

Marieta de Moraes Ferreira
José Henrique Paim
ORGANIZADORES

Os desafios do ensino médio

 FGV EDITORA

Copyright © 2018 Marieta de Moraes Ferreira; José Henrique Paim

Direitos desta edição reservados à

FGV EDITORA

Rua Jornalista Orlando Dantas, 37

22231-010 | Rio de Janeiro, RJ | Brasil

Tels.: 0800-021-7777 | 21-3799-4427

Fax: 21-3799-4430

editora@fgv.br | pedidoseditora@fgv.br

www.fgv.br/editora

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição: 2018

Preparação de originais: Suzana Verissimo

Diagramação: Ilustrarte Design e Produção Editorial

Revisão: Fatima Caroni

Capa: Estúdio 513

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen

Os desafios do ensino médio / Organizadores Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2018.
244 p.

Trabalhos apresentados no Seminário Os desafios do ensino médio, realizado na Fundação Getúlio Vargas, em 2017.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-225-2019-0.

1. Ensino médio – Brasil. 2. Reforma do ensino – Brasil. I. Ferreira, Marieta de Moraes. II. Paim, José Henrique. III. Fundação Getúlio Vargas.

CDD – 373.0981

Sumário

Apresentação	7
1. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos <i>Wisley João Pereira</i>	15
2. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação <i>Antonio Idilvan de Lima Alencar</i> <i>Rogers Vasconcelos Mendes</i>	25
3. Novo ensino médio: desafios e possibilidades <i>Eduardo Deschamps</i>	47
4. A implementação da reforma do ensino médio <i>Francisco Soares</i>	59
5. Propostas, formas de financiabilidade e resultados projetados para o desenvolvimento da educação básica brasileira <i>Wagner Victor</i>	71
6. A Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras <i>Joaquim José Soares Neto</i> <i>Elianice Silva Castro</i>	85
7. Reflexos da reforma do ensino médio na gestão das redes estaduais <i>Dorinha Seabra Rezende</i>	101
8. Repensando o ensino médio no Brasil <i>Claudia Costin</i>	109

9. Potências e desafios da implementação da flexibilização 121
Ricardo Henriques
10. Os desafios do ensino médio: os impactos da reforma na educação profissional no Brasil 131
Rafael Lucchesi
11. Ensino médio: entre a reforma e a mão de tinta 153
Binho Marques
Flávia Nogueira
12. Reforma do ensino médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática? 171
Carmen Teresa Gabriel
13. Os desafios do médio na Idade Mídia 187
Francisco Aparecido Cordão
14. Para que a reforma do ensino médio possa avançar 209
Pedro Flexa Ribeiro
15. Avanços, limites e possibilidades no ensino médio 219
José Henrique Paim

12. Reforma do ensino médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática?

Carmen Teresa Gabriel*

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional [Lopes, 2004:110].

Como aponta Lopes (2004) na citação trazida como epígrafe, entre as diferentes ações que configuram as reformas educacionais no cenário político contemporâneo, as relacionadas diretamente com as mudanças nas políticas curriculares assumem um maior destaque, muitas vezes sendo utilizadas como metonímia para toda e qualquer reforma no campo educacional. Os debates sobre a reforma do ensino médio sancionada pelo atual governo no início de 2017 não são exceções à regra e reforçam, portanto, essa afirmação. A despeito dos discursos formulados pelos defensores dessa

* Professora titular de currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); atualmente exerce o cargo de diretora na mesma instituição. Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), realizou pós-doutorado na Université des Sciences Humaines de Lille.

reforma ou pelos seus críticos ferrenhos, as questões curriculares são impreterivelmente mobilizadas na formulação e sustentação dos seus respectivos argumentos.

Discutir a reforma do ensino médio em tela não significa, no entanto, apenas se posicionar nos debates atuais internos ao campo curricular, mas também, e sobretudo, entrar na disputa, sempre aberta, por projetos de sociedade nos quais são mobilizados diferentes sentidos/concepções de *educação, escola, docência, juventudes, ciência*, entre outros. Como qualquer texto político, ela pode ser vista como mais uma tentativa de regular dispersões, de controlar e hegemonizar, universalizar sentidos particulares, isto é, que atenda a interesses de grupos particulares *do que é/do que deveria ser/do que gostaríamos que fosse* o ensino médio em nosso país.

