

PARA ONDE CAMINHA O ENSINO MÉDIO?¹

WHERE IS HIGH SCHOOL EDUCATION HEADED?

¿PARA DÓNDE CAMINA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA?

Entrevista com Professor Juares da Silva Thiesen

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

INTRODUÇÃO

Há muito tem se discutido sobre o Ensino Médio (EM) brasileiro, sua trajetória, as questões históricas que o envolvem e, sobretudo, sobre sua identidade. A descontinuidade das políticas públicas, especialmente as curriculares, é um fato que merece especial atenção nessa discussão, principalmente se considerarmos sua contribuição para a instabilidade do próprio EM, uma vez que ele vem enfrentando uma divisão entre as funções propedêutica e profissional, influenciada por legislações e programas educacionais que defendem interesses e necessidades específicas, seguindo o contexto histórico, político e econômico brasileiro, vivenciado em diferentes tempos e espaços.

Reconhecendo essa necessidade evidente de (re)pensar o EM, denunciada sobretudo a partir dos índices baixos e persistentes índices, foi articulada, problematizada e anunciada como necessária, por (alguns) especialistas, uma proposta de discussões em torno dele. O Projeto de Lei – PL nº 6840/2013 foi o primeiro marco legal dessa recente onda de mudanças; entretanto, foi a partir da Medida Provisória – MP nº 746/2016, marcada por polêmicas e críticas, por parte de interessados na educação nacional, que um novo ritmo foi impresso nas mudanças para esta que é a última etapa da educação de base no Brasil.

A partir da movimentação em torno do EM, movimentação essa considerada por muitos como contraditória e arbitrária, a aprovação da Lei nº13415/2017 consolidou algumas das mudanças já anunciadas. Embora tal aprovação tenha sido marcada pela não aceitação da comunidade em geral, seja por parte de especialistas, seja por parte de alunos e pais, que, descontentes com a situação, orquestraram manifestações, ocupações físicas nas escolas e, ainda, organizaram documentos contrários às recentes propostas, a Lei institui um “Novo Ensino Médio”.

Com o objetivo de discutir tal movimento, considerando as principais questões que norteiam e constituem esse EM, realizou-se uma entrevista com o Professor Doutor Juares da Silva Thiesen. Com a ajuda da tecnologia, ela foi realizada via SKYPE, no início do mês de setembro último, enquanto o Professor realizava seus estudos de Pós-Doutorado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

Nosso eleito tem uma importante trajetória no contexto social e educacional do país.

Depois de atuar, por anos, como docente na Educação Básica, exerceu a direção da Educação Básica e Profissional da Rede Pública de Ensino de SC, na Secretaria de Estado da Educação. Atualmente é vice-diretor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e vem contribuindo com discussões e pesquisas sobre currículo, escola, educação e prospecção de cenários. Especialmente no estado de Santa Catarina, o Professor Juares tem representatividade frente à elaboração e à atualização das diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Nos anos de 2014 e 2015, foi o coordenador estadual do Pacto pelo Fortalecimento do EM, com dedicação à gestão do programa de formação docente.

Certos da contribuição do Professor Juares para as discussões sobre o EM brasileiro, apresentam-se as questões que nortearam a entrevista, com as respectivas respostas por ele fornecidas.

QUESTÃO 01:

Pesquisadoras: É fato, e os índices comprovam isso, que o EM tem sido, há muito tempo, a etapa mais problemática da escolarização brasileira, a que tem mostrado maiores dificuldades em cumprir suas atribuições (BRANDÃO, 2012; ZOTTI, 2009) e em garantir o direito à educação básica para todos os brasileiros, como previsto na Constituição Federal. É fato, também, no entanto, que grandes esforços foram concentrados (GRIKE, 2016) para que se concretizasse o progresso na expansão do ensino; como a propagação de programas educacionais divididos entre a oferta da educação em tempo integral, o acesso do jovem ao curso profissionalizante, o investimento na formação inicial e continuada de professores, entre outros. Para o Senhor, diante dessas ações, quais os principais avanços?

Professor Juares: Eu estou de acordo com essas considerações dispostas no preâmbulo da questão. O EM carece de uma identidade histórica no Brasil, e isso tem sido objeto de intenso debate. Mesmo com as reformas e todas as iniciativas, sobretudo a partir dos anos 2000 em diante, a identidade do EM, em relação à formação da educação básica, continua complexa.

Nós vivemos no Brasil essa luta histórica da integração entre a formação profissional e a formação geral – a formação de caráter científico, o que tem marcado fundamentalmente o esforço do estado brasileiro e das próprias instituições, no sentido de encontrar essa própria identidade. Por outro lado, não podemos negar que alguns avanços ocorreram: houve uma discreta elevação dos indicadores de acesso e permanência, de fato, isso é nítido. Particularmente em Santa Catarina, nós temos uma situação diferenciada; nós estamos aí, se não me falha a memória, atingindo em torno de 60% de acesso dos jovens ao EM. Estamos no primeiro ou no segundo indicador em termo de acesso – o que se configura um quadro bastante favorável, do ponto de vista de redução do EM noturno e com fortalecimento de programa do EM diurno.

É importante considerar, também, os programas e ações citadas. Eles vêm nessa perspectiva, e contribuem para esse avanço – um passo importante do ponto de vista da discussão curricular, por exemplo. Por intermédio desses programas – e aí eu destaco o próprio ensino médio integrado à educação profissional e, mais recentemente, o ensino médio inovador

–, há uma concentração de esforços, nitidamente voltados para reconfiguração, reestruturação e redesenho dos currículos. Esse movimento representa a tentativa de dar ao EM esse caráter da integração entre a formação básica, a formação no sentido mais acadêmico, na continuação dos estudos, e a formação profissional.

Mas parece que o pano de fundo disso tudo e os seus entraves são as questões (que podemos detalhar posteriormente), referentes ao investimento. Como é que o EM, mesmo fazendo parte da educação básica, tem sido colocado no âmbito das prioridades nacionais? Acredito que a obrigatoriedade, a partir desses recentes acontecimentos, foi importante, mas é uma obrigatoriedade ainda muito frágil, do ponto de vista da relação que deve estabelecer com a política pública nacional.

Eu repito que nós temos alguns avanços, do ponto de vista dos indicadores do acesso, e alguma melhoria, do ponto de vista da qualidade, tendo em vista também um discreto aumento na qualidade da formação dos professores, citando, por exemplo, o Pacto de Formação para os professores do EM. Contudo, ainda temos um desafio enorme: nós temos no EM o maior índice de professores temporários, o maior índice de professores de baixa qualificação, o maior índice de professores que atuam com elevadas cargas horárias, inclusive em duas ou três escolas – professores que têm o EM como apêndice da sua carga horária, uma vez que essencialmente a sua carga horária é no ensino fundamental. A partir dessa realidade, enfrentamos, entre outros problemas, a falta de preparo de professores para lidar com a juventude e com a adolescência, pois esses profissionais, por contingência da formação que tiveram, estão mais preparados para lidar com a infância, no conceito ampliado. E aí existe um aspecto fundamental, porque há uma outra natureza para a escola de EM. É de uma outra demanda, do ponto de vista da relação do ensino/aprendizagem, das necessidades e dos interesses dos alunos, da própria relação estabelecida entre a escola e a sociedade. E no Brasil, especialmente sob este aspecto, a formação dos professores é, ainda, muito frágil.

QUESTÃO 02:

Pesquisadoras: Embora essas mudanças tenham importante representação para a educação brasileira, elas, por conta de uma série de fatores, não foram capazes de imprimir as mudanças necessárias. Reconhecendo essa necessidade, e dando continuidade às discussões propostas em todo o contexto nacional – que tinham como base os altos índices de distorção e abandono e as avaliações não satisfatórias do EM – uma série de propostas vinha sendo discutida com a finalidade de reverter a situação. Em 2013, a Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio (criada no ano anterior com o objetivo de promover estudos e proposições sobre a reformulação do EM), composta por deputados, criou o PL 6840/2013, com a finalidade de propor mudanças para a estrutura do EM. Como o Senhor caracteriza esse movimento?

Professor Juarez: Em função da MP, quando se retomou muito o debate a partir do que vinha sendo discutido no PL, foi possível perceber que esse movimento representou um esforço muito significativo, exatamente no momento em que nós estávamos no auge, nos anos de 2013, 2014, 2015, do debate político e curricular do ponto de vista da recomposição do EM no conjunto da sua busca de identidade. Basicamente, eu diria o seguinte: esse PL não incorporou,

suficientemente, aos olhos dos grandes empresários da educação, as ações e movimentos no sentido de colocar o EM no alinhamento com as grandes políticas internacionais.

Os modelos considerados exitosos em termos internacionais não foram considerados. E isso não foi suficientemente pautado no âmbito do debate, pois era um projeto que tinha mais ênfase nas questões de natureza curricular, no sentido da relação ensino/aprendizagem e na perspectiva da formação humana, mantendo o ideário de uma integração entre educação profissional e formação básica, formação geral. Tanto é que ele não avançou!

Do meu ponto de vista, não se concretizou naquilo que exigia a conversão de uma lei, exatamente pela dificuldade do diálogo com esses grupos que tinham outros interesses, fundamentalmente de natureza econômica e mercadológica. E eu analiso a MP exatamente como uma resposta relativamente objetiva ao próprio movimento do PL. Não sei se a minha análise é ingênua, mas me parece que esse movimento pode ser retomado por nós, ao analisarmos, por exemplo, a relação entre os Decretos 2208/1997 e 5154/2004, que marcaram a dualidade do EM e, principalmente, a descontinuidade das políticas públicas. Isso nos permite perceber que havia uma diferença bastante importante entre essas duas legislações, e que, num curto período, imprimiram diferentes finalidades definidas enquanto pano de fundo da formação e dos interesses que consideravam os pontos de vista econômico, político, etc. Portanto, estamos vivenciando, novamente, algo parecido a partir da relação entre o PL e a MP, que se transforma, agora, em Lei, de nº 13415/2017. Já conseguimos identificar que, novamente, o pano de fundo é direcionado nessa mesma perspectiva.

Contudo, é importante dizer que o PL talvez não fosse a solução em definitivo para os problemas existentes no EM. Não estaria aí, “o encontro do tesouro perdido”, mas representaria, do meu ponto de vista, uma síntese daquilo que tinha sido o esforço desde o Decreto nº 5154/2004, que veio nessa perspectiva de uma integração maior entre as duas modalidades de educação profissional e de educação básica na formação geral, representando, portanto, um entendimento do que é uma escola para a juventude – o que foi, infelizmente, abruptamente interrompido pela MP.

QUESTÃO 03:

Pesquisadoras: Essa MP, de número 746/2016, no início do governo Temer, “caiu como uma bomba” no cenário educacional brasileiro. Dentre as reações a ela, vimos a organização de movimentos contrários aos seus efeitos, orquestrados tanto por especialistas quanto pelos próprios alunos. Embora marcada por manifestações, a “manobra” utilizada pelo governo teve o objetivo alcançado: a aprovação da Lei nº 13415/2017. Quais as principais implicações da aprovação dessa nova Lei?

Professor Juares: Na minha avaliação, ela tem dois sentidos: o sentido legal – do ponto de vista da sua representação no atual contexto, e o sentido real –, considerando aquilo que nós já vivemos enquanto experiência educativa no cenário brasileiro, conforme apresentado na questão anterior. Eu avalio, a partir desses dois sentidos, que a Lei nº 13415, na perspectiva do EM, do modo como ele está colocado, de alguma forma replica aquilo que vivemos na década de 1970, com a Lei nº 5692/1971.

Por que eu faço essa relação? Primeiro porque o contexto político da época representava um ideário de uma abertura do capital brasileiro ao estrangeiro e, nesse cenário, a educação parecia ser o quadro favorável a essa abertura. E foi, a partir dessa legislação, que o EM assumiu características e caráter profissionalizante. Nesse período, nós chegamos a ter a possibilidade, me parece, de mais de 160 habilitações possíveis. O que nós chamaríamos hoje de “as ênfases”. Então nós já tivemos uma experiência brasileira em que o EM era completamente vocacional, os sistemas de ensino, sobretudo os sistemas estaduais, já que eles podiam criar habilitações de acordo com as suas necessidades regionais e/ou necessidades locais. O que nos garantiu um leque com possibilidades diversas, que parecia ser absolutamente excelente naquele momento, porque representaria a possibilidade de associar a formação com as expectativas do mercado de trabalho.

