

**PROPOSTA DO CONIF
PARA CONDUÇÃO
DO PROCESSO DE REFORMA
DO ENSINO MÉDIO
INICIADO EM 2013**

Presidente

Leopoldina Veras (IFSertãoPE)

Câmara de Ensino

Coordenadora

Luzia Mota (IFBA)

Membros

Carlos Guedes (IFAL)

Mary Roberta (IFPB)

José Arnóbio (IFRN)

Edslei Rodrigues (IFRO)

Nilra Jane (IFRR)

Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE)

Coordenador

Alysson Santos Barreto

Vice-Coordenadora

Adriana Pionttkovsky Barcellos

Secretárias

Maria Valeska Lopes Viana, Aline Cavalcante Ferreira e Josefa Surek de Souza

Redatores

Alessandra Ciambarella Paulon

Alysson Santos Barreto

Carlos Artur de Carvalho Arêas

Carlos Eduardo Pinto Procópio

Henrique Bento

Maria Valeska Lopes Viana

Sérgio Roberto Gomide Filho

Assessoria de Comunicação do Conif

Assessor de Comunicação

Marcus Fogaça

Designer Gráfico

Rafael Araújo



A proposta de contribuição do documento

À medida que ganha corpo o debate nacional sobre a revogação ou não da proposta de ensino médio prevista pela Lei No 13.415/2017, parece-nos oportuno construir trilhas a partir de reflexões e análises não somente sobre o ordenamento jurídico, mas sobre o que foi objetivamente produzido e suas consequências, entendendo que uma mera comparação entre o modelo anterior e o novo modelo proposto é insuficiente para ações propositivas capazes de promover uma política educacional desejável e necessária.

É o que se propõe neste documento, estruturado em torno de um conjunto de ações formulado a partir de diferentes perspectivas que buscam contemplar, nesse primeiro momento, aqueles que nos parecem ser os eixos centrais das limitações e dos impasses decorrentes da reforma. Em linhas gerais e de modo interdependente, tais eixos requerem a consideração: a) do cronograma nacional de implementação do novo ensino médio; b) dos impactos e implicações da BNCC sobre a reestruturação curricular e sobre a formação docente; c) da necessidade de regulamentação da oferta de itinerários formativos; d) da redefinição do modelo de avaliação proposto para o Novo Enem.

Ressaltamos que o tempo a se despendar para a reversão ou alteração da implementação da reforma é um elemento de extrema relevância, pois ela já faz parte da realidade educacional. A alteração ou substituição da Lei No 13.415/2017, não traria medidas imediatas, e sua tramitação e aprovação viria acompanhada de um período para ajuste dos currículos. Tal processo levaria preciosos anos para aqueles que estão matriculados no ensino médio, ou o farão nos próximos anos.

Cabe ainda destacar que esta proposta não encerra o processo de condução ou concertação da reforma implementada, mas reorienta seus rumos, na direção de sua substituição.

1.1 O Novo Ensino Médio e a iminente ampliação da desigualdade

Inicialmente cabe destacar que, ainda que haja construções válidas e aprendizados nesse percurso, a partir das diversas tentativas de elaboração de currículos pelas redes educacionais, há notoriamente muito mais efeitos negativos que positivos, sobretudo pela condução deficitária, com suporte e instruções ineficazes, por parte dos governos anteriores. Tais efeitos, ainda que já percebidos, podem alcançar dimensões ainda pouco mensuráveis, que se materializariam, de imediato, na ampliação das desigualdades educacionais, sobretudo entre as redes privadas e públicas, como também no interior do próprio sistema público de educação, pelas distorções criadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio por parte das secretarias estaduais de educação. Soma-se a isso que, por si só, a evidente disponibilização de mais alternativas de escolha aos estudantes de escolas privadas já configura ampliação da desigualdade, pois aos primeiros é dado escolher o itinerário desejado, enquanto resta aos estudantes das redes públicas se conformarem em cursar as reduzidas ou inexistentes opções de escolha de suas escolas.

Nesse sentido, são previsíveis os efeitos do agravamento das condições, já desiguais, de ensino e aprendizagem, dentre os quais o mais evidente provavelmente seja a redução do número de estudantes de escolas públicas que ingressam no ensino superior, por terem concorrido em desigualdade de condições no novo Enem ora proposto.

1.2 Mais do que a simples revisão

O que se propõe aqui não são reflexões e ações alheias à complexidade que o tema requer. Qualquer solução que se queira justa e eficaz deve passar por um amplo debate com profissionais da educação e estudantes, o que não aconteceu antes, durante ou depois da implementação da referida lei e de toda base infralegal que a seguiu.

