

fundamental para que a educação seja educação e, por consequência, para que a escola seja escola. Pois, com a aprendizagem, reforçam-se as metas e o desempenho dirigidos diretamente ao indivíduo em processo de aprender. O ensino, por sua vez, carrega consigo o “signo” (*in-signare*), a “designação”. Movimento complementar àquele que “aprende” algo, o ensino propicia a possibilidade de *marcar* no mundo aquilo que passaria por estranho e atentar sobre isso. Fundamental para as bases da educação, a alteridade radical passa a ser atravessada por seus signos, cabendo ao professor dispor tais marcas para que seus estudantes produzam as significações. Isolada do ensino, a gramática da aprendizagem vira mera reprodução de conteúdos, pois o signo ensinado não é um conteúdo a ser transmitido e avaliado no cardápio curricular. O signo é a palavra que atravessa as experiências, multiplicado em singularidades docentes e estudantis e que se compartilha mesmo nos conflitos produtivos entre gerações, gêneros, etnias ou classes.

A aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa, a uma educação de fato. Reduzida à dimensão do aprender, a educação deixa de ser abertura e passa a ser a repetição dos roteiros avaliados – nada mais contrário ao educar. Na alteridade radical que atravessa a educação, o signo ensinado & aprendido traz vida aos processos. Vivendo & aprendendo...

Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio

Ana Paula Corti

Uma das lições importantes da sociologia para compreender a educação é que esta possui uma relação “orgânica” com a estrutura social à qual pertence, uma vez que é parte desta totalidade e é por ela engendrada. Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais. Dito isto, a grande questão é perceber como esse postulado produz realidades históricas, nunca previsíveis, mas erguidas em meio às contradições que marcam as políticas e as práticas educacionais. O ensino médio, ao longo do seu desenvolvimento histórico, condensou bem essa relação entre educação e sociedade, colaborando para a manutenção de uma estrutura social classista num país cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social.

O ensino médio, parte final da educação básica, foi o último a ser massificado e popularizado no Brasil, o que aconteceu apenas na década de 1990. Quando finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes “crises”, debates

nacionais e reformas. Como ocorreu com outras etapas escolares, a massificação do ensino médio se deu basicamente pela ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais. Daí podermos afirmar que a única escola efetivamente acessível ao povo brasileiro foi a escola pública.

A década da massificação do ensino médio foi um período árido em termos de financiamento: até a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, aquela etapa não contava com fonte própria de recursos. Como então foi viabilizada a sua expansão? Aproveitando-se a estrutura escolar e os professores do ensino fundamental. A União e os estados não planejaram o crescimento, e reagiram de maneira improvisada à pressão popular por vagas. Ao Estado brasileiro, representante político das elites, nunca interessou a expansão organizada e planejada de educação para o povo, muito menos do ensino médio, etapa reservada aos “eleitos” que assumiriam as posições de comando no país. Novamente na história brasileira, a expansão educacional foi deflagrada pela demanda popular.

Houve uma verdadeira explosão na procura por vagas no ensino médio público, em parte gerada pelo aumento no número de concluintes do ensino fundamental, mas também por um processo de migração da rede privada para a pública, pois pressionadas pelo arrocho salarial e pela hiperinflação, as famílias não conseguiam mais pagar as mensalidades escolares, que sofriam aumentos constantes. Apesar de tudo isso, o ensino médio permanecia quase invisível no âmbito das políticas educacionais.

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o ensino médio finalmente entrou para a agenda educacional do país. Já era notório o elevado crescimento das matrículas nos anos 1990, e multiplicavam-se na mesma proporção as dificuldades de acomodação da demanda. O tema passou a frequentar as páginas dos grandes jornais e a marcar presença nos noticiários, juntamente com os casos de violência escolar, de degradação física e material das escolas e de baixo rendimento acadêmico dos alunos.

Uma das medidas centrais desse período foi o estímulo à municipalização do ensino fundamental, de modo que as redes estaduais se tornassem mais “enxutas” e oferecessem, prioritariamente, o ensino médio. Um dos empecilhos era justamente o fato de boa parte das redes escolares ofertarem as duas etapas de ensino numa mesma escola. A saída seria então reorganizar as redes de ensino, separando escolas de ensino fundamental das de ensino médio, o que foi realizado no estado de São Paulo em 1995. Para se ter uma ideia do impacto dessa medida na rede estadual paulista, as matrículas no ensino médio,

que representavam 18,3% do total da rede em 1995, saltaram para 34,7% em 2002¹. Dados mais recentes, de 2018, mostram que as matrículas no ensino médio respondem por 40,7% da rede estadual paulista.

O governo FHC aprovou em 1998 uma reforma do ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências – termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo. Era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. O mais importante era que os jovens “aprendessem a aprender”. A partir dessa mesma racionalidade curricular, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Mas como levar adiante uma reforma educacional de alcance nacional em tempos neoliberais, sem investir recursos financeiros suficientes? Para isso, o governo FHC tomou um empréstimo do Banco Mundial, alocando recursos para a reforma física de escolas e para a formação de professores. O saldo foi incipiente, e os problemas anteriores à reforma, a maioria deles de ordem estrutural, foram pouco enfrentados: políticas de carreira e salário docente; formação de professores; escassez de laboratórios, equipamentos e material didático. Tratou-se, sobretudo, de uma reforma curricular, que mesmo promovendo mudanças no jargão educacional, não afetou o funcionamento estrutural das redes escolares. Um dos obstáculos centrais era o padrão de financiamento educacional criado por FHC em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que focalizava os recursos no ensino fundamental e excluía o ensino médio das prioridades nacionais.

Quando Lula assumiu a Presidência da República, em 2003, deparou-se com duas principais demandas em relação ao ensino médio que vinham de anos anteriores: 1) a rearticulação entre ensino médio e educação profissional, que haviam sido separados no governo FHC; 2) a criação do Fundeb, incluindo o ensino médio no financiamento educacional. O primeiro ponto foi parcialmente atendido pelo Decreto n. 5.154/2004, que possibilitou a oferta integrada de ensino médio e técnico. Em que pese a importância do decreto, das políticas de expansão da rede federal e do ensino médio integrado ao técnico como modelo defendido por inúmeros segmentos do campo educacional,

¹ Ana Paula Corti, *À deriva*: um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003) (Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2015).

sua oferta nos governos Lula e Dilma não avançou como esperado. Em 2015, ano de ápice na oferta de vagas no ensino médio integrado, as matrículas representavam 5% do total do ensino médio brasileiro. O segundo ponto foi atendido em 2006. Curiosamente, o ensino médio passou a integrar o fundo de financiamento da educação justamente quando as matrículas nesta etapa já começavam a mostrar uma leve diminuição.

Os governos Lula e Dilma mostraram disposição para enfrentar os problemas estruturais do ensino médio, na medida em que alteraram seu mecanismo de financiamento e apostaram num modelo público de excelência: o ensino médio integrado. Entretanto, as disputas pela hegemonia da agenda educacional foram intensas, e marcadas pela força de institutos e fundações empresariais, que ampliaram seu poder e passaram a pautar o governo federal no sentido de aprofundar as políticas neoliberais². Disso resultou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, medidas que abrangiam toda a educação básica. Foi uma vitória do empresariado que gerou críticas dos setores educacionais, na medida em que essa agenda fragilizava o Plano Nacional de Educação (2001-2010), que deveria pautar as ações governamentais.

Boa parte dos atores empresariais que compunham a coalizão Todos pela Educação vinham desenvolvendo programas e projetos voltados ao ensino médio público, experimentando desenhos de currículo e de gestão com forte viés empresarial. Juntamente com o Sistema S, esses atores participaram fortemente do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pelo governo federal em 2009. Um exemplo bastante ilustrativo foi a participação do Instituto Unibanco, que conseguiu implantar seu programa Jovem de Futuro em cinco estados da federação (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí), passando a contar com a chancela do Ministério da Educação³.

Em 2012, a Câmara dos Deputados instituiu uma comissão para elaborar uma reforma do ensino médio, que resultou no Projeto de Lei n. 6.840/2013,

² Paralelamente à influência dos setores empresariais nas agendas governamentais, cabe destacar o efetivo aumento da oferta de educação privada entre 2000 e 2015, tanto em número de matrículas na educação básica, quanto em número de escolas. Ver Theresa Adrião, "Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais", *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, 2018, p. 8-28; disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>>.

³ Simone Sandri, *A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro*: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública (Tese de Doutorado em Educação, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2016).

de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT/MG). Tal proposta trazia marcas evidentes do poder de influência dos atores empresariais também junto ao Legislativo⁴. Os principais pontos do PL eram: universalização, em vinte anos, do ensino médio em tempo integral; proibição do ensino médio noturno para jovens menores de dezoito anos; ampliação da carga horária do ensino médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais); adoção de opções formativas no último ano do ensino médio, a critério dos alunos (ênfase em linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação profissional); implantação da base nacional comum para o ensino médio; obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A proposta foi rechaçada por diversas entidades do campo educacional, o que fomentou a criação de um Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. As principais divergências incidiam sobre o caráter compulsório do ensino médio em tempo integral, num país em que a concomitância entre escola e trabalho é uma realidade entre os jovens; a proibição do ensino noturno aos menores de dezoito anos e sua desvalorização no PL, embora a sua oferta seja de enorme importância na garantia do direito ao ensino médio para jovens trabalhadores; a escolha de áreas de ênfase na formação do aluno, retrocedendo a uma formação fragmentada que comprometeria a formação geral para todos; a transformação da formação profissional em uma área de ênfase, minimizando a sua importância e desconsiderando o modelo de ensino médio integrado já praticado na rede federal e em algumas redes estaduais⁵.

Nos anos seguintes, o PL n. 6.840/2013 foi engavetado em razão da crise política que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e à posse de Michel Temer, em 2016. No mesmo ano, Temer apresentou duas medidas provisórias com enorme impacto para a educação: a MP n. 746 (reforma do ensino médio) e a PEC n. 55 (que se tornou a Emenda Constitucional n. 95), congelando por vinte anos os gastos sociais do Estado. Se por um lado o PL n. 6.840/13 e a MP n. 746/16⁶ não são rigorosamente a mesma coisa, por

⁴ Valdirene Alves de Oliveira, *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014*: disputas, estratégias, concepções e projetos (Tese de Doutorado em Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2017).

⁵ O manifesto em que o movimento apresenta suas discordâncias em relação ao PL n. 6.840/2017 está disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2>>.

⁶ A divulgação da MP n. 746/2016 (reforma do ensino médio) desencadeou o que Groppo denomina de "segunda onda de ocupações" de escolas em 2016, começando pelo Paraná e se

outro é inegável que são parte de um mesmo projeto (com rupturas, fissuras e divergências) de reforma educacional.

Em 2017 foi aprovada a Lei n. 13.145, que finalmente instituiu a reforma do ensino médio. No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória dos setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio⁷.

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias.

Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação. Numa explícita aliança com o Estado, o capital aprofunda a barbárie social em nome de saídas que garantam a continuidade de seu processo de acumulação.

espraiando por outros dezoito estados brasileiros. Ver Luís A. Groppo, "Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de Minas Gerais", em *38ª Reunião Anual da ANPEd*, São Luís, MA, 1-5 out. 2017.

⁷ A convergência entre a reforma do ensino médio e os documentos programáticos do Instituto Unibanco e do Todos pela Educação foi investigada por Vinicius Bezerra e Carla Maluf de Araújo, "A reforma do ensino médio: privatização da política educacional", *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, 2017, p. 603-18; disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/779/pdf>>.

Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade

Catarina de Almeida Santos

Pensar a Educação a Distância (EAD) no Brasil requer que pensemos a própria educação e a sua função na sociedade. Requer ainda lembrar a educação como um direito humano fundamental e seu papel na formação dos sujeitos e na construção das relações sociais. Isso implica pensar a educação como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas, da apropriação dos saberes sociais construídos historicamente e de aquisição de conhecimentos que permitam conhecer, compreender e transformar a realidade.

Em 1947, Anísio Teixeira defendia que, para além de ser a base da democracia, a educação é o processo que pode levar à justiça social, tendo em vista que ela é o principal meio de se conquistar a igualdade de oportunidades. Mas, segundo o autor, esta não seria uma educação qualquer, mas uma que "faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos"¹. Uma educação que não seja, segundo

¹ Anísio Teixeira, "Autonomia para a educação", em João Augusto de Lima Rocha (org.), *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura*