

## **Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016<sup>i</sup>**

Apresentamos para discussão da comunidade educacional algumas reflexões e sugestões sobre a reforma do ensino médio contida na MP 746/2016. Esperamos contribuir para maior esclarecimento do que está sendo proposto, mas também do que queremos propor.

No Brasil existem hoje 28.025 escolas públicas e privadas de ensino médio regular (urbanas e rurais) que contemplam 7.983.076 matrículas. Do total de escolas, 19.857 são públicas e contemplam 88% das matrículas, sendo que 85% dessas matrículas estão nas redes estaduais, responsáveis pela oferta do EM. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA/Ensino Médio -, o número de matrículas é de 1.308.786 (MEC/INEP, 2015).

As matrículas no ensino médio aumentaram de 3,7 milhões em 1991 para 9,1 milhões de jovens em 2004. Este incremento pode ser explicado pela obrigatoriedade do ensino fundamental, prevista na CF/1988 e regulamentada pela LDB/1996, que aumenta o número de jovens concluintes do EF e que ingressam na última etapa da educação básica. No entanto, a partir de 2005 passou a ser registrada redução das matrículas nessa etapa da educação básica, explicada, entre outros fatores, por questões de fluxo e progressão dos estudantes no ensino fundamental; pelo aumento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pela evasão (SPOSITO; SOUZA, 2014).

As taxas de rendimento das escolas públicas regulares de EM contemplam 13% de reprovação e 8% de abandono, sendo que as maiores taxas de reprovação (18%) e abandono (10%) ocorrem no primeiro ano. No que se refere a distorção idade série, a taxa é de 30% dos estudantes, podendo chegar a dois anos de atraso no percurso escolar (MEC/INEP, 2015). Cerca de 35% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda se encontram no ensino fundamental e 17% encontram-se fora da escola. Soma-se a essa realidade a elevada taxa de abandono escolar precoce, considerando que cerca de 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não concluíram o ensino médio e não estão estudando.

Conforme podemos observar através dos dados acima mencionados, vivenciamos ainda barreiras na garantia dos direitos dos/as jovens à educação. Apesar da expansão do número de matrículas na educação básica a partir da década de 1990, a universalização do Ensino Médio para a juventude brasileira permanece como um dos principais desafios no campo das políticas educacionais. Apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência de jovens na escola, nas últimas duas décadas, a garantia do direito ao Ensino Médio permanece sendo uma questão não resolvida pelas políticas públicas.

Neste sentido, qualquer reforma do Ensino Médio deveria colocar como desafio principal a universalização desta etapa, incorporando aqueles que estão fora das escolas e oferecendo condições físicas, materiais e de trabalho, para que se possa pensar em escolas atrativas para a juventude e com qualidade social.

A MP 746 desconsidera o quadro geral do Ensino Médio regular no país e vem sendo difundida de modo errôneo pelo governo Temer como uma medida enérgica e eficaz para resolver problemas de qualidade da oferta desta etapa da educação. Este texto pretende argumentar que, por trás do discurso da “flexibilização” da oferta, a MP reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho, restringe e abrevia a oferta, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para privatização do ensino público.

A MP do EM, da forma como está sendo proposta, não resolverá as questões históricas e estruturais vivenciadas pela educação pública. Se tal MP for de fato efetivada, teremos o aprofundamento das desigualdades escolares e regionais existentes em nossa sociedade.

Este texto está organizado em 06 (seis) partes, a saber: 1. Análise contextual e política da MP 746; 2. Ausência de aspectos que considerem as condições materiais das escolas e do trabalho docente; 3. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino noturno: silêncios e interdições da MP 746; 4. Juventudes e a MP 746; 5. Orientações para possíveis propostas de Ensino Médio; 6. Considerações finais.

## **1. Análise Contextual e Política: Entendendo a Proposta da MP 746**

Destacamos a seguir alguns aspectos relativos ao processo de apresentação e ao conteúdo da atual proposta de reorganização do EM feita pelo Governo Federal.

