



A ABdC/Associação Brasileira de Currículo e o GT 12 Currículo da ANPED/ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, representando seus membros associados, apresentam em oito pontos<sup>1</sup> o documento: *Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio.*

### **1. Sobre o caráter autoritário da proposta: reforma curricular não se faz por Medida Provisória**

Em primeiro lugar, é preciso, sobretudo, criticar a forma autoritária como tal política foi instituída, por meio de Medida Provisória, desconsiderando tanto as práticas razoavelmente estabelecidas de debate público quanto desrespeitando instâncias de representação da sociedade civil. Nem mesmo o processo de consulta pública – bastante limitado – foi respeitado como possível instrumento de construção conjunta de políticas públicas. Se não bastasse esse caráter autoritário, a MP legisla sobre várias questões educacionais que alteram significativamente trechos da LDB vigente, produzida com debate muito mais amplo. Nesse sentido, a constitucionalidade da reforma proposta deve ser arguida já que confronta de modo basal a legislação vigente. A medida fere, ainda, a noção de urgência ao atrelar toda a política curricular para o EM a uma BNCC ainda em gestação e, portanto, incapaz de operar em curto prazo como guia para os sistemas de ensino.

### **2. Sobre a política de fomento: o repasse de verbas ao setor privado**

A referida MP, mas do que uma proposta curricular, visa a instituir uma *Política de Fomento* à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e de regulamentação do Fundeb. Na prática, cria condições para o financiamento público de escolas privadas. No Art. 5º não há qualquer distinção ou especificação da natureza das escolas que serão contempladas

---

<sup>1</sup> Agradecemos às professoras Alice Casimiro Lopes e Rosanne Evangelista Dias e ao Grupo de Pesquisa Política de Currículo e Cultura do PROPED/UERJ pela redação do documento preliminar usado como base deste posicionamento.

com o repasse dos recursos, abrindo assim a possibilidade de uma nova relação entre o público e o privado “desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória (...)” (Art.6º). É possível pensar, à maneira de Stephen Ball, no fortalecimento das “novas redes” da educação global, uma vez que “o acompanhamento e o controle social sobre a transferência e aplicação dos recursos repassados (...) serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos (...) (Art.11º) e deverá levar em conta “os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular” (§12, Art.36).

Assim como na gênese da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as redes “seguem” o dinheiro e não é difícil supor quais as demandas que se articulam em torno de sua elaboração, bem como as “comunidades políticas” que articulam diversos agentes em torno de “soluções edu-empendedoras (...) baseadas no mercado para os problemas educacionais” (Ball, Educação global S.A., 2014). No portal do MEC, a política de fomento é justificada, uma vez que “uma escola em tempo integral, até por sua carga horária diferenciada, tem custo de operação superior a uma escola regular (...) para incentivar este tipo de escola, e entendendo o momento fiscal dos estados, decidimos subsidiar a operação de um volume de escolas, por estado” (MEC, 2016). Nesse quadro, é possível afirmar que prevalece, entre muitos professores das escolas públicas, o medo de que os projetos em andamento no Ensino Médio sejam abruptamente interrompidos e deixem de receber recursos, gerando mais descrédito e dificuldades para quem se empenhou em mobilizar a comunidade escolar para tais projetos.

### **3. Sobre as referências da MP: negando as referências críticas aos modelos propostos**

Mais uma vez, as experiências de países como Austrália, França e Inglaterra, “que definiram uma base comum de formação geral que garanta o aprendizado das competências e conhecimentos essenciais para todos os estudantes, permitindo, depois da escolaridade obrigatória de 10 ou 11 anos de duração, a diversificação da oferta sem impedir a continuidade de estudos no futuro” (idem, 2016) são apresentadas como inspiradoras da atual MP. Ou seja, mais uma vez, são desconsideradas as inúmeras avaliações críticas dessas experiências estrangeiras realizadas por pesquisadores em Educação desses respectivos países. Como também são desconsideradas as inúmeras pesquisas educacionais brasileiras que questionam tal forma de conceber as políticas educacionais.

### **4. Sobre a relação entre as disciplinas e a qualidade da educação: desconsiderando as trajetórias disciplinares**

O texto é apresentado como um salto em termos de melhoria da qualidade em educação. Dentre os aspectos negativos à aquisição da qualidade elencados na proposta, são definidos: o excesso de disciplinas no currículo obrigatório e o afastamento das demandas do jovem atual. Esses aspectos são correlacionados à dissonância do ensino médio com o mundo do trabalho. A legislação vigente é assumida como retrógrada, por alimentar um possível distanciamento entre a juventude, o trabalho e seus projetos de vida, sem que haja uma discussão mais profunda sobre a pluralidade de projetos e de trabalhos possíveis para a juventude nem sobre o caráter social da formação do jovem. A perspectiva apontada na MP é individualista ao extremo e negligencia os fatores sociais que interferem nos “projetos de vida” das diferentes juventudes bem como nas suas possibilidades de realização. Nesse processo, as disciplinas tornam-se o alvo a ser combatido pela MP, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio. As disciplinas são lidas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de impossibilitar uma diversificação dos sistemas de ensino, haja vista a ocupação de vasto espaço da carga horária na grade escolar. O argumento se autocontradiz quando se percebe a supressão das “Ciências Sociais” como área de conhecimento, pois toda e qualquer contextualização passa pela compreensão socialmente situada daquilo que se ensina e aprende. A medida, portanto, agrava e aprofunda aquilo que diz combater. Dados estes argumentos, as disciplinas na MP do Ensino Médio são pensadas como melhor aproveitadas, quando subsumidas ou reduzidas à organização por áreas, o que levaria a uma melhor seleção por parte do aluno e uma melhor adequação à formação para o trabalho, aqui também sem considerar as muitas possibilidades de formações para os diversos trabalhos. Nessa abordagem, a juventude e seus projetos de vida são homogeneizados e submetidos a um também pouco claro e impreciso “mundo produtivo”. Ao final, parece prevalecer apenas a ideia de que a maior variedade de disciplinas dificulta o financiamento da educação. É totalmente desconsiderado que, por maiores que sejam as possíveis críticas à organização disciplinar, as disciplinas têm história, vínculos com carreiras docentes e expectativas sociais, e não devem ser tratadas de forma naturalizada ou como repositórios de saberes. A proposta inicial de retirar do currículo disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia é apenas uma das evidências de que as disciplinas não são tratadas como instituições sociais que têm vínculos como variados projetos em curso nas escolas.

Por sua vez, a proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas, as que sejam de seu interesse para a composição

de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. Portanto, é possível que em certas localidades de um estado sejam ofertadas várias dessas opções e em outras não haja escolhas, tornando certas disciplinas optativas uma imposição para os alunos. Ou seja, ao se deslegitimar certas disciplinas, antes compreendidas como obrigatórias, nada garantirá a oferta de todas as disciplinas atualmente existentes para que os alunos possam fazer suas escolhas. Assim, ao invés de produzir qualidade e democracia, a reforma amplia algumas e legitima outras desigualdades dos sistemas.

### **5. Sobre a estruturação em áreas: mais um reducionismo**

No que concerne às questões curriculares, a pretendida reforma engendrada por esta MP, permanece no escopo da redução da educação ao ensino e das pretensões universalistas da BNCC. Não compartilhamos a ideia de que haja a *necessidade* de uma reforma do Ensino Médio, principalmente, consideradas as demandas que hegemonizam tal perspectiva. A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB. Esse reducionismo compromete a possibilidade de novas descobertas e ressignificações, tão comuns a essa fase da vida, reforçando a tendência de antecipação das decisões profissionais e de especialização do ensino médio. Essa perspectiva está presente no discurso do “Novo Ensino Médio” (Brasil, MEC, 2016), quando é afirmado que “as crianças e os jovens do Brasil têm pressa. A educação precisa avançar”. O “avanço” é representado pela ideia de “flexibilização do currículo” pautada como simplificação e redução. Sem maior discussão e aprofundamento de como tal flexibilização pode ser entendida, sem considerar as trajetórias disciplinares em curso na sociedade, a organização por áreas pode vir a ser apenas uma organização artificial que visa a “resolver” a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio.

### **6. Sobre a proposta de aproveitamento de créditos: riscos da formação aligeirada**

O artigo 36 da MP faz menção, em seu parágrafo 11, à possibilidade de aproveitamento de conteúdos do ensino médio como créditos no ensino superior, e em seu parágrafo 15, à possibilidade de reconhecer “conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação”, com frágil detalhamento desses processos. Além de tais

propostas entrarem em conflito com a LDB, elas indicam uma tentativa de desregulamentação que parece se distanciar das pretensões de qualificação do ensino médio assumidas pelos que defendem a MP. Tal desregulamentação pode vir a se colocar a serviço apenas de uma formação aligeirada que alimente apenas a melhoria das estatísticas de formação do país.

### **7. Sobre o ensino noturno: mais uma vez o silenciamento**

A exemplo de outras políticas para o ensino médio, a MP silencia quanto às condições de funcionamento do ensino noturno. Como pensar, por exemplo, toda a organização de uma escola de tempo integral para alunos que não podem (ou não querem) estudar no diurno? É provável que o aumento de carga horária, quando aplicado ao noturno, exija a necessidade de ampliação do tempo, no próprio turno, o que significa o acréscimo de anos para a conclusão do ensino médio e, portanto, dificuldades maiores para alcançar a formação na Educação Básica. Na contramão de propostas que tendem a reduzir a carga horária de atividades específicas de sala de aula, criando outras possibilidades de organização curricular, a MP prejudica projetos de sucesso atualmente em desenvolvimento nos Estados da federação e atinge duramente toda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos em suas necessidades e possibilidades específicas. Além disso, a proposta de mais uma “área de conhecimento ou de atuação profissional” com fins de formação técnica e profissional acaba por reforçar a ideia de uma necessária formação para o mercado de trabalho no Ensino Médio, contribuindo para fixação da identidade do estudante do ensino médio como trabalhador. Tantas outras dimensões identitárias culturais da juventude brasileira permanecem reduzidas a uma das dimensões da vida social.

### **8. Sobre os impactos na formação de professores: possibilidades de retrocesso**

Em linhas gerais a MP 746/2016 é um documento que pode ser caracterizado como um retrocesso para as políticas educacionais brasileiras para a formação de professores. É feita menção a um arremedo de flexibilização diante de proposições bastante diretivas que se abrigam sob os “itinerários de formação”. Do modo como estes são propostos, destaca-se a dissociação entre proficiência e formação profissionalizante. Tal dissociação ressalta o caráter excludente de proposições que colocam em campos opostos: “áreas de conhecimentos ou de atuação profissional” (Art 36, MP 746/2016). É questionável também a menção aos “profissionais com notório saber”, uma vez que há lacunas no texto quanto ao processo de certificação: haverá ou não possibilidade de reconhecimento dos espaços de formação já existentes no país? Há diferentes possibilidades de significar um “profissional de notório saber”

e cabe o questionamento quanto à formação/certificação desse profissional, mesmo que venha a se tratar apenas do docente da formação profissional. São atualizadas, assim, antigas demandas do campo de Currículo e da Formação de Professores: a necessidade de articulação dos profissionais da educação no que diz respeito à luta pela autonomia da Universidade pública e seus espaços de formação. A MP, diferentemente, corrobora o discurso de que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art. 62, § 8º). Vale lembrar que a luta da ABdC tem sido em defesa da desconstrução do discurso da padronização curricular instituídos na defesa da BNCC. Defendemos que, particularmente na formação de professores, esse discurso de padronização pode significar uma possibilidade de intervenção nos currículos das licenciaturas com sérios prejuízos para a qualidade da educação e para a autonomia universitária.



**Inês Barbosa de Oliveira**

**Presidente da ABdC/Associação Brasileira de Currículo**



**Maria Luiza Süsskind**

**Coordenadora do GT 12 Currículo ANPEd/  
Associação Nacional de Pós-graduação e  
Pesquisa em Educação**