No cenário atual, apenas revisar (literalmente, ter novamente sob os olhos) marcos legais e regulatórios não parece ser suficiente; o desafio é no sentido de

reformular (idealmente, dar melhor forma), superando, a um só tempo, a elaboração recente e o antigo modelo de Ensino Médio, sabidamente carente de mudanças e aprimoramentos. Nesse ponto, cabe estabelecer uma nova perspectiva de discussão para que, no tempo requerido para a participação nacional, possamos chegar ao desejado Novo Ensino Médio, adequado ao contexto e à complexidade do Brasil.

A partir dessas premissas, podemos trazer ao debate três questões de simples formulação, mas complementares em sua complexidade: **houve, realmente, uma reforma? Quais as premissas fundamentais para o modelo desejado? Há elementos da proposta da reforma de 2017 que devem ser preservados?**

Fruto de uma Medida Provisória (No 746/2016), a lei pauta-se em dados de avaliações sobre a educação brasileira completamente retirados de seus contextos; funda seus argumentos no já conhecido projeto de permanente “crise da educação brasileira”; e incorpora as propostas das grandes fundações privadas de ensino que tentam pautar essa etapa da formação básica sob a égide tecnicista e funcionalista, através de slogans vagos e superficiais como o “ensino médio precisa se modernizar”, com a promessa de que a reforma trará um pretense “protagonismo juvenil”, capaz de preparar os estudantes para uma inserção produtiva e competente na “indústria 4.0”. Tomando o objetivo principal anunciado pela reforma do Ensino Médio de 2017, — a disponibilização de currículos flexíveis, que permitiriam aos estudantes escolher trajetórias ajustadas a seus desejos e interesses, em sintonia com as demandas da sociedade —, percebe-se que, de fato, a reforma não aconteceu. O que houve foi uma reformulação curricular de questionável aplicabilidade, que substitui, na prática, a prometida diversidade de alternativas por um conjunto difuso de componentes curriculares, que eventualmente se articulam à formação integral, mas que majoritariamente não possuem nexo sequer com o próprio currículo, sendo fruto da necessidade de se preencher a carga horária de “itinerários formativos”, sem a devida regulação nacional.

Para a operacionalização da reforma, o Estado brasileiro, no curto período 2017-2022, organizou toda uma estrutura jurídica e pedagógica, de forma unilateral, ignorando movimentos sociais, organizações de classe, entidades científicas, as realidades educacionais dos estados e municípios e, sobretudo, silenciando as vozes dos mais interessados nas mudanças: os professores e os estudantes do país.

Foi assim que as escolas receberam uma nova Base Nacional Comum Curricular, bem como inúmeras diretrizes exaradas por conselhos municipais, estaduais e nacional de educação, regulando desde a formação do professor, passando pelo modelo de gestão da escola, definindo a produção dos materiais didáticos e chegando a determinar como e o quê ensinar-aprender em todas as escolas do país.

Em suma, a chamada reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei No 13.415/2017, articulada à Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP No 4/2018; Resolução CNE/CP No 3/2018), mobilizou, no âmbito das políticas educacionais, o estabelecimento de um conjunto de marcos regulatórios capaz de materializar seus princípios e interesses, não somente no campo da organização e gestão da educação básica, mas também, na formação de professores. Os nexos entre essas políticas são expressos, fundamentalmente, na consolidação de uma perspectiva de educação e formação humana pragmática, técnica e instrumental e que tem na “reforma” curricular o caminho para os desafios historicamente vivenciados na educação brasileira.

O resultado não poderia ter sido mais limitador. Porque a reforma insinua-se como a solução de problemas que ela, na verdade, agrava: a pretensa efetivação do acesso à escolarização em igualdade de condições para todos os estudantes, bem como a concretude de políticas estatais de valorização da escola e do profissional da educação. Ou seja, uma reforma que se pauta no princípio utópico de que todas as escolas brasileiras estarão em igualdade de condições de oferta do “novo e moderno” ensino médio, propiciando aos jovens possibilidades de escolhas variadas entre as inúmeras possibilidades de itinerários formativos que

lhes serão oferecidos. Sabe-se, contudo, que a intenção em muito se difere da prática, em um país como o Brasil, onde a oferta de educação pública, mais do que refletir, reproduz toda uma série de desigualdades sociais.

Por outro lado, diante do novo cenário político nacional, o debate sobre que tipo de formação pode e deve ser ofertada no ensino médio, retorna ao centro da discussão e nos permite apresentar, de forma dialogada e crítica, possíveis alternativas. Diante disso, a sociedade brasileira tem diante de si o desafio de apresentar e avaliar alternativas que superem o modelo prescritivo de uma reforma que aguça as desigualdades de acesso à educação.