Mas por que não deu certo? Por uma razão muito simples: porque as condições de infraestrutura, de financiamento, de qualificação do professor e as condições de laboratório para essas habilitações estavam completamente insipientes, insuficientes e fragilizadas. De modo que qualquer habilitação que se criava na época não tinha condições de prosperar, exatamente pela falta de condições dos mais diferentes aspectos.

E cabe reforçar que o que nós estamos vivendo hoje, a partir destas discussões, não difere muito. Nós criamos as ênfases. E, do ponto de vista do discurso, parece interessante, pois você dá uma possibilidade de encaminhamento a uma relação mais próxima entre a formação geral e a profissional, bem como às chamadas vocações humanas. Entretanto, o problema é que nós permanecemos com as mesmas fragilidades que já tínhamos nos anos 1970. Volto a frisar a questão da qualificação do professor: que sistema de qualificação para o professor nós temos hoje para atender às diferentes ênfases, a partir das iniciativas locais? Qual é o incremento, em termos de financiamento, para criar as condições de infraestrutura para que essas escolas de EM possam trabalhar nas diferentes ênfases do ensino? O que temos, portanto, é um retrocesso, pois já vivemos essas experiências históricas, reservadas às pequenas nuances, às pequenas diferenças. E, no cenário geral é tudo muito parecido, é o que poderíamos chamar de um neotecnicismo no EM.

Agora, frente a essas questões, tem um outro sentido, que é o sentido de futuro. Vimos que os políticos e os legisladores de plantão que assumiram essa tendência objetivaram, sobretudo, acompanhar aquilo que é o modelo nos países em desenvolvimento. E não foi por acaso que toda a inspiração da Lei nº 13415 ocorreu a partir dos modelos estrangeiros, divulgada com frequência, como é o caso da Austrália, da Coreia do Norte e, de alguma forma, dos Estados Unidos, países que já têm um ensino secundário que permite que as ênfases sejam feitas a partir das possibilidades de inclusão e continuidade de estudo na educação superior ou a inclusão no mercado de trabalho.

Mas qual é a diferença básica? A diferença básica é que, nesses países, primeiro, há um investimento nas escolas que têm essas ênfases e, de fato, se distinguem profundamente da realidade brasileira. Segundo, há uma expectativa, um amadurecimento do processo de formação na escola secundária de nível técnico em relação, por exemplo, ao que representa e, de certo modo, justifica a demanda no mercado de trabalho.

QUESTÃO 04:

Pesquisadoras: Uma das principais razões alegadas pelo governo, para realizar essas mudanças, parte do entendimento, e é defendido desde o PL nº 6840, é de que o atual modelo do EM precisa ser alterado, ter reduzido o número de matérias obrigatórias e garantir aos estudantes a opção por diferentes formações, inclusive de natureza profissional ou técnica. Alguns especialistas, contudo, afirmam, inclusive como o Senhor, na questão anterior, que há uma retomada dos princípios estabelecidos no período ditatorial. Diante de tais questões, será que (já) podemos falar numa política generalizada de profissionalização destinada aos menos favorecidos?

Professor Juares: Eu acho que o que está posto aí nesse formato do EM nos permite pensar em questões de outra natureza. Como, por exemplo, no cenário da indústria, que requer outra natureza profissional. Então é preciso entender isso também na lógica da reestruturação do trabalho e na lógica do sistema educativo. Portanto, não posso e não devo negar essa tendência de profissionalização, mas a motivação predominante não é mais essa, ou não é somente essa – que compreende uma profissionalização generalizada.

Pesquisadoras: E quais seriam estas questões que apontam para além da profissionalização?

Professor Juares: Não dá para negar que a educação técnica profissional de nível médio – a educação secundária – no mundo é forte. Na Europa, em especial na Alemanha, essa educação, de um modo geral, é muito bem aceita pela comunidade e apresenta condições de formação e de infraestrutura para atender ao seu público. Seria impossível, por exemplo, estabelecer comparações entre a educação técnica profissional de nível médio que se faz na Alemanha e as condições que se faz de formação profissional de nível técnico no Brasil. Claro, com algumas pequenas exceções, como alguns centros de formação que oferecem uma boa infraestrutura [para isso]. Mas, o que eu quero dizer é que, do ponto de vista político, com vistas do interesse do governo Temer, na instituição da MP o que está contando não é, de fato, a profissionalização generalizada. E, de novo, eu vou dizer que se trata de um projeto panfletário, no sentido de mostrar para o mundo que o Brasil é capaz de ter um projeto de EM que acompanha os grandes modelos internacionais, focado na ideia de competências curriculares.

Embora o governo tenha aproximado o ideário da formação profissional generalizada, o pano de fundo político não é somente esse. Existem outras questões.

Tem um ponto que eu tenho discutido bastante, que é a centralização curricular; quer dizer, o que parece ser a ideia apresentada por esse EM, no caso das ênfases. Contudo, essa flexibilização, na verdade, é uma centralização, porque, tendo em vista o caráter da nossa insipiente condição de oferecer diferentes ênfases, nós vamos ter, de fato, uma centralização curricular do ponto de vista dos projetos, na prática, culminando com aquilo que está colocado, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em discussão no Conselho Nacional de Educação. E, conhecendo os tecnocratas que compõem o Ministério da Educação e Cultura (MEC), entendemos que a MP e a conversão em Lei revelam que eles não estão preocupados com uma profissionalização genérica, ou que eles não estão preocupados com uma solução para juventude brasileira; eles estão preocupados com um *slogan*, que é o *slogan* da reforma.

Isso me faz lembrar de Michael Apple, que dizia que, na América Latina, a partir dos anos 1990, a grande onda das reformas educacionais e das reformas curriculares resultaram em fazer mais do mesmo. Particularmente, com essa reforma do EM vai ser a mesma coisa: uma reforma para continuar a fazer o que sempre se fez, porque nós não temos condições concretas para fazer outra coisa! Contudo, a grande diferença é que agora perdemos o âmbito da discussão que compreende a formação integrada e/ou a perspectiva de uma escola de formação integral. Isso porque o conceito de formação integral que eles estão trabalhando é um conceito completamente difuso, frágil, sem profundidade, sem retomada das grandes concepções de formação humana que o currículo exige. Tudo isso ficou fora do processo da discussão.

A intenção principal, portanto, foi mostrar que o Brasil, agora, vem modernizando o seu EM, a exemplo do que estão fazendo países em desenvolvimento. E é o *slogan* da internacionalização colocado no seu texto.

QUESTÃO 05:

Pesquisadoras: Como o professor adiantou, falar desse novo modelo de EM é falar de escolhas, seja a voltada para a formação profissional ou voltada para a continuidade dos estudos. A questão da organização curricular, dividida em duas partes – a primeira, comum para todos os estudantes, e a segunda, marcada pela redação do art. 4º, que altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Base, demonstra isso:

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, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Diante do exposto, e de acordo com Saviani (2016), questionamos: se há essa separação, materializada através dos itinerários formativos, não haveria, também, uma contrariedade em relação às premissas da formação humana integral, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)? Onde fica a ideia da educação “de base”, etapa em que deve ser assegurada aos brasileiros e às brasileiras uma formação comum?

Professor Juarez: Eu estou de acordo com os argumentos utilizados nessa questão. E eles me fazem pensar em algumas questões: eu tenho falado que, se fosse um legislador, eu extinguiria o EM. Eu trabalharia no processo de educação básica forte, e o que nós teríamos no Brasil seria uma educação básica completa. Veja: o estudante, como aponta a legislação, entra na escola com 4 anos de idade, faz a sua pré-formação escolar e entra na educação básica a partir do ensino fundamental, indo até a preparação para a universidade ou para uma formação técnica.

Contudo, na prática, esse conceito de educação básica, muito trabalhado na discussão da PCSC, precisa ser entendido como uma unidade. Afinal, nós temos que avançar nos etapismos que constituem a educação básica. Porque o etapismo nada mais é do que um

convite à exclusão, cada vez que você propõe a terminalidade, seja nos anos iniciais, depois nos anos finais; depois, no EM, você está convidando os sujeitos a se evadirem da escola. Já que esse caráter de terminalidade nada mais foi que uma solução que o estado encontrou: “Bom, nós temos mais vagas do que ofertas, então vamos “convidando” as pessoas a sentirem que terminaram o processo e, terminando elas podem sair, não vão fazer pressão para ficar.”

Isso para dizer que esse projeto do EM tem reafirmado esse dualismo, a dicotomia histórica que batalhamos tanto para combater, nesses últimos 15 ou 16 anos, quando pensamos que tínhamos encontrado uma solução, mais ou menos adequada, que é a formação integrada, ou agora, mais recentemente, a formação do ensino médio integral.

