

DIÁLOGO COM EDUCADORES

Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil

Monica Ribeiro da Silva¹

Altair Alberto Fávero²

Éder da Silva Silveira³

Monica Ribeiro da Silva é professora titular na Universidade Federal do Paraná onde atua desde 1994 nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Na UFPR coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio, atuando também na coordenação da Rede EM-pesquisa – Rede nacional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio. Monica graduou-se em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Araraquara (1989). É mestre em Educação: Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da UNICAMP (2017) e há três décadas suas pesquisas se concentram no campo da Política Educacional, em especial sobre políticas voltadas ao Ensino Médio. Tornou-se uma referência acadêmica neste tema, tendo coordenado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Bolsista produtividade do CNPq, Monica tem contribuído imensamente com a formação de pesquisadores/as, com forte atuação na pesquisa, no ensino e na extensão. Possui mais de 50 artigos científicos publicados em revistas qualificadas, mais de 20 livros e dezenas de capítulos em diferentes obras sobre seu tema de pesquisa. Já orientou cerca de trinta dissertações de mestrado e muitas teses de doutorado no seu domínio de pesquisa, além de diversas pesquisas de iniciação científica e de pós-doutorado. O impacto social de seus trabalhos e da sua contribuição na formação de pesquisadores/as na área da Educação é bastante visível e extrapola os muros da Academia. Exemplo disso tem sido sua forte atuação no Movimento Nacional em Defesa pelo Ensino Médio, bem como suas atividades de extensão direcionadas a professores/as da Educação Básica através do Observatório do Ensino Médio.

Por estas razões e por coordenar um projeto de pesquisa interinstitucional sobre a reforma atual do Ensino Médio no país, envolvendo grupos de pesquisa de todas as regiões do Brasil, Monica é a nossa entrevistada de honra neste dossiê. Nesta entrevista vamos

¹ Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR – Brasil. E-mail: monicars03@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>.

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: favero@upf.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

³ Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS – Brasil. E-mail: eders@unisc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>

conhecer mais sobre sua trajetória formativa, suas pesquisas sobre o Ensino Médio e os resultados de análises já realizadas ou em desenvolvimento sobre a reforma instituída pela Lei 13.415/2017. A esta pesquisadora registramos nossos agradecimentos e a nossa admiração. Segue, abaixo, a transcrição do diálogo.

ENTREVISTADORES — Você é uma das pesquisadoras mais reconhecidas no campo das pesquisas sobre o Ensino Médio. Conte-nos um pouco sobre sua trajetória intelectual e sua formação acadêmica. Qual foi o percurso de sua formação que lhe levou a escolher o Ensino Médio como objeto de Estudo?

Agradeço pela gentileza do mencionado reconhecimento e, também, pelo convite a mim dirigido para conceder esta entrevista. Sobre a minha trajetória no campo da educação e da pesquisa, vou recorrer, para responder a esta pergunta e outras que virão na sequência, ao que escrevi quando da elaboração do Memorial para minha ascensão ao nível de professora titular na Universidade Federal do Paraná.

Sempre gostei de estudar, mesmo antes do ingresso na vida escolar. Quando criança, era dada à curiosidade pelas letras e histórias. Talvez tenha sido por essa razão que meu Tio Isaac, irmão de minha mãe, tenha, após muita insistência junto ao diretor da escola Prof. Aníbal do Prado e Silva da cidade de Taquaritinga/SP, conseguido me matricular no primeiro ano do grupo escolar, aos seis anos de idade. Os tempos de escola foram marcados pelo gosto e pela rebeldia, sobretudo no Segundo Grau (atual Ensino Médio). Eram tempos de ditadura civil-militar, tempos de coisas subtendidas, nas músicas, nos jornais, no cinema, nas novelas, mas, sobretudo, na escola. Cito, apenas para uma breve lustração, as aulas do meu professor de História no Colégio Estadual Bento de Abreu (EEBA), de Araraquara/SP, que nos provocava a pensar por meio da crítica aos jornais e livros. E nos desafiava, em nossa condição de adolescentes, a frequentar a Sessão Zoon do cinema local, que projetava filmes de arte, nacionais e estrangeiros, sempre às sextas-feiras. Não preciso dizer que as aulas da semana seguinte ferviam de inquietações e perguntas. Em mim, ampliava-se a insatisfação com o silêncio e com a aparente indiferença dos demais professores/as, e gerava uma conduta de recusa aos modos de se fazer a escola, recusa que se explicitava em atos considerados de indisciplina, mas que eram o resultado dos sentimentos contraditórios, ao mesmo tempo de amor e de desgosto, pelo lugar que, anos mais tarde, se tornaria meu lugar de vida profissional, como professora primeiro e depois, também como pesquisadora.

As primeiras experiências com a pesquisa em educação, iniciada ainda no curso de graduação em Pedagogia realizado na UNESP/Araraquara – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, abriu caminhos para uma gratificante realização pessoal e profissional. Naquele momento, dois temas sinalizavam o começo do que considero um profícuo percurso: a dimensão histórica da educação, no projeto de iniciação científica que analisava o surgimento da educação moderna por meio do estudo da obra Didática Magna de João A. Comenius e o Trabalho de Conclusão de Curso que estudava as dimensões

pedagógicas e burocráticas do profissional formado na habilitação em Administração Escolar do curso de Pedagogia.

As experiências vividas na graduação levaram ao Mestrado em Educação concretizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – entre os anos de 1989 e 1991. O volume de leituras, dos clássicos da Sociologia e Filosofia aos clássicos do pensamento econômico, contribuiu com a solidificação de uma intenção: a de permanecer no campo acadêmico. Eram tempos de retomada da crítica, finda a censura dos duros tempos de silenciamento vividos na ditadura. Meus professores no mestrado nos desafiavam, a mim e aos/às colegas, com intensas leituras semanais, a maioria delas situada no campo do marxismo, e que exigiam esforço e inquietação intelectual. A dissertação de mestrado intitulada Educação, Trabalho e Indústria no Brasil da Década de 40 me levou ao encontro daquele que se tornaria o objeto de estudo ao qual dedicaria a quase totalidade desses 30 anos de atuação profissional: o Ensino Médio.

A experiência com a docência universitária se iniciou logo após concluído o mestrado. Do interior de São Paulo para o interior do Paraná, a aprovação em um concurso em uma Universidade ainda em construção e sujeita a toda sorte de intempéries políticas desafiava-me como professora dos anos iniciais dos Cursos de Pedagogia e de Enfermagem. Posteriormente, o concurso para ingresso no Departamento de Planejamento e Administração Escolar – DEPLAE – da UFPR sinalizava para um recomeço potencialmente promissor e mais seguro. Em março de 1994 assumi, enfim, meu vínculo com esta Universidade.

O Curso de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa Educação: História, Política e Ciências Sociais era o que se mostrava o mais adequado considerando meu o objeto de estudo de interesse: a reforma do Ensino Médio iniciada com a LDB de 1996. A Tese intitulada Competências: a Pedagogia do ‘Novo’ Ensino Médio buscava responder ao desafio lançado em 1998 pelos órgãos de governo. As políticas educacionais da época introduziam um novo referencial na organização dos currículos nas escolas. Segundo os textos normativos, não mais se deveria falar em “conteúdos”, pois as transformações na sociedade impeliam a que se passasse a orientar os percursos formativos com base nas competências requeridas, principalmente, pelo mundo do trabalho. Sobretudo a escola destinada à formação da juventude deveria estar voltada a essa finalidade. A pesquisa da qual resulta a Tese se dedica à análise pormenorizada das origens e das implicações desse movimento. Desde então tenho atuado na pesquisa e na orientação na pós-graduação na temática das políticas educacionais para o Ensino Médio e educação da juventude.

ENTREVISTADORES — Na sua trajetória de pesquisadora, consta que suas pesquisas se situam no campo das Políticas Educacionais com ênfase para o Ensino Médio e na avaliação de políticas públicas. Que avanços e retrocessos você destacaria em relação a tais temáticas nas duas últimas décadas?

Desde a aprovação em 1996 da atual LDB temos assistido a um verdadeiro processo de disputas em torno das finalidades e modos de organização do Ensino Médio. De imediato eu destacaria a ênfase dada a alterações nos currículos, como se isso, por si só, fosse capaz de melhorar a qualidade da educação e enfrentar os graves problemas relativos às desigualdades educacionais.

Há uma crença disseminada de que os problemas de qualidade na educação básica se resolveriam mediante reformas curriculares. Essa crença tem como efeito imediato o deslocamento de outras questões de fundo quando se trata da qualidade em educação. Problemas relativos à estrutura física e material das escolas; o pouco valor dado às licenciaturas; a desvalorização e precarização do trabalho docente, dentre outros, passam a ser secundarizados e se produz uma centralidade sobre os discursos das mudanças curriculares. As iniciativas dessa ordem no Brasil não são novas. Nos últimos 20 anos tivemos duas ações nessa mesma direção. A produção dos Parâmetros Curriculares na década de 90, e agora, a partir de 2014, da Base Nacional Comum Curricular. Em ambos os casos, se deu imensa repercussão aos documentos normativos e quase nada se fez em termos de alteração nas condições de oferta das escolas.

O contexto, portanto, da produção do discurso oficial sobre as políticas curriculares, é marcado por essa crença. Sobre as relações entre setores públicos e privados na formulação das políticas curriculares no Brasil o que vemos é que ao longo dos últimos 20 anos vem se estreitando essa relação, com presença cada vez maior dos institutos e fundações ligados ao campo empresarial e que advogam a necessidade de reformas. Se autoproclamam especialistas. Oferecem soluções educacionais milagrosas, se apropriam de recursos públicos, e, ano após ano, o que vemos é a total ausência de resultados.

ENTREVISTADORES — Você coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio e a Rede EMPesquisa - Rede nacional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio. Como se constitui o observatório e a Rede e quais tem sido as contribuições destes coletivos em relação ao Ensino Médio?

A experiência de orientação/formação de novos/novas pesquisadores/as, assim como o trabalho com a pesquisa e sua divulgação nos veículos apropriados, se constitui como um desafio permanente. Do conjunto das atividades nesse campo, gostaria de destacar a consolidação do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio, que se tornou referência nacional em se tratando da produção de conhecimento e formação de pesquisadores sobre a última etapa da educação básica. O Observatório atua em duas frentes articuladas: a pesquisa e a extensão. As pesquisas são desenvolvidas por docentes da Universidade e por estudantes de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. A extensão é realizada, quase sempre, junto a profissionais da educação básica e, também, por meio de divulgação científica feita na página institucional do Observatório e em suas redes sociais.

A rede nacional EMPesquisa foi criada em 2013 com a finalidade de agregar grupos de pesquisa e pesquisadores de todo o país que se ocupam de análises sobre ensino médio

e educação profissional técnica de nível médio. Atualmente integram a rede 23 grupos de pesquisa distribuídos por todas as macrorregiões do país.

Desde a existência do Observatório, temos acumulado uma vasta produção. São mais de 40 teses e dissertações, 80 artigos, seis livros e dois documentários. Convido a conhecer essa produção que está disponível na página do observatório: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>.

ENTREVISTADORES — Você integra o corpo docente de um dos mais qualificados Programas de Pós-Graduação em Educação do País que obteve o conceito 7 na última avaliação da Capes. Como você avalia o papel dos programas de excelência na formação de pesquisadores em Educação e de que forma as pesquisas realizadas nestes Programas chegam na educação básica?

Integro o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná desde 2003. São, portanto, 20 anos. Coordenei o PPGE/UFPR por quatro anos e, seja como docente, seja como coordenadora, sempre defendi a democratização do acesso e que caminhar na direção de um Programa de excelência acadêmica não deveria torná-lo menos inclusivo. Penso que o Programa em que atuo possui esse mérito. É um Programa que a cada ano incorpora por volta de 100 novos mestrandos e doutorandos. E, além das atividades normais da pós-graduação stricto sensu, atua junto à sociedade de modo geral por meio de eventos, congressos, etc. A maioria dessas atividades é destinada ao diálogo permanente com profissionais de escolas públicas. Penso que esta é uma tarefa crucial que dissemina o conhecimento produzido.

ENTREVISTADORES — Você coordenou a produção de materiais de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio junto ao Ministério da Educação (2103-2014). Que impactos estes materiais de formação tiveram nos professores do Ensino Médio e que retrocessos ocorreram a partir das últimas reformas?

A atividade de extensão universitária na UFPR permitiu a realização dessa ação que considero de grande relevância, a formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Por meio do PNEM pude me aproximar de escolas, de estudantes e educadores de muitos cantos do Brasil. Atuei diretamente na coordenação da produção dos materiais de formação. O Pacto ocorreu por meio da coordenação central do Ministério da Educação em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação. Participaram da execução do programa de formação continuada de docentes 77 universidades públicas de 25 unidades da federação. Mais de 300 mil docentes de Ensino Médio se envolveram com essa formação. Lamentavelmente o programa foi interrompido quando das mudanças ocorridas no MEC em virtude do impeachment de Dilma Roussef e, em consequência direta dele, a ocorrência de uma reforma do Ensino Médio carregada de retrocessos.

ENTREVISTADORES — Você poderia comentar o que é o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio e qual a sua importância?

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi criado em 2013 e composto por 10 entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública.

Em 2016, quando da publicação da Medida Provisória 746/16 que deu origem à atual reforma (chamada de Novo Ensino Médio), o Movimento atuou novamente junto ao Congresso Nacional denunciando os equívocos das proposições aí presente e, para isso, contou com o apoio e interlocução das entidades já mencionadas.

Atualmente o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio possui atuação conjunta dos integrantes da Rede Nacional EMPesquisa e tem acompanhado os processos de regulamentação e implementação do Novo Ensino Médio. A partir do conhecimento produzido por meio das pesquisas da rede, tem atuado junto às demais entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais com vistas a reverter os estragos da reforma em curso. A posição do Movimento é pela revogação do Novo Ensino Médio.

ENTREVISTADORES — Há um conjunto significativo de produções acadêmicas sobre a reforma atual do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) já publicadas ou em repositórios institucionais. O que tem sido recorrente nas pesquisas sobre esta política curricular?

A reforma do ensino médio não pode ser reduzida a uma reforma curricular. O Novo Ensino Médio decorrente da Lei 13.415/17 alterou os artigos 35 e 36 da Lei 9.396/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). A Lei 13.415/17 reduziu a formação geral básica que era de 2.400 horas para no máximo 1.800 horas. O restante da carga horária ficou destinada aos chamados Itinerários Formativos que, pela Lei, seriam relacionados às quatro áreas do conhecimento ou a uma formação técnica profissional. A Lei estabeleceu que apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias em todos os anos do ensino médio. Uma língua estrangeira é obrigatória (Inglês) mas não há carga horária mínima estabelecida. A Lei 13.415/17 também retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, estabeleceu que parte da carga horária pode ser ofertada à distância (EaD). E, ainda, que podem ser feitas parcerias com instituições privadas para ofertar a carga horária EaD ou para itinerário de formação técnica e profissional. Para este itinerário ficou definido, ainda, que pessoas sem formação

apropriada podem ser docentes, utilizando-se para isso o artifício do “notório saber”. A reforma traz, portanto, alterações curriculares, mudanças significativas nas formas de oferta e a possibilidade de recursos públicos serem transferidos para a iniciativa privada com vistas à oferta de parte da carga horária do ensino médio.

Em decorrência das mudanças estabelecidas na lei, as pesquisas têm se ocupado desde a análise das proposições normativas, dos processos de regulação e regulamentação, dos processos de implementação e dos agentes formuladores das políticas, tanto agentes públicos quanto agentes privados. Com a implementação a partir de 2022, as pesquisas agora se voltam para o estudo, também, de como estudantes e docentes têm visto e se posicionado diante das mudanças, que efeitos a política traz sobre a formação e sobre o trabalho docente, etc.

ENTREVISTADORES — Você coordena um projeto de pesquisa que está em desenvolvimento na rede EM-pesquisa, que visa identificar, descrever e analisar os percursos das redes públicas de ensino em relação aos seus processos de regulamentação do “Novo Ensino Médio”. O que é possível destacar neste momento sobre esta pesquisa? O que você destacaria como resultados parciais deste projeto? O que tem sido comum e o que tem sido divergente nos percursos dos Estados?

Reproduzo abaixo a última sistematização que o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio/Rede EMPesquisa realizou. Esse levantamento teve a finalidade de contribuir com o novo governo no sentido do conhecimento sobre a situação do Novo Ensino Médio nas escolas e dar ênfase para a necessidade de que se tomem novos rumos. O documento foi entregue ao GT transição-educação em novembro de 2022 (o texto abaixo é uma transcrição do documento mencionado).

Em síntese, as pesquisas mostram uma desvalorização seguida de intensificação do trabalho docente em vários aspectos. Por exemplo, sobre a nova organização curricular, os/as professores/as apontam para o aumento das dificuldades em garantir sua jornada de trabalho em uma mesma escola. Seja para se manter lecionando na disciplina para a qual foram formados/as e que sofreu redução de carga horária em virtude da reforma, seja por terem que assumir vários componentes curriculares distintos, eles/elas se veem obrigados/as a lecionar em duas, três escolas ou mais para completar sua jornada de trabalho semanal.

Além de a reforma evidenciar uma intensificação do trabalho docente, ela vem contribuindo para aumentar as incertezas que cercam a profissão, pois professores/as estão assumindo componentes curriculares que não estão relacionados à sua formação inicial. De fato, o que vem ocorrendo, é que docentes de diferentes áreas do conhecimento têm trabalhado com uma carga horária maior no que passou a ser chamado de “disciplinas diversificadas” do que nas relacionadas à sua formação.

Algumas disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, tiveram substancial redução de carga horária e/ou foram retiradas da grade curricular de algumas séries/ano. Em alguns turnos, especialmente no noturno, elas desapareceram de praticamente todas as séries/anos, o que significa evidente prejuízo na formação dos

estudantes. Os/as docentes apontam, ainda, que com a diminuição da carga horária da maioria das disciplinas, estão conseguindo passar apenas “informações” e que não se verifica ensino-aprendizagem de qualidade em desenvolvimento nas salas de aula do Novo Ensino Médio.

Outro aspecto identificado diz respeito à necessidade de contratação de um número maior de profissionais pelas redes de ensino, seja pelo aumento da carga horária anual, seja pela diversificação curricular. Até o momento, não há indícios de resolução do problema causado pela reforma e que ocorre em todo o país: a falta de professores/as.

Vale lembrar que a possibilidade aberta pela Lei para contratação de pessoas com “notório saber” para o itinerário de formação técnica e profissional foi amplamente repudiada por entidades do campo educacional como mecanismo indutor da desprofissionalização docente. Essas condições degradantes equiparam o trabalho docente aos inúmeros trabalhadores que se encontram na denominada economia da uberização ou economia da plataforma.

Nos estados analisados as pesquisas detectaram muitas dificuldades por parte dos/as professores/as e gestores/as em compreenderem a estrutura e a materialização do currículo composto por Formação Geral Básica + Itinerários Formativos, e por não conseguirem, inclusive, visualizar a sua viabilidade nas condições reais das escolas e dos próprios docentes.

Os/as professores/as participantes apontaram dificuldades de efetiva escolha por parte dos/das estudantes acerca dos Itinerários Formativos e das disciplinas eletivas, mesmo quando tenham tido a oportunidade de se manifestar respondendo a formulários de forma virtual, mecanismo realizado em várias das redes de ensino.

A possibilidade de escolha do Itinerário Formativo é variada entre os diferentes estados. Em alguns deles está estabelecida uma relação entre o número de Itinerários que deve ser oferecido pela escola e o número de turmas. Isto significa que em escolas de pequeno porte, os/as alunos/as têm poucas opções, ou nenhuma. Em outros casos, independentemente do número de turmas e alunos/as, as escolas têm a obrigação de oferecer apenas dois itinerários formativos, limitando, igualmente, a possibilidade de escolha. Foram mencionados municípios em que cada escola oferece apenas um Itinerário Formativo. Foram identificadas, também, escolas que oferecem apenas o Itinerário de Formação Técnica e Profissional, em evidente ausência da oportunidade de escolha.

Estão sendo oferecidos em algumas redes estaduais e escolas os Itinerários Formativos e/ou as eletivas em contraturno ou à distância e, nestes casos, a pesquisa se deparou com o dado de pouca frequência dos/as alunos/as.

De qualquer forma, para as escolas, no momento de definição da oferta de tal ou qual Itinerário Formativo acabam sendo decisivas as condições materiais e de recursos humanos (que muitas vezes não conseguem responder às primeiras escolhas dos estudantes). Isso tem levado à permanência do formato tradicional de disciplinas nos Itinerários Formativos. Em todos os estados participantes tem se mostrado muito difícil para as escolas responder às preferências dos estudantes.

A possibilidade de escolha com relação às disciplinas eletivas também é bastante controvertida. Em muitos estados, elas acontecem em contraturno e/ou em forma remota

em escolas de período parcial, e os estudantes quase não participam. Essas eletivas estão circunscritas às oferecidas pela instituição, que, de modo geral, resultam de decisões de docentes, da gestão, ou da existência de vagas. A escola precisa considerar a formação dos/as professores/as destinados a ministrar os componentes curriculares eletivos, no entanto, a atribuição dessas aulas acaba recaindo em docentes que não conseguiram completar sua carga horária com a disciplina que estava antes sob sua responsabilidade e para a qual foram formados. Mas, como os/as alunos/as estão obrigados/as a cursar disciplina eletiva, acabam escolhendo ‘o que tem’.

Em quase todos os estados analisados o Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional tem sido terceirizado para instituições privadas ou já manifestaram essa intenção. Do que já foi implementado, houve relatos de casos em que a totalidade ou parte da carga horária desse Itinerário é cumprida a distância, com vídeos gravados ou aulas pela televisão, gerando movimentos de resistência por parte de estudantes e suas famílias. Foi identificada, ainda, tendência de oferecer, para este itinerário, cursos de Formação Inicial e Continuada, de curta duração, que serão integralizados para compor a carga horária total do Ensino Médio. Ainda que com amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CEB 01/2021) exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, esse formato foi caracterizado como formação precarizada haja vista não assegurar, sequer, uma habilitação profissional.

A oferta do quinto itinerário formativo, de Formação Técnica e Profissional, tem apresentado, em síntese, controvérsias e indícios de precarização. São apontadas pelos grupos de pesquisa de todo o território nacional formas diferenciadas em sua implantação, entretanto, é consensual o relato da existência de dificuldades nas parcerias estabelecidas pelos governos e entidades privadas. Além disso, os docentes das disciplinas técnicas são, geralmente, horistas com formação específica na área de profissionalização e a dificuldade para contratação de professores contribui para a redução da qualidade didática, pois muitas vezes um único docente leciona todas as disciplinas técnicas de uma mesma turma. Ademais, os cursos desse Itinerário Formativo, em alguns estados, funcionam com permissão para 20% de atividade não presencial, ficando o estudante sem a assistência de docente capacitado durante parte do curso.

O componente curricular Projeto de Vida ocupa parte significativa da carga horária do Ensino Médio, em especial daquela designada aos Itinerários Formativos. Ainda que tome uma parte importante da carga horária, nem os professores nem os alunos sabem explicar o que se espera dessa “disciplina”, que acaba sendo oferecida por docentes que precisam completar sua carga horária e que, geralmente, são os que possuem contratos temporários. Foi constatado, também, que tem sido comum entre os estados o oferecimento desse componente na modalidade a distância, de forma assíncrona, ou na forma de atividades que o aluno tem que responder sozinho.

Nos estados analisados foi verificado um descontentamento, tanto da parte de professores/as quando de alunos/as, com a diminuição da carga horária ou até o desaparecimento de disciplinas/conteúdos de formação geral para dar espaços para os itinerários formativos ou componentes curriculares criados como disciplinas eletivas. A grande maioria dos respondentes denuncia o desaparecimento de conteúdos de Filosofia,

Sociologia, História, Geografia, Química, Física e mesmo Educação Física. Parte da carga horária dessas disciplinas passou a ser ocupada por 'projeto de vida', 'educação financeira', 'pensamento computacional', empreendedorismo, sustentabilidade, dentre outros. Todas com uma visão pragmática e com pouco espaço para a formação científica básica que deveria ser priorizada no Ensino Médio.