Como premissas para o ensino médio almejado pela sociedade brasileira, podemos destacar a ideia de uma formação integrada e integral, que garanta o acesso a conhecimentos indispensáveis ao exercício profissional e da cidadania, com currículos que propiciem o diálogo entre os diferentes campos da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Nesse sentido, a ampliação da oferta da educação profissional àqueles que cursam o ensino médio, retirando o país dos números insuficientes, em atendimento inclusive à meta do Plano Nacional de Educação, mostra-se de grande pertinência para o modelo do ensino médio nacional, desde que não seja baseada exclusivamente em fomento e financiamento de vagas em instituições especializadas.

Da mesma forma, parece-nos correta a existência de uma Base Nacional Curricular e de uma parte diversificada, ajustada, sobretudo, às particularidades locais. Se, para efeitos de análise, a questão do meio ambiente é nacional e deve constar na BNCC, há como tratá-la com diferente enfoque e aprofundamento a depender do bioma prevalecente nesta ou naquela região, onde a questão ganha diferentes contornos. Em um país de dimensões continentais, o mesmo pode ser considerado em relação a todo um vasto conjunto de particularidades regionais, como as condições de trabalho, o enfrentamento de mazelas sociais historicamente constituídas, os desafios de alimentação e moradia, a identidade linguística de regiões periféricas ou de regiões de fronteira etc.

O desafio está posto e só poderá ser superado através do amplo debate nacional, trazendo para a mesa de diálogos a sociedade civil e política, mas, sobretudo, as escolas e suas comunidades, nas salas de aulas dos mais diferentes rincões do país, ouvindo quem mais precisa se posicionar: uma geração inteira de gestores escolares, profissionais da educação e de estudantes que, no ano de 2024, se constituirão na primeira geração do “Novo Ensino Médio”.

1.3 Um ponto de partida

Essa é a proposta deste documento: contribuir para repensar a reforma educacional implantada no Brasil desde 2017, a partir de realidades concretas, projetando caminhos para os mais de 20 estados brasileiros que ou já implantaram, ou estão em fase final de implantação do novo ensino médio.

Destaca-se que este documento está longe de querer transpor acriticamente o modelo de Ensino Médio Integrado desenvolvido na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica à realidade dos estados brasileiros. O que se pretende é contribuir para o debate nacional, apresentando experiências de gestão escolar e de concepções curriculares já desenvolvidas pelos Institutos Federais e que, considerando sempre as diversas realidades dos sistemas de ensino, podem ser consideradas como alternativas para o ensino médio a ser desenvolvido como política pública no Brasil.

À primeira vista, revogar o novo ensino médio vigente ou tentar transpor modelos já consolidados acenam com a possibilidade de suspensão de seus efeitos negativos mais imediatos, mas há, como sabemos, desafios estruturais que não são de simples solução e que vão do provimento das escolas públicas de ensino médio em tempo integral à necessidade de ressignificação das políticas para valorização da carreira docente, passando, de um ponto a outro, por uma série de limitações já conhecidas do cenário educacional brasileiro.

Afinal, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20% não completaram alguma das etapas da educação básica. E menos da metade dos adultos com 25 anos ou mais completou o ensino médio. 32% da população adulta sequer tem o

ensino fundamental completo. 10% dos jovens de 15 a 17 anos não frequentam a escola. Entre os que frequentam, 30% não estão na etapa escolar adequada. A passagem do ensino fundamental para o médio acentua notoriamente o abandono escolar, cujo marco se dá justamente aos 15 anos, idade ideal para ingresso no ensino médio, quando os índices de abandono praticamente dobram em relação aos 14 anos. Pensar uma reforma sem considerar esses e outros aspectos se assemelha a remodelar uma edificação sem se atentar para seus fragilizados alicerces.

Assim, a revogação de instrumentos do ordenamento jurídico sem amplo debate poderia fazer supor que a solução estaria no retorno a modelos anteriores, o que, sob muitos aspectos, não se mostra viável ou desejável. O movimento de retorno adequado nos parece ser aquele que nos leva a 2015, na nucleação a reforma, e não o retorno ao ordenamento anterior. Tal movimento, se possível, traria a possibilidade de uma construção sólida e dialogada, muito diferente da forma deficiente erigida sobre lacunas e omissões da regulamentação proposta nos últimos anos.

A seguir, apontamos outras ações pontuais que podem ser tomadas como propostas para mitigar os efeitos do modelo vigente e que, buscando desconstruir proposições equivocadas e nocivas sobre o tema, almejam contribuir, na sequência dos debates, para a definição de caminhos que conduzam ao futuro desejado.

Ainda que tais ações sejam interdependentes, cada uma é tratada de forma específica, a fim de permitir intervenções de forma isolada.