### **1.1. Reforma Curricular por meio de Medida Provisória**

É inegável a complexidade de uma proposta de reforma do Ensino Médio no Brasil, dadas as desigualdades sociais, a diversidade cultural do país e as condições de oferta nos vários segmentos sociais e contextos educativos. Esse assunto tem sido pauta de debates que vêm sendo realizados, com projetos em discussão nos fóruns educacionais e no Congresso Nacional. A MP 746 desconsidera esses debates e autoritariamente se apresenta como solução definitiva para tal.

Todas as experiências de Reformas Curriculares no Brasil e em outros países indicam que elas precisam ser construídas no diálogo com a sociedade como um todo (incluindo gestores e especialistas) e, especialmente, com professoras/es e comunidades escolares. A MP é, ao contrário, parcial em seus diagnósticos e perspectivas. Não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo. Apresenta-se contrária ao princípio fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que define o Ensino Médio como etapa final (portanto, parte integrante) da Educação Básica, o que pressupõe a sua universalização. Desconsidera, ao mesmo tempo, os avanços e orientações do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014).

### **1.2. A falácia da flexibilização curricular**

A MP promete a flexibilização curricular por meio de itinerários diversos em torno de cinco eixos formativos – Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Formação Técnico-Profissional. No entanto, segundo o texto, no que se refere ao Artigo 36, do Capítulo II, Seção IV da MP, “O currículo

do Ensino Médio será composto pela Base Nacional comum curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino”.

Ou seja, a flexibilização referida é da oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação das/os estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como o governo quer fazer crer. Pelo que rege a MP, quem efetivamente escolhe e define os itinerários são os sistemas de ensino, não são as/os jovens. Essa oferta de itinerários formativos estará condicionada, por sua vez, às condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas de ensino, como trataremos a seguir.

Nos incisos I a V do *caput* diz-se que: “poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista”. Isso significa que a MP não obriga a oferta de todas as áreas ou mesmo em mais de uma.

Desse modo, há um risco real de que as escolas e os sistemas educativos não ofereçam itinerários formativos nas áreas em que há pouca disponibilidade de professoras/es como foi o caso da experiência ocorrida no Estado de Minas Gerais no projeto “Ênfase”, implantado em 2009. Na medida em que as escolas não podiam atender às diferentes demandas das/os estudantes, estas/es foram obrigadas/os a se submeterem ao percurso formativo que as escolas podiam ofertar, em função tanto das/os professoras/es com as/os quais contavam, quanto em relação ao número de estudantes que as salas comportavam. As enturmações, no caso da experiência de Minas Gerais, não respeitaram a ênfase almejada pelas/os estudantes por absoluta falta de condições humanas e materiais para atendê-las/os.

Portanto, dizer que as/os “jovens poderão escolher o currículo mais adaptado às suas vocações” é uma falácia. Com essa flexibilização de oferta, a carência de formação profissional deixa de ser um problema para as/os gestoras/es, sem que se faça prevalecer o direito à educação até então previsto na legislação.

Na falta de professoras/es para alguns dos componentes curriculares das bases nacionais, os sistemas de ensino poderão optar por não oferecer os “itinerários formativos” que correspondam às áreas de maior carência de docentes devidamente habilitadas/os para o exercício profissional. E, por consequência, o ensino público poderá ser levado a priorizar a “formação técnica e profissional” uma vez que, para atuar nesta área, está autorizada a contratação de “profissionais com notório saber” de acordo com a MP.

A gravidade desse fato requer mais alguns comentários. Transformar o Ensino Médio em um ensino de uma das cinco ênfases terá como resultado a institucionalização da já histórica e duramente criticada dualidade no Ensino Médio de dois percursos. Um deles, direcionado para estudantes das escolas públicas, estará exclusivamente voltado para a formação técnica e profissional de mão de obra para o mercado. O outro percurso, a ser efetivamente garantido pelas instituições privadas, estará focado no ingresso no ensino superior. Com isso, o acesso às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas ficará restrito a um grupo juvenil específico, qual seja, o de jovens privilegiados economicamente.

Assim, a “flexibilização” pretendida poderá privar as/os estudantes do acesso a conhecimentos fundamentais para a efetivação dos objetivos do ensino médio, definidos pela LDB 9394/96, na perspectiva de uma formação humana integral, especialmente aquelas/es estudantes oriundas/os de escolas públicas com piores condições de funcionamento.

