

SENTIDOS DE QUALIDADE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: do discurso oficial ao cotidiano escolar

SENSE OF QUALITY IN THE REFORM OF HIGH SCHOOL: from the official discourse to the school daily life

Jean Mac Cole Tavares Santos

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

ORCID: 0000-0001-7800-8350

maccolle@hotmail.com

Eliel Moraes da Silva

elielmoraes@hotmail.com

Simone Maria da Rocha

simonerocha@hotmail.com

À guisa de introdução

A reivindicação pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros. Sobressai-se nesse movimento as discussões que enfatizam sua função sócio pedagógica, universalização do acesso, permanência, ensino de qualidade, atendimento às diferenças culturais e a formação para a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2012). Contudo, os dados apontados nos indicadores educacionais registram, no cenário atual, contradições entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola.

Tais contradições, são destacadas de forma significativa na definição e realização do Ensino Médio brasileiro. Dessa maneira, faz-se necessário observar, historicamente, como constitui-se essa etapa da Educação Básica, sendo que a partir da década de 90, há um processo de expansão do Ensino Médio que busca garantir o atendimento educacional a uma parcela significativa da população jovem. Portanto, várias iniciativas governamentais, embasadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), apontavam que a educação secundária tomaria novos rumos (SANTOS, 2016).

Dentre os novos rumos que incidiram sobre a oferta do Ensino Médio, podemos descartar um número expressivo de políticas e reformas que o acompanharam nos últimos 20 anos. Em menor ou maior grau, o Ensino Médio sempre esteve na pauta das reformas educacionais, sendo possível citar como exemplo os marcos regulatórios instituídos pelo Decreto nº 2.2008/97 e 5.154/04, que tratam das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Todavia, o processo de análise e interpretação das reformas educacionais no Ensino Médio devem ser realizadas de maneira contextualizada. O que exige, portanto, compreendê-las dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversificadas, sendo importante destacar a relação dualista da escola pública, que centra na formação de trabalhadores para o mundo produtivo e atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Dessa maneira, as reformas educacionais assumem como foco principal a adaptação do Ensino Médio às novas determinações do mercado do trabalho, pautando-se no discurso das transformações técnicas e científicas, da revolução tecnológica e da sociedade da informação (SANTOS, 2016). Soma-se, ainda, o discurso de fortalecer uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Todavia, trazemos para discussão o significado do termo ensino de qualidade constantemente utilizado nos discursos de divulgação e socialização das reformas em curso. Ressalta-se, sobretudo, a circulação de significados muito difusos para a expressão 'qualidade de ensino' que varia dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico, dentre outros. No campo educacional até o momento não conseguimos obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública de qualidade na sociedade hodierna (LIBÂNEO, 2012).

Neste trabalho, temos por objetivo identificar os sentidos de qualidade presentes na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, ao mesmo tempo suscitar reflexões acerca de como os profissionais que atuam na escola interpretam as mudanças orientadas pela Reforma. Compreendendo que a política constitui-se mediante a interação entre os diferentes contextos sociais. Dessa maneira, dialogaremos com algumas produções acadêmicas que influenciam no entendimento das políticas educacionais, destacando os seguintes conceitos: escola pública (LIBÂNEO, 2012), reformas educacionais (SANTOS; OLIVEIRA; SIL-

VA, 2017), Ensino Médio (SANTOS, 2016), ressignificação (BALL, 1994), discurso (LOPES, 2004) e qualidade no ensino (LOPES, 2012; DOURADO, 2012).

No que diz respeito as produções de texto, buscamos os sentidos de qualidade nos documentos oficiais que orientam as políticas e a Reforma do Ensino Médio, dando ênfase, sobretudo, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Compreende-se que a elaboração de uma política é caracterizada como um processo dinâmico que visa superar o momento legislativo e os textos precisam ser lidos contextualmente em tempo e local de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção competem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992). Assim, não há neutralidade. Os textos sempre são enraizados de um pensamento ideológico.

Na conjuntura da prática, intentamos compreender os sentidos de qualidade, presentes nos discursos de um coordenador e um professor da rede pública de ensino, da cidade de Quixeré, estado do Ceará/CE. Com eles discutimos as seguintes categorias: tempo integral, reorganização curricular e formação de professores. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). A delimitação da escola campo de pesquisa adota como critério as relações estabelecidas com 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), sendo considerada uma escola que apresenta resultados satisfatórios nas avaliações¹ realizadas.

Organizamos o texto em dois tópicos, além dessa breve introdução e considerações finais. No primeiro tópico, *Reformas curriculares: cenários de disputas*, apresentamos os processos de embates e interesses que envolvem a tramitação da Lei nº 13.415, bem como as mudanças que orientam os currículos das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil. Já no segundo tópico, *Escola pública: sentidos de qualidade no ensino*, refletimos os sentidos de qualidade e as reinterpretações que acompanham os discursos oficiais e as práticas docentes.