Os/as professores/as manifestam dificuldade de aprofundar conteúdos importantes na formação básica. A redução e/ou desaparecimento dos conteúdos de formação geral básica subtrai do/a aluno/a de escola pública estadual (que compõe cerca de 83% das matrículas) a possibilidade de uma formação mais abrangente, dificultando, inclusive, o acesso a subsídios para a escolha e preparo para a continuidade dos estudos em nível superior.

Foi verificado, também, que a diluição dos conhecimentos de ciências humanas acaba resultando em temáticas de autoajuda ou de cunho religioso. Em grupos focais realizados em alguns dos estados os/as estudantes relatam dificuldade de responder às avaliações externas, como o ENEM, por não terem a formação adequada, fazendo com que busquem aulas particulares para suprir a lacunas formativas decorrentes da redução e/ou desaparecimento de conteúdos da FGB.

As pesquisas realizadas nos estados também denunciam um currículo fragmentado e sem conexão entre formação geral básica e componentes que compõem os itinerários formativos. Os/as professores/as temem pelo perigo da descaracterização do Ensino Médio enquanto etapa de formação básica das juventudes.

Nas pesquisas realizadas foi constatado que a ampliação da carga horária produziu diversos impactos considerados preocupantes no que diz respeito ao cumprimento das finalidades do Ensino Médio e aos cuidados com a saúde dos/das jovens. Quanto à ampliação da jornada, esta produziu organizações curriculares distintas entre os estados, havendo variações significativas entre eles e dentro de um mesmo estado, oscilando entre cinco e nove horas diárias de aula. Esta ampliação impacta no número de turnos de aula, existindo períodos estendidos de cinco horas e turnos integrais de sete ou nove horas, produzindo desigualdades educacionais entre os diferentes estados, mas também dentro da mesma rede e da mesma escola, que funcionam com matrizes curriculares diferentes. Há, inclusive, informações de que a frequência no turno integral é facultativa em algumas escolas, sendo ofertadas atividades remotas assíncronas a estudantes faltosos, o que precariza a formação.

Nas pesquisas foram relatados casos de estudantes que migraram de escolas com cargas horárias ampliadas, para outras com carga horária mínima de 1.000 horas. Além disso, observa-se em algumas escolas o aumento da evasão e do abandono dos estudantes, assim como a redução de matrículas, o aumento da infrequência escolar no segundo turno de aulas do dia e a ampliação da demanda por ensino noturno, especialmente em função da necessidade de trabalhar ou auxiliar nas tarefas domésticas.

Quanto ao Ensino Médio noturno, foi relatado, também, que estudantes das escolas que ampliaram para quatro anos o tempo de formação demonstram-se desmotivados tanto por postergar o acesso ao ensino superior daqueles que pretendem prosseguir nos estudos,

quanto por dificultar ainda mais a conclusão da educação básica por parte dos que estudam e trabalham.

As dificuldades também ocorrem no que diz respeito ao transporte escolar, principalmente das escolas que optaram por um único turno com carga horária estendida e à falta de estrutura física, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitórios, ginásios e quadras de esportes e espaços de convivência/sociabilidade e descanso.

No que diz respeito à EaD na implementação do Novo Ensino Médio ainda se verifica pouca efetividade para a totalidade dos respondentes. Os estados estão definindo normas locais para oferta de parte do currículo escolar nessa modalidade. A pesquisa identificou estados em que disciplinas eletivas e atividades de orientação de estudo são, majoritariamente, ofertadas à distância pela própria escola ou por meio de contrato efetivado com instituição privada para oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

O levantamento detectou, também, estados que indicam problemas reais e potenciais derivados da falta efetiva de condições infraestruturais nas escolas e no espaço doméstico dos/das estudantes para o emprego de educação mediada por tecnologias digitais. A experiência vivenciada com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da COVID-19 demonstrou que o aumento da carga horária à distância é excludente considerando que a maioria dos/as alunos/as das redes públicas tem dificuldades econômicas e de acesso a tecnologias e à internet. Essa experiência mostrou-se muito importante para sinalizar as consequências do desengajamento produzido pelo ensino reduzido à interação apenas pela via dos meios midiáticos quando aplicados à educação básica. A falta de relação face-a-face entre docentes e discentes empobrece a vivência escolar e precariza o processo de ensino e aprendizagem com fortes consequências no âmbito da permanência e do aprendizado.

ENTREVISTADORES — Em sua análise, quais seriam os desafios e necessidades mais urgentes para o Ensino Médio no âmbito das políticas educacionais? O que deveria estar na agenda do Estado brasileiro a partir de 2023?

Havia uma expectativa de que com a mudança de governo, e com o desastre na implementação do Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação do atual do governo mostrasse uma disposição em agir rapidamente para reverter os danos, mas não foi o que aconteceu. No entanto, o que foi tornado público foi uma genérica disposição em rever o que está sendo feito com o Novo Ensino Médio e fazer alguns ajustes. Considero, no entanto que, dada a gravidade dos prejuízos, isso seria insuficiente. É preciso revogar com urgência a Lei 13.415/17. O Ministério da Educação poderia agir de forma imediata revogando a Portaria nº 521/21 publicada pelo governo anterior e que estabelece um cronograma de implantação da Lei do Novo Ensino Médio. Além disso, é preciso assegurar que não haverá alteração no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o que está previsto para 2024, antes que se tenha mudado substantivamente os rumos do Ensino Médio, assegurando o acesso à formação científica, ética e estética para todos os estudantes, sem distinção. Diante da alegação de que a revogação significaria retroceder ao “velho” Ensino Médio, o que tenho a dizer é que se o “velho Ensino Médio” não era bom, esse “Novo Ensino

Médio” é muito pior!” E, diante do argumento de que não se tem outra proposta, isso também não é verdadeiro: temos como proposta que se tome como referência para um novo Projeto de Lei as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012 e que não chegaram a ser implementadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consagrou o Ensino Médio como parte integrante da educação básica. Resgatar e reforçar essa condição passa por ampliar a Formação Geral Básica comum a todos os jovens. É necessário que a carga horária destinada à formação comum supere a redução conferida pela reforma que estabeleceu o máximo de 1.800 horas. Defendo que na reformulação que precisa ocorrer com a revogação da Lei 13.415/17 se garanta um mínimo de 2.400 horas para a Formação Geral Básica e que se assegure o acesso aos conhecimentos do conjunto das ciências de referência que compõem o currículo do Ensino Médio tornando componentes curriculares obrigatórios e de forma não hierarquizada a Língua Portuguesa, a Matemática, a Biologia, a Química, a Física, a Geografia, a História, a Sociologia, a Filosofia, as Artes e a Educação Física, uma ou mais línguas estrangeiras, componentes esses tratados de modo a contemplar formas que permitam tratamentos integrados desses campos disciplinares sem perder de vista, porém, os objetos de estudo e as formas de produção de conhecimento que os compõem e lhes conferem identidade. De modo complementar a essa Formação Geral Básica e compondo uma parte diversificada, mostra-se relevante a possibilidade de arranjos curriculares diversificados que possibilitem diálogos profícuos com as demandas de interesse da juventude, sejam elas advindas do mundo do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia, etc.. Em síntese, é preciso superar os problemas do “velho ensino médio” marcado pela fragmentação e hierarquização do conhecimento. E é preciso superar, também e com urgência, os reducionismos e simplificações decorrentes do chamado “Novo Ensino Médio” que aprofunda o fracionamento do conhecimento escolar, insere conteúdos sem qualquer potencial formativo e aprofunda as desigualdades sociais, educacionais e escolares.

E, por fim, é necessário ter claro que é insuficiente uma mudança na organização curricular. Junto às alterações curriculares que garantam uma formação de qualidade, é fundamental ampliar os investimentos e integrar um conjunto de ações ao mesmo tempo: a recomposição do espaço físico e condições materiais das escolas, uma política de implementação da formação inicial e continuada de professores conforme as Diretrizes estabelecidas na Resolução CNE nº 2 de 2015, a valorização salarial dos profissionais da educação e uma política permanente de assistência estudantil com vistas a enfrentar o abandono escolar por parte, principalmente, da juventude trabalhadora.

Como citar este documento:

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14467>.