

4 Contextualização Histórica e Legislação do Ensino Médio Brasileiro

4.1 Evolução Histórica

Para termos um quadro amplo do Ensino Médio atual, é útil trazer à consideração alguns elementos da mudança de contexto histórico pela qual passou a escola como instituição. Estaremos com isto também trazendo insumos para nos ajudar a pensar o Primeiro Contexto de Ball, o do “Jogo de Forças”, ou ainda, a primeira ponta de nosso “triângulo de análises” de Bourdieu: a “Estrutura” social. Bourdieu nos chama a atenção para a importância deste trabalho:

Mas o proveito científico que se retira de se conhecer o espaço em cujo interior se isolou o objecto estudado (por exemplo, uma dada escola) e que se deve tentar apreender, mesmo grosseiramente (...) consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se *abstraiu* um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado (BOURDIEU 2010, p. 29. Grifo no original.)

Como parte de um movimento mundial, ligado às ideologias neoliberais, existe, especialmente no Brasil, uma pressão para que a educação básica seja *dual* em sua natureza, sendo uma aprofundada e rigorosa em termos de qualidade, para os jovens provenientes de classes sociais altas, e outra aligeirada e minimizada, para os que vêm das classes populares (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; LIBÂNEO, 2012). Esta situação pode ser vista como uma parte do jogo de forças brasileiro que, na terminologia de Ball, constituiria nosso Primeiro Contexto: o de “Influência”.

Segundo Corso e Soares (2014), a escola brasileira manteve-se dualista durante a maior parte de sua existência: por exemplo, com curso primário e ginásial, estritamente profissionalizante, para a população em geral, e ensino secundário, estritamente propedêutico, para as elites (op. cit., p. 3). Segundo as autoras citadas, já em 1932, a reforma de Francisco Campos instituiu um Fundamental (que depois veio a se chamar

ginasial) de cinco anos de duração, e um Complementar de dois anos de duração, preparatório para os cursos de nível superior.

Nosella afirma que “ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização [na década de 1930], simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho” (NOSELLA, 2011, p. 1054). Foi então a partir da década de 30, com a chegada da industrialização ao Brasil, que assistimos a adaptação escolar à nova realidade social – mantendo, entretanto, a antiga dualidade social através da dualidade escolar. Segundo Romanelli (1978), a Constituição de 1937 “deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação” (op. cit., p. 153). Citando um trecho dessa Constituição, em seu Artigo 129:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Ou seja, “Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva” (ROMANELLI, 1978, p. 153)

Como desdobramento da Constituição de 1937, foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que estabeleceu duas vertentes para a educação pública após os quatro anos do primário obrigatório: “o ensino secundário regular – em dois ciclos perfazendo sete anos – destinado às elites condutoras e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos de sete anos – para as classes populares” (DAGMAR, in NOSELLA, 2011, p. 1054). Esta dualidade estrutural e legal da escola brasileira mobilizou muitos educadores idealistas, como Anísio Teixeira, para propor uma escola única para “todas as crianças e jovens a despeito de suas diferenças sociais” (NOSELLA, op. cit., p. 1054). O documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” já havia sido apresentado ao governo e ao público em 1932, e assinado por, além do próprio Anísio Teixeira, entre outros, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, e Paschoal Leme (GHIRALDELLI JR., 1990).

Voltando à década de 40, com a política do ministro Gustavo Capanema, extinguem-se os cursos complementares e criam-se os chamados “Colegiais”,

propedêuticos também, nas modalidades “científico” e “clássico”, e os cursos de formação profissional: Normal, Comercial Técnico, Agrotécnico, e Industrial Técnico, todos com três anos de duração, mas somente os colegiais garantiam a possibilidade, mediante concurso, de ingresso a qualquer curso de nível superior. Somente na década de 1960, com a lei 4.024/1961, houve uma equivalência entre os cursos profissionais e os demais, propedêuticos, em termos de possibilitar, pelo menos na formalidade, o acesso aos cursos superiores (CORSO; SOARES, 2014, p. 4).

Durante a ditadura militar, a Lei n. 5.692/71 foi apresentada como visando “liquidar a escola secundária, verbalista e elitista”, pois estabelecia a compulsoriedade da profissionalização técnica em todas as escolas de nível médio. A partir dessa data, haveria, então, apenas uma escola para todos, profissionalizante. Segundo Nosella, nela

escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes) (...) O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo (NOSELLA, op. cit., p. 1056).

