

NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ:

PRECARIZAÇÃO, REDUCIONISMO E
EMPOBRECIMENTO CURRICULAR NA
FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

EXPEDIENTE

Diretoria Estadual da APP-Sindicato Gestão Somos Mais APP – Em defesa da Escola Pública (2017-2021)

Hermes Silva Leão Presidente	Luiz Fernando Rodrigues Secretário de Comunicação
Vanda do Pilar Santos Bandeira Santana Secretária Geral	Claudinei Pereira Secretário Executivo de Comunicação
Walkíria Olegário Mazeto Secretária de Finanças	Elizamara Goulart Araújo Secretária de Sindicalizados(as)
Maria Madalena Ames Secretária de Administração e Patrimônio	Mário Sérgio Ferreira de Souza Secretário de Assuntos Jurídicos
Tereza de Fátima dos Santos Rodrigues Lemos Secretária de Organização	Simone Checchi Secretária de Política Sindical
Valci Maria Mattos Secretária de Aposentados(as)	Joselisa Teixeira de Magalhães Secretária de Políticas Sociais e Direitos Humanos
Celso José dos Santos Secretário de Assuntos Municipais	Nádia Aparecida Brixner Secretária de Funcionários(as) da Educação
Marcia Aparecida de Oliveira Neves Secretária Executiva de Assuntos Municipais	Ana Carolina Moura Melo Dartora Secretária da Mulher Trabalhadora e Direitos LGBT
Taís Mendes Secretária Educacional	Clau Lopes Secretária Executiva da Mulher Trabalhadora e Direitos LGBT
Cleiton Costa Denez Secretário Executivo Educacional	Luiz Carlos do Santos Secretário de Promoção da Igualdade Racial e Combate ao Racismo
Arnaldo Vicente Secretário de Formação Política Sindical e Cultura	Ralph Charles Wandpap Secretário de Saúde e Previdência
Paulo Sérgio Vieira Secretário Executivo de Formação Política Sindical e Cultura	Joana D’Arc Franco Bertoni Secretária Executiva de Saúde e Previdência

ORGANIZAÇÃO

Secretaria Educacional da APP-Sindicato

DIAGRAMAÇÃO

Secretaria de Comunicação | APP-Sindicato



APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - Filiada à CUT e à CNTE.

Av. Iguazu, 880, Rebouças, Curitiba / PR - CEP 80.230-020 - Tel.: (41) 3026-9822.

Site: www.appsindicato.org.br / Facebook: APP-Sindicato / Twitter: @appsindicato / Instagram: @appsindicato

Apresentação

Um cartaz grudado no portão de uma escola anunciava: “Tire nossa escola e tiramos seu sossego”. Os dias de 2016 eram de ocupações nas escolas do Paraná. O movimento “Ocupa Paraná” havia se mobilizado em 850 escolas públicas paranaenses. Em comum, os(as) ocupantes, estudantes do Ensino Médio, reivindicavam o fim da MP 746/2016 que promoveria alterações na oferta e organização curricular do Ensino Médio e pelo fim da EC 95 que retirava recursos da Educação, dentre outras áreas sociais. Infelizmente o movimento não conseguiu fazer com que a MP 746/2016 e EC 95 não fossem aprovadas pelo Congresso.

De lá para cá, em relação ao ensino médio, aprovou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio com mudanças significativas na organização curricular do Ensino Médio. O Paraná, aliado de primeira das políticas educacionais dos governos Temer e Bolsonaro, aprovou, um cronograma de trabalho de instalação das novas propostas do Ensino Médio que a nova lei e a BNCC referenda, isso tudo sem debate democrático com as comunidades escolares. Isso tudo depois que, em 2017, em um movimento desencadeado pela APP-Sindicato, as audiências públicas promovidas por todos os NRE para discussão da adesão ou não ao Novo Ensino Médio, os(as) participantes deliberaram pela não aceitação da Reforma no estado. A trajetória destas disputas e o quadro atual pode ser conferido no jornal 30 de agosto, edição pedagogia de janeiro de 2021 (https://appsindicato.org.br/jornal_30_agosto_ed_pedagogica_2021/10, pp.9-10). Em abril deste ano esse documento segue para o Conselho Estadual de Educação para debates internos e em junho é aberta nova consulta pública para que em julho tanto as diretrizes complementares do novo ensino médio como referencial curricular sejam aprovados pelo Conselho.

Nesse início de 2021 a secretaria da educação promoveu uma consulta on-line sobre o novo referencial curricular para o Ensino Médio. Isso ocorreu entre os dias 2 a 28 de fevereiro. Segundo a Seed houve mais de 2000 participações feitas a partir de um questionário que era um verdadeiro engodo, já que de participativo não tinha nada.

Este material foi motivo de análise, a pedido da APP-Sindicato, do Grupo Ensino Médio em Pesquisa, ligado a UNESPAR, a UEL, a UEM e o Instituto Federal. O resultado dessa análise pode ser comprovado nas páginas do documento “Proposta de Referencial Curricular para o novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate” e que agora publicamos e fazemos chegar a todas escolas, universidades, entidades e público em geral.

A análise cuidadosa, procurou demonstrar que a proposta que se desenha pelo governo estadual, ao contrário do que propõe ser, é excludente e não resolverá os principais problemas do ensino médio, ao contrário, tenderá a produzir ainda mais exclusão e evasão, como o fato do estado estar incidindo no fechamento de várias turmas do ensino noturno.

Valem ressaltar, a título de provocação aos(às) leitores,(as), algumas análises presentes no documento:

1) o Ensino Médio é um campo de disputa das políticas educacionais e até, onde não há neutralidade e se configuram as políticas de inserção dos sujeitos nas universidades e mercado de trabalho; portanto diz muito do que pretendemos como sociedade para os(as) adolescentes e jovens em formação;

2) o fio condutor da proposta apresentada pela Seed é a construção do “jovem empreendedor de subsistência”, e isso se concretiza com o componente curricular “projeto de vida” que vai no viés de formar para a conformação e subalternidade, de aceitação da precariedade do mercado do trabalho;

3) a ausência de participação das comunidades escolares na elaboração do material – nenhuma entidade sindical ou de estudantes foi chamada a contribuir. Não contente, a Seed criou um processo de consulta que é um verdadeiro engodo;

4) a desescolarização do Ensino Médio, um processo em que boa parte do ensino médio pode ser feito fora da escola, em instituições privadas como as do sistema S (SESC, SENAI, SENAC).

Estes e outros apontamentos estão em discussão no material que estamos apresentando.

Tire nossa escola e tiramos seu sossego

As frases de 2016 precisam estar de novo nos cartazes. Este governo já demonstrou que sua política é de alinhamento ao mercado. A APP tem feito constantes denúncias do aprofundamento das políticas de mercantilização desde que Ratinho Jr, no governo, e Feder, na educação, assumiram o estado em 2019. Aliados do “genofacista” Bolsonaro, querem tornar o estado o primeiro no Ideb. Nessa sana destroem e desconsideram propostas curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais ou Diretrizes Estaduais Curriculares e aprofundam as desigualdades educacionais, como as mudanças na EJA e no Ensino Noturno que prejudicam aqueles(as) historicamente mais excluídos(as).

Uma proposta de exclusão de aprofundamento da concepção liberal na educação que infelizmente, pela composição do Conselho Estadual de Educação será aprovada por esse colegiado. Só a resistência e o desassossego serão capazes de barrar este projeto. Este documento é o primeiro passo. Mas outros, mais mobilizadores terão que seguir. Uma verdadeira marcha completa em defesa do Ensino Médio público e de qualidade.

Boa Leitura!

APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira¹
CHILANTE, Edinéia Navarro²
KOEPESEL, Eliana Claudia³
SANTOS, Silvia Alves⁴
JORGE, Ceuli Mariano⁵

Introdução

O presente texto apresenta análises preliminares a respeito do Referencial Curricular para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado do Paraná, elaboradas por integrantes do Grupo Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa). Seu objetivo é evidenciar, em linhas gerais, as implicações dessa proposta para a formação das futuras gerações do nosso Estado. Alertamos que não se trata de um exercício de futurologia, antes, uma sistematização escrita, realizada a partir de uma base de conhecimento histórico e conceitual dessa etapa da educação básica, acumulada pela trajetória profissional e por estudos das integrantes do grupo que assinam este texto.

A proposta do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense foi disponibilizada para consulta pública do dia 03 fevereiro até o dia 28 do mesmo mês, a partir do cronograma inicial da SEED. Essa etapa cumpre o rito de legitimação do processo de construção do documento para o seu posterior envio ao Conselho Estadual de Educação. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam servir para o debate em torno da construção de um Ensino Médio de qualidade para todos e todas.

O Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense é um documento extenso que está dividido nas seguintes partes: a) texto introdutório; b) texto da área de Linguagens; c) texto da área de Ciências Humanas; d) texto da área de Ciências da Natureza; e)

¹ Doutora em Educação pela UFPR, Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), líder do Grupo de Pesquisa Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa) que congrega pesquisadores da UEM, UEL, UNESPAR e do Instituto Federal do Paraná.

² Doutora em Educação pela Unicamp, docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, membro do Grupo de Pesquisa Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa).

³ Doutora em Educação pela UEM, docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro do Grupo de Pesquisa Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa).

⁴ Doutora em Educação pela UFSCAR, docente do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Grupo de Pesquisa Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa).

⁵ Doutora em Educação pela UFPR, professora aposentada da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, membro do Grupo de Pesquisa Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa).

texto da área da Matemática; f) itinerário formativo de Projeto de Vida; g) Itinerário formativo de Linguagens; h) Itinerário formativo de Ciências Humanas; i) Itinerário formativo de Ciências da Natureza; j) Itinerário Formativo de Matemática; l) itinerários Formativos Integrados; m) Itinerário Formativo de Educação Profissional Técnica. Ao todo, o documento possui 1137 páginas que foram disponibilizadas para análise em um período de 25 dias.

O Novo Ensino Médio foi aprovado pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura dessa etapa da Educação Básica. A lei amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, que deve ser implantada até 2022, e define uma nova organização curricular, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos chamados Itinerários Formativos.

No Paraná, o referencial que orienta a construção dos currículos do Ensino Médio, nas redes pública e privada, foi escrito por grupos designados⁶ pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). A comunidade em geral só teve acesso à proposta quando essa foi disponibilizada para consulta pública e, ainda, na sua apresentação ficou evidente que os pressupostos do documento não estão em discussão, ou seja, trata-se de um pressuposto. Devemos salientar que as Universidades Paranaenses, que atuam na formação de professores e, ainda, desenvolvem pesquisas na área da educação escolar, não foram chamadas para contribuir com as discussões sobre a construção de uma proposta para essa etapa da Educação Básica do nosso Estado. Resta, portanto, àqueles que queiram participar da consulta, a tarefa de propor melhorias pontuais no texto, por meio dos formulários disponíveis na página da SEED. No entanto, o preenchimento de um formulário, a nosso ver, não garante o amplo debate que, entendemos, deveria ser a prática adequada para o exercício da gestão democrática da educação pública.

Motivados pela Secretaria Educacional da APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná, aceitamos o desafio de realizar uma análise do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense, apresentado pela SEED.

Desta forma, oferecemos à comunidade em geral, sobretudo aos que se interessam pelo debate em torno do Ensino Médio do nosso Estado, uma leitura que buscou apreender, nos enunciados explícitos e implícitos do documento, os fundamentos teóricos que o norteiam, bem como as consequências desse modelo para a formação da juventude do Estado do Paraná, em fase escolar.

⁶ O referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense não apresenta como o texto foi construído ou como os redatores foram selecionados para essa tarefa. Da mesma forma, pelo texto não é possível saber a área de atuação e formação dos redatores e colaboradores do texto.

Como se trata de um texto construído em tempo relativamente curto, é provável que tenham escapado outros pontos que deveriam ser abordados, motivo pelo qual o mesmo deve sofrer a devida e saudável crítica. Da mesma forma, alertamos para a necessidade de reflexões mais aprofundadas quanto aos Itinerários Formativos e as áreas do Núcleo Básico Comum, por docentes e pesquisadores das respectivas áreas do conhecimento.

O Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB 9394/96), é a última etapa da formação básica e geral. A inclusão do Ensino Médio como etapa da formação básica, atende às necessidades de ampliação das oportunidades educacionais a um número crescente de jovens que concluíram o ensino fundamental em nosso país, nos últimos anos.

Historicamente, ao Ensino Médio, no Brasil, têm sido atribuídos diferentes objetivos que ora o colocam como uma etapa necessária para a promoção de uma formação geral, garantindo-lhe a continuidade de estudos em nível superior, ora como a garantia de uma formação profissional e inserção rápida no mercado de trabalho.

Assim, entendemos que o currículo do Ensino Médio sempre foi um campo de disputas entre diferentes projetos sociais, quanto à apropriação do conhecimento social e historicamente produzido e, ao mesmo tempo, a formação de quadros para a inserção no mercado de trabalho.

A afirmação anterior reforça a ideia de que toda ação educativa – assim como toda atividade humana planejada – é intencional e toda proposta de organização curricular é portadora de uma teoria que, ao fim, orienta sobre “o que” e “para que” ensinar.

Na proposta que ora analisamos, outro elemento, “quem ensina”, também deve ser levado em conta, uma vez que o Novo Ensino Médio Lança mão da categoria “notório saber”, como resultado da experiência imediata e prática que pode ser ensinada por alguém que o detém e, ainda, a transferência de boa parte da carga horária do Itinerário Formativo de Educação Profissional e Técnica, para iniciativa privada com cursos profissionalizantes de curta duração.

Entendemos que analisar um documento, cujo objetivo é tornar-se referência para a construção do currículo do Ensino Médio das escolas públicas do Estado, requer, em primeiro lugar, compreender o espaço social no qual se desenvolve esse debate, atualmente, e, ainda, como a referida proposta adequa-se com a posição do Brasil no atual estágio do desenvolvimento do capitalismo mundial e suas interfaces com o mundo do trabalho, apreendendo a intencionalidade das mudanças propostas.

Neste sentido, não é demais afirmar que não existe neutralidade nesse processo. A escolha das palavras e os sentidos a ela atribuídos corroboram a visão social de mundo que

orienta a formulação dos documentos de políticas, sobretudo os que se colocam como produtores de diretrizes nesse campo.

Com essa premissa, o grupo de pesquisa “Ensino Médio em Pesquisa”, ao assumir a tarefa de analisar a proposta da SEED, buscou apreender, do material disponibilizado para consulta pública, o sentido da mudança curricular proposta e levantou as seguintes indagações: a atual proposta apresenta a solução para a melhoria do padrão de qualidade e “falta de sentido” na formação dos jovens, conforme as justificativas da Reforma, desde 2016? Para além da estrutura curricular, qual a concepção de educação, de escola e de conhecimento trazida pelo documento referencial? Quais os pressupostos teóricos da proposta e como eles se inserem no atual estágio do desenvolvimento econômico do Brasil? Que tipo de sujeito é imaginado por essa escola?

É consenso que vivemos um período de intensas e aceleradas mudanças na organização do trabalho, sob a presença cada vez mais intensa do modelo digital, e atingimos patamares inimagináveis, do ponto de vista do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, agora com a Inteligência Artificial, a Internet das coisas, impressão 3D, as plataformas digitais, *Big Data*, entre outros, com forte impacto sobre as relações de trabalho, expressão de uma fase do capitalismo altamente competitivo, concentrador de capital e produtor de mais desigualdade. Depreende-se, neste sentido, que todo avanço da ciência e da tecnologia não está a serviço da emancipação humana.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)⁷, do segundo trimestre de 2020, evidenciam que o Brasil possuía 12,8 milhões de desempregados; 31,9 milhões de pessoas com trabalho precário e, ainda, 30,8 milhões de trabalhadores que vivem na informalidade. Outra categoria trazida pela PNAD é a dos trabalhadores em condição de “desalento”, ou seja, aqueles que desistiram de buscar um emprego, chegando a 5,7 milhões de pessoas.

As dificuldades do mercado de trabalho já se mostravam com o avanço da tecnologia e da posição do Brasil, país da periferia do capitalismo mundial que, nos últimos anos, vivencia um acentuado processo de desindustrialização evidenciado pela forte queda da participação dessa atividade no PIB brasileiro⁸, desde 2015. A pandemia do novo coronavírus, que assolou o mundo a partir de 2020, aprofundou e desnudou as desigualdades sociais existentes no Brasil e, ainda, a fragilidade da proteção social aos trabalhadores do nosso país.

Essa é, portanto, a base (desigualdade social e educacional) sob a qual se propõem as mudanças no currículo do Ensino Médio, cujo mote, desde a aprovação da Lei Federal nº

⁷ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28478-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-13-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-1-no-trimestre-encerrado-em-junho-de-2020>

⁸ https://www.iedi.org.br/artigos/top/analise/analise_iedi_20210202_industria.html

13.415/2017, é o de tornar a escola mais atrativa aos jovens, possibilitando-lhes a inserção no mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, dentre elas, com maior ênfase no atual contexto, as competências socioemocionais.

Da leitura que realizamos do material produzido pela SEED, para servir como referência para a construção do currículo para o Ensino Médio no Estado do Paraná, emergiu o ponto de partida (habilidades e competências) e o ponto de chegada (empreendedorismo) do Novo Ensino Médio. Em outras palavras a reforma pretende a organização de uma tipo de escola que tem, na forma e no conteúdo, o objetivo de formação do “**jovem empreendedor de subsistência**”⁹. Por jovem empreendedor de subsistência, entendemos o jovem conformado com uma sociedade marcada pelo desemprego estrutural, com aumento da informalidade e a queda na renda do trabalho, utilizando de sua “criatividade” para a garantia da subsistência imediata.

O documento analisado foi construído com objetivo de difundir a ideia do empreendedorismo como a saída para o futuro daqueles e daquelas que buscam, ou muito em breve buscarão, a sua sobrevivência, num contexto de desigualdades e desemprego estrutural.

A escola que essa proposta pretende criar é a escola que, por meio do controle dos corpos e das mentes, privilegia o desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais que habilitem a sobrevivência num contexto cada vez mais competitivo e individualizado, em detrimento da formação integral do sujeito, cuja base é o acesso ao conhecimento histórico e socialmente produzido.

É esse, portanto, a nosso ver, o fio condutor do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio, proposto pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná que analisamos. Na sequência deste texto, evidenciamos a forma autoritária da sua elaboração e destacamos os elementos que apontam para a construção de um Ensino Médio que inviabiliza o acesso das futuras gerações aos conhecimentos científicos, promovendo, considerando as condições objetivas das escolas do nosso Estado, um processo de “desescolarização” do Ensino Médio, para formar o “empreendedor de subsistência”, sujeito adaptado a um contexto de trabalho precário, sem direitos sociais e democráticos.

Não é demais esclarecer que as duas promessas do Novo Ensino Médio (possibilidade de escolha e ensino superior) não estão disponíveis para a maioria dos estudantes do nosso país, tornando-se, desta forma, uma promessa irrealizável.

⁹ O termo “empreendedor de subsistência” foi tomado da análise de Roger Carlos Ferreira Alves Santos em artigo no qual discorre sobre as mudanças trazidas pelas novas tecnologias em especial, o processo de “uberização do trabalho” que, no plano discursivo é apresentado como um trabalhador livre das amarras do empregador, usando sua capacidade de empreender para garantia de sua sobrevivência imediata. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13817/2/CorpoTrabalho-DominacaoSocial.pdf>.

Esse fio condutor apresenta-se de modo claro no Texto Introdutório e nos Itinerários Formativos de Educação Profissional e Projeto de Vida. A lógica em torno da construção do jovem empreendedor de subsistência, perpassa a descrição das habilidades e competências, tendo, na construção das competências socioemocionais e seu maior pilar, como veremos no decorrer deste texto.

Ressaltamos, ainda, que a proposta da SEED encontra-se alinhada ao plano de gestão do atual governo ao apresentar o compromisso de, por meio da educação, “aumentar os níveis de empregabilidade e estimular a cultura da inovação e do empreendedorismo desde os primeiros anos do ensino”¹⁰, sem dúvida o referencial aqui apresentado caminha na direção do empreendedorismo, todavia, **o de subsistência**, único possível à grande maioria dos filhos e filhas de trabalhadores de um país periférico como o Brasil.

Uma proposta que só poderia ser construída de forma antidemocrática

É importante esclarecer que a forma parcelada como a proposta de referencial foi apresentada pela SEED, em arquivos separados, dificulta o entendimento do todo, induzindo uma leitura igualmente fragmentada do material. Ainda, a extensão do documento e sua apresentação em diferentes arquivos, torna difícil ao leitor a apreensão do fio condutor da proposta, sua concepção de homem, de sociedade e o papel da educação no atual estágio de desenvolvimento da sociedade.

Considerando a ideia da integração curricular, submeter um documento com mais de 1000 páginas para consulta em apenas 25 dias, sem que antes acontecesse qualquer discussão sobre o tema é, no mínimo, uma afronta ao preceito de gestão democrática da escola pública, expresso na Constituição Federal e tão caro aos trabalhadores e trabalhadoras da educação do nosso estado.