A Base Nacional Comum Curricular: seus limites e a necessidade de revisão imediata

Ações:

- Revogação da Portaria MEC No 512/2021 que institui o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio e elaboração de nova portaria com novo cronograma.
- Alteração da Resolução da CNE/CP No 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Proposta:

- Revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo as especificidades dos componentes curriculares e suas características na construção de um referencial curricular escolar nacional.
- Revisão da carga horária de conteúdos da BNCC destinada à Formação Geral do Ensino Médio pela Lei No 13.415/2017 (máximo de 1.800h/BNCC).
- Construção de uma BNCC que se fundamente no princípio da igualdade do direito ao desenvolvimento da aprendizagem, comprometida como um instrumento capaz de integrar populações que ficaram de fora do processo de escolarização, e não como um meio de exclusão ainda maior dos indivíduos que vivem distantes do padrão escolar determinado pelo Novo Ensino Médio.
- Implantação de uma BNCC diretamente articulada às formações docentes em suas multiplicidades de saberes e experiências e não apenas como matriz de referência para técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação.
- Garantia da implementação da BNCC acompanhada de condições objetivas de aplicabilidade dentro das escolas, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, à produção de materiais para o ensino e ao atendimento à estrutura física.
- Regulamentação de critérios e metodologias para a oferta de itinerários formativos por parte dos diferentes sistemas de ensino.

Justificativa:

É fundamental que reconheçamos a importância dos referenciais curriculares para organização dos diferentes currículos escolares do país, como estratégias para construção do projeto nacional de educação, pautado no princípio da equidade de direitos à educação para todos os estudantes do país.

Diferentes referenciais, parâmetros e diretrizes curriculares já foram produzidos na educação brasileira. A sua existência já está consolidada em diferentes documentos legislativos, especialmente na Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei No 9.394/1996, artigo 26). Caracteriza-se por uma “formação básica comum”, composta de saberes e práticas que devem estar presentes em todos os currículos escolares, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, esta última demandada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Logo, não há resistências ao estabelecimento de um referencial curricular nacional, entendido como importante para a organização da educação no país e já pacificado em diferentes documentos legais. A questão central reside na necessidade de reconhecer os problemas que envolveram o processo de construção e operacionalização da BNCC conforme estabelecido durante a Reforma do Ensino Médio.

A chamada BNCC, ao propor uma “matriz curricular única” para todas as escolas do país, parte do princípio do “direito à aprendizagem” associada a “todo estudante tem o direito de aprender igual”. Longe de garantir a democratização dos conhecimentos para todos os estudantes do Brasil, acaba por gerar uma pretensa padronização dos conteúdos, articulados na Base de forma prescritiva e desconsiderando as condições objetivas e subjetivas das diferentes realidades escolares do país.

Outro ponto negativo destacado na reforma é, sem dúvida, a organização curricular em grandes áreas do conhecimento. Longe de promover um currículo integrado – conforme se propunha a ideia original do novo ensino médio – a imposição de uma divisão em “áreas do conhecimento” promoveu a perda da identidade epistemológica de importantes componentes curriculares que, consolidados como campos dos saberes específicos, ao serem transpostos didaticamente para a escola se convertem historicamente em saberes escolares próprios com suas especificidades, e que se perderam diante da fluidez das chamadas “áreas do conhecimento”. Na prática, a ausência de componentes curriculares já consolidados na cultura escolar trouxe à toda comunidade da escola, mas sobretudo a docentes e estudantes, a percepção real de “perda de conhecimentos”; a multiplicação de componentes curriculares completamente distantes da realidade escolar dos estudantes e a imposição de uma “docência por improviso” a milhares de educadores e educadoras do Brasil.

3

O Exame Nacional do Ensino Médio: a necessidade de elaboração de novas matrizes e a inviabilidade do novo modelo proposto

Ações:

- Não homologação do Parecer CNE/CP No 5/2022 (Recomendações de Diretrizes Nacionais para avaliação da Educação Básica: Novo Exame Nacional do Ensino Médio).
- Alteração da Resolução CNE/CEB No 3/2018 que estabelece a realização do ENEM em duas etapas.
- Alteração da Resolução CNE/CP No 4/2018, e redimensionamento dos efeitos dela decorrentes

Proposta:

- Oferta do Novo ENEM em etapa única, sobre a BNCC, conforme a Medida Provisória No 746, de 2016, que alterou a lei No 9.394/1996, estabelecendo que os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e tenham sido classificados em processo seletivo que considerará exclusivamente as competências, habilidades e expectativas de aprendizagens das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular.
- Revisão dos dispositivos que condicionam o planejamento curricular à BNCC, entendendo que a Base deve estar direcionada especificamente a sistemas de avaliação em larga escala. Revisão das diretrizes norteadoras do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio, de modo a evitar que currículos do ensino médio sejam exclusivamente orientados para o desempenho em exames de larga escala.