Em 1982 a Lei n. 7.044 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização em todas as escolas de nível médio, deixando-a como opcional para cada escola, e “reconhecendo o equívoco” da Lei 5.692, que empobreceu a escola humanista e esvaziou o ensino técnico (NOSELLA, op. cit., p. 1056).

Segundo este mesmo autor, a década de 1980 viu o aumento da demanda de ensino médio por parte da própria população, e os governos de então atenderam a demanda de maneira populista, simplesmente aumentando o número de escolas sem preocupar-se com a qualidade das mesmas. Foi um período de expansão dos cursos noturnos e dos supletivos (ibid, p. 1056). A constituição de 1988 trouxe novos elementos para o cenário da educação, muitos dos quais ligados às ideias críticas e populares. Entre eles, a ideia de Politecnia, “densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual” (NOSELLA, op. cit., p. 1056).

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio em seguida, em 1996, “integrando a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva. Naturalmente,

quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática” (ibid, p. 1056).

No ano seguinte ao da apresentação da nova LDB, o governo federal decretou (Decreto 2.208/97) que o ensino técnico fosse “oferecido separadamente do ensino médio regular”, o que deu ensejo a uma falta de regulação formal ou legal do ensino profissional, ao mesmo tempo em que relegou o ensino médio público a um nível cada vez mais degradado (ibid, p.1057). A entrada do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal melhorou a situação, ainda que de forma tímida, ao revogar o decreto 2.208/07 e emitir o 5.154/2004, que permitia a existência das duas situações: ensino médio separado ou ensino médio integrado. Vejamos agora algo da legislação atual no que diz respeito ao ensino médio e seus objetivos.

4.2 A Legislação Brasileira Hoje

Carlos R. J. Cury, na introdução de seu livro sobre legislação educacional, nos lembra bem que, em se tratando de direitos, é preciso que eles sejam garantidos, e que, em muitos casos, “a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos” (CURY, 2000, p. 8).

Por outro lado, sabemos pela experiência comum – e pelas teorias sociológicas – que a lei nem sempre é acatada ou cumprida em sua inteireza, por diversos motivos que a ciência política e as teorias da administração que se debruçam sobre a implementação de políticas públicas tentam compreender e explicar¹. Neste tópico, vamos destacar apenas a dimensão normativa dos objetivos da educação, ou vamos focalizar itens da

¹ A este respeito, veja-se BERGER, 1986, e LIMA, 2003, além do capítulo sobre fundamentação teórica, onde se explica o “Ciclo de Políticas” de Ball. E ainda: “Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores (UNESCO, 2009)” (BRASIL, DCN 2013, p. 154)

legislação brasileira que se referem aos objetivos da educação, de maneira direta ou indireta, explícita ou implícita.

A Constituição Federal do Brasil, em seu Título II, Capítulo II, art. 6º, afirma os direitos sociais do cidadão, listando, em primeiro lugar, o direito à educação. No Artigo 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Embora o artigo mencione objetivos bastante amplos – e que parecem contemplar toda a variedade de demandas sociais e individuais – não podemos tomar nenhum dos 3 objetivos (pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho) como objetivos restritos à escola, já que a responsabilidade destas metas está dividida com a família e a sociedade, embora sem referência explícita ao que cabe a cada parte.

O artigo seguinte, que trata dos Princípios pelos quais a educação será ministrada, em seu sétimo item, afirma a “Garantia de padrão de qualidade”. É claro que é cabível, e mesmo polêmica, a pergunta sobre o que se constituiria em “padrão de qualidade”. Mais adiante, no Art. 210, temos que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Este artigo parece deixar como demanda legal duas coisas: que há conteúdos *mínimos* no Ensino Fundamental, que *devem* ser aprendidos pelos estudantes, o que em princípio, descartaria a possibilidade de saída do Ensino Fundamental alunos que, por exemplo, não saibam ler ou escrever; segundo, que os egressos deste nível de ensino deveriam respeitar valores culturais e artísticos comuns para criar, com isto, um senso de unidade nacional.

No artigo 208, especifica-se o dever do Estado com a Educação, listando, entre outras, o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (item VII). Aqui, a educação obrigatória e gratuita é definida como direito público subjetivo (§§ 1º e 2º), isto é, seu não oferecimento ou oferecimento irregular “importa responsabilidade da autoridade competente”.

Enfim, no artigo 214, temos:

² Exemplificando: o artigo 205 da Constituição Brasileira em vigor, citado mais abaixo no texto, embora não mencione a palavra “objetivo” (da educação nacional), utiliza o verbo “visar”, que se refere, neste caso, ao sentido de “ter em mira, ter em vista determinado fim” (cf. Dicionário Priberam on-line).

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo 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 federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A LDB é explícita em fazer uma diferenciação entre “educação” numa acepção ampla, que ocorre em várias instituições sociais, inclusive na família, e “educação escolar”, e afirma tratar especificamente da educação escolar.

O Artigo 2º repete e acresce as palavras da Constituição Federal: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este parece ser o resumo dos objetivos mais amplos da educação nacional. “Logo, pessoa, cidadania e trabalho são três conceitos que sintetizam os fins da educação e até mesmo da ordem social” (CURY, 2000, p. 28).

O Art. 22 afirma que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No Art. 35, lemos que “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:”

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Art. 35 estabelece que “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.”

Vejamos ainda: “§ 6º: A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

“§ 7º-Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

“§ 8º-Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

“I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

“ II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) referem o fato de que a legislação educacional brasileira “não expressa o significado de sistema de ensino” (op. cit., p. 235), ficando portanto, o conceito na dependência de uma análise de como é utilizado na LDB. Ao fazerem esta análise, os autores constatam que, tal como em outras que a antecederam, a

atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação usa o termo “sistema de ensino” de maneira *administrativa*, referindo-se às esferas de atuação: “sistema” de ensino federal, estadual e municipal. Os autores concluem que, por isto, “não existe um sistema de ensino” no Brasil (ibid, p. 235), que implicaria em um todo mais integrado.

De acordo com Libâneo (e outros, op. cit.), o número de ingressantes no Ensino Médio tem subido: de aproximadamente 4 milhões em 1991, para quase 7 milhões em 1998, o que significa um crescimento de 84,8% (ibid., p. 256); ainda assim, isto significa o atendimento de apenas 30,8% da população de 15 a 17 anos de idade (idade prevista para os jovens estarem no Ensino Médio).

No que se refere a objetivos, ou finalidades, a LDB menciona os seguintes para o Ensino Médio: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, viabilizando o prosseguimento dos estudos; preparação para o trabalho e para a cidadania, tornando-se capaz de adaptar-se a novos contextos; aprimoramento do educando como pessoa humana, “incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (ibid., p. 257); compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 para o Ensino Médio estabeleceram que “A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, DCN, 2013, p. 154).

Embora o Ensino Médio seja pensado como atributo característico dos Estados, estes continuam responsáveis, também, por escolas de outros níveis e modalidades do ensino, disciplinando a educação particular, fundamental e média, supletivos, e cursos livres fora do âmbito escolar. Por meio das Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, assumem funções de manutenção, “normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas redes oficial e particular” (LIBÂNEO et. al., 2011, p. 246).

Na página do MEC dedicada ao PNE (Plano Nacional de Educação), lê-se o seguinte:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE³.

O PNE em vigor desde 2014, e com prazo para cumprimento de metas de 10 anos (até 2024), apresenta vinte Metas, das quais as que se referem mais especificamente ao Ensino Médio são as seguintes:

“Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

“Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

“Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

“Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final

³ Disponível no endereço eletrônico: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao> Acessado em 25/04/2018.

da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.”

Citamos aqui a Meta 9 uma vez que se refere a um fenômeno relatado pelos professores entrevistados nesta pesquisa: o de haver muitos alunos que não compreendem os textos que leem, ou que não sabem fazer as quatro operações matemáticas básicas – na escola de Nível Médio.

Mesmo com os significativos avanços nos índices de escolarização da população brasileira, as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos ainda são elevadas, pois é maior o número dos que saem da escola apenas na condição de analfabetos funcionais. Dados da PNAD/IBGE mostram que, no ano de 2012, entre a população de 15 anos ou mais, havia um total de 8,7% de analfabetos e 30,6% de analfabetos funcionais. (BRASIL, Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do PNE, p. 35).

“Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

“Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.”

De acordo com dados divulgados na página eletrônica Observatório do PNE⁴, (também acessíveis na página “Todos pela Educação”⁵), em 2015 a Meta 3 (100% de jovens entre 15 e 17 anos matriculados em escolas, e 85% no ensino médio) estava longe de ser alcançada, apresentando, respectivamente, 84,3% e 62,7% (IBGE/Pnad).