Uma questão que nos chamou atenção é a informação de que o documento apresentado trata-se da “versão preliminar (2)”. Dessa forma indagamos: sendo essa a versão preliminar “2”, onde está a primeira versão? Por que a comunidade escolar não foi chamada para a discussão da primeira versão do documento? Quem elaborou a primeira versão? Quais foram os interlocutores da SEED na construção versão 1 e da versão 2? Quais pontos da primeira versão foram contemplados e quais foram descartados, para a segunda versão do documento? Sob quais princípios foi realizada a seleção para a segunda versão, da proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense? Por que as Universidades

¹⁰ https://multimedia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1546022865_proposta-1534182290253.pdf.

paranaenses não foram chamadas para discutir a proposta de reformulação do Ensino Médio?

Dois pontos, portanto, que causam preocupação quando se propõem modificações substanciais na organização de uma importante etapa de formação da juventude paranaense: a ausência de participação da comunidade escolar nos debates sobre a nova proposta e, ainda, a falácia democrática que nega as condições efetivas de participação, ao colocar um documento de mais de 1000 páginas para consulta em 25 dias, ainda mais, durante o período mais difícil da pandemia em todo o território brasileiro.

A constatação da ausência de transparência, de participação e de amplo debate no processo de organização do referencial é muito grave do ponto de vista da legitimidade do processo democrático, porém, não nos causa estranheza, dada a forma autoritária como a educação no Estado do Paraná vem sendo dirigida. Infelizmente a atual gestão caracteriza o ato educativo como mera ação que se desenvolve exclusivamente na sala de aula, para o qual os conteúdos e as atividades são previamente selecionadas e organizados por outrem, via CREP¹¹ e LRCO2.0¹², desconectando o momento da aula de outras ações que a ela se relacionam, como o planejamento, a avaliação e o replanejamento para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Na análise que segue, apresentamos a forma como é construída a narrativa da implantação do Novo Ensino Médio por meio do estudo do Texto Introdutório e dos Itinerários Formativos de EPT e Projeto de Vida, nos quais melhor se pode depreender a concepção de escola, de educação, de sociedade, bem como o perfil que se espera das novas gerações com essa formação.

Dos “equivocos” às “omissões” do Texto Introdutório

Considerando que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, entendemos que os “equivocos e as omissões” que apontamos na análise do texto introdutório, são na verdade, uma opção de narrativa, que privilegia uma visão única da realidade e não permite a discussão sobre as intencionalidades do documento, como apontado na introdução deste texto.

¹¹ O CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

¹² O Registro de Classe *On-line* (RCO) é um software que permite ao professor registrar conteúdo, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso. Para 2021 o RCO foi atualizado com a denominação de LRCO 2.0, que já traz os conteúdos, o plano de aula, os slides e as atividades prontas.

Em relação aos aspectos históricos, destacamos a existência de algumas lacunas e equívocos, a nosso ver propositadamente presentes no texto, com objetivo de ocultar o debate histórico quanto aos projetos sociais em disputa na organização da educação no Brasil. A narrativa apresentada no texto introdutório traz o histórico do Ensino Médio no Brasil como mera sucessão de leis aprovadas e revogadas, numa visão evolucionista da história, que desconsidera os movimentos de ruptura, contradições, avanços e recuos das lutas sociais em favor de uma educação pública de qualidade para todos. Corroboramos com essa análise, a ausência de referência a leis da década de 1990 e dos anos 2000, que suscitaram intensos debates no meio político e acadêmico, como apresentamos a seguir.

Vejamos, ao historiar a trajetória do Ensino Médio¹³ tomando como referência as várias reformas empreendidas no Brasil a partir do século XX, o texto omite que a criação do SENAC e SENAI marcou a retirada do Estado de parte do processo formativo dos trabalhadores, passando a formação para iniciativa privada. As consequências deste processo de privatização da formação, como veremos posteriormente, foi retomado no itinerário formativo da educação profissional.

Omite também que, tanto na atual Constituição como na atual LDB, a universalização não está garantida para o Ensino Médio. Foi somente com a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, trazida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que se estabeleceu o que poderíamos compreender como a universalização do Ensino Médio. No entanto, ainda de forma restrita, posto que ela garante a obrigatoriedade para a idade e não a etapa da educação básica.

Também não aponta que após a aprovação da LDB nº 9394/96, a primeira “reforma do Ensino Médio” foi feita por meio do Decreto nº 2.208/97, que desvinculou a Educação Profissional do Ensino Médio. Com isso, essa primeira reforma, sob a lógica neoliberal privilegiou a gestão econômica e desobrigou o Estado da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, acentuando a dualidade entre Ensino Médio regular e a formação específica, ao proibir a oferta de forma integrada. Neste contexto, a formação profissional técnica deslocou-se para o setor privado, oferecida via recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Assim, a Educação geral básica ficava sob responsabilidade do Ministério da Educação e a formação técnica, com o Ministério do Trabalho.

O Decreto nº. 2.208/1997, foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (que também não foi citado) permitindo a abertura e o estímulo à formação integrada entre o Ensino Médio e a modalidade profissional, e mais tarde incorporado pela Lei 11.741/2008 que altera dispositivos da LDB 9394/1996, quanto a oferta do Ensino Médio Integrado. Não aparece no histórico trazido no Texto Introdutório, a informação de que a revogação do Decreto nº 2.208/97, foi fruto de intensos debates que buscavam a construção de uma educação de nível médio que pos-

¹³ Texto introdutório, p. 01 a 04.

sibilitasse uma formação integral, com ênfase nos conhecimentos científicos e tecnológicos e acabasse com a dualidade estrutural do sistema entre formação geral e profissional.

Outra grande omissão do histórico trazido na proposta de referencial curricular, é o fato de que todo o esforço de construção do Ensino Médio, que minimamente pudesse garantir a integração de uma formação geral sólida com a formação profissional, foi solapada pela edição da Medida Provisória 746/2016, que estabeleceu o Novo Ensino Médio. Vale lembrar, que esse processo não foi tranquilo, contradizendo, inclusive, a narrativa apresentada no Texto Introdutório das Diretrizes do novo Ensino Médio, segundo a qual o “Novo Ensino Médio foi fruto de anos de planejamentos e de debates entre diversos setores da sociedade”.

Importante lembrar, aqui, sobre esse contexto, do movimento dos estudantes secundaristas do Paraná que ocuparam mais de 1000 escolas, reivindicando a participação do movimento estudantil nos debates, colocando seus anseios e seu posicionamento em relação à reforma. No entanto, tanto os estudantes, quanto os movimentos sociais foram silenciados pelo autoritarismo presente. Com isso, as centenas de posicionamentos de entidades representativas de docentes e estudantes, contrários à MP 746/2016, apresentando argumentos para que o debate fosse realizado, foram ignorados e, de forma autoritária, a reforma foi aprovada no Congresso Nacional, em 2017.

Outra questão importante, quanto ao texto Introdutório é a referência, seguindo várias legislações, principalmente do período de 2003 a 2015, ao conceito de “educação integral”. No entanto, alertamos que a forma trazida pelo documento da SEED, não reflete o sentido real da Integração que defendemos. A educação/formação integral que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parecer nº 05/2011 e na Resolução nº 02/2012, enfatiza que as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia são indissociáveis e, portanto, uma educação humanista e não fragmentada, como essa que está sendo proposta pelo Novo Ensino Médio.

Fica evidente que a atual proposta da SEED, apesar de utilizar o termo “educação integral”, promove a fragmentação pelo esgarçamento do currículo, por meio dos itinerários formativos, princípio central do documento analisado e da própria Lei Federal nº 13.415/17.

Ao tratar da proposta curricular, os organizadores da proposta do Referencial, reforçam sua composição em duas partes, uma de formação básica e outra com os itinerários formativos, em atendimento, tanto à Lei Federal nº. 13415/17, como também à Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Tanto a lei, como a BNCC, retomam o princípio de organização curricular por competências e habilidades, enfatizados nos anos de 1990, com ênfase nas competências socioemocionais desenvolvidas, principalmente, por meio do “projeto de vida”, como veremos mais adiante. O currículo por competências é um forte elemento que desmascara qualquer intencionalidade de uma formação integral, como veremos adiante.

Os números que, bem analisados, NÃO justificam a reforma

Ao iniciar o texto referente a análise dos indicadores educacionais¹⁴, na proposta da SEED, são enunciados dois aspectos que foram considerados necessários para a implementação do novo Ensino Médio: análise dos indicadores educacionais dos últimos anos e os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender quais as percepções e expectativas dos ingressantes no Ensino Médio. Quanto ao que consideramos necessário a qualquer proposta, ressaltamos a ausência de um diagnóstico da rede que traga o número de escolas, de docentes, dos estudantes; as condições estruturais das escolas para ampliação da carga horária e para a oferta dos itinerários formativos, de maneira que a possibilidade de escolha, por parte dos estudantes (conforme justificativa da reforma), seja de fato efetiva.

Ao analisarmos os indicadores educacionais apresentados no gráfico 01 - número de matrículas no Ensino Médio por turno e por rede em 2019, destacamos que a maior oferta é feita pela rede pública de ensino com 423.170 matrículas, das quais 63,1% são do período diurno e 36,9% do noturno. O que o texto não diz, é que o percentual das matrículas no ensino noturno, evidencia a representatividade da oferta para grande parte dos estudantes do Ensino Médio que nessa etapa já estão inseridos, formal ou informalmente, no mundo do trabalho e, portanto, precisam estudar no período noturno, caso contrário, farão opção pelo abandono escolar, uma vez que precisam trabalhar para se manter ou contribuir com a renda familiar.

Tal constatação, a nosso ver, torna-se bastante preocupante diante do panorama de fechamento de turmas do ensino noturno instalado na rede pública estadual do Paraná, tendo em vista que, nesse caso, o Estado tem se eximido da oferta da escolarização aos estudantes trabalhadores, mesmo tratando-se de um direito constitucional de educação para todos os sujeitos. Lembramos que o direito ao acesso no Ensino Médio noturno, está assegurado na Constituição Federal de 1988 (art. 208 inciso VI) Brasil (1988); na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (art. 4º inciso VI) Brasil (1996); e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA art. 54, inciso VI Brasil (1990).

A justificativa usada pela atual gestão para fechamento das turmas do Ensino Médio noturno, incide na ideia de que os jovens nessa faixa etária ainda não estariam trabalhando. Tal especulação demonstra desconhecimento da realidade do país e do Estado, na qual grande parte dos jovens de 15 anos ou mais já encontram-se inseridos no mundo do trabalho como aprendizes ou no trabalho informal, contribuindo com o orçamento da família. Contraditoriamente, o Texto Introdutório ignora os dados da própria pesquisa realizada, que mostra que quase 40% dos estudantes do Ensino Médio paranaense estão matriculados no noturno.

¹⁴ Texto introdutório p. 5 a 10.

Entendemos que pensar o Ensino Médio noturno, como oferta de insucesso, com baixo aproveitamento, e como entrave para os índices do IDEB, além de antidemocrático, é desumano. Alertamos que o fechamento de turmas no período noturno vai em direção contrária da Meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE sobre a universalização do Ensino Médio, que previa, até 2016, a universalização do Ensino Médio para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (BRASIL, 2014).

Conforme dados apresentados pelo Inep sobre o monitoramento do PNE, em 2019, no Paraná, a população de 15 a 17 anos era de 460.760, e destes, 92,6% estavam frequentando a escola, porém, o percentual de estudantes dessa faixa etária matriculados no Ensino Médio era 78,1%, ou seja, 100.921 jovens não estavam estudando. Entendemos que esse público deveria ser buscado para o Ensino Médio noturno em direção ao aumento de matrículas proposto pelo PNE. Conforme os dados trazidos pela pesquisa da SEED, os motivos manifestados pelos jovens que estão fora da escola evidenciam, entre outras coisas, a dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Denunciamos que tal situação tende a ser agravada pela diminuição de escolas que ofertam o Ensino Médio noturno, tanto pelo processo de militarização das escolas no Estado, quanto pela implantação da nova proposta do Ensino Médio.

Nos gráficos 02 e 03 referentes ao número de matrículas do Ensino Médio por modalidade e rede de ensino, destaca-se a ascensão de matrículas do Ensino Médio integrado, que se sobressai em relação às outras modalidades ofertadas como o segundo maior número de matrículas da rede. Destacamos, quanto a essa questão, que o Ensino Médio Integrado compreende uma formação técnica de nível médio que integra o Ensino Médio regular e a Educação Profissional, a partir dos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

Importante lembrar que a oferta do Ensino Médio Integrado resultou da retomada da Educação Profissional de forma pública e gratuita, a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997 que havia desvinculado educação profissional e Ensino Médio em cursos separados, delegando a oferta da educação profissional para a rede privada. O Decreto nº 5.154/2004 ao revogar o anterior, trouxe novamente a possibilidade da oferta integrada de forma pública e gratuita, sendo posteriormente incorporado pela Lei 11.741/2008 que alterou dispositivos da LDB 9.394/1996 quanto à oferta do Ensino Médio Integrado.

Chamamos atenção para o fato, omitido pelo texto da SEED, que o Ensino Médio integrado, implantado em 2003, estabeleceu uma trajetória de referência e conquistas para estudantes e professores da educação paranaense. Com currículo pautado em sólida base de conhecimentos, formação crítica e emancipatória, configura-se, verdadeiramente, como uma formação integral e também integrada, fundamentada em princípios que visam a totalidade do desenvolvimento dos estudantes.

Esse preâmbulo, ressaltando a consolidação do Ensino Médio integrado no Paraná, somado aos dados apresentados, mostra o lugar de destaque ocupado por esses cursos, quanto à ascensão das matrículas e aceitação das comunidades escolares. No entanto, o destaque ao Ensino Médio Integrado foi descartado do atual documento em análise, uma vez que essa forma de oferta não foi considerada na proposta do novo Ensino Médio.

Por força da Lei 13.415/2017, a Educação Profissional foi direcionada ao 5º itinerário formativo, com incentivo de oferta em outras instituições fora da escola, inclusive pela rede privada. Destacamos aqui, o processo de desescolarização do Ensino Médio, a que nos referimos na introdução deste texto, posto que, se a maioria das escolas, por falta de condições estruturais para oferta dos itinerários formativos, optarem por ofertar o ensino profissional, em entidades privadas, organizadas para esse fim, teremos, além da retirada de grande parte do processo formativo da escola de nível médio, um processo de privatização desta etapa de ensino.

Há, portanto, uma clara intencionalidade em desconsiderar os avanços e as conquistas do Ensino Médio Integrado no Estado, em termos de oferta consistente de formação técnica, sendo também desconsiderados os investimentos de governos anteriores com estrutura física e humana específicas nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) e no quadro efetivo de professores necessários aos cursos.

Alertamos, conforme Kuenzer (2017, p. 339) que a Lei 3.415/2017, que dá suporte ao novo Ensino Médio Paranaense, faz renascer o Decreto 2.208/1997 (propositadamente omitido no histórico trazido pelo documento da SEED). Trata-se de uma Lei “autoritária tanto na forma quanto no conteúdo”, fragilizando a oferta pela rede pública estadual e favorecendo, na rede privada. A atual reforma do Ensino Médio, fortalece, assim, a histórica dicotomia entre as duas formações que deveriam ser únicas - formação geral e formação profissional. Além disso, como já alertamos, promove a retirada de uma quantidade significativa de horas do trabalho escolar.

Destacamos, ainda, como contraditório o fato de o texto evidenciar a ascensão das matrículas do Ensino Médio integrado, e ao mesmo tempo, excluir esse curso na sua proposta.

Outra questão importante que devemos chamar atenção é quanto ao Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, apresentado no gráfico 02 com 55.118 matrículas, ocupando a quarta posição em número de matrículas da rede estadual de educação. Buscando a sequência histórica das matrículas dessa modalidade nas Sinopses Estatísticas do INEP, obtivemos o seguinte cenário: (2015) 45.366; (2016) 48.847; (2017) 57.132; (2018) 58.421; (2019) 55.118; (2020) 43.233. Conforme se pode observar, ocorreu um aumento gradativo no período de 2015 a 2018, seguido de uma baixa acentuada das matrículas em 2019 e 2020.

Procurando entender o fenômeno da queda das matrículas, buscamos em documentos e conversas com profissionais que atuam nas escolas de EJA, desvelando o seguinte panorama: em novembro de 2019 foi aprovado o Parecer CEE/BICAMERAL nº 231/19 de adequação da organização curricular da EJA para semestral, a partir do início do ano letivo de 2020. Essa proposta, engessa o currículo da EJA em módulos semestrais com disciplinas fixas, padronização de cronogramas, redução de tempo de estudos, diminuição da oferta das horas semanais de cada disciplina, priorização da profissionalização ao invés da escolarização, adoção quase total da aplicação em Ensino a Distância (EAD), além de ser elaborada por técnicos da SEED sem a participação dos professores e gestores da EJA, conforme forma de gestão da SEED, já anunciada anteriormente. O fechamento de escolas está relacionado, também, à implantação das escolas cívico-militares em prédios que ofertam EJA, além do fechamento de escolas em Curitiba e vários outros municípios do Estado em decorrência da dificuldade de os estudantes se “enquadrarem” na forma de oferta desta modalidade de ensino no Estado.

Vale lembrar que, conforme determina a Constituição de 1988, em seu artigo 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**” (BRASIL, 1988). Da mesma forma, esses direitos foram assegurados na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 4º, inciso I e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), nas metas 7, 10 e 12.

Porém, essas determinações legais estão sendo ignoradas por atos que reduzem a oferta e impõem dificuldades aos trabalhadores que precisam cursar essa modalidade. O público da EJA apresenta situações diferenciadas de vida e de trabalho, enfrentando várias dificuldades que levam a inconstâncias em seus horários e maior abandono escolar. A incompreensão dessas características diferenciais confere a EJA o estigma de oferta de insucesso, em proporção ainda maior que a atribuída ao Ensino Médio noturno, estando, ambos, sentenciados (na rede pública estadual do Paraná) ao lento desaparecimento, uma vez que não contribuem diretamente para o aumento dos índices do IDEB.

Esta constatação torna-se clara na análise da proposta do novo Ensino Médio que se exime de qualquer orientação direcionada ao currículo da EJA, assim como, da Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, ou seja, modalidades que tratam da educação de populações marginalizadas historicamente. O panorama de homogeneidade que prevalece na nova proposta coloca no mesmo patamar todos os públicos a serem atendidos, ignorando a pluralidade étnico-cultural, sócio espacial e etária e, principalmente, o direito à educação pública e gratuita.

Os gráficos 04 e 05 mostram, respectivamente, a taxa de aprovação e taxa de abandono escolar no período de 2015 – 2019, evidenciando o aumento dos índices de aprovação, maiores que a média nacional e a diminuição do abandono escolar. São dados relevantes que testemunham em favor da manutenção da atual organização do Ensino Médio e das políticas anteriormente adotadas, instigando os seguintes questionamentos: se o Ensino Médio está num processo crescente de melhorias, como justificar uma nova proposta que altera significativamente sua oferta? O novo Ensino Médio vai melhorar a aprovação e diminuir o abandono? De que forma? Quais estudos mostram as potencialidades da nova proposta para melhorar o desempenho e a permanência dos estudantes, superando o atual modelo?

Essas questões são fundamentais na análise da proposta do novo Ensino Médio para evitar que ocorram experimentações e modismos educacionais com finalidade única de alterar o currículo em prol de uma gestão empresarial, reproduzindo técnicas do chamado setor produtivo e seus interesses econômicos. Fato que nos lembra a luta de Antônio Gramsci em defesa da escola unitária, por ele idealizada, com formação humanista e desinteressada, para contrapor a escola fascista, da sua época, com concepção mecanicista e produtivista da educação. (GRAMSCI, 1989).

O gráfico 06 – sobre a Taxa de distorção idade-série em 2017 e 2019, da mesma forma que os dois gráficos anteriores, mostra que também esse desafio vem sendo gradativamente superado. O texto destaca a expressiva distorção observada nas matrículas da primeira série, a qual seria amenizada nas séries posteriores, devido ao abandono do público fora da faixa etária. Em nosso entendimento seria agravada, considerando que o abandono no âmbito da exclusão corresponde a uma escala bem mais complexa.

O próprio texto sugere a necessidade de pensar ações pedagógicas direcionadas a esse período de ensino, porém, contraditoriamente, a nova proposta do Ensino Médio não aponta nada de concreto no sentido do enfrentamento a essa questão.

Os dados apresentados nos gráficos 07 (resultados do SAEB) e 08 (resultados do IDEB) corroboram a ascensão dos índices educacionais, porém, é importante destacar a essência puramente estatística dessas avaliações e questionar a capacidade desses números em sinalizar qualidade na educação. Como são realizados em larga escala, as avaliações (SAEB) desconsideram as diferenças socioeconômicas e culturais do país, as realidades diferenciadas das escolas e não incluem a participação dos professores. Conforme Dourado (2009, p. 205),

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Esse autor define as dimensões extraescolares como sendo o espaço social e as obrigações do Estado, e as intraescolares em quatro planos: o plano do sistema – condições de oferta do ensino; o plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar; o plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar. Portanto, dimensões que deveriam ser analisadas na elaboração da proposta do novo Ensino Médio.