Justificativa:

É inegável a importância dos mecanismos de avaliação em larga escala para a definição de políticas públicas de educação, seja para mensurar indicadores educacionais prioritários, assegurando padrões mínimos de qualidade de ensino, seja para elaborar propostas de intervenção abrangentes e eficazes.

Do mesmo modo, são inegáveis os avanços proporcionados pela consolidação dos sistemas de avaliação nacionais nos últimos 20 anos, com a implementação e o significativo aprimoramento metodológico de diferentes exames, em todos os níveis de ensino. O Exame Nacional do Ensino Médio, e sua vinculação ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), por exemplo, mostraram-se fundamentais não somente para a democratização do acesso ao ensino superior público, como também para a sistematização de indicadores fundamentais para o diagnóstico do cenário educacional brasileiro.

É praticamente consensual o entendimento de que uma avaliação capaz de gerar subsídios para análises qualitativas e quantitativas consistentes configura um importante meio para monitorar e assegurar a melhora do desempenho dos estudantes.

Porém, a crença irrestrita nos efeitos pragmáticos dos critérios e indicadores de instrumentos avaliativos pode levar a uma série de distorções dos propósitos da prática educativa, sobretudo quando utilizados não para estimular debates ou propor as reorientações necessárias, mas, sim, para desvirtuar objetivos e metodologias pedagógicas, promovendo soluções superficiais ancoradas em resultados não raro alarmistas, entre as quais a padronização acrítica do ensino talvez seja a mais visível e imediata.

É o que parece ocorrer com a obrigatoriedade do alinhamento curricular à BNCC. O desenvolvimento de competências e habilidades precisa ser visto como um efeito, e não como a finalidade do processo educativo. Ao determinar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, a BNCC se impõe de maneira particularmente perversa sobre a organização curricular: converte a consequência do processo educativo em sua finalidade primordial e reduz todo percurso educacional à aferição de indicadores mensuráveis por sistemas de avaliação.

Nesse sentido, é significativo e revelador que um exame como o PISA se imponha como modelo balizador de todo o sistema de avaliação da educação brasileira, sendo o principal agente catalisador do que hoje se conhece como “pedagogia das competências”. Concebido e organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o programa de avaliação deixa, desde sua concepção, explícitos ideais de educação alinhados a interesses do mercado. Não cabe aqui, evidentemente, discutir as implicações de tal alinhamento. Contudo, cumpre destacar, apenas para efeitos de ilustração, o que é dito no prefácio de um dos relatórios do PISA, assinado pelo então Secretário-Geral da OCDE: “O mundo não tem o que fazer com as tradições e as reputações do passado, não perdoa nem a fraqueza nem a complacência e ignora os usos e costumes. Os indivíduos e países com maior probabilidade de sucesso”, conclui-se no documento, “são aqueles que têm uma grande capacidade de adaptação, que não reclamam continuamente e que estão abertos à mudança”.

Não se trata de rejeitar, de modo ingenuamente ideologizante, a evidente correlação entre educação e mundo do trabalho, tampouco de cercar dos debates educacionais as demandas dos setores produtivos, mas, sim, de questionar a prevalência quase hegemônica da classe empresarial na elaboração das principais diretrizes educacionais da educação básica brasileira. O resultado é a inevitável prevalência de uma lógica produtivista sobre aquilo que deve ser ensinado nas escolas.

Assim, a pretexto de equalizar direitos a aprendizagens essenciais, a BNCC, na prática, relativiza o papel do Estado como agente da regulação educacional. E a despeito de estabelecer parâmetros para a elaboração de currículos inovadores, trata-se de um documento integralmente voltado para a aferição, por meio de processos de avaliação, de competências e habilidades – termos com claro lastro mercadológico, semanticamente vagos e de questionável pertinência para a aquisição de saberes fundamentais. Veja-se, por exemplo, a curiosa definição que integra a Resolução do CNE/CP No 4/2018, que institui a BNCC no ensino médio: “Para os efeitos desta Resolução [...] a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)”.

Na prática, portanto, o que ocorre é a redução do propósito da escola ao desenvolvimento de competências e habilidades quase que unicamente voltadas para a empregabilidade e para as demandas de mercado da sociedade globalizada. Não por acaso, competência e habilidade são termos de evidente lastro mercadológico. Não se trata, de fato, de um processo recente, introduzido pela BNCC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2000, já assinalavam que esse “novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências necessárias ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”.

Logo, o que prevalece são valores e atitudes vinculados a um ideário nem sempre percebido, mas bem definido, que relega a segundo plano valores e atitudes que não estejam diretamente alinhados a esse propósito.

Cidadania, democracia, participação na vida pública, igualdade social, racial, de gênero, entre tantos outros preceitos fundamentais, deixam de ser princípios educacionais para se tornarem temas superficialmente tratados, sob a égide da perspectiva empreendedora, ante a qual todo um conjunto de saberes científicos, artísticos, filosóficos, entre outros, perdem sua finalidade formativa, uma vez que pouco servem às demandas imediatistas do mercado de trabalho contemporâneo.

Portanto, se o mercado torna-se instável, flexível, permanentemente adaptativo, exigindo trabalhadores que incorporam a crença de que são os responsáveis pelo próprio fracasso ou sucesso, o currículo ancorado nessas premissas assume inevitavelmente essa mesma dinâmica.

Não por acaso, o que a definição dos propósitos educativos da BNCC atribui ao estudante em muito pouco se difere dos requisitos do profissional idealizado pelo mercado: ser "aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável", assim como "ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções". Subjetividades são objetificadas e reduzidas a recursos humanos, e tornam-se permanentemente adaptáveis, em detrimento da capacidade de transformação crítica da realidade. As responsabilidades sobre a própria formação e capacitação profissional tornam-se individualizadas. No fundo, é como se essa dinâmica adaptativa recaísse sobre o próprio entendimento da legislação. Se a educação visa, constitucionalmente, promover "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", é esta última finalidade que agora se impõe sobre as demais no compulsório alinhamento curricular à BNCC.

Desse modo, é com o intuito de evitar toda uma série de premissas equivocadas – adornadas por clichês pedagógicos e repletas de generalidades e imprecisões, que dispensam bases científicas, conjunturas históricas e inúmeros fatores sociais, em nome de um simplificado aumento da eficiência educacional – que

aqui se propõe, sob uma perspectiva permanentemente crítica, a restrição da BNCC aos dispositivos de avaliação em larga escala, redirecionando progressivamente, com ampla participação da sociedade, sua incidência sobre a elaboração curricular. Acredita-se que, com isso, seja possível evitar que a desregulamentação educacional, hoje instituída, legitime-se como verdadeira política de educação, indiferente aos interesses muitas vezes escusos que a orientam.

Isso posto, cumpre considerar, como já foi dito, que o cenário aponta para diferenças significativas na quantidade e na qualidade de itinerários ofertados em escolas privadas e públicas, tendo essas últimas, menor capacidade ou total impossibilidade de disponibilizar a maioria dos itinerários previstos pelos currículos estaduais. Assim, a segunda etapa do Novo Enem, destinada a avaliar os itinerários formativos do ensino médio, a partir de provas relacionadas às carreiras de nível superior, tende a ampliar as desigualdades no acesso ao ensino superior, entre estudantes de escolas públicas e privadas. Como primeiro reflexo, é possível presumir uma redução substancial do número de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior, particularmente daqueles que pleiteiam vagas pela ampla concorrência, desfavorecidos no processo seletivo por não terem em suas escolas a alternativa de itinerário associada ao curso superior pretendido.

É preciso considerar que pouco mais de 20% das escolas do país possuem mais de 12 turmas de ensino médio, o que permitiria a organização de oferta dos 4 itinerários sem necessidade de ampliação de cargas horárias de professores e de espaços físicos. Além disso, quase um terço das escolas brasileiras possuem apenas uma turma por série. Para a maioria das escolas é inviável a oferta de todos os itinerários possíveis, que atenderiam aos desejos e vocações dos estudantes.

Para os estudantes que não puderam escolher a área desejada, a realidade objetiva será a de uma escolha indesejada entre a realização da prova da segunda etapa do Novo Enem não articulada aos conteúdos pretendidos, concorrendo

com os que puderam fazer esta opção, ou a mudança de curso de interesse para ampliar suas chances, alinhado às já reduzidas opções de itinerários disponibilizados em suas escolas.

Ainda que todas as escolas pudessem oferecer todos os itinerários formativos, a adoção do modelo do Novo Enem proposto, com segunda etapa sobre os itinerários seria inadequada, pois a proposta impõe uma escolha demasiadamente antecipada de curso superior pretendido, já no primeiro ano do ensino médio. Tal escolha, além de prematura, poderia definir a escolha do currículo pelos estudantes, tornando o acesso ao ensino superior peça central, reduzindo as outras funções da etapa final da educação básica. Mas o principal dano causado ocorreria com os estudantes que, ao longo das três séries, percebessem que sua escolha inicial não se manteve, por novas afinidades ou distanciamento da opção inicial feita. Aos estudantes que mudassem sua opção, ficaria o dilema entre manter a opção inicial, por esta lhes conferir maiores chances de ingresso no ensino superior, pela articulação dos conteúdos com a prova, ou buscar seu curso superior pretendido, concorrendo em desvantagem com aqueles que fizeram itinerários a ele associados.

