

A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: PROJETOS EM DISPUTA – FORMAÇÃO HUMANA OU “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES”

Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini

Universidade Federal Fluminense – angmlini@gmail.com

Resumo:

Este artigo resulta de pesquisa que investigou a recente reformulação do ensino médio, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com análise da legislação federal que normatiza esta etapa da educação básica, cotejada com documentos legais da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, e alguns depoimentos de professores de uma escola estadual fluminense. Objetivamos analisar as concepções subjacentes às leis que vêm regendo a política educacional para o ensino médio na última década, recuperando aspectos significativos de documentos legais deste período, com destaque para itens da Resolução nº 4 de 2010 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 2 de 2012 - documentos estes que traduzem uma concepção emancipadora de formação, em oposição à concepção presente no PL 6840/13, na Lei 13.415/17 que alterou artigos da Lei 9.394/96, a LDB, e à Base Nacional Comum do Currículo, BNCC. Buscamos avaliar as tensões presentes nas formulações de projetos pedagógicos que disputaram espaço nos últimos anos em que se buscou elaborar uma proposta de reformulação que viesse a contemplar as necessidades de formação dos jovens pertencentes à faixa etária correspondente ao ensino médio, verificando que a legislação mais recente se articula com o movimento global que, no afã de atender às demandas imediatas do mercado, empobrece o currículo desta importante etapa da educação básica, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho do professor, acentuando a desigualdade social e não possibilitando o acesso igualitário ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade para todos os nossos jovens .

Palavras-chave: Ensino médio, Reformulação curricular, Política educacional.

Introdução

Nos últimos anos nos deparamos com mudanças constantes na legislação que rege as políticas educacionais em nosso país, direcionadas, sobretudo, ao ensino médio, ponto nevrálgico do sistema, alvo de disputa entre concepções formativas divergentes. As propostas mais recentes, já sancionadas, na perspectiva de defender e implementar determinados projetos de nação e de sociedade, interferem diretamente na elaboração dos documentos legais que norteiam as políticas públicas para a educação brasileira, contrariamente aos projetos voltados para a defesa de uma educação emancipadora, na perspectiva da formação humana, que lhe opõem resistência. Esta pesquisa visa investigar a forte atuação de frações do empresariado nacional na elaboração de conteúdos e propostas curriculares, gestão do sistema, estruturação das condições de trabalho dos professores, adoção de material didático-pedagógico e atribuição de maior peso às avaliações sistêmicas e de desempenho na análise de nossas escolas. Para traçar um painel do presente quadro vimos nos debruçando sobre aspectos dos principais dispositivos legais dos últimos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

dez anos, dentre os quais selecionamos a Resolução nº 4 de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, presentes na Resolução nº 2 de 2012, todos com um viés mais progressista e, com outro teor, o PL6840/2013, a Lei 13.415/2017 que alterou artigos da Lei 9.394/1996, a atual LDB, a Base Nacional Comum do Currículo, a BNCC, além do documento “Pátria Educadora”, cotejados com documentos legais da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, e alguns depoimentos de professores de uma escola estadual fluminense. As alterações recentes na legislação do ensino médio, consubstanciadas nestes últimos documentos, perpetradas por meio de Medida Provisória, desconsideram muitas propostas e documentos já produzidos por profissionais da área e resgatam o tão criticado PL6840/13, provocando considerável retrocesso na formação de nossos jovens nesta importante etapa da educação básica.

O ensino médio, historicamente no Brasil, sempre se caracterizou pela dualidade estrutural, diferenciação da oferta de acordo com a classe social reproduzindo as desigualdades inerentes ao sistema capitalista, agravadas em nosso país marcado pela abolição tardia da escravidão – o último país ocidental a aboli-la – e por uma sociedade oligárquica, profundamente hierarquizada. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Pnad, de 2017, 23% dos jovens de 15 a 29 anos encontram-se fora da escola – não estando matriculados em escolas, faculdades, curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional - e também do mercado de trabalho e os jovens que frequentam a escola, em sua grande maioria, cursam o ensino médio ofertado nas escolas públicas estaduais, responsáveis por 84,8% das matrículas (dados MEC-INEP Censo Escolar de 2017) que lhes ministram uma formação de educação geral, não profissionalizante, em instituições com infraestrutura precária, com altas taxas de reprovação e abandono, além de taxas significativas de distorção série-idade, de 28,2% em 2017. Diante deste quadro o nosso objetivo é acompanhar e analisar as reformulações recentemente efetuadas na legislação educacional para o ensino médio e investigar como vem ocorrendo a sua implementação, quais são os seus reais propósitos, que fundamentos as embasam, em que medida contribuem ou não para a inserção destes jovens na sociedade, de que maneira e que tipo de formação lhes vem sendo ofertada.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa recorreremos às fontes bibliográficas e nos valem da análise qualitativa da legislação federal que tem

regido o ensino médio na última década com maior foco nos documentos, já citados, que traduziram uma concepção mais voltada ao combate à desigualdade social, tais como a Resolução nº 4 de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 2 de 2012 - comparando-os com as medidas mais recentes como o PL 6840/2013, a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum do Currículo, dispositivos legais que, em consonância com o documento *Pátria Educadora* e a legislação da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, único órgão público a participar da elaboração deste último documento, elaborado em 2015 pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, fruto de formulações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, do Instituto Ayrton Senna e da SEEDUC-RJ (TAMBERLINI, 2015), trazem as marcas das propostas de frações do empresariado nacional, vinculadas aos interesses do capitalismo global e suas demandas. Por meio da análise qualitativa da supracitada legislação, da bibliografia especializada sobre o tema e da análise de depoimentos de docentes de uma escola estadual fluminense, buscamos corroborar a hipótese de que nos deparamos com projetos pedagógicos ligados a diferentes concepções societárias, que disputaram espaço na última década, na tentativa de imprimir seu timbre na construção de uma legislação educacional que propiciasse aos nossos jovens uma formação que correspondesse às suas visões de mundo, visões estas antagônicas entre si.

Formação humana ou “competências e habilidades”

Na historiografia da educação brasileira muitos são os exemplos de disputa de projetos pedagógicos que traduzem concepções distintas de sociedade e possibilidade de inclusão social, ilustrando que sempre tivemos resistência aos projetos hegemônicos que prevaleceram ao longo de nossa história, sobretudo voltados ao ensino médio, marcadamente com um perfil classista e excludente, destinando aos “desvalidos da sorte, deserdados da fortuna” uma formação voltada ao exercício dos trabalhos manuais, de baixa remuneração. Importa-nos aqui fazer um recorte histórico com o intuito de analisar período mais recente, posterior à ditadura militar de 1964, em especial a última década, quando tivemos a oportunidade de adequar a educação brasileira à consolidação da democracia que parecia ganhar força no início dos anos 2000. Os avanços obtidos na legislação educacional deste último período, aliados às políticas sociais visando a garantia de direitos à população de baixa renda, tradicionalmente excluída do acesso à educação de qualidade, aos bens culturais e materiais, sofreram forte revés a partir do golpe parlamentar impetrado em 2016 (SANTOS, 2017).

Sob a égide do Movimento Todos pela Educação, surgido em 2007, constituído por setores do empresariado nacional, representantes de grandes bancos – nacionais e internacionais – Ongs e Organizações Sociais, com amplo respaldo da mídia, a reforma da educação básica ganha destaque e vem sendo discutida com maior ênfase na última década. Os movimentos sociais e o movimento docente, com acúmulo considerável no tema, participa das discussões no Congresso, formulando propostas e dando contribuições. Se no período pós-ditadura tivemos ampliação do acesso à educação básica, com a escolaridade ampliada, contendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, só com a Emenda Constitucional 59, de 2009, tivemos a previsão legal de ampliação da escolaridade obrigatória, para ser implementada até 2016, da pré-escola ao final do ensino médio. A ampliação da oferta, no entanto, não logrou garantir a inclusão da maioria dos jovens que correspondem à faixa etária correspondente ao ensino médio e, além de ainda existirem 23% de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam, nem trabalham, conforme citamos anteriormente, a ampliação da oferta não vem acompanhada da educação com “qualidade social”, conforme previa a Resolução nº 4 de 2010, em seu artigo 8º, a saber:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010, p.3).

Os mencionados índices do Censo Escolar 2017 evidenciam que a *qualidade social* prevista nesta resolução, que define as Diretrizes Curriculares gerais da Educação Básica, não está sendo garantida ao alunado do ensino médio.

O discurso atual presente nos dispositivos legais concebem a educação subordinada à economia, em uma reedição da Teoria do Capital Humano, que vigorou no tempo da ditadura militar, caracterizada por Saviani (2003) como *pedagogia tecnicista* ou *de resultados*. A educação se torna meramente uma ferramenta para inserção rápida no mercado de trabalho, desprovida de sua dimensão formativa mais ampla, cultural, crítica, emancipadora.

A Lei nº 13.415 de 2017 que reformulou o ensino médio alterando artigos da Lei nº 9.394 de 1996, a LDB em vigor, modificou substancialmente a oferta e o currículo do ensino médio: a exemplo do PL 6840 de 2013, localiza os problemas do ensino médio no currículo, desconsiderando as condições sociais dos alunos e as condições de trabalho e salário dos professores, bem como a formação dos docentes e a

falta de democracia no sistema. Empresta do criticado PL 6840/2013 a divisão do currículo em itinerários específicos, com ênfase em cinco áreas, Linguagens, Matemáticas, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional, em uma proposta curricular caracterizada por banalizar os conteúdos e atentar contra as disciplinas específicas, base necessária para a efetiva contextualização e interdisciplinaridade, disponibilizando uma formação fragmentada que conduz o discente a escolher precocemente o “itinerário a seguir”, reduzindo uma formação geral de base sólida que o ensino médio lhe deveria proporcionar. O texto ainda prevê organização em módulos e adoção do “sistema de créditos com terminalidade específica”(§ 10 do inciso V, do artigo 36 da LDB), com “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Inciso II do § 6º do artigo 36 da LDB), na perspectiva de uma formação fragmentada, precária e insuficiente.

Em uma época em que a tecnologia avança a passos largos e as mudanças ocorrem com celeridade, só uma formação geral da base sólida e consistente poderia permitir que o alunado do ensino médio se adequasse às mudanças constantes no mundo do trabalho e do conhecimento. Bem diversa desta reforma efetuada no ensino médio, por meio de medida provisória que desconsiderou não só o acúmulo das discussões já realizadas por profissionais da área e de grupos da sociedade civil e movimentos sociais, desprezando processos democraticamente construídos, foi a proposta da Resolução nº 2 de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, assentadas em princípios que articulam trabalho, tecnologia, ciência e cultura, inspirando-se no conceito de politecnia.

Politecnia significa, aqui, especialização com domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existente. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos desta habilidade e, menos ainda, da articulação desta habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2016, p.27).

Corroboramos a defesa que Saviani faz de uma educação geral, comum e universal, destinada ao conjunto da população. É neste sentido que a Resolução nº 2 de 2012 prevê, em seu artigo 5º que:



Art. 5º. O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

VIII – integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e da transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Assim destacamos que a Resolução 2 de 2012 previa uma formação integral, abrangendo as principais dimensões da cultura humana, da ciência, do trabalho e da tecnologia em perspectiva crítica e emancipadora, permitindo o acesso a uma genuína experiência formativa.

A reforma do ensino médio implementada em 2017, ao contrário, suprime do currículo a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia, tornadas obrigatórias nas três séries a partir da Lei 11.684 de 2008, agora reduzidas a “estudos e práticas”, alijando os jovens do acesso a conhecimentos relevantes e pertinentes, necessários à compreensão das relações humanas, da ordem social e política, capazes de aguçar a consciência crítica e contribuir para a promoção dos direitos humanos. A formação profissional, concebida de forma rebaixada, não permite a autonomia intelectual, nem profissional, conduzindo à formação precária e ao adestramento, permitindo ainda o exercício da docência neste “itinerário” por profissionais com “notório saber”, carecendo de efetiva formação pedagógica. Não se trata de promover o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando e, sim, de desenvolver “competências e habilidades”. Concordamos com Ferretti (2018) quando destaca:

A formação por competências se volta muito fortemente para o atendimento das demandas originárias do setor



empresarial, produtivo, que vê nesse tipo de enfoque algo que atende aos seus interesses. Uma formação que se volta para as dimensões do saber fazer, da aplicação do conhecimento, e não tanto para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do processo histórico, cultural, dos processos políticos, que levam à definição de encaminhamentos tanto no âmbito da educação, quanto no âmbito da economia, da política, da sociabilidade em geral. É um enfoque pobre.

O autor nos aponta que este enfoque se relaciona com as avaliações de larga escala do tipo Pisa, Programa de Avaliação de Estudantes da OCDE, que supervaloriza a linguagem e a matemática que, embora importantes, não justificam o empobrecimento do currículo com a perda substancial para a área de ciências humanas. A formação profissional preconizada pela reforma, inspirada em parâmetros do Pisa e articulada à Base Nacional Comum do Currículo, é uma qualificação de baixo nível, rudimentar, de caráter instrumental. Direciona recursos públicos para atender demandas do setor privado adequando a formação profissional aos reclames do capitalismo global e do trabalho flexível.

A BNCC desloca o direito à aprendizagem e o acesso ao conhecimento para a aquisição de “competências e habilidades”, supervalorizando a prática em detrimento da teoria, conduzindo a uma supervalorização das tecnologias da informação. Neste processo o papel do professor é secundarizado. Com a pretensão de nortear “o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade” (MEC, 2015, p.2), a BNCC busca contar com o apoio de secretários estaduais e municipais de educação para implementar a estrutura curricular que deseja impor, voltada para preparar os alunos para realizar as avaliações de larga escala. Promovendo a padronização dos currículos em um desenho em que apenas Português e Matemática e, talvez Inglês, sejam conteúdos obrigatórios, amparados no discurso que questiona o mau uso dos gastos públicos e a formação docente, a BNCC determina conteúdos, competências e avaliação, condicionando os salários dos professores ao desempenho dos discentes nas avaliações sistêmicas. A conexão estabelecida entre a proposta da BNCC e a avaliação, impõe um controle externo ao trabalho pedagógico escolar.

Entre a BNCC que chega a determinar conteúdos/competências e a avaliação externa censitária, a uniformidade esvazia a complexidade do processo pedagógico, excluindo os professores concretos das decisões relativas a ele (BARRETO, 2016, p.778).

Promovendo ressignificações, secundariza-se o ensino, valorizando-se a aprendizagem, ancorada na tecnologia, que dará suporte a esse processo que reconfigura a formação docente e o exercício profissional, práticas e concepções estas já anunciadas no documento “Pátria Educadora: a qualificação do

ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015). O documento propõe Centros de Qualificação Avançada para professores que “ministrarão cursos intensivos para suplementar a formação nos cursos de licenciatura, desenvolver as práticas e os protocolos exigidos pelo Currículo Nacional e discutir as experiências e as inovações do professorado” (BRASIL, 2015, p.27). Este documento sugere a adoção de “Prova Nacional Docente para certificar os professores depois da licenciatura”, envolvendo parte teórica e prática, esta última voltada para “demonstração de uso dos protocolos e das práticas reconhecidas de ensino em aulas-demonstração” (BRASIL, 2015, p.28). Deste modo o professor se torna mero reprodutor de “protocolos” que ele não elaborou, mero executor de tarefas que desqualificam o seu trabalho e a formação recebida nas licenciaturas. A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, na gestão Wilson Risolia, antecipou algumas destas práticas, tendo chegado a publicar o Decreto nº 44.187 de 2013, que instituía o Programa de certificação de servidores da carreira do magistério da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, certificação que pode ser concedida em três níveis, em ordem ascendente, válida por cinco anos em cada nível e que condicionava o salário do docente à aprovação nestas avaliações de conhecimento, ignorando que os professores já foram avaliados ao serem aprovados em concurso público. O decreto não foi implementado por ter o governo sofrido uma derrota com a greve dos docentes do estado, que também conquistaram o direito de eleger os diretores de escola, até então impostos pela SEEDUC-RJ, muitas vezes sem ter nenhuma relação ou vínculo com as escolas para as quais eram designados. Outra imposição do mesmo gênero consiste no “currículo mínimo”, bastante criticado pelos docentes do ensino médio do Rio de Janeiro, bem como a GIDE – Gestão Integrada da Escola – que na verdade significou a intensificação do controle da SEEDUC-RJ sobre as escolas, pressionando pela elevação do rendimento no SAERJ e no IDEB, que também gerou descontentamento, conforme depoimentos de professores de uma escola estadual fluminense, por mim pesquisada:

O que vejo na GIDE é uma imposição de normas, regras, que não são discutidas com quem, de fato, está na linha de frente: o professor. Canso de ver, nas reuniões, que a culpa cai para o professor, sempre. Para que GIDE se não temos voz? (depoimento de professor, apud TAMBERLINI, 2015, p.8).

O currículo mínimo também é criticado por outro docente:

Considero o currículo mínimo o maior fracasso da política de educação deste governo: foi feito com base no Saerjinho, avaliação bimestral feita pela SEEDUC, nem considera o ENEM. Para piorar não segue o currículo dos livros didáticos, pois as matérias de uma série específica são encontradas nos livros das outras

séries e não naquela para a qual ele se volta (depoimento de professor, apud TAMBERLINI, 2015, p.8).

Ao enfatizar a gestão e a tecnologia, nesta política de responsabilização do professor, mero preparador de alunos para realizar as provas de avaliação de larga escala, valoriza-se apenas o resultado, sem preocupação com o processo, punindo ou premiando sem levar em conta as diferenças pessoais, sociais ou regionais.

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p.383).

A própria política de bonificação acaba por distanciar os bons professores dos alunos com maior dificuldade, já que estes tenderiam a não ter bons resultados que trouxessem compensações aos docentes. Estas políticas não apenas deixariam de enfrentar as desigualdades sociais, como acabariam por reforçá-las, deformando o papel do professor e desconstruindo a função social da escola. Desmotivando os docentes a aprimorar a sua formação, contrariam a Resolução nº 4 de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Inciso VIII de seu artigo 9º, que prevê a “valorização dos profissionais da educação, com programas de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho, definida no projeto político-pedagógico”.

A imposição de currículos padronizados, voltados para a obtenção de melhores resultados em avaliações similares ao PISA só atendem aos interesses de frações do empresariado, articulados às demandas das novas cadeias produtivas globais, tendo encontrado resistência por parte de setores progressistas da nossa sociedade.

Conclusões

As tensões provenientes da disputa de projetos pedagógicos que traduzem visões distintas de mundo e de que tipo de alunado que se pretende formar para que tipo de sociedade, atravessam a maior parte da história da educação brasileira. Tivemos momentos em que propostas de teor progressista e promotoras da inclusão social foram implementadas e

a prevalência de períodos em que setores conservadores ocuparam espaço.

Na última década, no Brasil, vivemos tempos marcados por avanços no combate à desigualdade social, com a adoção de políticas de ações afirmativas, com ampliação das vagas nas universidades, possibilitando aos alunos do ensino médio vislumbrar um futuro diferente, tivemos aumento de investimentos na educação, na ciência e tecnologia e na cultura e o surgimento de uma legislação educacional mais afeita à democracia e à redução das desigualdades sociais. Mais recentemente, por meio, sobretudo, da reforma do ensino médio e da BNCC, os setores conservadores ganham espaço por meio da imposição de modelos que conduzem à desvalorização dos professores, atentando contra a sua formação, visando torná-los meros seguidores de apostilas, implementadores de protocolos, leitores de softwares e vídeoaulas, treinados para obedecer. Impondo uma padronização de currículos que não considera a nossa realidade e não enfrenta a desigualdade social ainda significativa em nosso país, ameaça a formação e o futuro de nossos jovens e desestimula os nossos docentes, suprimindo-lhes a dimensão intelectual de seu trabalho e seu poder de decisão. Reforçando este quadro sombrio, a Emenda Constitucional 95 de 2016, solapa as esperanças dos brasileiros à medida que, na prática, congela por 20 anos os investimentos públicos, instituindo novo regime fiscal que só permite a atualização de gastos com base no exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, IPCA.

Diante do corte de gastos e da tentativa de controle por parte do Estado sobre as escolas e a formação de nossos alunos por meio de documentos que contrariam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, concordamos com Silva (2015, p.375) quando afirma:

(...) a proposta da Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo, etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.

Acreditando em novas possibilidades, rechaçamos o papel que o Estado vem tendo atualmente, como ressalta Ball (2013, p.461) de



regulador e monitor das ações do setor privado (...), produzindo *relações de mercado* dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos. Com isso, a clássica antítese e antagonismo entre o Estado e o setor privado precisa ser compreendida de forma diferente no que diz respeito à criação de oportunidades para o setor privado e às mudanças das formas e modalidades do próprio Estado.

Defendemos a retomada do papel do Estado como garantidor do acesso à educação pública, laica, gratuita, com qualidade social, condizente com uma perspectiva democrática, abrindo novamente espaço para projetos pedagógicos vinculados à valorização da diferença, ao respeito aos direitos humanos, à luta contra a desigualdade social, consolidando as DCNEM e a construção coletiva de uma educação voltada à formação humana, presente em alguns de nossos dispositivos legais e nas concepções e práticas do movimento docente e de movimentos sociais.

Contrariamente a um sistema marcado pela mercantilização, com formas de gestão que buscam envolver a todos e todas em um processo voltado à competição e eficácia, concebendo a educação norteada pelas “competências e habilidades”, apostamos em um ensino politécnico, que possibilite um nível de reflexão e abstração necessários à compreensão da tecnologia, dos fundamentos das coisas da vida, para além da prática ou do imediatismo, e, sim, em sua dimensão intelectual, por meio de uma formação humana integral que não dissocie o corpo, o intelecto e a formação moral, ética, estética e política.

Referências

BALL, Stephen J. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. Depoimento. [2 de abril, 2012]. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n. 53, abr.-jun., 2013. Entrevista concedida a Sanny Silva da Rosa.

BARRETO, Raquel G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: a Substituição Tecnológica no Ensino Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v.37, nº 136, p. 775-791, jul.set., 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 03/09/2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 jul. 2010.

_____. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/04/23/patria-educadora-i/> Acesso em 02/05/2015.

FERRETTI, Celso. 'A BNCC e a Reforma do Ensino Médio conduzem a um empobrecimento da formação'. Depoimento. [06 de abril, 2018]. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz. Entrevista concedida a André Antunes. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br> Acesso em: 13/04/2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.* Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr.-jun., 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 44.187, de 07 de maio de 2013. Institui o Programa de certificação de servidores da carreira do magistério da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Rio de Janeiro*, 2013.

SANTOS, Wanderley G. dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV ed., 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - revista de educação*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, Mônica R. da. Currículo, ensino médio e BNCC- Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez., 2015.

TAMBERLINI, Angela R. M. B. Antecipações da Pátria Educadora: um estudo de caso em um colégio estadual fluminense. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II CONEDU. Campina Grande: Anais, 2015.