É realidade, no país, que o Ensino Médio é a etapa com os maiores desafios, principalmente quanto a permanência e sua conclusão pelos estudantes. Entretanto, a análise apresentada no texto se limita apenas aos índices numéricos sem vinculá-los ao conjunto de determinantes que compõem a estrutura educacional, e interferem no desempenho dos estudantes, tais como: concentração de renda, desigualdades sociais, educação como direito, condições físicas e humanas insuficientes nas escolas, material didático precário, falta de formação adequada para os professores e equipes gestoras, falta de acompanhamento familiar, além do processo de organização do trabalho escolar.

A avaliação perpassa diferentes espaços e processos a partir da clareza do que se pretende, do porquê e para quem se destina e, sobretudo, quais sujeitos pretende formar. Apartados desses elementos os dados numéricos não se sustentam e não representam qualidade da educação, caindo na superficialidade. Mesmo porque, o texto não esclarece o que está entendido por qualidade da educação, de qual qualidade está sendo falado, e como se efetivará na nova proposta. Na perspectiva ampla de educação a ser considerada numa proposta pedagógica, que vislumbra educação para todos, a qualidade social “implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”. (DOURADO, 2009, p. 211).

Nesse sentido, as avaliações em larga escala são importantes para apontar caminhos e possibilitar a reorganização constante das práticas escolares, mas não como únicos indicadores de qualidade da educação, além do que, se por um lado caracterizam um instrumento de acompanhamento a ser considerado, por outro, estabelecem um cenário contraditório que incita a competitividade e o escalonamento de ranking entre as escolas que nada tem a ver com a qualidade do conhecimento apreendido pelo estudante.

Tais questões não são mencionadas na proposta do novo Ensino Médio do Paraná, assim como, o documento não expressa qual a qualidade pretendida e quais melhorias a proposta visa contemplar para o estudante paranaense. Fato compreensível no âmbito da análise, haja vista a incoerência entre educação de qualidade social, por meio da lógica racional de competências e habilidades, que remetem à gestão empresarial e não à gestão escolar. Ao relacionar a qualidade da educação a partir das avaliações em larga escala, o foco deixa de

ser o conhecimento adquirido pelos estudantes e a ênfase recai nos próprios índices numéricos, ou seja, no escalonamento que pode elevar o Estado a patamares maiores que outros e atribuir-lhe empoderamento perante a política nacional.

Interesses dos estudantes: estudo teórico na escola

Em relação à pesquisa realizada sobre as percepções e interesses dos estudantes paranaenses frente ao Ensino Médio¹⁵, percebem-se lacunas e falta de informação sobre a sua realização. Não foram apresentados os itens minimamente necessários à clareza do caminho percorrido durante a pesquisa para chegar aos resultados, como por exemplo: Tipo de pesquisa realizada, problema a ser investigado, objetivos, suporte teórico, metodologia utilizada, sistematização, análise dos resultados, instrumentos utilizados - questões fechadas ou abertas e a forma de abordagem aos respondentes. O texto também não explica como foi delimitado o público participante, a importância dessa pesquisa, e se ela contribuiu, ou não, para a proposta do novo Ensino Médio. De acordo com o texto analisado, houve a participação de 283.544 respondentes, estudantes das redes pública e privada.

No primeiro gráfico apresentado (09 – período em que os estudantes se dedicam ao trabalho), são citadas as respostas referentes aos períodos: manhã, manhã e noite; manhã e tarde, noite, tarde, tarde e noite, sendo a alternativa mais assinalada “manhã e tarde”. Bastante confuso pois, nesse caso, a questão parte do princípio que todos os estudantes trabalham, mas e os estudantes que não trabalham não responderam essa questão? Havia alguma alternativa para ser assinalada por quem não trabalha e que não foi apresentada no documento? Um total de 63.105 participantes informaram o turno em que trabalham, número bastante significativo em um universo de 283.544 respondentes, representando 22,3% dos estudantes que precisam compatibilizar estudo e trabalho.

Entretanto, esse fato parece não ter sido considerado na elaboração proposta do novo Ensino Médio, uma vez que a mesma é voltada especificamente para os estudantes que não trabalham e podem cumprir o turno diurno, com carga horária ampliada e seus itinerários formativos em outras instituições. Conforme os dados apresentados, a nova proposta estaria atendendo 77,7% dos estudantes, portanto, não assegurando o direito de todos à educação e distanciando-se, ainda mais, das metas estabelecidas pelo PNE. Tal constatação não pode passar despercebida pela sociedade paranaense e pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – órgão regulamentador da educação no Estado.

Quanto ao gráfico 10 – Questão: o que você gostaria de fazer na sua escola que não faz hoje? (Rede pública). Não foi informado se a questão foi aberta ou fechada, dificultando a análise. De qualquer forma, percebe-se nas respostas apresentadas pelos estudantes, o

¹⁵ Texto Introdutório p. 10 a 16

anseio por uma escola dinâmica, articulada ao tempo presente, organizada em espaços e tempos diferenciados, com indicativos importantes a serem considerados na elaboração de uma nova proposta.

As duas alternativas mais assinaladas foram: escolher algumas das disciplinas para aprofundar o conteúdo do meu interesse (21,3%) e cursos fora da escola (inglês, música, culinária, desenho, informática, etc. (21,2%). Percebe-se, aqui, uma maior diversificação das respostas indicando a necessidade de considerar formas mais consistentes de relação dos estudantes com o conhecimento escolar. Além de apontar fragilidades da educação quanto a abrangência do currículo para uma formação de totalidade, a qual não se restringe somente ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, como priorizado na proposta do novo Ensino Médio.

As alternativas mais consideradas representam pouco mais de 20% do total, sendo que a primeira se relaciona, mais especificamente, à nova proposta, remetendo aos itinerários formativos (escolher algumas das disciplinas para aprofundar conteúdo do meu interesse), porém, a promessa da escolha dificilmente poderá se efetivar, uma vez que está sujeita às possibilidades dos sistemas de ensino, conforme expressa a Lei do novo Ensino Médio,

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**. (Lei nº 13415/2017, *grifo nosso*)

De acordo com a Professora Mônica Ribeiro da Silva¹⁶ o PL nº 6.840/2013 (agora Lei nº 13.415/2017) “retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes”. (ANPED, 2016) Promessas que dificilmente serão atendidas, dadas as dificuldades relacionadas à estrutura física, já conhecidas dos sistemas de ensino, das escolas e, ainda, dos interesses políticos que preconizam parte da oferta em instituições privadas.

No gráfico 11 – Questão: Caso você passasse mais tempo na escola, o que você gostaria de aprender – Rede pública. A resposta que mais se repetiu foi “*uma formação técnica e profissional*”, com 139.308 respostas, tornando evidente a credibilidade dos cursos técnicos no Paraná e o interesse dos estudantes que veem nessa oferta maiores possibilidades de inserção na vida acadêmica e profissional. Cursos estes, que em nossa avaliação, deveriam ser mantidos e apoiados na rede estadual de educação.

¹⁶ Entrevista concedida ao Portal da Anped em 19 de setembro de 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-professora-monica-ribeiro-da-silva-ufpr-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>.

A segunda opção mais assinalada foi: *conhecimentos relacionados aos meus interesses pessoais e profissionais que não são oferecidos na escola*, com 105.590 respostas. A análise dessa questão reforça a questão anterior em termos da importância em abrir espaços democráticos para escuta dos estudantes e assegurar suas participações de forma efetiva na organização escolar, fato que não ocorreu na elaboração da proposta do Novo Ensino Médio. Porém, desde o início do processo, ainda enquanto PL nº 6.840/2013, os estudantes tiveram grande empenho para serem ouvidos, como já apontado anteriormente, em movimentos organizados, encontros, conferências, que acabaram evoluindo para ocupação de escolas. Os estudantes, naquele contexto, reivindicaram seus direitos de participação, ensinando democracia aos governantes que ignoraram e silenciaram suas vozes.

No gráfico 12 – Questão: quando você considera que estaria apto para escolher e se aprofundar em uma área do conhecimento? A maioria das respostas foi: *na 3ª série do Ensino Médio, após passar por todos os conhecimentos comuns a todos os estudantes* (32,2%) e, *não sei* 23,8%. As respostas confirmam que muitos jovens não se sentem seguros para tomar decisões sobre o seu futuro na idade em que cursam o Ensino Médio, contrariando o que estabelece a nova proposta, na qual os jovens farão (teoricamente) a escolha dos seus itinerários formativos.

No gráfico 13 – Questão: Quais desses assuntos você mais gosta de aprender? A resposta com maior incidência foi *tecnologias e mundo digital*, seguida por *esporte e danças*. Curiosamente, essas são duas áreas que não estão sendo contempladas (de forma direta) nos itinerários formativos da nova proposta, além do que, dependiam de maior estruturação do prédio escolar em termos de acesso à Internet e aparatos tecnológicos, no primeiro caso. Essa melhoria na estrutura da escola para acesso às tecnologias e Internet há muito vem sendo reivindicada pelos gestores das escolas, porém sem atendimento.

No gráfico 14 – Questão: como você aprende melhor? A maior incidência de respostas foi *participando de aulas teóricas (que o professor fala, você escuta e faz anotações no caderno)* e *participando de atividades práticas*. Na análise dessa questão, o texto menciona que “quanto aos recursos que facilitam a aprendizagem, a maioria dos estudantes declarou que aprendem melhor por meio de pesquisa *online*. Entretanto, ao responderem a questão “como você aprende melhor?” A opção de participar de aulas teóricas foi a mais escolhida” (p. 15). Em primeiro lugar, observamos que não aparece nenhuma questão sobre recursos que facilitam a aprendizagem, se houve, essa questão não foi apresentada no texto introdutório. Em segundo lugar, apontamos que o texto destaca a importância da articulação entre a transposição didática e o uso da tecnologia. Resta saber de qual tecnologia estão falando, uma vez que a maioria das escolas não dispõe sequer de internet suficiente para acesso e, quando dispõe (por iniciativa da própria escola), esse recurso nem sempre é disponibilizado aos estudantes.