Somam-se a isso os complicadores que envolvem a implantação do chamado “Projeto de Vida”, definido no novo ensino médio. Primeiro porque um projeto pressupõe poder ser alterado durante a sua execução, o que não acontece na realidade da maioria das escolas. Segundo, porque sua definição difusa e imprecisa, demanda profissionais de educação - sobretudo professores - que, atuando sem uma formação adequada, realizam o “Projeto de Vida” de forma simplista, seja para complementação de sua carga horária docente, seja pela ausência de clareza dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem que o “Projeto de Vida” propõem.

Como terceiro ponto de incoerência, cabe a análise da própria natureza da segunda etapa do novo Enem. Mesmo que todas as escolas ofertassem os quatro itinerários, e que todos os estudantes persistissem em suas escolhas, por já ter clara sua vocação ao fim do ensino fundamental, a ideia de itinerário como

conteúdos diversificados que podem variar de lugar para lugar, ou de enfoque dentro da mesma área, não se articula com a ideia de uma prova única em nível nacional. Como exemplo, podemos tomar o itinerário de Linguagens e suas Tecnologias, que pode variar o enfoque em diferentes regiões de fronteira, ou mesmo caminhar para a literatura e a história local, sendo impossível conceber uma prova nacional simultaneamente articulada ao que é diverso e diferente no país, por concepção, fora da BNCC.

Adicionalmente podemos incluir mais duas dimensões que geram contradições com a ideia de inclusão nas políticas educacionais. O itinerário de formação técnica e profissional não está incluído nas áreas profissionais, gerando desigualdade aos que optaram por este itinerário e possível redução na procura deste. Isto em um cenário em que nos encontramos de baixa taxa de estudantes cursando formação profissional durante o ensino médio, em comparação com outros países, e de proposta de elevação de formação técnica no PNE.

Como argumento final, a proposta de quatro provas diferentes, escolhida entre as inúmeras possibilidades de composição, que associam sempre dois dos quatro itinerários (I. Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; II. Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; III. Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e IV. Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) desestimularia a criatividade na construção dos itinerários integrados. As quatro provas podem induzir, inclusive, a revisão dos itinerários construídos nas redes, e as futuras partes diversificadas, dentro de diretrizes futuras devidamente elaboradas, que passariam a se corresponder às provas definidas pelo Novo Enem.

4

Por um ordenamento suficiente para a parte diversificada (itinerários formativos) e sua ressignificação

Ações:

- Revogação da Portaria MEC No 1.432/2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos.
- Revogação da Portaria MEC No 733/2021 que institui o Programa Itinerários Formativos.

Proposta:

- Elaboração de nova portaria para organizar a elaboração da parte diversificada

Justificativa:

A definição de bases conceituais, e mesmo operacionais, para a elaboração e articulação da parte diversificada do ensino médio, nominada como itinerários formativos, foi insuficiente, ocasionando arranjos extremamente desiguais entre estados e redes ofertantes. Tais diferenças refletem muito mais a tentativa de cada rede estabelecer critérios e formas pelas quais os itinerários deveriam ser cumpridos do que propriamente diferenças ou características locais. Além disso, essa desordem em nível nacional cria uma série de dificuldades de se estabelecer parâmetros para avaliação dos itinerários no contexto do cotidiano escolar, que poderiam retroalimentar, em uma revisão, a própria definição de parâmetros para sua organização.

Em suma, o regramento para implantação dos itinerários formativos não criou condições efetivas para que o estudante possa percorrer o itinerário de sua escolha, tampouco para que o conjunto de soluções propostas possa ser entendido e se configure dentro de um padrão razoável para um ordenamento educacional que represente uma política educacional nacional. No mesmo passo, não foi promovida articulação ou comunicação suficiente entre as redes e não houve monitoramento ou avaliação satisfatórios.

Para completar o quadro, as propostas de fomento que se apresentam como solução, ainda que sejam eventualmente consideradas satisfatórias, não podem ser a base da política educacional, pois não há como garantir o acesso à educação básica, como direito, exclusivamente a partir de apoio técnico e financeiro, ainda mais sem critérios de elegibilidade para parcerias, e sem a definição da capacidade de tais parcerias serem escaláveis e permanentes.

Finalmente, o que se apresenta como uma reforma a partir dos currículos, dada a maior dificuldade de se ofertar toda a diversidade de itinerários nas escolas públicas, pode alimentar e acentuar a dualidade estrutural, que separa uma escola para ricos e outra para pobres.