Para a Meta 4 (sobre oferecimento de estrutura inclusiva), encontra-se o seguinte no site do Observatório:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação.

⁴ www.observatoriodopne.org.br

⁵ www.todospelaeducacao.org.br

Para a Meta 7, que trata da melhoria da qualidade do ensino, os dados correspondem a nota do Ideb e são os seguintes para o ensino médio:

2015 – Meta do Ideb no PNE = 4,3 x Ideb alcançado = 3,7;

2021 – Meta do Ideb no PNE = 5,2.

Neste caso, o site também pondera o seguinte:

Esta é a meta do PNE que se refere de forma mais direta à qualidade da Educação. No entanto, coloca como objetivo de qualidade as metas do Ideb, indicador composto pelas notas em língua portuguesa e em matemática da Prova Brasil e pelo fluxo escolar.

Embora o Ideb tenha um papel fundamental ao dar notoriedade e objetividade à discussão sobre Educação no Brasil, a capacidade do indicador de diagnosticar a qualidade da Educação nas escolas e redes de ensino é limitada.

A Meta 9 se refere à taxa de alfabetização da população com idade acima de 15 anos. Os dados apresentados são os seguintes:

2015 – Meta do Ideb no PNE = 93,5%; percentual alcançado = 92%;

2021 – Meta do Ideb no PNE = 100%.

O site esclarece também que o dado se refere àqueles que “se autodeclaram analfabetos”.

A meta que se refere à integração entre ensino médio e profissional no EJA é a de número 10 e estipula como meta do Ideb para 2024 = 25% de integração. Em 2016, esse percentual correspondia apenas a 2,9%.

Mesmo com o advento do Fundeb, que ampliou a possibilidade de financiamento de programas de Educação de Jovens e Adultos, as matrículas nessa modalidade de ensino vêm caindo nos últimos anos. Experiências de programas mais ligados à formação profissional tem obtido algum sucesso e precisam ser acompanhados de perto. Mas é necessária a adoção de projetos pedagógicos diferenciados e específicos, capazes de atender à enorme diversidade do público que demanda por essa modalidade de ensino.

A Meta 11 se refere à educação profissional em termos de número de matrículas, que se espera aumentar:

2024 – Matrículas esperadas = 5.224.584;

2016 – Matrículas efetuadas = 1.775.324.

Em 22 de setembro de 2016, o Governo Federal divulgou a Medida Provisória Nº 746 que, entre outras coisas, efetuava “mudanças na organização curricular e outras alterações para a última etapa da educação básica, o Ensino Médio”. O teor da Medida gerou muita polêmica no meio profissional e acadêmico, com manifestações públicas (e publicadas) de repúdio⁴. Uma das reações à Medida foi a nota do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), que se posicionava contra o uso da MP-746, porque “ignora o debate já em curso nas redes de ensino, nas universidades, entidades científicas, nos movimentos sociais e nos diferentes segmentos da sociedade interessados e comprometidos com a educação pública brasileira”, e afirma que

O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a premência de uma ampla discussão na sociedade brasileira, a qual considere os interesses e as necessidades de todos os envolvidos, e particularmente dos estudantes e educadores⁶.

Vejamos algo dos elementos políticos, numa tentativa de compreender o “Contexto do Jogo de Forças” envolvido nesta questão. De acordo com Ferreti e Silva (2017), no caso brasileiro, este contexto se alinhou com a perspectiva de pautar a educação básica, e especialmente o ensino médio, pelas transformações que ocorriam em nível internacional no campo do trabalho para fazer face às crises do capital da década de 70 (FERRETI; SILVA, 2017, p. 389). Durante o governo FHC,

O caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional, na época foi constituído a partir do discurso do governo federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992) (ibid., p. 389).

⁴(CEDES, http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_do_cedes_contra_mp_746.pdf, acessado em 10 de outubro de 2017).

Foi no governo FHC onde aconteceu a separação formal entre o ensino médio e educação profissional, fortalecido que estava no plano interno, politicamente, e afinado com o Consenso de Washington, externamente (ibid., p. 390). Segundo os autores citados, o governo federal conseguiu em rápida sequência a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a aprovação das DCNEM, das diretrizes para a educação profissional (também pelo CNE), e a disponibilização de verbas para uma série de ações que iam da produção de documentos ao convencimento de professores por meio da formação em serviço (ibid., p. 390). Para o ensino médio, foram produzidos dois documentos: os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio), estas com o Parecer nº 15/98 e com a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE.