### **1. 3. A falácia do Ensino Integral**

Outra falácia da proposta consiste na promessa de expansão progressiva do tempo de escolarização das atuais quatro para sete horas diárias. A medida foi acompanhada pelo anúncio de verbas para implantação em caráter experimental do tempo integral em 500 escolas, frente a um total de 19.857 (INEP, 2015) escolas públicas de ensino médio existentes em todo país.

A primeira ressalva é que são indicadas fontes de financiamento apenas para estas escolas. A segunda é que não há qualquer indicação de projetos educativos para a expansão pretendida. A proposta desconsidera pesquisas e experiências de sistemas de ensino que vem desenvolvendo propostas de tempo integral. Projetos como o “Reinventando o Ensino Médio” em MG (2010-2014) mostram que a mera extensão da jornada escolar sem a infraestrutura necessária pode agravar em lugar de inibir a evasão escolar.

O texto aprovado pela Câmara de Deputados prevê que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.

Assim, a MP 746 reduz o componente de formação geral, destinada aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda não regulamentada, das atuais 2400 horas para 1800 horas. Ou seja, a formação geral, cultural e científica das/os estudantes é reduzida e não ampliada, como se anuncia. O tempo restante se volta para uma preparação para estudos complementares em uma das áreas de formação, incluindo preparação para o mercado de trabalho, sem qualquer alusão a outro princípio educativo. Além disso, em vez de se definir a carga horária mínima de formação para cumprimento das BNCC ao qual o estudante deve ter direito, ele define um teto, cujo risco é o de aumentar ainda mais as disparidades escolares regionais.

Um agravante é que não se sabe qual é a BNCC sobre a qual o texto menciona repetidas vezes. O MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação apenas as partes da BNCC relativas à educação infantil e ensino fundamental, alegando que a BNCC do Ensino Médio seria alterada com base na reforma agora anunciada. Quem está editando as novas Bases Curriculares para o Ensino Médio? Quais componentes curriculares farão parte dela? Como ela irá abordar temas como sexualidade, organização social e outras tantas questões emergentes na sociedade contemporânea?

Não menos importante, no novo Ensino Médio anunciado, a formação ética, estética e científica dos estudantes sai empobrecida, ainda mais quando a medida se refere a “estudos e práticas”, mudando o sentido de disciplinas, como são os casos de sociologia e filosofia. No caso de disciplinas, espera-se a oferta

por professores habilitados para tal, o que não necessariamente ocorre quando se fala de "estudos e práticas".

Desse modo, a MP agrava as desigualdades educacionais já existentes entre escolas públicas e escolas privadas e reduz as possibilidades de acesso de jovens de classes populares ao ensino superior, bem como a percursos de formação escolares que não sejam pautados pela lógica utilitária e instrumental.

#### **1.4. Educação à serviço do mercado**

O eixo de formação técnica e profissional é apresentado como grande novidade da MP. No entanto, a formação técnica e profissional na forma como está proposta pode ser realizada sem qualquer vínculo com os estudos do ensino médio e alienado de discussões sobre as relações entre mundo do trabalho e sociedade. A MP permite que parte do tempo de integralização do Ensino Médio possa incluir atividades diversificadas na forma de “trabalho supervisionado em sistema produtivo”, “cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais”, “atividades de formação técnica ofertados por outras instituições de ensino”, “cursos a distância ou mediados por tecnologias” (§ 15º Art 36).

Abre-se assim um perigoso precedente para a certificação de experiências desenvolvidas de forma aligeirada e precária, por instituições que não têm condições efetivas de oferta de uma formação profissional de qualidade. Nesse sentido, compreendemos que uma formação técnica e profissional feita por meio de arranjos, sem qualquer preocupação com o acompanhamento e avaliação constante das experiências de formação para/no trabalho oferecidas, poderá contribuir para reproduzir trajetórias de trabalho precárias. Essa perspectiva contraria a agenda da Organização Internacional do Trabalho para a implantação do “trabalho decente” para a juventude, do qual o Brasil é signatário desde 2003.

#### **1.5. Financiamento público de serviços privados na Educação**

A MP altera, ainda, o artigo 10 da Lei 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a maior fonte de financiamento da educação básica. Na MP, os recursos do FUNDEB poderão ser utilizados para financiar oferta de serviços educacionais por agentes não públicos, caso da educação técnica e profissional nos termos descritos anteriormente, por exemplo. Ou seja, na prática, a proposta cria possibilidades de um processo de privatização da oferta da educação pública.

### **2. Ausência de aspectos que considerem as condições materiais das escolas e do trabalho docente**

A MP 746 desconsidera o cenário atual do Ensino Médio apresentado em importantes pesquisas, estudos e levantamentos realizados sobre o tema, inclusive no âmbito do governo federal, tais como nos censos escolares realizados pelo MEC (2012/2015), bem como em relatórios do Tribunal de Contas da União - TCU (2014) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2014), entre outros. Observa-se que a MP 746 não trata das condições materiais e do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, não fazendo qualquer menção a aspectos relacionados à formação, salário, carreira, jornada,

entre outros aspectos, imprescindíveis no contexto da oferta de uma educação de qualidade social.

Em relação às condições materiais (infraestrutura) dos estabelecimentos de EM, o Censo Escolar INEP/2015 mostra que apenas 23% das escolas possui a infraestrutura adequada prevista na meta 7, estratégia 7.18 do PNE (2014-2024). Entre os itens mais críticos, o relatório do TCU (2014) destaca o laboratório de ciências, presente em apenas 44% das escolas; a biblioteca em 66%; e a rede de esgoto em 59%. Este relatório destacou também as disparidades regionais nos dados de infraestrutura. Por exemplo, enquanto a região Sul do país apresenta 36% das unidades de EM com todas as condições previstas no PNE, as escolas da região Norte contemplam somente 5% desses itens. Em conclusão, o TCU considerou a infraestrutura insuficiente para atender a meta parcial de escolarização líquida de jovens de 15 a 17 anos projetada para 2016, enquadrando nessa categoria 475 municípios brasileiros. Tais aspectos, se pensados no contexto de expansão progressiva do tempo de escolarização das atuais quatro para sete horas diárias proposta pela MP 746, tendem a contribuir, ainda mais, para o aprofundamento da precarização do Ensino Médio a ser ofertado.

No que se refere à formação e condições de trabalho docente, o TCU (2014) constata que não há professores suficientes para ministrar as 12 disciplinas que podem ser ofertadas no currículo do EM, registrando um déficit mínimo de 32.000 professores para o conjunto dessas disciplinas. Física é a disciplina com o maior déficit em todos os estados da federação (68,7%), seguida por química e sociologia. Conforme já mencionado, a reduzida disponibilidade de docentes das referidas disciplinas, associadas a outros fatores, incidem diretamente sobre a promessa de flexibilização curricular presente na MP 746, comprometendo a construção de itinerários formativos conforme interesses e pretensões das/os estudantes, em suas escolas e realidades locais. O mencionado relatório também registra que a falta de incentivo, motivação, salários e condições de trabalho resultam em baixa atratividade da carreira e podem ser elencados como causa da falta de professoras/es.

O TCU (2014) verificou também que os sistemas estaduais de educação não vêm cumprindo a Lei 11.738, de 16/07/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, ora não efetuando o pagamento do valor mínimo registrado em lei, ora não cumprindo 1/3 da hora atividade (realizada fora da sala de aula). Outro aspecto salientado pelo TCU é o alto índice de contratações de docentes temporários nas redes estaduais. Constatou-se que 11 estados brasileiros apresentam índices de 40 a 67% do quadro de professores nesta condição, desrespeitando a Constituição Federal que apregoa o concurso público para ocupação das vagas e os preceitos da valorização docente contidos na LDB 9394/96. Embora devesse atender excepcionalidades, o TCU constatou que em alguns estados da federação esta modalidade de contratação passou a ser aplicada como verdadeira política de pessoal. Avaliou, ainda, que este cenário de contratações temporárias deve persistir e aumentar, criando subcategorias de docentes, sem a mesma remuneração e sem os mesmos direitos viabilizados àqueles que possuem vínculos como servidores, titulares de cargos efetivos com os governos estaduais. Este é um risco passível de ser potencializado pela MP a partir do

momento em que autoriza a contratação “profissionais com notório saber” para atuação na “formação técnica e profissional” dos/as estudantes, aspecto já discutido anteriormente.