5 Por uma formação docente crítico-reflexiva

Ações:

- Revogação das Resoluções CNE/CP No 2/2019 e No 1/2020, que reduzem a complexidade teórica e metodológica da docência

Proposta:

- Retomada da Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, articulando ambas formações em torno de uma concepção de docência compreendida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; portanto, uma compreensão mais ampla da profissão docente.

Justificativa:

As Resoluções CNE No 2/2019 e No 1/2020, em conjunto, definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. A revogação da Resolução CNE No 2/2015 e aprovação das resoluções citadas se insere no contexto da histórica disputa pela formação de professores e da docência do ponto de vista das suas concepções e finalidades. Apesar dos avanços construídos no campo da formação de professores, emerge com a aprovação das Resoluções CNE/CP No 2/2019 e No 1/2020, um marco regulatório que procura “higienizar” o processo de formação de professores trazendo-o para o âmbito estritamente didático-pedagógico e técnico. Sob o “discurso do saber fazer” alicerçado pela “pedagogia das competências”, retira da formação docente a dimensão da formação intelectual, da Educação e da Pedagogia como saberes específicos e a compreensão do professor como sujeito do conhecimento capaz de construir sentidos e estabelecer relações entre os diversos campos do conhecimento, da realidade histórica e social e dos estudantes.

A instauração de um outro modelo formativo encontra ressonância com as reformas educacionais em curso e que, no limite, se propõem a adequar a oferta da educação à lógica restritiva do mercado, se consolidando como um ataque à perspectiva da educação como direito público e subjetivo, conforme apresentado na Constituição Federal.

Na arquitetura da reforma educacional contemporânea a formação inicial e continuada de professores se submete à Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, como documento que se propõe a orientar a construção dos currículos da Educação Básica indicando habilidades e competências a serem formadas; sendo apresentada na Resolução CNE/CP No 2/2019 como documento norteador para a formação docente. Isso significa dizer que a formação de professores deverá tão somente se ocupar do que está previsto na BNCC e, por certo, essa medida imposta à formação de professores tem significativos desdobramentos, se considerado que a BNCC padroniza os processos de formação dos estudantes e, em decorrência, dos professores, inflexibilizando os referenciais normativos e teóricos.

Essa dimensão presente na BNCC, considerando o nível de articulação dessas políticas, vai se desdobrar na proposta de formação de professores instituída pelas resoluções citadas e se materializa como dissociação da formação inicial e continuada – diferentemente da Resolução CNE/CP No 2/2015, que trazia a articulação entre essas dimensões da profissão docente compreendendo-a como uma possibilidade de valorização da carreira e do desenvolvimento profissional e ainda como uma possibilidade de articulação entre os sistemas de ensino e as instituições de formação de professores. Mais do que isso, a Resolução CNE/CP No 2/2019 disciplina exclusivamente a formação inicial, sem criar clara correspondência com a Resolução CNE/CP No 1/2020, a formação continuada. Soma-se a isso que ambas as resoluções acabam por intensificar a responsabilização docente sobre sua formação inicial e continuada, em detrimento do trabalho coletivo e interdisciplinar e da compreensão da educação como prática social. Em outras palavras a docência, ao ser entendida exclusivamente como regência, como procedimento pedagógico, intensifica a individualização e a responsabilização do professor frente ao sucesso ou fracasso dos estudantes.

Além disso, a ênfase dada pelas referidas resoluções no “saber fazer” e no conhecimento pedagógico do conteúdo e das metodologias em detrimento à sólida formação interdisciplinar pautada pela unidade entre teoria e prática, faz com que a formação de professores seja tomada, exclusivamente, como espaço de apropriação de conteúdos e respectivas metodologias de ensino (objetos de conhecimento da BNCC), com essa dimensão ocupando metade da carga horária total mínima prevista na Resolução CNE/CP No 2/2019, em detrimento à dimensão voltada para a formação dos fundamentos históricos, políticos, sociais, filosóficos e psicológicos da educação e do ensino.

Na prática, geram a adoção de uma perspectiva reducionista e restritiva da formação e atuação docente, ao separar a formação para atuação na sala de aula da formação para outras atividades vinculadas à profissão docente, aproximando-se da perspectiva das habilitações e especializações, já superada no campo da formação de professores. Da mesma forma, promove a redução da autonomia das instituições de ensino para elaboração dos seus projetos

institucionais – na medida em que apresenta uma perspectiva prescritiva e de engessamento do currículo, inclusive com indicação de conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores, impedindo a construção de projetos institucionais que podem incorporar áreas de conhecimento e conteúdos que atendam às finalidades da instituição de ensino a partir do seu projeto de formação docente.



www.conif.org.br