Ao que aparenta, essa pesquisa buscou (tardiamente) elementos, junto aos estudantes, que pudessem justificar a proposta do novo Ensino Médio, contudo uma elementar leitura dos dados apresentados não justifica a proposta apresentada. Tal discrepância é fruto, por um lado, do resultado da fragilidade na forma e nos instrumentos utilizados, da inconsistência quanto ao conteúdo obtido e das questões desfocadas do objeto de pesquisa (que se imagina, pois não foi declarado); e, por outro, da própria insustentabilidade da proposta do novo Ensino Médio, aprovada à revelia dos interesses dos estudantes e sem o apoio dos educadores paranaenses, caracterizando um retrocesso no processo histórico da educação do Estado.

Porém, sob a tutela da Lei, a Secretaria de Educação do Paraná segue austera em seus propósitos de implantação de um modelo de educação que nega o conhecimento e consolida a formação do **empreendedor de subsistência**, adaptado a uma sociedade de trabalho precário e antidemocrático.

Desescolarização do Ensino Médio¹⁷ e desvalorização do conhecimento

O que estamos chamando de processo de desescolarização do Ensino Médio, é a possibilidade de que a maior parte da carga horária desta etapa da Educação Básica seja realizada fora da escola. Tal preocupação advém da experiência de profissionalização do Ensino de Segundo Grau da década de 1970, revisitado com a Lei 2.208/1997, que por razões ainda não superadas pelos sistemas educacionais, levaram à realização da profissionalização às instituições privadas que ofertam cursos profissionalizantes. A principal razão para isso foi a falta de investimentos para garantir a estrutura necessária à oferta desses cursos nas escolas da rede pública. A solução, naquele momento, e que se apresenta ainda hoje, foi a transferência de parte dessa formação para iniciativa privada, sobretudo às escolas do chamado Sistema S (SESI, SENAC, SENAI, etc.).

Sobre isso, apontamos dois grandes problemas que observamos no referencial em análise: o primeiro, relacionado ao fato de que, se a maior parte da carga horária do Novo Ensino Médio for direcionada ao itinerário de Educação Profissional e Técnica, sendo essa realizada fora da escola, haverá a transferência dessa carga horária para cursos de profissionalização de rápida duração, com objetivo de capacitar os jovens para o exercício de atividades técnicas, sobretudo na prestação de serviços. Vale lembrar que nosso presidente da república¹⁸, já defendeu que os jovens não deveriam almejar um diploma de Ensino Superior e investir em cursos técnicos. O segundo problema, é que tal proposta carrega em si a ideia de que os conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade não têm valor na formação das futuras gerações. Ainda, não haverá qualquer articulação entre a formação básica geral e a formação profissional.

¹⁷ Termo já utilizado por Domingos Leite Lima Filho, para caracterizar um dos efeitos da reforma da educação profissional nos anos 1990, com a lei n. 2.208/97, em seu livro “A desescolarização da Escola”. Gráfica e Editora Torre de papel, 2003.

¹⁸ <https://extra.globo.com/noticias/brasil/profissionais-contestam-afirmacao-de-bolsonaro-de-que-tecnico-de-refrigeracao-pode-ganhar-mais-de-12-mil-23022263.html>.

Na leitura do Documento Introdutório, da Proposta de Referencial Curricular do Novo Ensino Médio, a escola como espaço socializador da cultura sistematizada pela humanidade via conteúdos escolares, trabalhados por meio das disciplinas é substituído por uma proposta de interdisciplinaridade que, na prática, fragmenta o acesso ao conhecimento.

Isso nos preocupa, em razão da perda da função histórica da escola e dos prejuízos quanto a uma formação geral dos estudantes que lhes permitiria uma visão ampla de mundo, da cultura, da ciência e da tecnologia. Em termos teóricos. A concepção que sustenta o documento, desacredita o papel da escola pública como orientadora/socializadora de práticas mais complexas e sistematizadas de conhecimentos científicos e que devem ser transmitidos de geração em geração.

Num país tão desigual em oportunidades como o Brasil, a preocupação e os objetivos dos dirigentes do Estado, que se declaram democratas, deveria ser a de organizar uma escola pública como espaço socializador de uma cultura sistematizada mais universal. Pois a diversidade de realidades empobrecidas que nossos jovens vivenciam, apenas reforça a histórica dualidade de acesso aos conteúdos científicos, especialmente no ensino médio, em que a juventude já é assediada de todos os lados para o ingresso no mercado de trabalho como meio de sobrevivência e por isso, muitas vezes, abandona a escola. (SAVIANI, 2005).

Nessa direção, reiteramos que seguir a BNCC, na sua concepção de escola, significa perdermos de horizonte, a formação humana integral (alcançada por meio da apropriação daquilo que de melhor a humanidade já sistematizou) que tanto defendemos e historicamente trabalhamos na escola, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem com a transmissão-assimilação de conteúdo.

Defendemos que o Ensino Médio, importante etapa da Educação Básica, não pode ser um espaço de experiências ou testes temporais de políticas descontinuadas. Precisamos romper com aquilo que nos divide, nos distancia, e precisamos nos fortalecer com uma política curricular estadual que valorize o papel da escola, dos professores, do conhecimento científico, dos conteúdos escolares como o primeiro passo na construção de uma proposta que será orientadora de uma formação integral nesta etapa do ensino.

A Educação Profissional Técnica (EPT): fim do Ensino Médio Integrado

É com grande indignação que constatamos na proposta do Referencial curricular para o novo Ensino Médio do Paraná a redução da Educação Profissional e Tecnológica a um dos cinco itinerários formativos da parte flexível do currículo do Ensino Médio.

Com respaldo na Lei nº 13.415/2017 e nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01-2021 de 05 de janeiro de 2021, esse referencial vem completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem o desmonte da educação profissional, na linha da contrarreforma do Ensino Médio iniciada com a MP nº 746/2016. Esses instrumentos legais recuperam concepções da década de 1990, impondo duras alterações para a educação a partir de ideologia neoliberal.

Antes de prosseguir consideramos importante trazer as palavras da Professora Acácia Kuenzer para elucidar a confusão semântica instalada na Lei nº 13.415/2017, e em outros documentos normativos elaborados a partir dela.

Já se afirmou que um dos problemas trazidos pelo discurso da pedagogia da acumulação flexível, que tem na aprendizagem flexível a sua metodologia, é a confusão semântica causada pela utilização de termos iguais para expressar concepções diferentes. (KUENZER, 2017, p. 342)

Entendemos que a confusão semântica intencionalmente utilizada, objetiva enlear os leitores para que haja identificação com o texto, passando a impressão de que nada mudou, formando, assim, numa adesão consentida ao que está sendo proposto. Para isso, se apropriam dos mesmos termos do referencial crítico como: formação integral, integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, mundo do trabalho, entre outros, em conjunto com termos do pensamento neoliberal: competências e habilidades, laborabilidade, empreendedorismo, protagonismo, competências socioemocionais, empregabilidade, mercado de trabalho, projeto de vida. E, ainda mais, estabelecem diálogo e fundamentam suas falas em autores do pensamento crítico, totalmente contrários à ideologia neoliberal que sustenta a concepção do novo Ensino Médio, numa apropriação indevida e inescrupulosa, com o intuito de encobrir as intencionalidades de desmantelamento da educação.

O Novo Ensino Médio e a proposta de referencial aqui analisados, condenam o Ensino Médio Integrado ao desaparecimento, pois as possibilidades ditas como integradas no Itinerário Formativo EPT, representam pequenas parcelas fragmentadas e incapazes de cumprir a finalidade de formação profissional integrada. Dessa forma, as alterações imputadas ao Ensino Médio integrado alteram seus princípios fundantes, pressupostos e forma de organização. Fato, para nós, contraditório, uma vez que os cursos do Ensino Médio integrado possuem grande aceitação no Paraná, sendo responsáveis pelo maior número de matrículas, depois do Ensino Médio regular, de acordo com dados apresentados no texto introdutório deste referencial. Portanto, trata-se de um curso consolidado que tem seu ponto alto na formação **verdadeiramente integral e integrada**, sólida em termos de conhecimento científico e bem articulada com o mundo do trabalho e demandas técnicas requeridas. Para isso, sempre pri-

mou por um curso de matrícula única, realizado na mesma escola, com currículo pautado no trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana.

Destacamos na introdução do Itinerário formativo da EPT, seu objetivo de “facilitar a inserção e a atuação do estudante no Mercado de trabalho”. O que confere à EPT uma visão mercantilista da educação, subjugada aos interesses do capital. Contrariando, desta forma, os princípios fundantes que visam a uma formação humana, dando lugar à desqualificação, ao barateamento do conhecimento, a negação da ciência e sua condição de mercadoria.

Na sequência, o texto destaca que somente 21,2% dos jovens de 18 a 24 anos têm acesso ao nível superior e que se tratando de Educação Profissional apenas 01 em cada 10 estão matriculados. Relaciona esses dados aos que foram estipulados pelo PNE, no qual está previsto um terço dos jovens dessa faixa etária cursando o Ensino Superior em 2024. Tal relação coloca sobre o Ensino Médio a responsabilização pela insuficiência do Ensino Superior, sem levar em conta as situações próprias desse nível de ensino, quase totalmente a cargo das redes privadas. Além das imperativas situações socioeconômicas da população para cursar essas universidades privadas.

Levanta, ainda, dois pontos importantes de discussão sobre a polarização histórica dessa etapa, ora como preparação para o mercado de trabalho ora como preparação para o Ensino Superior, ambas já superadas pela LDB 9394/1996, que confere ao Ensino Médio a identidade de etapa final da educação básica, mais tarde, reafirmada no Decreto nº 5154/2004 que confere o aporte legal ao Ensino Médio Integrado.

Em seguida, apresenta uma sequência histórica da legislação da EPT, porém, sem destacar o movimento político e ideológico que as envolveram, e possibilitaram os avanços e retrocessos no decorrer do percurso, até chegar à Lei 13.415/2017 e novas Diretrizes Curriculares da EPT. Esses documentos configuram, portanto, o maior ataque contra a democracia e os princípios de gestão democrática infringidos à educação, no que se refere aos direitos sociais da classe trabalhadora, em prol dos interesses do capital.

Com relação às mudanças impostas pela nova “arquitetura” do Ensino Médio, destacamos, a posição da EPT como o quinto itinerário formativo, denominado “Formação Técnica e Profissional” que, nesse campo de visão, distorce a concepção integrada de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Ressaltamos que não há compatibilidade entre a concepção do Ensino Médio Integrado e a concepção da proposta do Novo Ensino Médio estruturada a partir das competências e habilidades. A concepção de Ensino Médio Integrado compreende uma educação unitária, politécnica e omnilateral, que visa a superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, enquanto a formação proposta no Novo Ensino

Médio, a partir de competências e habilidades, fundamenta-se na fragmentação, simplificação e viés mercadológico.

Em outras partes do texto, o mesmo discorre sobre o novo Ensino Médio e sua forma de organização geral em exposições repetitivas, uma vez que já foram apresentadas no texto introdutório.

Outra questão que nos chama atenção, é quanto aos princípios gerais da EPT em que se destacam as expressões que se referem às parcerias público-privadas, com o argumento que as mesmas devem ser “estimuladas com o fim de viabilizar percursos formativos e ambientes de aprendizagens distintos e que insiram os (as) cursistas na realidade do setor produtivo” (p. 11). Na verdade, esse discurso oculta o interesse na privatização das ofertas educacionais, principalmente no se refere à EPT, que poderá ser realizada em outros espaços e outras instituições de ensino da rede privada, favorecendo a oferta pelo setor privado e os interesses do mercado, trazendo, como já apontado, um processo de “desescolarização” deste nível de ensino.

Também são destaques na proposta o apelo ao protagonismo juvenil e, consequentemente, o projeto de vida, utilizados como correspondente ao empreendedorismo, que no documento aparece como o estímulo ao desenvolvimento da autonomia para escolhas e para o prosseguimento dos interesses individuais.

Vale destacar, ainda, que o texto sobre o Itinerário Formação Técnica e Profissional, não apresenta com clareza as possibilidades da sua organização, porém, considerando que seguirá as novas Diretrizes da Educação Profissional, entende-se que contemplará dois tipos de formação:

- 1. Formação Técnica** - habilitação mediante conclusão de um curso técnico de nível médio, conforme CNCT ou habilitação por meio de um conjunto de cursos de qualificação profissional (saídas intermediárias), regulados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Portanto, organizado de forma totalmente fragmentada. (Art. 23 – Res. N° 01/2021)
- 2. Formação Profissional.** Nessa Formação Profissional, o estudante receberá certificação de conclusão de Ensino Médio, mas não será técnico de nível médio, porém detentor de um conjunto de qualificações de curta duração desarticuladas entre si e completamente fragmentadas.

Alertamos que a fragmentação no processo formativo está presente tanto em uma formação quanto em outra, tornando evidente que tudo que foi construído no Estado em termos de formação integrada deixará de existir.

Ao se referir às modalidades de oferta são citadas três possibilidades, sendo: presencial, a distância e uma terceira que é o modelo híbrido, com parte da carga horária presencial e parte na EaD, respaldadas pelo art. 26 da Res. nº 01/2021.

Outro ponto a destacar é a vinculação da EPT à EaD numa perspectiva de empobrecimento da formação, por desconsiderar a relação teoria e prática e possibilitar que o estudante participe do curso sem vivenciar essa relação fundamental para a formação profissional técnica. O que é contraditório no texto, uma vez que entre os princípios da EPT, a serem considerados nos IF são apontados “a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional” e “a indissociabilidade entre educação e prática social” (p. 12). Ao final do enunciado dos princípios vem a elucidação das reais finalidades: “por fim, deve-se buscar o alinhamento e a colaboração entre os diferentes ofertantes da EPT, de modo a potencializar a efetividade dos cursos e elevar a empregabilidade dos egressos.”

Projeto de vida: as competências sócio emocionais na construção da subjetividade do “jovem empreendedor de subsistência”

O pressuposto de uma proposta de Ensino Médio que desconsidera o jovem como resultado de uma construção social e histórica, sendo entendido como sujeito/aluno abstrato, herdeiro de certa homogeneidade de habilidades e que projete conhecimentos e projetos de vida, coaduna com uma proposta de Ensino Médio sob os auspícios do neoliberalismo.

A expansão dessa etapa da Educação Básica, a partir dos anos de 1990, rompeu com aquela homogeneidade de interesses e conhecimentos, posto que as escolas públicas de Ensino Médio, antes restritas aos jovens das camadas médias da sociedade, passaram a receber um grande número de jovens oriundos das camadas populares. Esse novo público marcado por contextos extremamente desiguais de violência e pobreza tornaram o Ensino Médio cada vez mais heterogêneo, o que delimita os horizontes possíveis de ações dos jovens que acessam essa etapa da educação básica, assim como os sentidos da escola tornam-se também muito distintos. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011b).

Na concepção trazida pelo Referencial do NEM, a ideia do “Projeto de Vida”, aparece como elemento capaz de apagar a heterogeneidade dos sujeitos que compõem o Ensino Médio, ao propor uma nova organização curricular para esta etapa da Educação Básica. Numa leitura apressada, a proposta pode até parecer avançar nesse sentido. No entanto, uma análise mais detalhada permite apreender o sentido da construção dessa proposta.

Vejamos, ainda no Texto Introdutório (p 24-25), a proposta de mudança do Ensino Médio aparece com o objetivo de “garantir a oferta de educação de qualidade para todos os jovens brasileiros e de **aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje**, considerando as

novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”. Não está em conta a mudança da realidade, antes, pretende-se mudar a escola para a adequação das pessoas à realidade de miséria, pobreza, egoísmo, etc.

A despeito do que consta no texto, podemos observar que o referencial curricular não considera o jovem o sujeito concreto da escola pública, como uma construção histórica e social. Neste sentido, está disponível um conjunto de pesquisas que buscam compreender a relação entre as expectativas dos jovens, em termos de projeto de vida, e como a escola tem contribuído com esse projeto. Leão, Dayrell e Reis (2011) apresentam parte dos resultados de uma pesquisa que buscou identificar a relação que os alunos do Ensino Médio do Paraná estabelecem entre os seus projetos de vida e a contribuição da escola para a sua realização. Os autores concluem que os jovens têm muitas expectativas em relação à escola, mas, apontam os limites dela em corresponder a essas demandas.

A proposta do Novo Ensino Médio se ancora na ideia da liberdade de escolha dos jovens, em dois aspectos: o primeiro, na ideia de que o jovem poderia escolher sua trajetória escolar a partir de suas preferências. Quanto a isso, sabe-se que a definição de itinerários será feita pela rede a partir das suas condições de oferta; o segundo aspecto, da liberdade de escolha, é o **projeto de vida**, e aparece como elemento central e fixado ao eixo **empreendedorismo**¹⁹. Estabelece-se, assim, por meio do projeto de vida, o vínculo entre a proposta de referencial curricular do novo ensino médio e a formação do jovem empreendedor de subsistência, a que nos referimos na introdução deste texto.

Ressaltamos que essa articulação entre projeto de vida e empreendedorismo, só pode ser observada quando tomamos a proposta de Referencial Curricular em sua totalidade, ou seja, quando não ficamos presos a uma de suas partes, que estão estrategicamente divididas no site para consulta. Neste sentido, alertamos que a apreensão dos Itinerários Formativos ou da Base Comum em seu sentido de formação, só é possível quando tomamos o todo para depois chegar a cada parte.

No texto Introdutório encontramos um destaque em relação ao eixo articulador entre a formação geral básica e os itinerários formativos, cuja base é a escolha individual e o projeto de vida. Conforme se lê:

Em especial, destacamos a nova estrutura do currículo, que passa a ser composto por duas partes: a **Formação Geral Básica (FGB)** e os **Itinerários Formativos (IF)**.

A primeira é de caráter fixo, e busca garantir o desenvolvimento dos estudantes por meio das competências e habilidades das quatro áreas do conheci-

¹⁹ Ainda no ano de 2018 é publicada a Portaria n.º 1432/2018, que estabelece referenciais para elaboração dos itinerários formativos, a partir de quatro eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e **Empreendedorismo**. (Documento introdutório, 2021, p.4).

mento. Já os IF constituem uma parte flexível que objetiva viabilizar aos(as) estudantes uma formação relacionada com o que eles(as) almejam para sua vida. Destaca-se que essa organização curricular possui uma intencionalidade: a formação integral do sujeito, promovendo “a autonomia, o comportamento cidadão, e o protagonismo na construção do **projeto de vida**” (BRASIL, 2018).

A título de ilustração, tomamos o documento de Formação Geral Básica Linguagens e suas tecnologias. Nesse documento de área, observamos que o termo **projeto de vida** é repetido quinze vezes. Logo no início do texto dessa área encontramos marcada a relação entre as linguagens e a construção do projeto de vida dos estudantes das seguinte forma:

A composição de um currículo que articule os componentes da área de Linguagem e suas Tecnologias entre si e com as demais áreas de conhecimento expressa o compromisso com a educação integral dos(as) estudantes, promovendo seu desenvolvimento pessoal e social e a construção de seu **projeto de vida** (Formação Geral Básica Linguagens e suas tecnologias, p. 17).

O exemplo trazido acima nos permite entender que o **projeto de vida** dá sentido e conexão a cada uma das partes que compõem a proposta de Referencial do NEM. E mais: o **projeto de vida** é o elemento definidor dos objetivos educacionais da escola, da concepção de estudante e da própria concepção da docência.

Devemos ressaltar que a forma de conceber o projeto de vida, no documento analisado, tomam o tempo presente (realidade²⁰) e futuro (projeto de vida)²¹ como se esses indicadores temporais fossem naturais e não uma construção histórica e social.

Nesse sentido, Leccardi (2005) explica que a consciência temporal, ou seja, a forma de conceber e vivenciar o tempo é uma “[...] dimensão social que muda com a sucessão das gerações, de acordo com seus diferentes *Habitus*, com as diferentes condições de desenvolvimento das sociedades nas quais elas vivem. (LECCARDI, 2005, p. 37). Ainda para esse autor, a percepção de tempo sofreu alteração em finais do século XX, com a velocidade das inovações tecnológicas e o ritmo de vida acelerado no espaço globalizado. Destarte, observa-se a perda do presente e do futuro como espaço de escolha de elaboração reflexiva da ação.

²⁰ “Os conhecimentos vinculados ao componente são articulados aos diferentes contextos e realidades dos(as) estudantes, contemplando suas especificidades e pluralidades.” (Projeto de Vida, p. 4.).

²¹ “No Referencial Formação Geral Básica - Linguagens e suas Tecnologias as práticas textuais visam a explicitação de perspectivas de futuro, o plano de vida: “compreendamos que, às práticas de produção textual escrita, serão incluídas as oportunidades trans/interdisciplinares de produção de textos pertencentes à cultura juvenil e de conteúdos apreendidos de outras áreas de conhecimento, cujas temáticas transitam socialmente. Produções textuais essas construídas como resultado das razões pelas quais o(a) jovem estudante do Ensino Médio se sente instigado a falar sobre e a escrever, como resultado de suas reflexões, ideias e pontos de vista. Essas são oportunidades de valor significativo para que o(a) jovem exercite sua autonomia e protagonismo, enquanto constrói perspectivas e planos para o futuro – seu projeto de vida.” (Formação Geral Básica Linguagens e suas tecnologias, p. 124)”.

A partir desse quadro temporal, analisa a referida autora, que o tempo da ação passa a ser o presente, um “presente estendido”, como a “única dimensão temporal para a definição de escolhas”. (LECCARDI, 2005, p. 45).

Considerando a ideia do tempo presente, como a única dimensão temporal para a definição de escolhas, indagamos: qual é a realidade juvenil considerada na proposta curricular? No Documento Introdutório são referidos os diferentes sujeitos para marcar que os jovens pertencem a realidades diferentes, são eles: os jovens indígenas, jovem negro e negra, jovens que trabalham “24,4% dos(as) jovens” (introdução, 2021, p. 11), juventude interiorana/campesina e sujeitos quilombolas. Esses sujeitos teriam, na concepção do documento da SEED, como maior objetivo o de traçar um projeto individual de vida.

Esses sujeitos, e outros do EM com realidades distintas, sem as condições materiais e conhecimentos para ascensão social, têm a “realidade” como uma força natural. No entanto, o documento analisado coloca o homem como único responsável para construir sua realidade e o projeto de vida pensado como proposta para que o jovem trace um caminho, a partir de suas experiências e seus sentidos imediatos, sempre ligado ao espaço à sua volta, ao seu ambiente.

Entendemos que o conceito de “bricolagem²²”, se ajusta à ideia do projeto de vida apresentado no Referencial, segundo o qual, os instrumentos disponíveis aos jovens para a construção do projeto, seriam as suas capacidades subjetivas de adaptação às condições postas e, a partir daí, criar os mecanismos de sua sobrevivência.

Observamos, ainda, que o Projeto de vida dá sentido às partes do documento e o foco estabelecido na formação básica, no aspecto da linguagem e suas tecnologias. Os conhecimentos hierarquizados limitam a compreensão ampla de mundo, visto que “[...] quanto mais palavras conheço, quanto mais conceitos posso articular, maior é o meu mundo, maior é o alcance e amplitude de minha consciência” (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 23). Como lembra Duarte-Júnior (1994), a consciência do mundo tem relação com o domínio de palavras. Para reforçar essa ideia, o autor lembra que na obra de ficção de 1984, de George Orwell, a ditadura do país imaginário de Oceania ia diminuindo o vocabulário permitido ao povo, pois, “quanto menos palavras a população soubesse, menor a sua capacidade de raciocínio e menor a sua consciência de mundo.” (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 24).

No âmbito pedagógico, a chamada Pedagogia das Competências (Ramos, 2011) se encontra dominada pelo **espírito pragmático e focada no desempenho**. É a dimensão da ação e não da cognição, que predomina. Ramos (2011) observa que a Pedagogia das com-

²² Tomamos emprestado o termo empregado por Lévi-Strauss (1962), Leccardi, (2005, p. 46) explica que para “[...] Lévi-Strauss, o *bricoleur* é aquele que executa um trabalho com as próprias mãos empregando instrumentos distintos daqueles usados por um profissional. Observando-o, o que chama a atenção é sua capacidade de adaptar-se aos materiais disponíveis, de construir passo a passo o equipamento necessário”.

petências tem uma aproximação com o pragmatismo e essa proposta tende a levar para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo:

Ao ser tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdo para a formação, orientada para os **desempenhos esperados** conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos é validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição que predomina (RAMOS, 2011, p. 61).

Entendemos que a armadilha dessa proposta é a configuração de receitas em **expectativas de desempenhos**²³ segundo a qual, a maioria dos conhecimentos dispostos gravitam na vida cotidiana, no sentido do como agir para alcançar determinados propósitos, como apontado no próprio texto sobre o Projeto de Vida:

“Desenvolver a resiliência para dar continuidade ao Projeto de Vida e superar os desafios do mundo contemporâneo” (Introdução, p. 11)

“Conhecer e analisar a importância do Projeto para a atuação social.” (Introdução, p. 11)

“Conhecer o significado e os propósitos do Empreendedorismo” (Introdução, p. 10)

“Analisar possibilidades de atuação no mercado de trabalho” (Introdução, p. 10)

“Reconhecer a importância do sonho para o Projeto de Vida” (Introdução, p. 09)

“Reconhecer e desenvolver Competências sócio emocionais” (Introdução, p. 08)

Assim, nessa proposta, o desempenho almejado está muito ligado a padrões de conduta esperados e o condicionamento parece ser a palavra de ordem. A respeito disso, Duarte Junior (1994) reafirma – porque essa é uma concepção materialista – que a consciência é determinada socialmente e, portanto, passível de mudanças. Do contrário, seria naturalizada. A consciência imediata só pode ser superada quando se superam as concepções cotidianas e o como dá lugar aos porquês:

Nossa consciência é determinada socialmente, ou seja, as instituições e padrões de conduta delas decorrentes exercem sobre nós um efeito “educativo”, condicionando-nos para a vida em sociedade. Porém, sendo tais instituições criadas e mantidas por nós, elas são passíveis de sofrerem mudanças e alterações através de esforços deliberados neste sentido (se assim não fosse não haveria a história). A palavra “esforço”, aí, é empregada em sua mais ampla

²³ “A maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontram refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o “presente estendido” como área temporal de referência. Reagem ao “tempo curto” da sociedade da aceleração com projetos sui generis, que se expressam sobre arcos temporais mínimos e que, por isso mesmo, parecem extremamente maleáveis”. (LECCARDI, 2005 p. 52).

acepção, pois que, como já visto, nossa consciência requer um certo trabalho para “desligar-se” das condições que determinam, pensando-as e procurando compreendê-las de “fora”. Ao se fazer ciência e filosofia, por exemplo, o esforço requerido à consciência é justamente o de procurar desligar-se o máximo possível das concepções cotidianas da realidade, refletindo sobre as condições e processos em que tais concepções são erigidas. (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 45).

Na proposta de referencial curricular se busca imprimir uma determinada consciência sobre a realidade social. Veja, fala-se em fragilidades pessoais, falta de confiança, falta de iniciativa, falta de perseverança e não se fala em desemprego e trabalho precário. As palavras são bem escolhidas. De um modo geral, a população vai se identificar nas dificuldades e, nesse sentido, a proposta tem expressa uma materialidade que se aproxima do jovem nessa etapa da vida (estresse, frustração, fracasso e adversidade). Tudo isso, subproduto do atual estágio do sistema capitalista. Ou seja, aquilo que é consequência transmuta-se, pela ideologia, em causa.

A armadilha está, como já dissemos, na escolha das palavras. O termo **trabalho** aparece vinte vezes no Documento Introdutório, já desemprego e trabalho precário não são citados no texto. No documento Itinerário Projeto de Vida, o termo trabalho tem vinte e cinco entradas, normalmente relacionados genericamente ao mercado de trabalho e ao mundo do trabalho, mas, não faz referência ao trabalho precário. Curiosamente, a palavra “desemprego” não é citado também. Contudo, ao fazer referência aos problemas que os jovens têm a enfrentar, encontramos os termos que os designam: “perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (Projeto de Vida, 2021, p. 07). Sonho aparece treze vezes, neste texto e, empreendedor(a) e empreendedorismo, possui 12 entradas.

Observa-se no documento um jogo entre objetividade e subjetividade. As incertezas seriam superadas pela normalidade subjetiva de controle, resiliência, perseverança:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. (Projeto de Vida, p. 8)

A ausência de questionamentos é outra marca do documento que se organiza em torno do **como agir**, em projetar determinados desempenhos. Duarte-Júnior (1994) esclarece que diante de incertezas, o que se busca é a previsibilidade no meio subjetivo, qual seja a adaptação, não o questionamento da situação posta ou os seus porquês. **Trata-se de imprimir uma normalidade subjetiva à instabilidade objetiva**, nesse exercício “são suspensas quaisquer dúvidas e questionamentos que obrigariam a pensar sobre a minha identidade ou a identidade das coisas e pessoas que me cercam”. A ausência de questionamentos corrobora para a permanência e a adaptação e não a mudança.

Para concluir, refletimos: que faria diferença numa proposta que de fato considerasse a diversidade social dos jovens? Haverá investimento para que as condições de funcionamento e infraestrutura das escolas sejam melhoradas, que tenham condições básicas de higiene adequada, conforto, laboratórios e bibliotecas adequadas? O que se propõe para diminuir a desigualdade de condições entre as escolas públicas? E a desigualdade de condições entre os turnos? E as condições de trabalho dos docentes e gestores, que são geradoras de frustração e desmotivação em relação ao fazer docente?

Se a aposta de mudança não considera objetivamente resolver os problemas denunciados de desigualdade de condições educacionais, num contexto de intensa desigualdade social, só podemos, infelizmente, estar diante de uma proposta que materializa novas formas de dominação, na sua redefinição de um papel social para a educação com a formação de jovens empreendedores de subsistência, que reforça o primado dos interesses individuais, produz a indiferença frente aos destinos coletivos e colabora para encobrir as profundas desigualdades sociais e educacionais do nosso país.

Para continuar o debate

Finalizamos este texto com a ideia de que é possível a organização de um modelo de Ensino Médio diferente do que está sendo proposto em nosso Estado. Esse modelo, conforme assinala Ramos (2003, p. 96), deve estar assentado nos seguintes pressupostos epistemológicos e ético-políticos:

- a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais;
- b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente;
- c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade;
- d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum;
- e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de apropriação e objetivação.

Por fim, assinalamos que qualquer proposta que pressuponha uma opção política que privilegie o conhecimento e a formação humana integral, só pode ser construída a partir de um amplo debate com a participação de docentes, discentes, famílias, representantes das universidades e dos gestores públicos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em <https://central3.to.gov.br/arquivo/521752/> Acesso em fev/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...].

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é Realidade**. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. São Paulo, 1994.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola**: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, pág. 1067-1084, dezembro de 2011b. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010>.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cafajeste. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, pág. 253-273, agosto de 2011a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de fev. de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, pág. 35-57, novembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de fev. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/Bicameral nº 231/19 de adequação da organização curricular da EJA para semestral, a partir do início do ano letivo de 2020**. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre Pedagogia das Competências, Construtivismo e Neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e a especificidade da Educação**. In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA. M. R. **Reformulação do Ensino Médio**. Entrevista concedida ao Portal da Anped em 19 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/entrevista-com-professora-monica-ribeiro-da-silva-ufpr-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>> Acesso em fev/2021.



 **APP**
SINDICATO
Em defesa da escola pública
CEUT CNE