A MP 746 precisa ser analisada necessariamente em conjunto com a PEC 55 (Senado Federal) relativa à reforma fiscal, que propõe acabar com as vinculações constitucionais para a área da educação e congelar os recursos financeiros por longos 20 anos. Estas duas propostas simultâneas só nos fazem prever mais precariedade das condições físicas, materiais e de trabalho, mais imprevisto das escolas para atender suas demandas, maior parceria entre o setor público e setor privado na área da educação profissional, permitindo a influência empresarial sobre a formação das/os jovens estudantes, com vistas às exigências postas pelo mercado de trabalho, enfim, mais desresponsabilização estatal com a educação pública.

### **3. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino noturno: silêncios e interdições da MP 746**

Apesar da expansão das matrículas observada a partir dos anos 90 para o Ensino Médio, a questão da democratização nessa etapa de ensino ainda permanece um desafio para a sociedade. Para além da questão do desempenho escolar, há um quadro de ausência de oportunidades de escolarização para as/os jovens das camadas populares historicamente esquecidas/os e secundarizadas/os nas políticas educacionais.

Há, então, um potencial público a ser atendido, para o qual a proposta de reforma do ensino médio contida na MP 746 não prevê nenhuma ação específica, tendo em vista que ela se cala em relação ao ensino médio noturno e à EJA.

Segundo dados do INEP, em 2010 o ensino médio noturno atendia a quase três milhões de matrículas (COSTA, 2013). Na modalidade EJA-Ensino Médio, tem-se hoje 1.308.786 matrículas (MEC/INEP, 2015). A inclusão dessas pessoas demanda organização escolar e propostas curriculares específicas, prevendo assistência estudantil na forma de bolsas de estudos e mecanismos de acompanhamento que garantam a sua permanência, bem como um outro tratamento dado à frequência escolar, em diálogo com os tempos de trabalho e outros tempos sociais nas quais as pessoas estão inseridas. Além disso, faz-se necessária a realização de chamada pública dos sujeitos, uma vez que muitas/os trabalhadoras/es, em função de suas interdições sociais e tempos de trabalho, muitas vezes desconhecem a existência de vagas e de possibilidades instituídas pelo Poder Público para o prosseguimento de sua escolarização.

Ao não prever as condições adequadas para o ensino médio noturno e para a EJA, a proposta reproduz o lugar social reservado à essa camada da população como os “esquecidos” do sistema educacional, interditando o acesso às/aos jovens das camadas populares a esse nível de ensino.

Além disso, deve-se ressaltar que algumas propostas como a organização por módulos, pelo sistema de créditos ou o reconhecimento de experiências produtivas, cursos de qualificação profissional em programas sociais ou formações oferecidas em programas de Educação a Distância, que

pretensamente poderiam favorecer a esse público, devem ser olhadas com cuidado. Apresentadas de uma forma desarticulada de uma proposta mais ampla de atendimento a esse público, elas podem se constituir como uma formação aligeirada e fragmentada, focada apenas na certificação.

#### 4. Juventudes e MP 746

Uma série de representações e estigmas recaem sobre a juventude brasileira e reproduzem imaginários sociais sobre essa fase da vida como um “vir a ser” e dos/as jovens como “incompletos/as”, “hedonistas” e “irresponsáveis”. Nesta compreensão pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas. Há uma tendência em não reconhecer a/o “jovem” existente na/o “aluna/o” e, assim, a pluralidade de modos de ser jovem, bem como as condições raciais, de gênero, de sexualidade, econômicas e territoriais que configuram suas experiências tornam-se pouco perceptíveis.

Além disso, ainda é possível encontrar estudantes jovens (e também adultos) aos quais, ao longo de sua trajetória, foram negadas/os os direitos à educação, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino. Essas inadequações, ao longo da história, manifestam-se das mais diferentes maneiras: na organização dos tempos escolares de forma rígida; na construção de normas disciplinares sem a participação das/os estudantes; na desconsideração dos saberes e das vivências que as/os estudantes constroem fora da escola; na atribuição a cada indivíduo isoladamente da culpa e da total responsabilidade pelos problemas de ensino-aprendizagem (MORAES et alli, 2006).

