

O CAMINHO “MAIS FÁCIL” NA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Bruna Navarro Julião; Bruno Loureiro; Carolina Zuccarelli

*Universidade Federal Fluminense - brunanavarro@id.uff.br
Universidade Federal do Rio de Janeiro - bloureiro81@gmail.com
Universidade Federal Fluminense - carolinazuccarelli@yahoo.com*

Resumo: Há certo consenso acerca da necessidade de reformar o ensino médio. Seu cenário de altas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série, além de queda na taxa de matrícula, tem sido um dos principais argumentos do MEC para a reestruturação na forma e conteúdo desse segmento de ensino que envolve diversos aspectos, como flexibilização da grade curricular, ampliação da carga horária, formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e permissão para atuação de professores sem licenciatura. Esse trabalho apresenta as principais alterações propostas pela reforma e a discussão que tem sido feito em torno delas, argumentando o modo como escanteia aspectos centrais da eficácia escolar, como a formação de professores, sendo o caminho mais curto encontrado pela burocracia estatal na tentativa de melhorar os índices do Ensino Médio.

Palavras-chave: reforma do ensino médio, base nacional comum curricular, formação de professores.

Introdução

O Brasil vem passando por um progressivo e lento processo de ampliação das oportunidades educacionais. A expansão do sistema de ensino, localizada inicialmente nos estágios de progressão mais baixos, já permite falar na quase universalização do acesso ao ensino fundamental¹. Na outra ponta da progressão escolar, o ensino superior expande significativamente², notadamente a partir de meados da década de 1990 por conta da estratégia de estimular a oferta de vagas por meio das instituições privadas, seguida de uma flexibilização na oferta de cursos, que possibilitou, para além do convencional bacharelado de quatro anos, cursos sequenciais, tecnológicos e a distância.

Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, as matrículas no ensino médio também expandem significativamente a partir da década de 1990 até meados dos anos 2000, quando a taxa de matrícula começa a cair, apesar da condição de equilíbrio entre número de matrículas e população na faixa etária adequada estar muito distante. Isso

¹ Em 2015, 97,7% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental (IBGE/Pnad, 2014).

² Nos últimos 20 anos, o número de matrículas no ensino superior cresceu mais de oitocentos por cento (MEC /Inep, 2013).

porque são altas as taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. Além disso, o desempenho escolar nos testes oficiais segue patamares muito baixo de aprendizado.

Esse cenário serviu como um dos principais argumentos para a Reforma do Ensino Médio, uma reestruturação na forma e conteúdo desse segmento de ensino que envolve diversos aspectos, como flexibilização da grade curricular, ampliação da carga horária, formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e permissão para atuação de professores sem licenciatura.

Esse artigo tem como objetivo discutir em que medida essa reestruturação, legitimada pelo discurso do MEC acerca da falência do Ensino Médio, deixa de lado aspectos centrais da eficácia escolar, como a formação de professores, por exemplo, sendo o caminho mais curto encontrado pela burocracia estatal para reestruturar esse segmento de ensino.

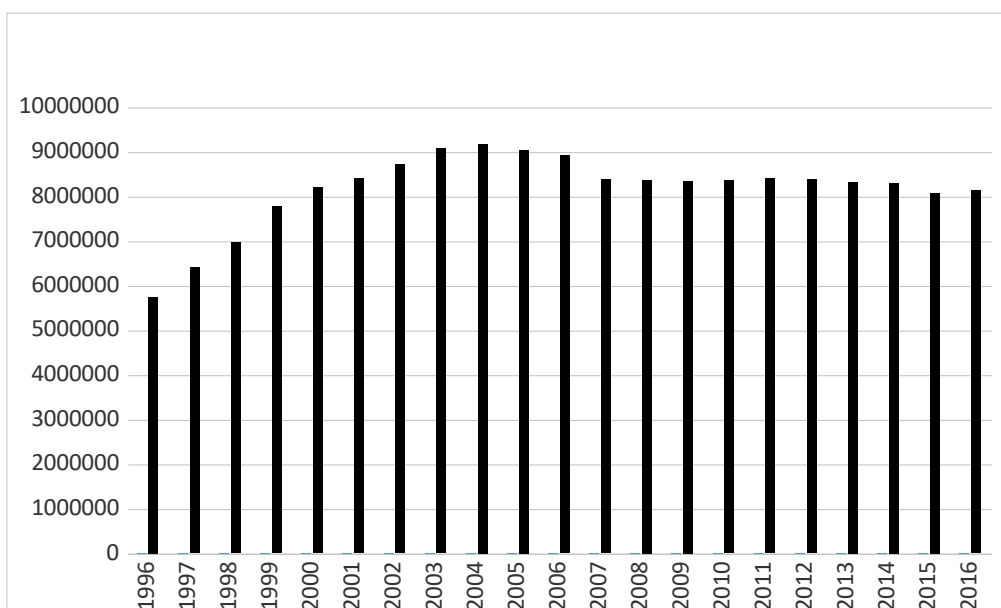
Além desta introdução, o artigo apresenta, através de dados atualizados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um breve panorama do Ensino Médio para, na sequência, analisar o texto da Medida Provisória nº746 e da Lei nº13.415, assim como da recém elaborada BNCC, dando voz aos diversos embates e posições que perpassam o debate.

A discussão é feita tendo em vista a realidade da escola pública brasileira, a atuação dos docentes, sua formação e valorização profissional, argumentando que, a despeito da necessidade em repensar o formato atual do ensino médio, a reforma tal qual foi pensada pode não ser o caminho mais eficaz.

O pouco consenso acerca da Reforma do Ensino Médio

Entre 1996 e 2001 houve um período de expressivo crescimento no número de matrículas no ensino médio - passou de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões de matrículas. O quinquênio seguinte tem um crescimento de 5,6%, sendo que a partir de 2007 há uma leve queda no número de matrículas seguida por uma tendência de estabilização, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Número de matrículas no Ensino Médio – Brasil, 1996 – 2016.



Elaboração dos autores a partir de dados do MEC/Inep, 1996 – 2016.

O aluno potencial do ensino médio é o concluinte no ensino fundamental. Em 2015, a taxa de conclusão desse segmento de ensino foi de 76%. No ensino médio, apenas 62,7% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, que corresponde a situação de equilíbrio da matrícula, estavam matriculados no nível educacional adequado. (MEC/Inep, 2015) o que significa que praticamente metade dos jovens brasileiros está ficando para trás. E o desempenho dos estudantes também não anda bem, apenas 7,3% dos que estavam no 3º ano tem desempenho adequado em matemática e em português o percentual é de 27,5% (MEC, Inep, 2015). Frente a este cenário, o Brasil ainda precisa percorrer um longo caminho no que diz respeito à expansão do acesso, permanência e qualidade da formação no ensino médio.

Há certo consenso acerca da necessidade de reformar o ensino médio. O modo como deveria ser feito, no entanto, gera uma série de discussões. A questão pode ser colocada em dois campos opostos: de um lado, aqueles que se opõem à ideia da flexibilização, argumentando que ela pode levar ao aumento da desigualdade de oportunidades; de outro, aqueles que acham que a flexibilização é o começo de um melhor caminho para a educação de nível médio.

A parte mais significativa da proposta de reforma para o Ensino Médio é a mudança da divisão do currículo em duas partes, 60% para as disciplinas comuns a todos os alunos e 40% para o aprofundamento específico em alguma das áreas de

interesse do aluno, entre Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e a Formação Técnica Profissional, sendo que apenas Português e Matemática serão obrigatórias ao longo da formação. Além disso, haverá o aumento, em toda a rede, da carga horária, passando gradativamente das atuais 800 horas para 1400 horas anuais, mais um ponto de tensão permeado por grandes debates no que diz respeito a efetiva necessidade do aumento da carga horária.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) prevê orientar a Reforma do Ensino Médio. O documento aborda em suas 150 páginas o que seria, de acordo com Simon Schwartzman (2018), a “parte inchada” comum do currículo, que corresponde a 1.800 horas durante os três anos do Ensino Médio, ou, 60% do total. Ou seja, embora muito denso, todas essas páginas não dão conta de especificarem de fato como funcionariam os conteúdos básicos dos itinerários formativos, já que esses são deixados como responsabilidade de implementação de cada escola ou das redes escolares.

A BNCC deveria ser o documento responsável em dizer “por onde” se alcançariam os objetivos dos alunos na escola. Ou seja, um conjunto de orientações, um instrumento de referência e orientação dos conhecimentos básicos para todos os alunos, que referenciasse nacionalmente como se dariam as disciplinas escolares que permitiriam esses alunos alcançarem seus objetivos, ainda que os mais diversos. Deveria, assim, exercer o papel de determinar as habilidades e as competências pretendidas e, por fim atingidas, pelos componentes curriculares.

No discurso, a BNCC prevê a diminuição das desigualdades decorrentes da esfera educacional básica e traz para um âmbito de debate público algumas práticas escolares que até então eram mais restritas às escolas privadas na tentativa de aumentar o desempenho escolar com a padronização dos currículos escolares para que todos pudessem competir igualmente independente das suas diferenças, inclusive diferença da origem escolar. O que se deve verificar com cautela é como de fato se dariam essas mudanças em meio a tantas críticas e diferenças, inclusive de pensamentos dentro do próprio campo da Educação.

Com essa divisão em disciplinas específicas e itinerários formativos, vê-se um aumento significativo das “habilidades” e “competências” pretendidas. Tal perspectiva desse aumento foi classificada por Schwartzman (2018) como “listas de boas intenções que não servem para nada ou podem se transformar em pesadelos”. O risco, por fim, é que “a BNCC acabe sendo ignorada”, afirmou.

Se a ideia é de que os alunos possam iniciar seu processo de escolha e decisão já no ensino médio daquilo que querem para o futuro profissional, faltam ainda as devidas orientações no próprio documento que permitam entender como seria o processo de aprofundamento em uma área de maior interesse e como esse aluno poderia, de fato, se preparar melhor para o próximo nível educacional pretendido, se pretendido.

Em tese nenhuma dessas 13 disciplinas obrigatórias desapareceu. O que aconteceria agora é que passariam a ser distribuídas em cinco categorias. Ou seja, elas continuam sendo obrigatórias com o conteúdo que é “relevante” para todos os estudantes, independente da formação escolhida. Mas, e na prática, como se orienta essa distribuição das disciplinas? Quem decide qual o conteúdo relevante de ser estudado nacionalmente? Não se corre aqui o risco de, em tamanha flexibilização e pluralidade nas opções, que deverão ser ofertadas e decididas por escola, ter-se um agravamento nas desigualdades das formações desses alunos?

Outra questão a ser levantada é a de se refletir sobre a consolidação das diferentes disciplinas na tradição escolar brasileira. Disciplinas como química e geografia, inseridas em duas áreas distintas do conhecimento estabelecidas pela BNCC, já se encontram na grade curricular das escolas há muito tempo, conferindo um caráter “estável” para suas manutenções, uma vez que se encontram enraizadas em nossa trajetória educacional. Já disciplinas menos tradicionais, que apenas recentemente foram inseridas no currículo da educação básica, mediante leis que conferiam sua obrigatoriedade, como sociologia e educação musical, podem vir a perder espaço, ou até mesmo deixarem de ser oferecidas, nas escolas, já que ainda não estão enraizadas nos currículos básicos.

Ao focar sua análise em temas, competências e habilidades das áreas de conhecimento, e não nas disciplinas e sugestões de conteúdo como aparecia nas duas primeiras propostas da BNCC publicadas, respectivamente, em 2015 e 2016, torna-se possível que temas e debates caros a tais disciplinas “menos consolidadas” acabem por entrar em conteúdos das já “consolidadas”.

Formação e valorização docente

As questões observadas no panorama do ensino médio são fundamentais, especialmente no cenário de crise e incerteza política que vivemos. Tomando como marco da instabilidade política e social do país, das manifestações de junho de 2013 até agora (maio de 2018), sete ministros passaram pelo Ministério da Educação. Em

quase todas as nomeações o ambiente político parece prevalecer em detrimento a melhorias na rota das políticas educacionais.

Uma questão importante que se coloca na reforma do ensino médio é a formação de professores, a valorização docente e a centralidade que assumem no processo educacional. Países com melhor desempenho na educação podem até ter modelos semelhantes ao que está sendo imposto pela Reforma, mas o que é enfatizado pelas autoridades dessas nações como razão principal de sucesso é a valorização docente e uma formação de qualidade.

As projeções da lei, e mais recentemente do PNE³, indicam que o padrão de formação de professores adotado no país preza pela certificação para a docência na educação básica centrado na titulação de graduação plena, em curso de licenciatura (Lei nº9.394 - Art. 62).

A ênfase na formação no nível superior dos professores do ensino básico não demorou a se converter numa alta proporção de graduados na área de educação. De fato, o Brasil é um dos países que proporcionalmente mais forma diplomados em cursos de graduação na área de educação no mundo. De acordo com o Censo Escolar (Inep/MEC), em 2011, grande parte dos concluintes estava concentrada em apenas duas áreas gerais do conhecimento: “Ciências sociais, negócios e direito” com 42,3% dos concluintes e “Educação” com 23,5%. Isso significa que parcelas acima de 20% do total de egressos do ensino superior tem se formado na área de educação. Desses concluintes, mais da metade vem do curso de pedagogia, sendo que a outra metade se divide entre licenciaturas de disciplinas específicas e em outros cursos que formam profissionais da educação (Meyer et al, 2014).

No entanto, a incorporação desses professores pela universidade parece ter pouco a ver que com a qualidade da formação profissional, sendo as vantagens sociais asseguradas pela maior escolarização mais importantes do que os conhecimentos e habilidades necessárias à efetiva atuação do professor. É mais importante prover as pessoas com um *status* de graduado do que prepará-las para desempenhar seu papel profissional. De acordo com Barbosa (2014), os saberes práticos são altamente desvalorizados num cenário de domínio dos saberes abstratos.

Uma breve análise da história recente da formação de professores no Brasil mostra como novas exigências vêm sendo incorporadas a formação docente no país. As primeiras escolas para formação de professores surgem no Brasil no início do século XIX, logo após a

³ Plano Nacional de Educação 2011-2020: “A décima quinta meta do PNE determina que União, estados e municípios devem garantir até o fim da década que todos os professores possuam formação em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”

Independência. Elas dão origem às Escolas Normais, que aparecem após a Proclamação da República. Apenas nos anos 1930, quando o ensino secundário (equivalente hoje ao ciclo fundamental) inicia sua expansão surgem os primeiros cursos superiores de educação. Ao longo das décadas seguintes se estabelecem os cursos de pedagogia e algumas licenciaturas. Na década de 1960, com o estabelecimento da pós-graduação, instaura-se a figura do professor-pesquisador, super especializado e mais valorizado que os demais.

De caráter dinâmico, essa formação segue passando por debates e disputas políticas que incluem a elevação de *status* via diplomação em curso de nível superior. A formação em nível superior passa a compor um aspecto central do processo de mobilidade social do professor. A literatura sociológica indica que as pessoas inclinadas à carreira docente são as que apresentam rendimento escolar mais frágil e trajetórias escolares mais irregulares (Gatti e Barreto, 2009; Vieira, 2013; Nascimento et al, 2014). Além disso, são os alunos com menores médias no Enem.

Mas nem sempre mais escolaridade significa melhor qualificação. De acordo com Barbosa (2014), pessoas mais educadas ganham mais, mas nem sempre isso acontece por serem mais qualificados. A força do título / credencial sobrepõe-se ao conteúdo técnico associado ao domínio do profissionalismo. É o caso do nosso sistema de ensino, que parece privilegiar um tipo de conhecimento de caráter mais abstrato que é altamente prejudicial quando empregado exclusivamente na formação dos professores. Uma análise do conteúdo das ementas dos cursos de pedagogia feita por Gatti e Barreto (2009) mostra a opção quase majoritária por abordagens genéricas das questões educativas, com poucas referências à prática docente. As ementas privilegiam matérias como sociologia e psicologia, por exemplo, sendo a relação teoria-prática altamente comprometida por esse formato. Dentro das próprias disciplinas de formação profissional específica predomina uma abordagem generalista das questões, sem articulação direta com as práticas educativas, o que expressa uma formação de caráter abstrata e pouco integrada ao contexto concreto de atuação dos professores. Nesse contexto, cabe questionar se esse tipo de formação, que aponta para a valorização de uma teorização mais abstrata de conteúdo do que para uma “profissionalização” seria adequada para o cumprimento da função social própria à escolarização básica.

Outra questão importante diz respeito à atratividade da carreira docente e seu impacto no recrutamento dos alunos que cursam licenciaturas. A literatura sobre o tema mostra que o baixo prestígio social da profissão e a percepção de remuneração insatisfatória tendem a repelir estudantes de contextos socioeconômicos mais favoráveis

(ALVES *et al.*, 2017). Aqueles que são atraídos para os cursos de educação são, em comparação com outras áreas⁴, os estudantes com maior média de idade⁵, e que tem o maior número de matrículas relacionadas à reserva de vagas (egressos de ensino público e por critério de renda)⁶.

Além disso, é importante observar que a área de educação é a segunda com o maior número de cursos e matrículas em Educação a Distância (EaD)⁷, com concentração no setor privado. O crescimento do número de cursos a distância é notável nos últimos anos, mas tem sido maior nas licenciaturas. Em 2005, de acordo com o Inep, de cada 100 alunos que faziam formação de professores, 20 estudavam na modalidade a distância. Em 2015, essa proporção aumenta para 48, quase metade das matrículas. A distância da formação de professores do mundo da escola é traduzida por Nóvoa (2009) na crítica sobre a distância entre formação e sala de aula. De acordo com o autor, um dos principais problemas na formação de professores é a separação das Universidades e das escolas, comprometida ainda mais em formações do tipo a distância. Investir na formação desses docentes é um importante caminho na construção de uma educação básica de qualidade.

É por isso que nos últimos anos tem havido certo consenso sobre a qualidade do professor como um dos fatores, se não o principal, no êxito educacional do aluno. De certa maneira é uma boa notícia pois afirma o que a maior parte dos educadores tem observado sobre a centralidade do papel do professor nos processos educacionais. No entanto, essa conclusão pode ser problemática quando a qualidade do professor é identificada como fator primordial no aprendizado do aluno, e que apenas os professores são responsáveis pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional. É importante considerar que, dentre outros, além da ênfase em uma formação de qualidade, garantir boas condições de trabalho e valorizar a carreira docente são centrais para a qualidade do processo educacional.

⁴ São oito áreas de conhecimento, na classificação da OCDE: Educação; Humanidades e artes; Ciências sociais, negócios e direito; Ciências, matemática e computação; Engenharia, produção e construção; Agricultura e veterinária; Saúde e bem-estar social; Serviços.

⁵ A média de idade dos alunos da área de educação é de 30 anos, acima do padrão esperado no ciclo de transição escola-universidade, de 18 a 24 anos (MEC, INEP, 2015).

⁶ As matrículas reservadas à egressos do ensino público é 26% e de 28% para critérios de renda (MEC, INEP, 2015).

⁷ Dos cursos na área de educação, 23% são oferecidos na modalidade a distância, atrás apenas da área ciências sociais, negócios e direito (29%) (MEC, INEP, 2015).

Conclusões

Não é de agora que se pauta críticas ao modelo atual de Ensino Médio no Brasil. O então modelo de currículo único e obrigatório é entendido como obsoleto e engessado uma vez que inibiria uma diversidade de percursos que seriam mais atrativos para os jovens que não entrarão no ensino superior e que buscam inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

Por outro lado, é importante pensar que a flexibilização do ensino pode vir a ser um grande causador e evidenciador das desigualdades presentes no ambiente escolar, já que é sabido que, além da estratificação entre setor público e privado, mesmo dentro do setor público há grande diferença entre as escolas, desigualdades que podem ser agravadas quando se pensa na distribuição desigual das opções de escolha das disciplinas, com a introdução dos chamados itinerários formativos, ou seja, cinco encaminhamentos diferentes, escolhidos pelos próprios estudantes, que são – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional, nas ofertas desse modelo flexível. Ou seja, idealmente, seria de fato muito importante que os alunos pudessem ser incentivados a começar a escolher cursar aquilo que eles possuem maior afinidade, entretanto, sabe-se que essas ofertas nunca serão dadas de maneira igualitária em todas as escolas, o que retorna ao ponto inicial de, será que de fato todos os estudantes, igualmente, poderão escolher o que querem cursar?

Um debate mais aprofundado sobre as possíveis perdas na formação escolar de jovens e adultos a partir da diluição, ou mesmo retirada, de abordagens clássicas, e de outras correntes científicas, como a sociologia e história da arte, nos parece urgente. Numa perspectiva de afirmação da formação de cidadãos críticos e reflexivos ao mundo que vivem, o decréscimo, ou mesmo extinção, de certas disciplinas pode levar a uma barreira para a plena conclusão de uma boa formação educacional.

A própria BNCC que indica a implantação e a forma como a reforma se dará, já passa pela sua terceira versão e ainda se encontra em um “limbo” de debates que vêm de todas as áreas, de todas as vertentes e inclusive posicionamentos políticos. Ainda nesta linha de raciocínio, permanece uma grande ambiguidade no que diz respeito a como ensinar os conteúdos com “integração e interdisciplinaridade”. Afirma-se que é preciso romper com a “centralidade das disciplinas”, mas como será feito, na prática, é assunto para muita reflexão e

discussão, já que o próprio documento não abrange os caminhos por onde se alcançar esse rompimento.

Valendo-se do discurso da falência do Ensino Médio, na prática a reforma que está em curso não considera a atuação docente no processo. Países com melhor desempenho na educação podem até ter modelos semelhantes ao que está sendo imposto pela Reforma, mas o que é enfatizado como razão principal de sucesso é a valorização docente e uma formação de qualidade.

A literatura sociológica indica que as pessoas inclinadas à carreira docente são as que apresentam rendimento escolar mais frágil e trajetórias escolares mais irregulares. O baixo prestígio social da profissão e a percepção de remuneração insatisfatória tendem a repelir estudantes de contextos socioeconômicos mais favoráveis. Fortalecer a formação desses alunos, aproximar a Universidade das escolas, repensar as licenciaturas para além dos “bacharelados disfarçados”, tendo como foco principal a formação do professor, tem-se revelado uma das maneiras mais eficazes de contribuir com a qualidade da educação básica. Reforçar uma formação de caráter prático, o que teria impacto no progressivo aumento das matrículas no ensino a distância, valorizar a profissão docente através de melhores salários e condições de trabalho, é um modo de imaginar outras possibilidades para o lugar de atuação do professor. Esse parece ser o caminho mais complexo, mas que tende, a longo prazo, a trazer melhores resultados. Quem faz soar o alarme?

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M.L (org). Ensino superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2014, p. 51-70.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Microdados do Censo da Educação Básica, 1996 – 2016.

_____. Microdados do Censo da Educação Superior, Brasília, 2015.

GATTI, Bernardete A. (coord); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009.

NASCIMENTO, P.A; SILVA, C.A.; da SILVA, P.H. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. Radar: tecnologia, produção e comércio exterior. Ipea, n°32, 2014, p.37-51.

NÓVOA, António (2009). “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”, Revista de Educación, n.º 350, pp. 203-218.

SCHWARTZMAN, Simon. *O Viés Acadêmico na Educação Brasileira*. In Brasil: A Nova Agenda Social Brasileira, Edmar Bacha e Simon Schwartzman (eds). Rio de Janeiro: LTC Editora, 2011, p. 254–269.

SCHWARTZMAN, Simon. Base Nacional Curricular e reforma do ensino médio. Estado de São Paulo. São Paulo. 9 abr. 2018. Disponível em <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,base-nacional-curricular-e-reforma-do-ensino-medio,70002260003>>. Acesso em 25 de abril de 2018.

Editora, 2011, p. 254–269.