Essas pontuações iniciais são importantes, pois explicitam logo de saída o reconhecimento da estreita articulação entre educação e política que orienta o enfoque aqui assumido. Existem várias maneiras de entrar nessa discussão, em função do lugar da fala que ocupamos e os interesses que, deste lugar, defendemos. Neste texto, interessa-me falar do lugar não apenas de pesquisadora do campo curricular e/ou de professora formadora de professores da educação básica, mas igualmente do cargo que ocupo nesse momento, como diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma instituição cuja trajetória de quase 50 anos é marcada pelo compromisso com a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Afirmar esse lugar de fala não significa reivindicar o lugar da verdade científica incontestada, e sim explicitar alguns pressupostos e apostas políticas no que diz respeito a entendimentos de *escola pública e docência* em uma ordem social desigual como a nossa e em uma conjuntura política marcada pelo retorno de discursos autoritários, de acirramento do ataque às instituições públicas, e pelo recrudescimento do conservadorismo.

Este texto está organizado em três momentos. No primeiro, explícito os pressupostos epistemológicos e apostas políticas que subjazem as reflexões aqui propostas sobre a reforma do ensino

médio. No segundo, abordo temas ou teses mais gerais que atravessam os debates sobre essa reforma. Por fim, no terceiro momento, sublinho alguns aspectos que, entendo, se apresentam menos como desafios do que como ameaças para a construção ou consolidação de um sistema de ensino público democrático.

Alguns pressupostos e apostas político-epistemológicas

Nesta primeira seção, destaco quatro pontos que permitem compreender o campo discursivo no qual ocorrem as lutas pela significação de termos como *escola* e *docência*. O primeiro ponto diz respeito ao próprio entendimento da interface orçamento público-educação pública. Nunca é demais reafirmar que educação não é gasto e, sim, investimento. Essa afirmação não pressupõe a negação da necessidade de discutir planejamento e/ou estabelecer parâmetros para o orçamento. O que está em jogo é a importância da distinção, na área da educação, entre essas duas lógicas econômicas – gasto e investimento – que influenciam na forma de pensar e conceber o próprio planejamento e orçamento nessa área.

O entendimento de escola pública é o segundo ponto que gostaria de destacar. Isso significa recolocar no jogo de linguagem o próprio sentido de *público* que adjetiva essa instituição. Na contramão dos fluxos de sentido hegemonzados pelo senso comum e muitas vezes reatualizados nos discursos políticos, este texto se inscreve em movimentos de defesa da escola pública que combatem sua associação direta a uma instituição pensada e direcionada exclusivamente para as classes mais desfavorecidas. Outro sentido para o termo *público* mobilizado, de forma recorrente, nos debates do campo educacional, e sobre o qual entendo ser igualmente necessário problematizar, refere-se àquele que reduz sua definição à oposição frontal à ideia de *privado* ou *particular*. Como venho discutindo (Gabriel, 2015), essas “signifixações” (Leite, 2010) de *público* não contribuem para a afirmação de uma escola pública laica e democrática para todos e todas. Para tal, importa problematizar

a articulação entre espaço público e mundo comum, introduzindo nessa cadeia discursiva os significantes *visível* e *visibilidade*. Nos limites dos objetivos deste texto, não cabe aprofundar teoricamente essa questão. Trago apenas a afirmação de Tassin (1992/1) como provocação ou disparador de futuras reflexões:

o bem público não pode ser apanágio de nenhuma comunidade particular, não pode consistir na afirmação e na preservação de uma pretenso identidade comunitária: ele é a preservação do espaço político e da visibilidade que dá lugar a um mundo comum [Tassin, 1992/1:36].

O terceiro ponto diz respeito à forma como compreendemos as funções social e política da escola pública, nomeadas por Biesta (2012) de *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*, bem como a relação estabelecida entre elas. Para esse autor, essas três funções justificam a existência de toda e qualquer instituição escolar. A função de qualificação consiste em proporcionar conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que permitam aos sujeitos escolarizados “fazer alguma coisa”. Importa sublinhar que essa função não se limita à preparação para o mundo do trabalho. Afinal, a ação de “proporcionar conhecimento e habilidades” carrega um potencial político que pode ser explorado tanto no sentido de manutenção como de subversão de uma ordem social hegemônica. A socialização diz respeito “às muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas por meio da educação” (Biesta, 2012:818). A função de subjetivação funciona em oposição à função de socialização na medida em que, para esse autor, “não se trata precisamente da inserção de recém-chegados às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens” (Biesta, 2012:819). O reconhecimento dessas funções é crucial para combater visões mercadológicas e tecnicistas que atravessam o debate.