As/os jovens que chegam às escolas de Ensino Médio são portadores de saberes e praticantes de determinadas experiências construídas em outros espaços e tempos sociais. Na participação de grupos de sociabilidade extra-escolares, as/os jovens ampliam suas possibilidades de atuar como protagonistas de suas ações e se constituem sujeitos sociais autônomos. As vivências das/os jovens na igreja, nas associações de bairro, em grupos musicais e de danças, rodas de capoeira, times e torcidas de futebol, etc. acabam por tornar-se espaços de construção de identidades coletivas (MORAES et alli, 2006).

Acreditamos que para transformação do Ensino Médio as/os jovens estudantes precisam ser ouvidas/os, possibilitando um diálogo sobre a escola que desejam. As/os jovens estudantes têm uma diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projetos de vida, o que faz com que a escola ganhe para eles novos sentidos na atualidade. Consideramos fundamental preservar a definição da LDB/1996 segundo a qual o Ensino Médio consiste em etapa final da Educação Básica e como **direito de todas/os** cidadãos/os, incentivando e possibilitando continuidade de estudos a nível superior e/ou profissional (CURY, 2008).

Uma reforma do Ensino Médio precisa estar pautada no diálogo efetivo com os sujeitos criando, no chão da escola, canais concretos de participação



estudantil. Afinal, as demandas e necessidades juvenis devem ser levadas em conta, além do reconhecimento dos saberes e realidades dos sujeitos.

## **5. Orientações para possíveis propostas de Ensino Médio**

É importante, para além das críticas à atual proposta de MP, que de forma ampliada possamos apresentar e debater diferentes possibilidades em relação aos caminhos para a construção de uma proposta de reestruturação do Ensino Médio, que promova maior igualdade e reconhecimento da diversidade presente entre nossas/os alunas/os. É preciso considerar as especificidades das múltiplas juventudes: urbana, do campo, indígena, quilombola etc. Experiências educativas muito distintas já existem espalhadas pelo país, nas escolas de educação básica, e merecem ser conhecidas e apreciadas por todas/os que se dedicam a estudar e a pesquisar a educação, bem como a formar professoras/es. Embora em um contexto diverso, muitos dos pressupostos orientadores das práticas educativas das escolas brasileiras são convergentes e, em alguns aspectos, são até mesmo comuns.

Valorizamos as metodologias participativas em que as/os estudantes assumem maior protagonismo, para além da mera condição de ouvintes consumidores/as do conhecimento. Nessas metodologias, as/os alunas/os têm papel mais atuante nas aulas, as quais são mais interativas, com a participação ativa delas/es nas discussões, argumentações e tomadas de posição frente aos conteúdos curriculares. Assim, consideramos que a/o jovem quer participar da construção da escola e do seu currículo; quer entender o seu mundo e, principalmente, quer construir alternativas de inserção social.

Reconhecemos que a perspectiva da investigação vem ganhando terreno como um princípio pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem, seja no desenvolvimento das disciplinas curriculares ou em quaisquer outras atividades didáticas. Diante da sociedade contemporânea com tantas informações disponíveis e amplamente acessíveis, o papel do ensino médio consiste em ensinar, por meio da pesquisa, formas de organizar e articular essas informações, para que elas possam ser transformadas em conhecimento significativo.

Nas condições brasileiras, diante da desigualdade econômica e diversidade cultural existente, há que se considerar a existência de modelos curriculares diversos e não um modelo único para o ensino médio, proporcionando a construção de alternativas diferenciadas. No entanto, tal diversificação na oferta de percursos curriculares deve favorecer os processos de aprendizagem e o reconhecimento dos sujeitos, sem reforçar discriminações e desigualdades.

Dessa forma, tratar os alunos como sujeitos sócio-culturais em sua diversidade nos remete a pensar no desafio de conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos com o direito às diferenças das culturas. De posse desse argumento, temos uma diversidade identitária que precisa ser respeitada, devendo-se ponderar sobre os conteúdos, saberes, culturas, espaços, tempos e ritmos de formação. De um lado, teríamos o respeito à construção de múltiplas identidades; de outro, a dignidade e cidadania, que não podem prescindir do caráter intencional das práticas pedagógicas e da organização da própria escola.

Além disso, o processo de construção curricular nas escolas deve assegurar os princípios normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Destacamos aqui o que é prescrito no inciso III do Art. 4º sobre a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas, os quais devem ser estruturados visando: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Repudiamos contundentemente, portanto, qualquer proposta que vise interditar a formação política da juventude, como a Escola sem Partido. Discordamos radicalmente desses projetos que representam o enclausuramento das práticas curriculares e que equivocadamente levariam à escolas de pensamento único. Ao contrário disso, defendemos a ampliação em diversidade, extensão e profundidade de temas e discussões políticas, científicas, éticas e estéticas nas escolas, para formar a juventude brasileira. Uma juventude comprometida com valores coletivos baseados no bem comum, no cuidado e respeito com a natureza, com as/os outras/os e consigo mesma. Assim, cabe ao Ensino Médio realizar-se como uma verdadeira experiência republicana de formação **com** e **a partir** de seus sujeitos. Experiência esta que não admite o silenciamento de quaisquer vozes, nem a redução do ato educativo a dimensões de cunho meramente instrumental.

## **6. Considerações finais**

Consideramos que o Ensino Médio atualmente padece de problemas sérios que demandam uma ação política consistente e ousada. Sabemos ainda que propostas pedagógicas e curriculares são alvo de intensa disputa marcada por relações de poder (SILVA, 1999; SANTOS, 2002). Por tudo isso, consideramos salutar promover um amplo debate envolvendo diversificados setores da sociedade, a exemplo do que pudemos vivenciar por ocasião da elaboração do atual Plano Nacional de Educação, o qual contou com a realização de diversas reuniões e conferências (municipais, estaduais e nacional) para sua elaboração.

A escolha de um projeto curricular dentro de tantas possibilidades existentes já, por princípio, significa perder alguma coisa. O que não foi escolhido é o ausente que pela falta se revela e nos indaga sobre o quê os sujeitos estão deixando de ter, de conhecer e de poder ser. Nesse sentido, consideramos que um exercício a ser feito por nós é o de explicitar princípios, compromissos ou orientações formativas que nos unem e que, portanto, deveriam ser perseguidos por nós educadoras/es. Apresentamos, neste documento, alguns deles; outros deverão se juntar a estes, a partir das diversas contribuições individuais que venham adensar este documento. Além disso, um outro exercício a ser feito é o de pensar, em cada perspectiva de organização curricular que for apresentada, o que as/os estudantes, professoras/es e a sociedade como um todo ganham e o que perdem quando fazemos tais opções. Já dispomos de algumas reflexões nesse sentido e poderão vir a ser apresentadas em outro momento.

Além desses aspectos, é importante salientar que as políticas educacionais passam por sucessivos processos de tradução e transformação desde a sua elaboração até sua implementação efetiva na prática pedagógica

das escolas. Configura-se um incessante processo de negociação de sentidos em torno do que é prescrito na política (LOPES; MACEDO, 2011). Dessa forma, é preciso considerar que, apesar de todos os problemas discutidos neste documento, podemos ter esperança de que as/os professoras/es realizem ações interessantes e potentes, ao ressignificar, na prática, as propostas prescritas no âmbito da política. Ou ainda que, com a aprovação da MP 746, tenhamos condições de nos organizar e resistir de tal maneira a impedir os retrocessos que ela preconiza.

Nessa direção, apresentamos alguns pontos que consideramos centrais para a constituição de uma agenda para a reorganização do ensino médio que se pautar por princípios igualitários, democráticos e pelo reconhecimento da diversidade:

- Equacionar as condições materiais e humanas, considerando o seu estágio atual;
- Promover o incentivo, motivação, valorização, melhoria salarial e das condições de trabalho docente, a fim de reverter o quadro de baixa atratividade da carreira e o consequente déficit de profissionais qualificados para atuação nesta modalidade de ensino;
- Ter um quadro permanente de docentes (que possuam vínculos como servidores titulares de cargos efetivos com os governos estaduais e que sejam devidamente qualificados para atuação em sua área de conhecimento) nas escolas para constituírem coletivos mais duradouros em termos de construção de um projeto educativo a longo prazo.
- Garantir que um terço da jornada de trabalho docente seja dedicada a estudos e planejamentos coletivos, conforme preconiza a Lei 11.738, visando o desenvolvimento permanente do profissional e um acompanhamento mais sistemático dos estudantes, bem como de suas necessidades de atenção diferenciada.
- Realizar a chamada pública de trabalhadoras/es, informando-os acerca do direito à educação e das disponibilidades de vagas nas escolas dos respectivos sistemas de ensino.
- Contar com recursos para as/os estudantes, visando sua mobilidade, material didático e suporte para as formações diferenciadas.
- Contar com recursos e estrutura de apoio às mulheres trabalhadoras, em especial as gestantes e mães, visando evitar a retirada precoce de seus processos de escolarização.
- Reafirmar o compromisso com uma educação contextualizada, dialógica e que leve em conta os conhecimentos que as/os estudantes trazem para a escola, sem desconsiderar os interesses delas/es em discutir questões sociais, políticas e culturais que os afligem.
- Reafirmar o compromisso com uma educação que valorize o acesso aos bens culturais e ao conhecimento científico, em diálogo com as grandes questões da contemporaneidade.

- Incorporar tecnologias da informação e da comunicação nas aulas, em particular, e nas escolas de modo geral.
- Fomentar o trabalho colaborativo com base em relações democráticas de respeito, tolerância e acolhimento das diferenças como formas legítimas de viver, de pensar e de se posicionar frente ao mundo.
- Fomentar práticas educativas que contemplem espaços de formação como praças, museus, parques, estádios, promovendo o direito ao acesso e fruição da cidade e de seus equipamentos públicos pelas/os estudantes.
- Desenvolver espaços e práticas de atuação compartilhada e colaborativa, orientada por relações mais horizontalizadas entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar.
- Proporcionar que a reconstrução do projeto pedagógico de cada escola seja feita em coletivos com docentes e discentes, ouvindo a comunidade e aberto a diversificadas possibilidades.
- Reafirmar o compromisso com as múltiplas linguagens e com a formação estética das/os estudantes, entendendo-as como direito inalienável que se dá a partir do acesso, fruição, análise/problematização das diversas manifestações culturais, artísticas (teatro, música, cinema, etc.) e das práticas corporais (esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, etc).

### **Referências e sugestões de leitura**

ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, MEC/INEP. Censo Escolar. Brasília, 2015.

BRASIL, MEC/INEP. Censo Escolar. Brasília, 2012.

BRASIL, Tribunal de Contas da União - TCU. Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013), Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.

CARMO, Helen Cristina do. *As repercussões do Programa Poupança Jovem nas experiências escolares de jovens egressos do ensino médio em Ribeirão das Neves*. Belo Horizonte, MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

CORAZZA, Sandra. Diferença Pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 103-114.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Rio: Vozes, 2001.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Aug. 2008.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248. Disponível em: <https://goo.gl/UEa9Mz>, Acesso em 21 dez. 2016

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, n. 24, p. 40 – 52, set/ out/ nov/ dez/ 2003.

\_\_\_\_\_, Juarez T. *A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação & Sociedade, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geral; REIS, Juliana, Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067 – 1084, out. – dez. 2011. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), Acesso em 21 dez. 2016

FERREIRA, Cristina Araripe et al (Orgs.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 1, p. 31 – 48, jan/abr. 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

MORAES, Antônio. Carlos et alii. Conhecimentos de Educação Física. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Org.). *Orientações curriculares para o ensino médio/Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, v. I, p. 211-239.

UNICEF/BRASIL. *10 Desafios do Ensino Médio*. Unicef, Brasília, 2014.

PAIS, J.M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

PERALVA, Argentina. *O jovem com modelo cultural*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 5/6. 1997.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e o sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 2002, v. 23, n.80, p. 346-67.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SIMÕES, Carlos Artexes. “Vozes dissonantes na reforma do ensino médio”. Disponível em <https://goo.gl/U1SIHA>, Acesso em 14/10/2016.

SPOSITO, Marília Pontes e SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (org.), *Sociologia do Ensino Médio*, 2014, p. 13-32.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude, crise, identidade e escola*. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação*. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, p. 96 – 104, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis*, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

---

<sup>i</sup> Este texto foi elaborado por uma comissão de professoras/es da Faculdade de Educação da UFMG, como uma síntese para o debate com estudantes, professoras/es, gestoras/es e com quem se interesse pelo tema. Belo Horizonte, dezembro de 2016.