Os autores afirmam que as mudanças no quadro político do Brasil no início do presente século, combinadas aos debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação trouxeram um movimento de discussões “sobre os *sentidos*, as *finalidades* e os formatos que deveriam ter a educação básica” (ibid, p. 290; grifos nossos), movimento que mais tarde, no governo Lula, viria a criar a possibilidade de rearticulação entre o ensino médio e a educação profissional, e especialmente, a existência da Politecnia como opção político-pedagógica.

Entretanto, mesmo a coexistência legal entre possibilidades de haver ensino médio integrado à educação profissional e a permanência da separação entre ambos não se deu sem dificuldades. Lula não teria encontrado no MEC e no CNE “parceiros tão predispostos a contribuir para a rápida viabilização da proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis” (ibid, p. 391). Artigos que se referiam à inclusão da proposta de ensino médio integrado ao profissionalizante na LDB apareceram somente em 2008, as correspondentes DCNEM em 2011, e as do ensino técnico em 2012, e ainda, o programa de formação de professores das redes de ensino médio (decorrente do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) em 2013 e 2014 (ibid., p. 391).

O governo de Dilma manteve em parte o encaminhamento que havia sido tomado no governo Lula, porém com mais abertura para articulações com a iniciativa privada, como no caso do emblemático Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino

Técnico e Emprego). Com a entrada de Temer no governo federal, há um retorno às políticas de alinhamento da educação nacional às demandas do capital financeiro. E é neste contexto que vem a Medida Provisória nº 746 que, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), retomam a “formação por competência” e propõem o desaparecimento da integração entre ensino médio e educação profissional nos níveis estaduais, ainda que haja a possibilidade de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (ibid., p. 392).

Ferreti e Silva discernem uma relação “senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397): a preocupação com o desempenho do Brasil em avaliações educacionais internacionais (PISA), e a formação de sujeitos sociais que sejam “trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente” (ibid., p. 397-8). Os argumentos apresentados em favor da MP nº 746 vieram em sua totalidade de órgãos do governo e de representantes de entidades privadas, empresariais ou de ensino (ibid., p. 394).

Entretanto, em recente carta⁷ (datada de 29 de junho de 2018) aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação, Cesar Callegari apresenta sua renúncia à presidência da Comissão Bicameral do CNE encarregada da BNCC, por não se sentir mais capaz de oferecer um “esforço de imparcialidade” que é exigido de quem está com este encargo. Na carta, Callegari destaca o avanço que foi conseguido em termos de conciliar diferenças de opiniões, entre regiões e grupos de interesse, por muitas vezes tendo ele votado favoravelmente ao texto que fora democraticamente construído, mesmo tendo “não poucas restrições” [pessoais] ao mesmo, mas que, no fim, considerava que havia “mais qualidades que defeitos” no texto final da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental. Para ele, pela primeira vez na história, o Brasil passou a contar com uma “Base Nacional definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos”.

⁷ Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2018/07/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>

A apresentação da BNCC para o Ensino Médio pelo MEC, no entanto, parece ter tido um impacto negativo excessivo, em termos de contradições e de atropelo dos processos democráticos, que fez Callegari refletir, e assim se expressar em relação a este documento:

A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (CALLEGARI, 2018).

Tal carta evidencia que, no interior do CNE, não há unanimidade de ideias, com relação a um propósito educacional alinhado com a dualidade do ensino ou com as diretrizes que órgãos do governo e organismos internacionais estejam defendendo, como talvez tenha ficado implícito nas considerações de Ferreti e Silva (2017).

A atual reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo desde a MP 746, transformada em PLV 34, e na Lei 13.415/2017 é, segundo Edgar Lyra (2018), “uma lei que modifica outras leis, principalmente a LDB (9394/1996) e a Lei do FUNDEB (11494/2007)”, e os itens mais discutidos são: 1- O aumento da carga horária; 2- A parte comum e itinerários formativos; 3- A relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 4- Os prazos de implementação e o financiamento. Há uma incerteza sobre componentes outrora obrigatórios, como as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

4.3

O Currículo Mínimo no Estado do Rio de Janeiro

O Estado do Rio de Janeiro oferece hoje diretrizes para as escolas e professores do Estado, na forma dos “Currículos Mínimos” das diversas disciplinas do Ensino Médio. Inicialmente, somente seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia) tiveram seus respectivos Currículos Mínimos (CM) elaborados e publicados. Hoje já há o das demais disciplinas do Ensino Médio (Língua Estrangeira, Ciências/Biologia, Física, Química, Arte, Educação Física), todos acessíveis pela página eletrônica da SEEDUC⁵. A razão daquelas seis disciplinas terem

sido contempladas em primeiro lugar foi explicada pela SEEDUC como tendo sido eleitas “dentro de um contexto de priorização das necessidades”. Também encontramos hoje os CM publicados de acordo com o nível e modalidade de ensino: anos finais do Nível Fundamental, Nível Médio (Regular, Normal, e EJA), e Ensino Religioso (do Regular e da EJA).

A finalidade apresentada para a existência desses CMs é “orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino/aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”; o Estado espera, com o CM, “garantir uma essência básica comum” a todos os estudantes, que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, com a legislação vigente, com as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, com as “matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais”, com as tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação, “e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções”. Este núcleo mínimo e comum deverá ser completado pelas escolas e professores em suas diversidades, peculiaridades, necessidades, enfim, com aquilo que for considerado apropriado – mantendo-se o mínimo comum indispensável.

É interessante observar que a ideia de haver um mínimo de conteúdos curriculares comuns é causa de controvérsias – ou de mal-entendidos, como podemos ver na citação abaixo:

Para Lopes (2006), estamos vivendo hoje tempos de centralidade da cultura, e, por isso, a questão da diferença deve ser assumida como central. Nesse ponto, a autora é enfática ao criticar o projeto de cerceamento das diferenças a partir da adoção de uma cultura comum (tal como definida pelos PCNEM) e as finalidades sociais excludentes ditas pelas exigências do mercado. Definir uma cultura comum seria, segundo a autora, pretender uma homogeneidade que mascara e silencia as diferenças. Assim, em vez de serem aceitas formas distintas de significar o mundo, esse projeto busca impor uma única forma ou uma maneira primordial de significação como a mais correta e a única capaz de alcançar as finalidades pretendidas, quer democráticas ou não (LOPES, 2006; apud REZENDE et al., 2014, p. 530).

Entretanto, parece que críticas com esta levam em conta as propostas que são apresentadas como “mínimo” como se fossem “exclusivas”, e os defensores dos CMs (aqui nos referimos a ideia de currículos mínimos de um modo geral, e não somente aos CMs do Estado do Rio) apresentam os contra-argumentos. Por exemplo, a existência e a

garantia de um *mínimo* indispensável de conhecimentos que seja garantido a *todos* os alunos constitui um dos três pilares (ou “três grandes princípios de justiça”) que François Dubet propõe em seu livro sobre uma “escola justa” (DUBET, 2008). Michael Young também se pronuncia enfaticamente nesta questão, afirmando que há um “conhecimento poderoso” (empoderador) que não pode ser relativizado nem negado seu acesso a todos os alunos (YOUNG, 2016).

Do ponto de vista legal brasileiro, “A atual Constituição Federal fala em uma formação básica comum (art. 210) a ser garantida a todos os brasileiros através da educação escolar” (CURY, 2000, p. 47), e a LDBEN, em seu primeiro artigo, afirma que a educação se dá em vários espaços, e não somente na escola. Entre aqueles outros espaços, há a mídia, a família, as igrejas, o trabalho, e todas as formas de organização coletiva ou de vida em grupo, todos promovendo, cada qual a seu modo e inevitavelmente, uma “cultura” distinta das demais.

O Capítulo III da Constituição, voltado para a educação, cultura e desporto, no artigo 206, item III, define como um princípio da educação nacional “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; o art. 210 indica o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e ainda, no § 2º, “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A própria existência dos CMs no Ensino Médio do Estado do Rio, por exemplo, parece confirmar a coexistência entre o mínimo nacional e as adições regionais, peculiares, realizadas no próprio Estado do Rio de Janeiro.

Em pesquisa por assunto no site *Scielo* com “currículo mínimo”, encontramos somente um artigo, publicado em 2014. Nele, Rezende e outros relatam uma pesquisa que fizeram com professores de Física, de diversas regiões do Brasil em um curso de extensão on-line, a respeito de seus pareceres sobre a ideia de um currículo nacional; a maior parte dos professores acatou a ideia da existência do currículo nacional (REZENDE et. al., 2014).

A abertura para incorporação de conteúdos adicionais e de pontos de vista e ideias curriculares diversos existiu (e existe) no CMs do Ensino Médio no Estado do Rio, a julgar pelas apresentações gerais e específicas. A apresentação do CM de Biologia afirma

que “também foram muito significativas e, sempre que possível, incorporadas, as críticas e sugestões dos professores da rede, recebidas através das discussões sobre a proposta do Currículo Mínimo, realizadas previamente de forma virtual e presencial”; e ainda: “Para a concepção da estrutura do currículo, tomamos como base os pressupostos teóricos de David Ausubel e de Lev Vygotsky, a fim de torná-lo contextualizado e integrador”.

A apresentação específica deste CM termina com uma observação sobre a coletividade da elaboração do mesmo, e com uma chamada dos professores a tomarem parte de sua construção – os CM continuam abertos a modificações e incorporações de sugestões. No mesmo espírito, também apresentam um convite à participação e colaboração em seus respectivos CMs as disciplinas de Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Química e Sociologia.

4.4 **Análises das Ciências Sociais sobre o Ensino Médio Hoje**

Vários teóricos (NÓVOA, 1991; CANÁRIO, 2005; CHARLOT, 2010) têm afirmado que a escola, em nível mundial, atravessa uma fase difícil, muitas vezes denominada “crise”, devido à mudança da configuração social e histórica que lhe deu origem. De acordo com Canário, a escola como a conhecemos hoje surge no contexto da transição do Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, estas últimas fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-nação (CANÁRIO, 2005, p. 63). Sua consolidação se deu associada a uma dupla revolução, liberal e industrial, que marcou o final do século XVIII, e passou inicialmente por uma fase de grande harmonia interna e com a sociedade, gozando tanto a instituição quanto seus profissionais de grande respeito perante a sociedade. Era a escola “num tempo de certezas”, no qual esta instituição social surge com objetivos muito claros, e “associada à produção de uma nova ordem *política*, uma nova ordem *social* e uma nova ordem *econômica*” (ibid, p. 64).

Ainda hoje, Cunha (1998) resume os objetivos ou metas da escola básica atual em três grandes grupos, que inclusive constam da LDB brasileira: formação para a cidadania (que refere ao político), preparação para a continuação dos estudos (que podemos referir ao social, especialmente se pensarmos em ascensão social através do capital cultural), e

preparação para o trabalho (referindo ao socioeconômico). Inicialmente, porém, tais não eram, todas, finalidades do que corresponde hoje ao Ensino Médio, como veremos adiante.

Canário (2005) explica que o contexto histórico atual configura um “tempo de incertezas”, social e também para a escola, pela retração do Estado-provedor, onde o sentido *político* de uma “fábrica de cidadania” vai se esvaziando, já que, num mundo cada vez mais globalizado, a cultura, comunicação, negócios e os demais aspectos da vida social passam pelas fronteiras internacionais com mais facilidade que nunca, uma vez que as regulamentações nacionais tendem a se alinhar com acordos internacionais de comércio e outros tipos; por uma nova ordem *socioeconômica* na qual a posse dos diplomas (ou mesmo dos saberes que aqueles, em princípio, atestam) não garante um lugar no mercado de trabalho (e menos ainda, uma ascensão social); e, por fim, a preparação para o *trabalho* fica extremamente frágil num contexto no qual, de um lado, não há garantias de trabalho que um certificado técnico possa oferecer.

Para os agentes do ensino, o problema é ainda mais pesado no nível médio de ensino, uma vez que a faixa de idade dos alunos (entre 14 e 18 anos) traz mais elementos potencialmente conflitantes, já que ficam mais e mais próximos da conclusão dos estudos sem uma perspectiva de vida e trabalho, ao mesmo tempo em que o desejo de independência aumenta – ou de simplesmente ceder às pressões que a família pode fazer no sentido de conseguir ganhar a própria vida.

François Dubet, em entrevista (DUBET, 1997) relatou a interessante experiência que teve quando decidiu verificar, por si mesmo e “na própria pele”, se as descrições dadas pelos professores nas entrevistas sobre a dificuldade de lidar com os jovens no ensino secundário eram reais ou exagero:

A minha primeira surpresa, e que é fundamental, corresponde ao que os professores dizem nas suas entrevistas. Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. (DUBET, 1997, p. 223)

Há um desencanto com as antigas promessas que a escola fazia em termos de equalização social, e os jovens das classes populares de hoje, em geral – tal como suas

famílias – não têm ilusões quanto a isto, manifestando baixas expectativas para a vida acadêmica. Nas palavras de Bourdieu, “(...) nesse terreno, como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 1999, p. 47).

Pela idade em que ingressam no ensino médio, os jovens já apresentam uma compreensão da vida e de si em algum grau, ou uma capacidade de crítica e de autonomia de escolha, mesmo que mínimas, o que os leva, com mais intensidade do que nas séries escolares anteriores, a resistir à realidade que encontram na escola, na qual são solicitados a realizar um trabalho que, dentro do quadro acima apresentado, lhes parece sem sentido.

Tal resistência pode se dar desde uma atitude de passividade e desinteresse, simplesmente não cooperando com o trabalho escolar (com faltas, atrasos, não realizando os trabalhos pedidos pelos professores, utilizando aparelhos celulares em plena aula, lendo jornais), até as formas de confronto mais direto com sua estrutura – profissionais e patrimônio físico, por exemplo, adotando ostensivamente comportamentos que chocam a moral ou as regras da escola (e dos professores)[1], pichando ou depredando objetos e espaço físico.

Em seu trabalho clássico, WILLIS (1977) fez uma pesquisa muito interessante na Inglaterra sobre o comportamento “rebelde” ou inadequado de jovens de classes populares nas escolas, e o mau rendimento escolar desses jovens. O autor descobre que muitos dos rapazes que vão mal nas escolas, vão mal não porque (ou não somente porque) não compreendem as explicações dos professores, mas porque estão adotando uma ideologia juvenil (e de classe) segundo a qual ser “bom aluno” é coisa de “meninas”, e não de “homens”. O comportamento “dócil” esperado pelos alunos na escola (BOURDIEU, cf. NOGUEIRA, 1997, p. 117-8) não condiz com os padrões de masculinidade emulados por aqueles jovens que, então, mais uma razão têm para apresentar comportamentos contraproducentes ao trabalho escolar e ao bom relacionamento com os professores.

Se considerarmos o fato de que a escola – de um modo geral, e especialmente a de ensino secundário – inicialmente era destinada a poucos alunos privilegiados, enquanto hoje se quer aberta e mesmo obrigatória para toda a população, podemos perceber mais um fator, apresentado por Bourdieu, que torna a situação ainda mais diferenciada e

complexa: o choque de adaptação a uma linguagem, lógica, valores e *ethos* diferenciados, essencialmente os mesmos dos tempos da escola para as elites. Usando os conceitos de Bourdieu, podemos dizer que a *estrutura* social – e escolar – não são favoráveis à permanência dos alunos de classes populares na escola (BOURDIEU, 1999), o que ratifica a ideia de que a promulgação de uma lei pode *não* ter efeitos para alterar uma estrutura social básica. E este fenômeno vem contribuir para boa parte da “crise da escola” nos dias atuais, se ligando ao “fracasso escolar”, constituído de reprovações e de não-aprendizagem.

Finalizando esta contextualização, é preciso trazer à atenção fatos sociais, políticos e econômicos recentes para a caracterização do contexto geral do estado do Rio de Janeiro, responsável pelo ensino médio (e pela escola que estudamos). Lembramos, então, que em 2016 o Brasil assistiu estupefato àquilo que se define como “a maior crise da história do estado do Rio de Janeiro”, na qual o acúmulo de corrupção e inépcia administrativa levaram-no a somar uma dívida de R\$ 22 bilhões. O secretário da Fazenda, Gustavo Barbosa afirmou ser uma situação “falimentar”, e a Federação das indústrias do Estado do Rio (Firjan) previu que, mesmo com o plano de recuperação fiscal, o Rio voltará a arrecadar mais do que gasta somente em 2029, e somente em 2038 será capaz de pagar os juros e a amortização da dívida com a União[4]

Este quadro levou a uma redução nas verbas públicas do Estado destinadas à educação, ao ponto de não haver pagamento de professores e empresas terceirizadas que prestavam serviços nas escolas e universidades; houve diminuição das bolsas, demissão de terceirizados, “fuga” de pesquisadores e uma das mais longas greves da história dos professores do estado, durante a qual pelo menos 60 escolas foram ocupadas por professores e pelos alunos.