Relembro que, apesar de todas as falhas que o Programa Ensino Médio Inovador trouxe, do ponto de vista da organização do currículo e das condições, havia, no seu pano de fundo, uma ideia, um conceito de educação básica, que é a formação da juventude, uma formação básica para a juventude. Justamente o contrário do que propõe esse projeto, com as chamadas ênfases, os itinerários formativos. Ele rompe, ele fragmenta o currículo, e fragmenta numa condição perversa. E uso esse termo porque os legisladores sabem da nossa fragilidade, do ponto de vista da condição para trabalhar esses itinerários formativos. Os legisladores sabem que os nossos sistemas estaduais de ensino, particularmente no EM, são absolutamente frágeis, e isso foi, do meu ponto de vista, provocativo, porque não foi falta de conhecimento do legislador sobre as condições que nós temos no EM. E é, também por isso que eu chamo de panfletário, porque é incompreensível um projeto como esse, depois da discussão que vínhamos fazendo nestes últimos 15 anos.

Sem falar que a BNCC nem está aprovada! Veja que já há uma legislação que se baseia numa BNCC que sequer foi homologada. Como é que se pode afirmar que o currículo será composto pela base nacional curricular, se nós não sabemos qual é a base nacional curricular que teremos? Veja a incoerência do ponto de vista da própria temporalidade da legislação. Outra questão é a divisão de 40 % e 60 % na organização dos conteúdos: é ou não é uma retomada da década de 1970? Já vivemos isso, quando o currículo era formado por uma parte de conhecimento geral e uma parte de conhecimento profissional, respondendo às necessidades (e aos interesses) das demandas regionais e locais.

Afirmo que não temos grandes mudanças. Esse projeto é absolutamente fragmentado, é desrespeitoso em relação a um debate epistemológico que nós tínhamos no EM. Ele não atende às demandas da juventude contemporânea e não pode ser considerado um projeto consistente, que colabora para a compreensão da educação básica. Outrossim, eu o vejo com muitos problemas. Ele só é bom em alguns aspectos: ele é bom do ponto de vista da abordagem discursiva, porque soa bem você dizer que tem um EM com itinerários formativos distintos e que cabe a cada sistema de ensino, a cada contexto, optar pela formação oferecida. Então, imagina isso perante uma sociedade brasileira que sabe que o EM é frágil. Chega um governo dizendo que: “Agora você pode fazer o curso que você quiser, você pode fazer design de games, você pode fazer cultura digital” e etc. Olha o impacto político que um projeto desse gera. Do meu ponto de vista, ele foi um golpe profundo naquilo que nós vínhamos discutindo nesses últimos anos, em termos de educação básica brasileira.

Contudo, penso ser importante frisar que nós temos um pouco de responsabilidade sobre isso, porque nós, enquanto sistema nacional de educação, ou do próprio estado brasileiro, ficamos desencorajados para conciliar toda essa discussão teórica que fizemos, toda essa discussão curricular que fizemos, e uni-las a projetos mais potentes do ponto de vista do financiamento, do ponto de vista da infraestrutura, do acompanhamento dos resultados, da formação e valorização dos professores.

Lamentavelmente, não foi feita muita coisa nesse sentido. Por exemplo, se analisarmos a questão da valorização do professor no EM, nesses últimos governos, não veremos grandes avanços. Então, faltou investimento naquilo que foi essencial! Evidentemente, ganhamos muito do ponto de vista epistemológico, discutimos e evoluímos na discussão e produção curricular, porém, não avançamos na criação de projetos concretos, com infraestrutura e financiamentos que fossem capazes de mostrar resultados. E, para mim, foi a partir dessas questões que a opinião pública, a sociedade brasileira como um todo foi influenciada por esse *slogan* que prometia mudanças.

QUESTÃO 06:

Pesquisadoras: O Professor nos apontou muitas questões importantes quanto aos itinerários formativos, sobre essa questão da opção, conforme vulgarizada pelo *slogan* do “Novo EM”, apontando, inclusive, que essa pode ser uma questão preocupante, uma vez que conhecemos as escolas brasileiras e consideramos, em algumas regiões, as características precárias da infraestrutura. Como resolver essa situação e preparar as escolas para esse novo projeto, pensando na infraestrutura e na formação de professores, uma vez que passamos pela recente aprovação da PEC 241, em 2016, que limita os investimentos, inclusive na Educação?

Professor Juares: Veja a contradição! Não é uma contradição aparente, é uma contradição evidente, real e concreta. Exatamente, na etapa da educação básica, onde existem as maiores fragilidades de todos os setores, conforme já discutimos – seja formação do professor, valorização do docente, currículo, infraestrutura das escolas, ensino noturno, compreensão do que seja educação da juventude, entre outros – se cria um projeto de modernização panfletária do EM, e, ao mesmo tempo, se cortam, se limitam os recursos de financiamento. É uma situação dramática! E é aí que entra uma questão bem séria: a opinião pública. Quando eu uso o termo panfletário, o uso para dizer que a proposta deste EM foi anunciada tendo como base algumas fragilidades que seduziram a opinião pública que, de um modo geral, não relaciona o que para nós é básico, é primário. Num momento muito favorável, em que os indicadores do EM são ruins e há um descontrole da dívida pública do estado, é apresentado um projeto moderno de EM, tomando, inclusive, como exemplos, países desenvolvidos. Isso é tudo o que a opinião pública quer ouvir!

Pesquisadoras: Diante dessa mudança, já aprovada pela opinião pública e postulada pelo governo, poderíamos afirmar que há um “convite” para a iniciativa privada?

Professor Juares: Com certeza, esse já é um movimento que vem acontecendo. Eu coordenei uma pesquisa bastante breve sobre a participação da iniciativa privada na educação pública catarinense e na educação básica, e o resultado foi assustador, pois aproximadamente

30% dos sistemas escolares municipais catarinenses já têm a sua gestão escolar entregue à iniciativa privada. É um grande número de parcerias que vêm sendo realizado nas redes municipais de ensino com as empresas privadas, no sentido da oferta de soluções educacionais completas. E aí é preciso atentar para o que eu estou chamando de soluções educacionais completas: essas empresas vendem tudo, pacote completo que vem com formação de professores, com avaliação externa, material didático, uniforme dos alunos, a gestão do sistema educacional, o monitoramento dos processos; ou seja, é um pacote completo em que o gestor da educação não é mais o gestor da educação, ele é apenas o financiador da gestão privada.

Diante desse modelo, o secretário de educação não faz mais a gestão do sistema, quem faz a gestão é a empresa; ele só gere a relação, ele é um intermediário entre o prefeito que contratou a empresa e a rede que tem que executar as demandas encaminhadas por essa empresa. Claro que isso é mais forte no ensino fundamental, no entanto tem-se estendido ao EM – resultando na mesma relação com as secretarias de estado da educação. Particularmente em Santa Catarina, observa-se haver, na Secretaria de Educação, um grupo que tende ao acolhimento das parcerias público-privadas, acatando, portanto, a presença dessas corporações no sistema público de ensino.

É fato, estamos vivendo isso na educação! Se conhecermos um pouco as pessoas que estiveram à frente da MP, da escola sem partido, de tudo o que compõe o governo Temer, perceberemos que são pessoas que têm grandes interesses em colocar a educação na rota do mercado. Então, nós estamos muito próximos do que viveram os Estados Unidos e, vivem ainda, que é o fim da escola pública. Eu acho que esse é o primeiro passo concreto, visível, evidente e descarado dessa relação com o privado.

Pesquisadoras: Assim como a abertura à iniciativa privada, podemos dizer que a prática do notório saber encontra espaço garantido nesse projeto?

Professor Juarez: Sim, e os legisladores não tinham outra alternativa. Embora eles digam que o notório saber é só para as áreas técnicas, profissionalizantes, dependendo de cada caso, isso não se efetivará, uma vez que no sistema de ensino não tem qualificação de professores para dar conta dessas particularidades. Então o notório saber não é algo fora de contexto, é algo completamente bem contextualizado, foi quase uma necessidade para que o projeto fosse posto em prática.

Lidar com a ideia do notório saber para o EM é um absurdo, uma afronta. O notório saber é uma aberração! Vai contra todos os projetos educativos possíveis que visam à melhoria na educação. Quer dizer, no mundo, no século XXI, onde se trabalha pela qualificação, pela alta qualificação do profissional como requisito para uma educação de qualidade – tenho visto isso nas pesquisas que tenho realizado, em que os países que estão à frente da internacionalização consideram competências interculturais, competências linguísticas, competências cognitivas, competências epistemológicas – no Brasil, em nome de um projeto de EM moderno se concebe a figura do notório saber. Há um retrocesso maior que esse?

QUESTÃO 07:

Pesquisadoras: Temos um histórico de descontinuidade das políticas públicas educacionais no Brasil. Os principais documentos que gerenciaram a educação no país podem comprovar isso: desde os PCNs, as DCNEM e, agora a BNCC. Diante dessa “tradição”, eu gostaria de trazer uma questão que, acredito, irá representar tantas vozes deste país: para onde caminha esse novo EM?

Professor Juarez: Caminha para o alinhamento com uma educação cada vez mais comercializável, uma educação que não é mais um bem público, e sim um serviço. E como serviço ela tem outra conotação: ela é instrumental e tem seu currículo organizado por competências – conceito este passível de discussão, já que não é de todo ruim. A Espanha, por exemplo, trabalha conceito de competências de uma forma muito diferente do que se quer trabalhar no Brasil. Entretanto, o conceito utilizado aqui está alinhado com as reformas neoliberais, com competências técnicas, voltadas apenas para a apropriação de algumas habilidades do saber fazer, quando, na verdade, as competências são importantes, mas são competências entendidas no sentido mais amplo. Por exemplo, quando eu falo em competências interculturais, eu me refiro a um conjunto de saberes que todo cidadão tem direito a entender. Mas, no caso desse modelo de EM, infelizmente, não é isso que está em questão. Portanto, a partir dessas questões, entendo que esse “Novo EM” vai seguir a trilha, tanto do instrumentalismo econômico, da tecnicização fundamentada nas competências instrumentais, como da aproximação com a iniciativa privada e a mercantilização da educação.

E, diante desses pontos, há um novo discurso para encontrar soluções para velhos dilemas. Quer dizer, você dá uma roupagem nova para uma condição antiga. Então, analisando esse projeto de um “Novo EM”, eu não vejo um caminho claro, que fuja dessa perspectiva de que tenho falado. O reflexo disso já estamos sentindo: nossa discussão teórica, por exemplo, não se está mantendo mobilizada. O próprio Pacto Nacional pelo Ensino Médio é um exemplo bem evidente de que havia uma expectativa que se transformasse numa política pública de formação de professor; contudo, depois da segunda etapa, foi extinto. E, de algum modo, deixamos de realizar novas conquistas.

Diante disso, acredito que não há um horizonte claro. A única certeza é a da entrega do EM a todo esse conjunto de interesses que estão colocados, lamentavelmente... Por conta disso, acredito que esse projeto caminha para o fracasso praticamente pleno, uma vez que esse é um projeto panfletário, que não respeita as condições históricas, que não respeita as condições de fragilidade, que insiste no tecnicismo, que rompe, definitivamente, com o projeto de valorização do EM que vinha sendo construído. Ou seja, nós não estávamos resolvendo tudo, mas estávamos, a meu ver, no caminho certo e agora estamos sem caminho!

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. **O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação:** o que ainda precisa ser feito. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação básica. 2. ed. Brasília: MEC/PROEP, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF: Senado Federal, 23 jul. 2004.

_____. **Projeto de Lei** n° 6840/2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 24 fev. 2017.

_____. **Medida Provisória** n° 746/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 23 fev. 2017.

Ministério da Educação e Cultura. **Lei n° 13415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso 23 abr 2017.

GRIKE, F. **Concepções de interdisciplinaridade**: o programa ensino médio inovador. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação. 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738> Acesso em: 22 mar. 2017.

SAVIANI, D. **Palestra**: A última do “Ensino Médio”. Evento: Contrarreformas Neoliberais e os caminhos da Esquerda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnprRq21Iuc>. Acesso em: 15 jun 2017.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980. **Quaestio**. Revista de Estudos da Educação. Ano 4, n° 02, novembro de 2009.

Texto recebido em: 22/02/2018

Aprovado em: 15/03/2018

Contato para correspondência:

Shirlei de Souza Corrêa.

E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

NOTAS

1 Entrevista realizada pela Professora Doutora Cássia Ferri e pela Professora Shirlei de Souza Corrêa, doutoranda em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali.