

Está em curso a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a Reforma do Ensino Médio. São dois temas correlatos, que merecem a atenção da sociedade brasileira. Desde muito tempo é consenso entre educadores o diagnóstico acerca da inoperância do atual Ensino Médio, marcado pelos altos índices de desistência e fracasso escolar. É o segmento que promove exclusão e afasta o jovem brasileiro da escola, antecipando o abandono da trajetória escolar. Entram em jogo projetos de país, diferentes possibilidades de futuro para a sociedade brasileira. Como não poderia deixar de ser, a questão é permeada por atravessamentos, motivações e perspectivas de ordem política e ideológica.

Em que medida a sociedade brasileira poderá obter do Estado-avaliador prestações de contas acerca das avaliações que empreende? Que liberdade terão os estudantes para efetivamente fazerem escolhas dignas do nome? Que grau de liberdade o legislador concederá aos brasileiros para exercerem o seu discernimento acerca do tipo de escolaridade e currículo que convém aos seus filhos? Na tentativa de superação das divergências, as discussões e algumas argumentações por vezes parecem enveredar pela busca de um pleno consenso. A Reforma do Ensino Médio vem sendo colhida pelo ambiente de polarização que divide o país. No meio pedagógico, o debate vem ganhando intensidade e faz ressurgir embates não apenas antigos, como envelhecidos. Da queda de braço instalada, resultam sair perdedores os alunos e as futuras gerações de brasileiros.

1. A TRADIÇÃO DE CONTROLE

São antigas as tensões entre a liberdade de pensamento e o controle do conhecimento. Os sistemas educacionais sempre foram influenciados pelo ambiente cultural em que se desenvolveram. A reforma protestante favoreceu a livre circulação de ideias. Naquelas sociedades, liberdade de ensino e diversidade curricular estiveram postas desde o início.

Em Portugal, desde a Inquisição, a Igreja e a Coroa se articularam para impedir a livre circulação de ideias e do conhecimento. Essa tendência se perpetuou no Brasil, mesmo depois de proclamada a República. A cada momento de nossa História não faltou quem entendesse que o Estado deveria estabelecer o currículo unitário imposto a todas as escolas por força de lei. A qualidade de ensino implicaria que se prescrevesse a todos uma mesma escola, idêntica em intencionalidades e em currículo. Identificou-se na existência de trajetórias curriculares distintas - e estanques - um fator de perpetuação das desigualdades sociais. O diagnóstico motivou a denúncia da "dualidade" do sistema de ensino brasileiro, disfunção a ser resolvida pela escola unitária: idêntica em intencionalidades e em propostas, igual para todos. Essa vertente centralizadora ganhou força em diferentes momentos, defendida por perspectivas ideológicas que, embora antagônicas, convergiam ao alternarem-se em sua promoção. Se passarmos em revista as edições da lei de Diretrizes e Bases que se sucederam após a era Vargas (em 1961, 1971 e 1996), podemos perceber que o espírito de cada uma delas pode ser definido na medida em que revisita e reedita ou afasta-se dessa tendência controladora.

Assim, em muitos momentos, prescreveu-se o currículo único como estratégia para resolver as desigualdades. Por mais louvável que fosse a intenção, décadas de experiência demonstraram que a tentativa escolhida para a superação redundou em fracasso. Isso talvez explique a razão pela qual, no Brasil, a formação para o trabalho e o ensino técnico-profissionalizante de nível médio tenham permanecidos incompreendidos e mal equacionados. Um ponto sempre mal compreendido foi a formação para o trabalho e o ensino técnico-profissionalizante.

2. A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

A ideia de uma escola unitária inspirava-se no pressuposto de que um grave problema a ser superado seria a "dualidade" do sistema de ensino brasileiro: ao oferecer trajetórias diferentes, segregava ainda mais, acentuando as diferenças que desde sempre marcavam as classes sociais.

Um currículo único e obrigatório seria a estratégia necessária para, através da escola, superar-se as desigualdades sociais. Ao longo de boa parte do século XX, educadores brasileiros polemizaram acerca desse tema, que permeou manifestos que marcaram época na História da Educação no Brasil. Nessa perspectiva, importava assegurar aos filhos das classes trabalhadoras o mesmo repertório de conteúdos a que tinham acesso os filhos das classes dominantes.

Na Europa medieval, desde sempre as diferentes corporações de ofício conceberam programas e currículos específicos para a iniciação profissional de aprendizes em cada especialidade. Enquanto isso, no Brasil, a busca por superação das desigualdades, embora pertinente e necessária tendo em vista os níveis de desigualdade social, enveredou pelo caminho irreal de acenar com a promessa de uma "Universidade para todos". Para alguns autores, essa perspectiva explica a grande incompreensão que sempre cercou o nosso ensino técnico profissionalizante de nível médio e a busca por um currículo único.

Assim, no debate sobre a reforma do Ensino Médio ora em marcha, convém termos em mente a longa tradição de centralização de que o ensino brasileiro é fruto.

3. A LEI LDB 4.204/61 , 57 ANOS DEPOIS

É possível reconhecer no atual debate em curso o retorno de discussões de sessenta anos atrás. Durante a década de 1950, o ambiente educacional foi atravessado por polêmicas ao longo das quais foi gestada a LDB¹ 4.024/61. Na época, os debates opunham a escola pública, conduzida pelo Estado, ao ensino privado e ao grau de liberdade que teriam as famílias de discernirem acerca do tipo de escolaridade que conviria aos seus filhos. Segundo Santos (2007),

(...) na discussão da primeira LDB , durante o longo período que se compreende de 1946 a 1961, constata-se um disputa de duas propostas de LDB, que traduz a relação paradoxal e contraditória no âmbito político-econômico, cujo embate acontece entre o grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, o Estado sendo o carro-chefe no planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional, sem a dependência asfixiante do capital externo, e o outro grupo que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada, objetando qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado, tanto na área econômica como na educacional. A forte influência do grupo que resguarda a ideia da "liberdade de ensino" (ou a justificativa da iniciativa privada) sobrepuja na LDB, o que expressa na defesa absoluta dos direitos que a família encerra e compreende atinentes à escolha da educação que lhe apraz. Esta colocação está exatamente em contraposição à ingerência estatal para projetar e planificar o sistema de ensino, deixando implícita que é uma ação assaz totalitária. Indubitavelmente, tal ação procura circunscrever na LDB a prerrogativa e interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, na obtenção de financiamento do poder público em educação." (...) percebe-se principalmente no período de 1946 a 1961 um grande embate político-ideológico acirrado de um lado por educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas, os chamados reformadores, e do outro encabeçado por católicos e iniciativa privada

(...) leiga. Estes entendiam a intervenção do Estado, na educação como uma ação nociva, já que levava ao monopólio, comprometendo a liberdade de ensino e os princípios do ensino católico. Por trás desse posicionamento, encontram-se os interesses da Igreja Católica que, diga-se de passagem, estava comprometida com as grandes forças conservadoras aristocráticas, que se preocupavam com a democratização que o país vinha passando. (SANTOS, 2007)

Para muitos autores, seria impropriedade o risco de que o Estado passasse a exercer, através do currículo, um monopólio sobre o ensino. A História da Educação no Brasil se encarregou de registrar e caracterizar a lei 4.204/61 como sendo "privatista e excludente". O debate que antecedeu a promulgação dessa lei foi tão intenso que chegou a motivar um segundo manifesto de educadores, em 1959.

Mesmo considerada como tendo nascido já ultrapassada, a lei 4.024/61 permitiu uma considerável flexibilidade curricular. Durante os dez anos em que vigorou, os estudantes brasileiros experimentaram a liberdade de escolher o tipo de trajetória curricular que melhor correspondia a seus interesses e perspectivas. Do ponto de vista da flexibilidade curricular, o período constituiu um breve respiro de liberdade. Desde então, nenhum outro momento parece ter oferecido às escolas em geral um ambiente externo tão favorável à inovação quanto aquele.

A lei vigoraria até 1971, substituída pela LDB 5.692/71, a qual, durante o regime militar, voltou a impor um currículo único, obrigatório para todos. Cabe registrar que tanto a LDB de 61 como a de 71 vigoraram em um contexto ainda muito livre da influência dos grandes sistemas de avaliação. Diferente disso, a Lei de 1996 é contemporânea do robustecimento da avaliação em larga escala, composto por exames como SAEB², Prova Brasil³, ENAD e ENEM. A experiência demonstra que diante do peso e da prevalência da

2

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) - desde os anos 1990 o Brasil desenvolveu um sistema de avaliação de sua Educação Básica que se caracteriza pela articulação de quatro diferentes processos: o SAEB, a Prova Brasil, o ENEM e o ENCCEJA. Cada um deles foi concebido com foco específico e suas atuações deveriam ser complementares umas às outras. O primeiro sistema criado foi o SAEB, no início dos anos 90. -Seus resultados fornecem dados aos diferentes sistemas de ensino acerca dos desempenhos dos alunos e dos fatores associados a esse desempenho, tais como: estrutura física e de equipamentos das escolas, perfil, experiência profissional e políticas de recrutamento, carreiras e formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores. O SAEB é aplicado aos alunos das então 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em exames realizados a cada dois anos. O SAEB está referenciado a uma base curricular comum definida pelas Secretarias Estaduais de Educação como patamar inicial da Educação Básica do país. Essa matriz associava operações mentais (competências e habilidades) aos conteúdos. Os seus resultados, no entanto, fornecem aos diferentes sistemas de ensino não apenas informações sobre o desempenho dos alunos, mas também acerca dos fatores a eles associados. Em 1996, ele foi aperfeiçoado por meio do desenvolvimento de Escalas Comuns de Proficiência, que permitiram a comparação de resultados entre diferentes séries, por disciplina e de ano para ano. Dessa forma, o SAEB constituiu-se como um marco inicial da cultura de avaliação no Brasil, na medida em que envolveu a elaboração da primeira Matriz de Referência para a Avaliação e permitiu que gestores de fato monitorassem os fatores associados à qualidade do ensino.

3

avaliação, as prescrições legais perdem relevância. Prepondera-se o que se avalia. Ao avaliar, o educador pauta a aprendizagem e o próprio ensino, a despeito das disposições legais. A depender de como são conduzidas, avaliações podem ter efeito inibidor, tornando arriscado e perigoso qualquer esboço de inovação. É o que se pode constatar a partir da condução determinada, desde 2010, pela pasta da Educação, em especial pela instituição do Novo Enem⁴ como exame necessário para acesso às Universidades Públicas, impondo um único currículo obrigatório a todos os estudantes brasileiros. Dentre outras constatações, pode-se afirmar que o advento do Novo Enem marcou uma guinada na condução desse exame e do Ensino Médio. Ao que tudo indica, mais do que avaliar a qualidade do ensino, o governo pretendeu usar o novo exame para controlar o sistema de ensino em todos os seus níveis. A ingerência do Estado sobre o currículo nunca foi tão forte quanto nesses últimos anos.

Decorridos quase sessenta anos desde a lei 4.024/61, somente agora o país retoma a discussão acerca de um Ensino Médio composto por diferentes trilhas.

É curioso registrar que ainda é possível reconhecer no atual debate ressonâncias aqueles mesmos temas e argumentos que convulsionaram a década de 1950.

4. A LEI 9.294/96 , VINTE E DOIS ANOS DEPOIS

Superada a ditadura militar e reestabelecida a democracia, a lei em vigor desde 1996 exorta as escolas a desenvolverem, cada uma delas, o seu próprio Projeto Político-Pedagógico, em consonância com a sua identidade e a sua vocação institucional. Deixando para trás a antiga tendência centralizadora, a nova lei procurava induzir a diversidade, a experimentação e a inovação curricular.

Contudo, a mesma lei instituiu também o sistema de avaliação em larga escala como instrumento para monitorar a qualidade do ensino. Segundo MENEZES,

A Prova Brasil utiliza a mesma matriz, metodologia e escala de proficiência do SAEB. Desde 2005, avalia, a cada dois anos, os estudantes da rede pública urbana de ensino, da 4ª e 8ª séries do fundamental, com foco em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática. Ao contrário do SAEB, que avalia o sistema de ensino, a Prova Brasil pretende avaliar a escola, sem, no entanto, pesquisar fatores associados.

4

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998. De caráter voluntário, seu objetivo é aferir o desenvolvimento de competências estruturais ao final da escolaridade básica. As provas caracterizam-se por questões interdisciplinares, contextualizadas e organizadas em situações problema. Seus usos e trajetórias serão analisados em detalhe mais adiante. Cabe frisar, entretanto, que, diferente do SAEB e da Prova Brasil, o ENEM foi concebido para avaliar cada aluno individualmente considerado. Essa estrutura não possibilita a contemplação do sistema ou da escola.

Por ter o caráter que tem, o ENEM faz dois serviços: permite ao aluno tomar conhecimento do real perfil de seu aprendizado, saber do que é capaz; sinaliza à escola o que se espera dela, qual o novo sentido do ensino médio, definido como uma etapa que completa a educação básica, saída para a vida, não necessariamente entrada, seja para a faculdade, seja para o emprego. Ambos esses serviços são, hoje, essenciais.

A *posteriori*, tornou-se claro que, em momentos seguintes, subverteu-se o sentido original das avaliações e passou-se a conduzi-las como o novo braço através do qual o governo exerce o monopólio e o controle sobre o que se ensina em todas as escolas do país. O auge da centralização deu-se em 2010, com a transformação do Novo Enem em vestibular unificado de escala nacional.

5. FLEXIBILIDADE CURRICULAR E INOVAÇÕES NO ENSINO

O propósito de formar novas gerações remete o nosso olhar para adiante. Hoje frequentam as escolas alunos cujas trajetórias de vida se desenvolverão pelo século XXI afora, em um contexto convulsionado pelos impactos das intensas mudanças tecnológicas. A inteligência artificial torna possível a substituição de funções até então desempenhadas apenas pelo cérebro humano. Essas inovações estão mudando rapidamente a maneira como cidades e negócios se organizam e afetam o mercado de trabalho, fazendo surgir novas profissões e desaparecer outras.

Somos contemporâneos de uma grande revolução. Seu impacto gera instabilidade política no mundo e fortalecimento dos radicalismos, pondo em questão as condições para a própria democracia. As crianças e os jovens brasileiros receberão como legado um país a reconstruir. Precisarão enfrentar o desafio de equacionar as desigualdades sociais e de assegurar ao Brasil inserção internacional.

Esse contexto será determinante para as circunstâncias em que se desenrolará a trajetória de vida da próxima geração, o que traz grandes convocações para os que se ocupam de sua educação. Nunca antes uma geração de educadores enfrentou o desafio de conceber trajetórias escolares em meio a tanta imprevisibilidade. Tornam-se necessárias inovações e experimentações em termos de ensino.

Ao se aproximar o fim da segunda década do século XXI, é flagrantemente anacrônica a pretensão de se atrelar as práticas escolares ao que venha ditado pelo governo central. A essa altura, a possibilidade de que se condicione, subordine e atrele o currículo e a

escolaridade das novas gerações ao que tiver sido previamente estabelecido pelo governo é, definitivamente, ideia que perdeu o prazo de validade.

Por isso, é sábia a condução do MEC ao reconhecer a diversidade como importante atributo dos sistemas de ensino e ao induzir à flexibilidade curricular.

6. CONFIANÇA NO MAGISTÉRIO E LIBERDADE DAS FAMÍLIAS

A Reforma Curricular põe em pauta projetos de país, o tamanho do Estado e o grau de liberdade facultado aos educadores e aos cidadãos. O ensino público de qualidade é bem comum, cuja oferta é do interesse de todos os brasileiros. O estabelecimento legal de direitos de aprendizagem a serem assegurados a todas as crianças brasileiras implica, de forma inarredável, todas as escolas do país. À definição desse direito a ser assegurado aos alunos corresponde, de forma direta, a obrigação do sistema educacional assegurar a sua efetividade. Isso convoca a todos, e em especial aos gestores das redes oficiais. Afinal, a exigência do legislador deve ser plenamente atendida pelos responsáveis por prover educação e escolaridade de qualidade aos jovens brasileiros em todo o território nacional, de forma irrestrita e sem exceção alguma.

Diante da atual crise que o país enfrenta, muitos defendem que seja revisto o espectro das áreas de atuação do Estado, para que ele foque e concentre seu esforço no que é fundamental. Mas, mesmo nessa perspectiva, é essencial assegurar o investimento oficial em se oferecer Escola Pública, laica e gratuita. Patrimônio da sociedade brasileira, a defesa da escola pública motiva diferentes reações à reforma do Ensino Médio.

Uma corrente de educadores recebe com preocupação os termos em que a reforma vem proposta pelo MEC. Essa resistência parte do pressuposto de uma suposta hipossuficiência das famílias e jovens brasileiros, que - desprovidos de condições para exercerem plenamente a sua cidadania - seriam incapazes de exigir a qualidade de ensino na escola pública. Nessa perspectiva, a liberdade curricular desobrigaria a escola oficial de assegurar à clientela da escola pública as aprendizagens mínimas essenciais. Para prevenir esse risco, reivindica-se a tutela prescritiva do Estado sobre o que cada escola deve ou pode ensinar. Essa hipótese parece trazer implícito um preocupante diagnóstico acerca do engajamento, tanto do magistério da rede oficial quanto do empenho de seus gestores. Assim, a linha de argumentação que supostamente defende o ensino público oficial se fundamenta, curiosamente, no pressuposto de fragilidade desse sistema.

Qualquer que venha a ser o redesenho do Estado, convém que o contorno de suas atribuições inclua a educação, em especial na escola básica, e a saúde. É do gestor público a responsabilidade e o dever de assegurar a cada uma e a todas as crianças brasileiras uma escolaridade gratuita, laica e de qualidade. A rede de ensino oficial é composta por profissionais engajados, com certeza conhecem o público que suas escolas atende. Melhor do que ninguém, saberão discernir, a cada caso, que repertório de conteúdos será o mais adequado para suas perspectivas e demandas. Trata-se, portanto, de educadores e profissionais merecedores de crédito, tanto por parte da sociedade quanto por parte dos legisladores. Convém que se aposte no compromisso dos professores dessa rede e que se acredite no empenho dos seus gestores. Por todas as razões, a reforma curricular deve assumir como pressuposto a competência e o engajamento dos profissionais que integram a rede oficial. A necessidade de qualquer tutela somente se justificaria se assumíssemos como ponto de partida algum outro pressuposto.

Finalmente, convém também reconhecer a capacidade das famílias e dos jovens brasileiros de exercerem plenamente a sua cidadania: eles sabem e saberão exigir qualidade do ensino e empenho de seus gestores. O amadurecimento de sociedades democráticas é favorecido pela liberdade de pensamento que, por sua vez, é fomentada pela liberdade de opinião, de expressão e de ensino. A inovação curricular, hoje tão necessária, brotará da liberdade que se tenha para ousar e experimentar.

7. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: REFERENCIAIS E USOS DOS RESULTADOS

Os processos educacionais devem prestar conta regularmente acerca da efetividade e qualidade de sua atuação. Cada vez mais o ensino será pautado pelas avaliações em larga escala. Trata-se de tendência internacional: serão essas as agências que determinarão os conteúdos a serem ensinados. A necessidade de monitoramento vai se impor. Mas muito depende da sabedoria na gestão desse processo e, em especial, no uso dos resultados. A cultura da avaliação amadurecerá na medida em que a sociedade puder se apropriar cada vez mais desses resultados.

Hoje o currículo e as práticas escolares são determinado por dois fatores: de um lado, pelas prescrições legais: LDB⁵, PCN⁶, DCN⁷, BNCC⁸ e pela Reforma do Ensino Médio; de

5

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

outro lado, pelas avaliações externas que cercam os diferentes níveis de ensino. Entre um e outro, o peso das avaliações externas tende a ser cada vez mais preponderante.

O efeito das avaliações é muito mais efetivo do que qualquer recomendação legal. Desde os anos 1990, o país desenvolveu um complexo sistema de avaliação em larga escala, que investiga diferentes níveis de ensino. SAEB, Prova Brasil, ENEM, ENCCEJA⁹. Para que a discussão avance, será importante que a sociedade discuta a matriz que compõe os exames de cada uma dessas avaliações.

Para a reforma de fato avançar, é necessário ficar claro como se darão os processos externos de avaliação, como a certificação do Ensino Médio e, sobretudo, os exames de acesso ao nível superior. Haverá uma diversificação do Enem? O atual exame de ingresso à Universidade será desdobrado em quatro diferentes versões, cada uma correspondendo a uma determinada trilha? Que exame certificará a conclusão do Ensino Médio do jovem que não pretende ingressar de imediato na graduação?

8. EXPECTATIVAS DAS UNIVERSIDADES

As práticas de sala de aula do Ensino Médio decorrem também das expectativas da Universidade. Os critérios estabelecidos como condição para o ingresso na graduação têm forte influência sobre o currículo e no que mais se passa nas escolas. Nesse sentido, o êxito da Reforma do Ensino Médio depende também, em larga medida, da Universidade. É importante que cada instituição de ensino superior tenha consciência da influência determinante que exerce sobre a Educação Básica.

A percepção dessa realidade não se distribui de forma homogênea entre todos os diferentes departamentos. Cada Universidade tem um Departamento de Educação, que

6 Parâmetros Curriculares Nacionais

7 Diretrizes Curriculares Nacionais

8 Base Nacional Curricular Comum

9 ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) veio atender à necessidade de se obter uma referência para a avaliação nacional da educação de jovens e adultos que não puderam concluir os estudos em idade regular. As provas correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio avaliam conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística, História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais, conforme estabelecido na legislação brasileira, nos Parâmetros para o Fundamental, Diretrizes e Pareceres para o Ensino Médio. Diferente dos anteriores, “trata-se do único exame que teve a preocupação de empreender uma varredura curricular” (FINI, 2009).

9 poderia liderar essa reflexão, tanto internamente, entre os diferentes Departamentos, quanto externamente, em diálogo direto com as escolas de Ensino Médio. Essas instâncias são

interlocutores aptos a dialogar, sem intermediação do Estado. No Rio de Janeiro, as escolas viveram uma gratificante experiência nesse sentido, ao longo das décadas de 1990 e ainda até o ano de 2010.

É oportuno lembrar que o governo anterior esteve no poder durante todo o início desse século. Teve ao seu dispor tempo e condições políticas ímpares para encaminhar essa e outras reformas. No entanto, quando se retoma em perspectiva a atuação do MEC / INEP, fica evidente a crescente centralização com que se conduziu o ensino no país. A ação mais efetiva consistiu, já em 2010, na instituição do NOVO ENEM, através do qual, ao contrário de fomentar a flexibilidade, impôs um currículo único a todas as escolas e alunos e converteu o exame em instrumento de controle do currículo e do ensino.

Desde então, as Universidades Federais foram levadas a abrir mão do controle sobre o processo de ingresso às graduações, que foi transferido e concentrado em Brasília. Hoje o acesso à graduação nas Universidades Federais de todo o país se reduz ao SISU, sendo todo ele centralizado no MEC. As Universidades já não detêm mais o controle sobre o perfil do candidato ingressante em seus cursos de graduação. A experiência do SISU₁₀ já é antiga, dura oito anos. Esse nível de concentração, tutela cria afastamento e distanciamento, dificulta interações locais e impede que os interessados encontrem soluções regionais. Priva tanto as universidades quanto as escolas de autonomia e de autoria. Um contexto como esse restringe a atuação das escolas, a escolaridade dos jovens e as opções ao alcance das famílias.

O momento torna oportuno perguntar: existe alguma perspectiva de revisão do SISU? O governo estuda a possibilidade de restituir às Universidades Federais o controle sobre o perfil do candidato ingressante em seus cursos de graduação?

9. CONCLUSÃO

Depois de décadas de excessos, o currículo do Ensino Médio está inchado, saturado de conteúdos cuja pertinência na Educação Básica é muito discutível. Predomina hoje um cenário monocromático, com currículos homogêneos, padronizados, pasteurizados.

No fundo, são conteúdos desnecessários: não cabem nem no núcleo comum, nem tampouco na parte diversificada do currículo. Não é papel da escola iniciar desde o Ensino

Médio a formação do futuro médico ou engenheiro. Essa atribuição deve ser da Universidade e do ciclo básico que cada graduação venha a constituir. Para o excesso de conteúdos que atualmente sobrecarrega os currículos do Ensino Médio venha a ter algum alívio, certos pontos dos programas devem ser redirecionados para as graduações. A Educação Básica deve ter como compromisso a formação geral do jovem brasileiro. É preciso também, abrir espaço para o ensino técnico de nível médio.

A Reforma do Currículo, a BNCC e a liberdade de escolha de cada escola e de cada estudante brasileiro serão definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os opositores da reforma do Ensino Médio argumentam que as mudanças vieram abruptas, tanto em forma quanto em conteúdo. Pretendem que qualquer cogitação de mudança curricular se reinicie em discussão que envolva os docentes de cada área e de cada uma das atuais disciplinas do Ensino Médio.

No entanto, é frágil a alegação de prematuridade. O diagnóstico reiteradas vezes colhido insiste em mostrar que o atual Ensino Médio é disfuncional. A solução virá da flexibilização, que por sua vez depende da redução dos conteúdos mínimos obrigatórios. É inexorável, trata-se de medida importante e necessária, que vem sendo adiada há décadas. Quem acompanha a evolução do nosso sistema de ensino bem sabe que a discussão é bem anterior ao atual governo e já vinha em curso desde muito antes. A discussão remonta à retomada da democracia, desde a constituição de 1988, e desde a LDB de 1996. O debate sobre flexibilidade curricular no Brasil retrocede aos anos 1950, período ainda anterior à ditadura militar dos anos 1970.

Ao se conceber reformas e matrizes curriculares é sempre oportuno termos em mente que a perspectiva de diversidade e de pluralidade se nutre justamente da existência de diferenças. Em uma sociedade democrática, na qual os cidadãos podem fazer escolhas, o ponto de equilíbrio não resolve nem elimina as diferenças, mas permite e encoraja que elas existam. Por isso, a melhor equação a que se pode chegar deve ser flexível a ponto de permitir a coexistência de currículos diferentes. A busca por um suposto consenso universal entre todos os envolvidos implicaria certamente a instalação de processos assembleístas que, como sabemos, mais defendem conveniências e interesses corporativos do que o futuro dos alunos.

A segunda década do século XXI vai chegando ao fim. Somos contemporâneos de grandes revoluções tecnológicas, cujo impacto já nos atinge a todos. A considerar a aceleração e o impacto das disrupturas, tornou-se inteiramente obsoleta a ideia de um currículo rígido e previamente aprovado pelo Estado.

A solução encaminhada veio sendo amadurecida ao longo de algumas décadas, portanto nada tem de prematura. Professores realmente comprometidos com a escolaridade a ser oferecida aos seus alunos sabem que as decisões a serem encaminhadas devem ter como foco a perspectiva do jovem estudante: sua formação e inserção em no mercado de trabalho tal como ele se desenha para as próximas décadas. Cabe à eles identificar os programas mais pertinentes de acordo com cada realidade.

E que cabe a cada família discernir o tipo de escolaridade que mais condiz com suas perspectivas. Esse direito de escolha se concretiza na medida em que ela tenha ao seu alcance um leque diversificado de opções. As famílias e os jovens brasileiros têm capacidade de discernimento para estabelecer o tipo de escolaridade que lhes seja adequado. Uma vez assegurados certos direitos de aprendizagem, comuns a todos, convém que possam exercer o seu direito de escolha. Para tal, é necessário que tenham ao seu alcance uma rede escolar diversificada, composta por diferentes Projetos Educativos, trajetórias e trilhas curriculares. Assim, a qualidade do sistema de ensino decorre em larga medida de sua diversidade. Afinal, a liberdade curricular e de ensino conduzem à liberdade de pensamento e de expressão, fatores promotores da própria democracia.

As novas gerações de brasileiros terão muitos desafios a enfrentar. Merecem do mundo adulto que não lhes sejam deixadas bombas de efeito retardado. Protelar a Reforma Curricular compromete o seu futuro. Aos Conselhos de Educação cabe a grande responsabilidade de instaurar no país um cenário em que possam exercer suas escolhas acerca do tipo de escolaridade e de currículo que lhes convier. Trata-se de processo dos mais relevantes, cuja condução merece ser foco da atenção de toda a sociedade.

Pedro Flexa Ribeiro

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos educadores: Mais uma vez convocados (Janeiro 1959). **Revista HISTEDBR On Line**, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. ISSN: 1676-2584 janeiro de 1959. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso: 18/07/2018.
- BOCLIN, Roberto. **Educação à Deriva**. São Paulo: PerSe, 2016.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Crônicas de uma educação vacilante**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- CASTRO, Cláudio de Moura; SCHWARTZMAN, Simon. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra**. Ensaio: aval. pol. publ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n. 80 p. 563-624. Jul./Set. 2013.
- CASTRO, Cláudio de Moura; Gramsci e o PCC. **Por que amamos um modelo educacional que o mundo desdenha?** Revista Veja, São Paulo: Editora Abril, 15 de fev. de 2017.
- CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 2009. No prelo.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 15. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1 jun. 1998.
- FINI, Maria Inês. Apresentação. Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do ENEM. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF, 2002. (Documento sem revisão).
- FINI, Maria Inês. Registros de palestras. In: **Congresso COC 2008 Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2009.
- INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM: documento básico 1998**. Brasília, DF, 1999.
- INEP. **Sobre o ENEM**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2009.
- OEIRAS, Conde de. **Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica, ordenadas, e mandadas publicas por El Rey, nosso senhor, para o uso das escolas novamente fundadas nestes reinos e seus domínios**. Lisboa: gráfica de Miguel Rodrigues, impressor do Eminentíssimo Cardeal, 1759. Disponível em: <http://andrews.g12.br/media/filemanager/1527099040.pdf/>. Acesso: 18/07/2018.

MACEDO, Lino de. Esquemas de ação ou operações valorizadas na matriz ou prova do ENEM. In: **INEP. Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do ENEM**. Brasília, DF, 2002. (Documento sem revisão).

MENEZES, L.C. O exame nacional do Ensino Médio e os Objetivos Educacionais da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias no Ensino Médio. In: **BRASIL**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INEP Exame Nacional do Ensino Médio – Eixos Cognitivos do Enem. Brasília, 2002.

MITTERAND, Henri. Les obsédés de l'objectif : langue, littérature, humanités. **Le Débat**. Paris, n. 71, p. 164-172, 1992.

MURRIE, Z. F.; GUIMARÃES, R.B. Mudança social, Ciências Humanas e ENEM. In:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INEP Exame Nacional do Ensino Médio Eixos Cognitivos do Enem 2002. Brasília, 2002. (Documento sem revisão).

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SANTOS, Wilson da Silva. **A Concepção privatista e excludente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 4024/61: uma análise introdutória. Revista Espaço Acadêmico. n.76, Set. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **A reforma necessária do ensino médio: além de Gramsci**. Simon Educ. Profissional. 2016-08-19.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.