Por fim, o quarto ponto a ser destacado diz respeito ao entendimento da docência como profissão e seus efeitos sobre a formação

de professores da educação básica. Formar professores é propiciar sua inscrição na especificidade da cultura profissional docente. Em trabalhos anteriores (Gabriel, 2015, 2016), tenho insistido na importância de explorarmos o sentido da singularidade deste ofício, destacando a *relação com o conhecimento* como o aspecto que melhor a define.

Como já mencionado, não cabe aqui aprofundar esses quatro pressupostos e apostas político-epistemológicas. O propósito em apresentá-los, ainda que brevemente, foi o de explicitar a minha leitura “interessada” sobre a reforma curricular do ensino médio, bem como as considerações que trago para o debate. Interessa-me mais particularmente explorar os efeitos dessa reforma na construção de uma escola pública para todos e todas. Afinal, em que medida esse texto de lei participa da construção de uma sociedade democrática mais justa? Que concepções de sujeito-estudante-jovem ou de sujeito-docência ele veicula? O que ele define e legitima como conhecimento a ser ensinado nesse nível de formação?

A seguir, problematizo algumas teses que circulam com muita frequência nos debates e que, considero, tendem a ser assumidas de forma naturalizada.

Teses presentes no debate sobre reforma do ensino médio em curso

Entre as teses ou discursos naturalizados que subjazem os argumentos dos defensores da reforma do ensino médio, destaco: (i) a tese da necessidade e da urgência em repensar e implementar essa reforma; (ii) a crença desmesurada nos efeitos positivos da mudança curricular na definição da qualidade do ensino médio; (iii) a descontextualização da reforma do ensino médio em relação ao conjunto de políticas que afetam a educação brasileira; e (iv) o entendimento da política curricular como reduzida às ações do Estado.

Em relação à primeira tese, não se trata de negar a necessidade de melhorar o ensino médio ou o sistema de ensino brasileiro em

sua globalidade. Os desafios que se apresentam para esse nível de ensino têm sido objeto de reflexão há décadas, suscitado debates acirrados no campo educacional e motivado propostas de mudanças visando superar os obstáculos identificados como entraves para sua melhoria. No entanto, o reconhecimento dessa necessidade não sugere assumir ou validar certos discursos aos quais ela vem sendo articulada para justificá-la. Refiro-me, por exemplo, às ideias de *urgência* e de *qualidade*. A própria maneira pela qual foi conduzido o processo dessa reforma deixa entrever o caráter de urgência que lhe foi atribuído. Diferentemente de outras reformas curriculares, essa se apresentou sob a forma de medida provisória antes de ser sancionada por lei.

Caberia perguntar: o que justifica essa urgência, em meio a tantos outros desafios que se apresentam hoje para a educação brasileira, a ponto que isso seja feito dessa maneira? Essa pergunta se torna mais pertinente quando sabemos que a questão da reforma do ensino médio foi objeto de discussão e sua expansão e melhoria, metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024), aprovadas por lei no governo da presidente Dilma Rousseff e à espera de serem cumpridas. A despeito das críticas que possam ser endereçadas a esse plano, ao contrário da referida reforma do ensino médio, ele foi resultante de um debate muito intenso ao longo de mais de três anos, envolvendo diferentes setores da sociedade brasileira.

Alguns aspectos tanto no diagnóstico quanto nas soluções apontadas para a saída da crise na qual sucumbe o ensino médio são questões que vêm sendo pautadas talvez há décadas por estudiosos da área, com outros enfoques ou perspectivas teórico-políticas, mas suficientemente potentes para desestabilizar as ideias de *urgência* e *ineditismo*. A quem interessa, na conjuntura política atual, essa rapidez na implementação dessa reforma tal como formulada em texto de lei sancionado¹ em 16 de fevereiro de 2017?

¹ Esse conjunto de diretrizes voltadas para o ensino médio, antes de ser sancionado em lei, foi apresentado pelo governo federal em 22 de setembro de 2016 sob a forma de medida provisória.

Entre os argumentos que sustentaram e sustentam esse caráter de urgência destacam-se as críticas severas e veementes à qualidade da educação pública, e do ensino médio em particular. Frequentemente apoiado em dados estatísticos – que tendem a ser tomados como evidências inquestionáveis – e/ou em comparações com sistemas educacionais de outros países – sem muitas vezes considerar as suas trajetórias históricas e suas condições materiais diferenciadas –, esse nível de ensino é caracterizado como de baixa qualidade, com elevada taxa de evasão escolar e excesso de disciplinas, sem estrutura e apresentando discrepância entre os conteúdos da sala de aula e a realidade dos alunos. Sem negar os graves problemas e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, importa sublinhar que a luta pela melhoria de sua qualidade não é apátnio, tampouco monopólio, de um grupo ou setor particular da sociedade. Não é por acaso que o termo *qualidade* seja objeto de disputas e mobilizado em diferentes arranjos discursivos que definem as políticas curriculares contemporâneas. Qual o sentido de *qualidade* que tende a ser hegemônico nos discursos favoráveis à implementação desta reforma curricular do ensino médio? Reconhecendo a impossibilidade de estabelecer sentidos unívocos entendidos como “o mais verdadeiro” ou “mais correto” para qualquer termo, defendo que o jogo político consiste igualmente em disputar, em meio aos múltiplos processos de significação em torno do termo qualidade, a hegemônica de um sentido particular em função dos interesses que sustentam os projetos de escola, de universidade e de sociedade pelos quais apostamos e lutamos.

A leitura atenta dos argumentos desenvolvidos para a defesa desta reforma curricular não terá dificuldade em perceber que as articulações privilegiadas para fixar um sentido particular do termo *qualidade* o colocam em oposição antagônica ao sentido de *público*, de escola e universidade *públicas*. Essas instituições são percebidas como inoperantes, incapazes de cumprir suas funções, em particular a de qualificação para o mercado de trabalho. Como já mencionado, longe de fazer a apologia do espaço público e/ou a demonização do espaço privado, argumento que, face à gravi-

dade dos problemas a serem enfrentados na sociedade brasileira, torna-se crucial uma reflexão sobre o próprio entendimento do termo público que adjetiva, no caso deste texto, as instituições de formação. Um entendimento que não o coloque como o “exterior constitutivo” (Laclau e Mouffe, 2004) de um sentido de qualidade, mas sim que garanta as múltiplas possibilidades abertas para nos inscrevermos e agirmos no mundo.

Outra tese bastante difundida nesses debates diz respeito à reafirmação da crença desmesurada – que atravessa o próprio campo educacional – nos efeitos positivos de uma mudança curricular para a melhoria da qualidade de ensino. Interessante observar que essa afirmação não se pauta em estudos científicos e evidências empíricas que permitam articular diretamente mudança no currículo (aqui tomado no sentido restrito da seleção e distribuição dos conhecimentos, conteúdos legitimados e validados como objeto de ensino) e melhoria da aprendizagem e, por tabela, melhor rendimento escolar e, portanto, melhoria no sistema de educação. Por que a reforma curricular tem sido uma estratégia recorrente das políticas educacionais para “solucionar” crises nessa área (para além da reforma do ensino médio, importa sublinhar a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou a produção de diretrizes para o curso de licenciaturas)? Embora reconheça e defenda em meus estudos e pesquisas (Gabriel e Castro, 2013; Gabriel, 2016) o lugar político incontornável do conhecimento escolar nas políticas educacionais, essa associação deve ser analisada de forma mais complexa e contextualizada com as diferentes variáveis que contribuem para a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro.

Outras tantas necessidades e situações precárias diagnosticadas e denunciadas há tempos por diferentes setores de nossa sociedade que afetam diretamente a qualidade da educação, como as condições objetivas dos professores da educação básica para exercer com qualidade e dignidade seu ofício, não merecem a mesma atenção quando a discussão gira em torno de melhoria do ensino médio? Não se trata de fugir da temática da reforma do ensino

médio, tampouco negar a importância e o lugar do currículo nessa discussão, mas sim de problematizar certas naturalizações que escamoteiam vontades políticas bem definidas. Pensando do lugar de gestores das políticas de educação em escala nacional, por que o investimento com tanto afincamento em determinadas ditas “soluções” para a superação da crise em detrimento de outras?

Esses questionamentos remetem à terceira “tese” que, considerando, precisa ser problematizada. Refiro-me ao que nomeei como a “descontextualização” da reforma do ensino médio em relação ao conjunto de políticas em curso em nossa contemporaneidade que afetam a educação brasileira. A hipótese com a qual trabalho consiste em afirmar que o isolamento dessa temática nos argumentos desenvolvidos pelos seus defensores traduz paradoxalmente seu grau de imbricação e dependência em relação às demais políticas que vêm sendo implantadas. Argumentar a favor da reforma sem articulá-la de forma contundente com as demais políticas, como a BNCC² e a Proposta de Emenda à Constituição nº 241,³ não deixa de ser uma estratégia de apagamento das prioridades e dos interesses que estão sendo defendidos. A reforma do ensino médio seria, assim, mais um dispositivo, entre tantos outros acionados, para a consolidação da hegemonia de um sentido particular de “educação de qualidade”.

² Como previsto no texto de lei da reforma do ensino médio, 60% do currículo serão ocupados pelas disciplinas obrigatórias e 40% corresponderão aos itinerários formativos escolhidos pelos estudantes (a chamada flexibilidade curricular). No que diz respeito às disciplinas obrigatórias, seus respectivos conteúdos dependem diretamente das orientações fixadas na BNCC. Quando sabemos das polêmicas que envolvem a construção de uma base comum, fica difícil pensar de forma isolada essas duas políticas.

³ Essa proposta de emenda à Constituição trata diretamente da contenção dos gastos públicos por meio de medidas que reduzem de forma drástica o orçamento público previsto para a área educacional. Impossível não se interrogar: como viabilizar uma reforma que exige um investimento financeiro significativo (implementação de tempo integral, possibilidades de oferta de múltiplos itinerários formativos, por exemplo) no sistema educacional e, simultaneamente, está inscrita em uma lógica de contenção de gastos públicos na área da educação?

Por último, a quarta tese diz respeito ao próprio entendimento de política educacional ou curricular privilegiado nos debates sobre essa temática, que tendem a reduzi-la às ações do Estado. É comum, entre os defensores dessa reforma, escolher, como porta de entrada nos debates, os desafios para sua implementação. Partindo da aceitação acrítica tanto do diagnóstico catastrófico quanto das soluções “inovadoras” veiculadas, restaria investir nas condições para a efetivação destas últimas. Esse tipo de argumentação, ao se centrar na ideia de implementação, opera com um sentido de política que a reduz às ações do Estado. Essa percepção tem sido criticada pelas contribuições teóricas do campo do currículo, em particular pelos estudos de política curricular que incorporaram as contribuições de Ball (1998, 2001), em particular, da categoria de análise *ciclo de políticas*, entendida como chave de leitura potente para ampliação do foco das análises políticas para além da visão estadocêntrica. Nessa perspectiva, o Estado não é o único contexto produtor de políticas, as escolas e universidades são contextos nos quais as políticas são igualmente produzidas e reconfiguradas. Desse modo, a despeito do desejo em acelerar a execução das orientações contidas no texto de lei que legitima essa reforma, o processo efetivo de sua “implementação” assumirá ritmos e movimentos imprevistos em função das características e dos interesses dos diferentes contextos de produção envolvidos.

Reforma do ensino médio: notas críticas sobre o texto de lei

A partir dos pressupostos, apostas e críticas mencionados nas duas seções anteriores, apresento a seguir uma leitura dos debates suscitados pelo texto da lei, destacando alguns vestígios ou pistas que reforçam o argumento de que o mesmo emerge mais como ameaça do que como desafio e representa, portanto, um retrocesso na forma de pensar o sistema educacional. São eles: (i) a articulação hegemônica entre *escola pública* e *conhecimento escolar*; (ii) a ideia de flexibilização curricular; e (iii) a concepção de docência.

A primeira pista está intrinsecamente vinculada ao sentido de escola pública fixado e hegemonizado nos argumentos favoráveis a essa reforma. Embora já mencionado, nunca é demais insistir nesse aspecto. Com efeito, a responsabilidade da fragilidade e da precariedade do ensino médio atribuída às escolas públicas desse nível de ensino que temos hoje funcionando pelo país está na base de todos os demais argumentos e soluções propostos nos discursos oficiais que a defendem. Nesses discursos, a escola pública do ensino médio não estaria apenas “sob suspeita” (Gabriel, 2008), mas condenada pelo seu conteudismo, arcaísmo, obsoletismo, desvinculada da vida, com excesso de disciplinas obrigatórias, sem articulação com as demandas dos nossos jovens. Por que aceitar sem questionar ou problematizar esse diagnóstico? Qual o entendimento de conteúdo fixado nessa proposta curricular? Qual a fronteira entre a crítica ao conteudismo e a adesão à perspectiva conteufóbica? Nem vilão, tampouco panaceia, importa perceber o potencial político que ele carrega em um contexto de injustiça social cognitiva – tanto em termos de acesso como do tipo de relação com o conhecimento estabelecido nessas instituições – e seu papel para a efetivação das funções de qualificação e de socialização exercidas pela escola.

Que demandas de conhecimento são valorizadas e incorporadas nessa reforma do ensino médio? Apenas as que interferem na qualificação entendida como inserção no mercado de trabalho? O que dizer sobre as demandas de diferença e de igualdade formuladas no seio dos movimentos sociais e que interpelam há décadas instituições como a escola e a universidade? Em que medida uma proposta de reforma curricular que silencia ou secundariza, em nome da urgência de suprir as necessidades do mercado de trabalho, suas funções de socialização e de subjetivação pode, efetivamente, contribuir para fazer avançar os debates sobre a democratização do sistema de ensino?

Essas interrogações apontam a importância de incorporar, nesse debate, as discussões acumuladas no campo educacional que envolvem a questão dos processos de produção e distribuição do

conhecimento escolar. Que critérios são mobilizados para selecionar os conteúdos e disciplinas? Isso significa, talvez, não apenas pensar na seleção de um conhecimento disciplinar objetivado a partir de um padrão de objetividade hegemônico ao longo da modernidade e que se encontra, hoje, no alvo das críticas às leituras essencialistas e deterministas de mundo, mas, sobretudo, explorar o tipo de relação com o mundo, com os diferentes sujeitos e consigo mesmo que esses saberes/conhecimento escolar/universitário permitem estabelecer.

Nesta perspectiva, é possível pensar que, em vez de investir em um conhecimento mais ou menos teórico, mais ou menos prático ou mais ou menos crítico “em si”, problematizar a natureza ou o tipo de relações com o mundo – teórica, prática ou crítica – que os diferentes conhecimentos/saberes disponíveis podem propiciar. Relações essas que não são contraditórias, tampouco dicotômicas. Isso permite pensar tanto os currículos da educação básica quanto os das licenciaturas não apenas em termos de inclusão ou de exclusão de saberes ou disciplinas escolares de uma grade curricular, mas também em termos de interrogação sobre quais tipos de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo interessa investir nos processos ou percursos formativos.

O segundo vestígio refere-se à ideia de flexibilidade curricular que atravessa a organização curricular da referida reforma. Divulgada por diferentes canais midiáticos como um verdadeiro avanço e solução inovadora para tornar a escola do ensino médio mais adequada às demandas e expectativas dos jovens, a flexibilidade dos itinerários formativos, tal como formulada, tende a acarretar efeitos opostos aos proclamados. Inscrita em um contexto marcado por uma acentuada distribuição desigual dos bens culturais, pela implementação de políticas econômicas pautadas em cortes orçamentários do setor educativo, pelo desmantelamento sistemático das instituições educacionais públicas, a flexibilização curricular poderá produzir dois efeitos bastante nocivos para a efetivação de uma escola pública democrática: o reforço das desigualdades regionais e a reatualização de uma estrutura educacional dualista

– propedêutico e profissionalizante – em um sistema de saberes historicamente construído como hierárquico.

Como afirmar a possibilidade de ofertas de diferentes percursos formativos pelas diversas escolas do país em função dos interesses dos estudantes sem garantir o investimento financeiro necessário para que essa oferta seja factível? Afinal, trata-se de flexibilidade da oferta de percursos em função das condições objetivas de cada região/município/escola ou da flexibilidade de escolhas entre os diferentes percursos disponíveis de forma equitativa em todas as regiões em função dos interesses de cada estudante? A resposta a esta última questão é fundamental para compreendermos os impactos reais de tal proposta de organização curricular na melhoria do ensino médio.

Em relação ao segundo efeito nocivo, o que está em jogo é a concepção de ensino profissionalizante na sua articulação com os demais percursos formativos disponibilizados. Oferecido como um entre tantos outros possíveis percursos,⁴ o ensino profissionalizante corre o risco de continuar a ser percebido como um percurso de menor valor, menor prestígio, aligeirado e voltado principalmente para as classes populares. Dito de outra maneira, um percurso formativo que, em vez de ser escolhido, é percorrido por aqueles que não têm outra opção. Para os mais ricos, os mais abastados, o caminho para a universidade; para os mais pobres, o ensino profissionalizante. Esse tipo de dualismo já foi experimentado e duramente combatido no campo educacional. O desafio consiste em criar condições objetivas para que o ensino profissionalizante não seja uma falta de opção, mas sim uma opção qualificada.

A terceira pista concerne ao sentido de docência e/ou de formação docente da educação básica fixado no texto da reforma. Apesar de este texto normativo não abordar diretamente esses aspectos, de forma semelhante à fixação de um sentido particular de escola

⁴ No texto da lei que sancionou a reforma do ensino médio são identificados cinco itinerários formativos diferentes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

pública, ele participa das lutas pela significação do termo docência e, por conseguinte, de formação docente por meio da reatualização de visões negativas desse ofício. Essa afirmação se sustenta tanto no diagnóstico que justifica a implementação dessa reforma quanto nas soluções propostas. Nas análises que subsidiam sua formulação e defesa, não é apenas a escola pública que é ineficaz, os professores da educação básica também são malformados. Além desse diagnóstico sombrio e generalizante sobre a qualidade dos professores, importa destacar o uso, no texto da lei, da expressão *notório saber*. O uso dessa expressão nesse documento de lei não é anódino. Ele pode ser interpretado como uma estratégia de reafirmação de um discurso de desqualificação do professor como profissional. Se considerarmos as disputas históricas pela definição e legitimação desse ofício, o emprego de uma expressão que deixa a possibilidade de questionarmos a singularidade dos saberes docentes emerge como ameaça ou retrocesso em relação aos avanços já conquistados.

Que sentido particular de docente e/ou uma formação docente "de qualidade" a referida reforma contribui para fixar e hegemonizar? Uma formação que capacite, treine os licenciandos a transmitir o que, por exemplo, essa reforma curricular ou a própria Base Nacional Comum Curricular considera o conteúdo legitimado a ser ensinado na educação básica? Retorno ao tecnicismo pedagógico? Ou uma formação que assuma as funções social e política de uma instituição como a universidade pública e permita que os futuros professores aprendam a enfrentar, do ponto de vista político e epistemológico, as questões de estabilidade ou de continuidade da cultura profissional docente, tanto em seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis? Isto é, uma formação que garanta a socialização profissional docente, processo no qual o currículo de licenciatura é um dos dispositivos acionados?

Espero que os argumentos aqui desenvolvidos tenham contribuído para a reflexão proposta sob a forma de interrogação que aparece no título atribuído a este texto. Essas breves considerações sobre a reforma do ensino médio evidenciam o papel que ela de-

semprenha nas lutas em curso pela significação de escola pública e docência para a educação básica de “qualidade”. As interrogações formuladas ao longo do texto não são apenas retóricas. Afinal, como nos lembra Burity (2010), “há sim uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para onde vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (Burity, 2010:8).

Referências

- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012
- BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias [online]*, n. 22, p. 1-23, 2010.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Didática, currículo, docência: articulações possíveis em torno do significante “conhecimento”. In: CRUZ, G.; OLIVEIRA, A. T. de C. C.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.
- _____. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.
- _____. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. *Retratos da Escola*, v. 9, p. 283-297, 2015.

- _____. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016.
- _____; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estratégia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 55-74, maio/ago. 2010.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.
- TASSIN, E. Espace commun ou espace public? L'antagonisme de la communauté et de la publicité. *Hermès, La Revue*, n. 10, p. 23-37, 1992/1.