¹ Dentre os instrumentos de avaliação aplicados destacamos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

REFORMAS CURRICULARES: cenários de disputas

Início minha correspondência com um jogo preliminar de perguntas e algumas respostas. Nesse jogo, é possível esboçar o entrelaçamento entre as instâncias do “onde”, do “quem” e do “como”, no contexto do processo de inovação do Ensino Médio no Brasil. Por essa via, talvez possamos chegar a uma reflexão que a pergunta POR QUE nos coloca já no título deste capítulo. (ARROYO, 2014, p. 53, grifos do autor).

Iniciamos nossas reflexões com uma epígrafe retirada do texto *repensar o ensino médio: por quê?*, escrito por Miguel Arroyo. Tal questionamento vem permeando as constantes reformas que tem acompanhado essa etapa da Educação Básica. Nos últimos 20 anos, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas, embates e interesses que, quase sempre, estão relacionados ao seu sentido e finalidade, sendo demarcadas, principalmente, por mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Além disso, destaca-se que em 15 anos tivemos duas diretrizes curriculares determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução 03/1998 e 02/2012) e possuindo a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular, visando mudanças substantivas no que se refere à identidade e às finalidades dessa etapa da educação (SILVA; SCHEIBE, 2017)

Historicamente, a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino (MACEDO, 2012). No Brasil, por meio de reivindicações sociais e políticas, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento social de sua relevância. Vale destacar que nos referimos a importância política (inadmissível as desigualdades educacionais), social (demandas de formação e certificação) e econômica (demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo economicamente) (KRAWCZYK, 2014)

Diante de tal representatividade social, Silva e Scheibe (2017) questionam a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória (MP), posto que tal recurso, constitucionalmente, deve ser usado em situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No referido caso, em contrapartida, trata-se de transformações que determinam a vida de milhares de jovens brasileiros. Essa ação firmou-se na arbitrariedade e na ausência de diálogo com a sociedade.

No Brasil, existem em média 28.025 escolas públicas e privadas de Ensino Médio regular (urbanas e rurais) que contemplam 7.983.076 matrículas. Do total de escolas, 19.857 são públicas e contemplam 88% das matrículas, sendo que 85% dessas matrículas estão nas redes estaduais, responsáveis pela oferta do Ensino Médio. No que diz respeito a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA/Ensino Médio) esse número representa uma estimativa de 1.308.786 (MEC/INEP, 2015). Com isso, qualquer debate que envolva a flexibilização ou mudanças dos projetos e das práticas pedagógicas no Ensino Médio devem pressupor os impactos que podem ocasionar.

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio

[...] é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Percebemos, nos discursos que respaldaram a defesa da reforma, um forte viés a profissionalização do Ensino Médio como forma de responder as demandas do capital, sobretudo, as necessidades de qualificação profissional do mercado de trabalho. Emergindo, portanto, a necessidade de discussão sobre a identidade do Ensino Médio, bem como os percursos formativos vivenciados que direcionam para a profissionalização ou para a formação geral. Os movimentos constantes de reforma na sua estrutura e as firmes demandas para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino (KRAWCZYK, 2014).

Associada ao discurso da reforma da Educação Básica, Abreu e Lopes (2006, p. 176) acrescentam que

[...] currículo e avaliação são conectados e constituem a base para a defesa da qualidade de ensino. A reforma da educação básica é apresentada à sociedade como um projeto para superar os atuais quadros negativos de aproveitamento nas avaliações centralizadas, como o Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o projeto Nova Escola, e o PISA (Programme for International Student Assessment); os altos índices de evasão escolar e de repetência, bem como de ampliar a escolarização líquida brasileira entre 15 e 17 anos.

Dessa forma, percebemos que as avaliações em larga escala têm servido de base e argumentos para definir políticas e reformas no Ensino Médio. Em meio a reforma instituída percebemos uma variedade de discursos que posicionam-se em relação as mudanças nessa etapa da educação básica.

Identificamos discursos que têm defendido a flexibilização dos percursos de formação para que possibilite ao aluno o acesso a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional. Em contrapartida, existem alguns posicionamentos que justificam a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que defendem a organização do currículo pautado na forma orgânica e consistente com as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho (KUENZER, 2017).

Todavia, o diálogo entre os diferentes interesses e disputas, em meio a dinâmica dos processos, aproxima-se e distancia-se por meio de movimentos híbridos. Durante os processos decisórios na Reforma do Ensino Médio.

Essa controvérsia é afastada do espaço do debate quando o Governo Temer edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); esse processo que culmina com a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, nos termos dispostos pela referida Medida Provisória (KUENZER, 2017, p. 33).

Mediante as formas de encaminhamentos da Lei, percebemos que a reforma usa como argumento: ampliar os investimentos na melhoria da qualidade do Ensino Médio, aumento da jornada escolar, a reestruturação do currículo, a ampliação do número de vagas e a diminuição da evasão escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Tais argumentos anunciam, com divulgações em meios de comunicação e massa, o discurso de qualidade do ensino pela Reforma do Ensino Médio. Como sendo propulsora de autonomia e garantia de êxito profissional, pelo fato de o estudante fazer a sua própria escolha curricular. As propagandas apresentadas pelo governo federal não colaboram para uma reflexão crítica e um aprofundamento da discussão, antes apresentam respostas e propostas simples a um problema complexo: a preparação para o mundo do trabalho.

Diante disso, questionamos: como a Reforma do Ensino Médio tem chegado nas escolas? Quais os espaços reservados aos debates com os professores e estudantes? O que significa uma escola de qualidade e um ensino de qualidade? Qual o espaço à participação cidadã na construção do currículo da escola pública brasileira? Precisamos problematizar e refletir sobre esses aspectos que perpassam as reformas educacionais e que, por vezes, as suas discussões são negligenciadas com a comunidade escolar interessada.

ESCOLA PÚBLICA: sentidos de qualidade no ensino

Pesquisas realizadas na última década (MACEDO, 2010; LOPES, 2010; SANTOS, 2015), têm mostrado uma preocupação acentuada com as concepções epistemológicas, sentidos e significados de termos como ensino, currículo e qualidade. Alice e Macedo (2009, p. 03) nos ajudam a pensar o currículo na medida em que consideram como sendo “[...] uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas”. São embates tanto políticos quanto culturais, nos quais se buscam possibilidades e estratégias para dignificar o mundo e, logo, produzir o currículo na escola.

Essa procura por sentidos pode ser percebida ainda nos processos decisórios de formulação de políticas públicas. Ao referirmos a política como texto partimos da compreensão de que são representações (indefinidas) mediadas por disputas, hermenêuticas e alianças na negociação pelo controle dos sentidos e dos significados nas leituras. A política conforme admite Macedo (2012, p. 180) “[...] como discurso, baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas”. Destarte, os discursos só podem ser depreendidos envolvidos em relações materiais, com fortes conexões entre linguagem, práticas e ações sociais.

Mais significativo, portanto, nos parece ser a construção de argumentos que possibilitam compreender o currículo e, ao mesmo tempo, significá-lo de diferentes formas e em contextos múltiplos. Na Educação Básica, a busca pela significação e definição do currículo ampara-se na indagação pela qualidade do ensino público.

Quando recorremos aos instrumentos jurídicos e políticos que regulam a oferta da educação, logo percebemos o lugar destinado aos possíveis sentidos do termo qualidade, levando em consideração que seu uso tem justificado parte relevante das reformas educacionais brasileiras, nas últimas décadas. Seguindo essa lógica de argumentação, podemos identificar discursos que circulam em defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que dispõe, na sua apresentação, do argumento de elevar a qualidade do ensino, indicando com clareza o que se espera que os estudantes aprendam na Educação Básica, ou seja, a qualidade da educação como garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver socialmente (BRASIL, 2017).

Tal defesa, corrobora com a bandeira defendida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabelece, na meta 07, a necessidade de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014). Vale lembrar que o padrão de qualidade da meta supracitada refere-se aos índices e médias nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²

No intento de legitimar e reconhecer esses padrões de qualidade o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), oferece dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento e anos avaliados. Dessa maneira, os processos de significação iniciados em contextos de formulação de políticas são ressignificados durante as interações nas diferentes arenas de disputas. Acerca disso, Santos (2016, p. 263-264) argumenta que

[...] as ressignificações efetivadas nas escolas se diferenciam de acordo com o grau de reconhecimento, com a credibilidade da instituição e de sua relação com a comunidade escolar, com os órgãos diretivos do estado e com sua própria história. O know-how da escola é, destarte, elemento definidor dos sentidos de qualidade.

Por conseguinte, pensar as ressignificações requer superar visões deterministas que acompanham os contextos de produção de textos oficiais. Além disso, a circulação de significados muito difusos para delimitação do termo

² O PNE (2014-2024) estabelece como padrão de qualidade a média 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, a depender do foco de análise pretendido - econômico, social, político e pedagógico (DOURADO, 2012) -, pode compreender que ambos estão interligados e não recomenda-se sua análise de maneira fragmentada.

Ao defender que o termo qualidade passa por um período de ressignificação estamos assumindo que se faz necessário compreendê-lo em meio as diferentes conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos contextualmente e intencionalmente. Assim, as ressignificações articulam os sentidos globais e os locais, em diferentes direções e, sobretudo, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola (SANTOS, 2016).

Pensar o conceito de qualidade nos leva a pontuar seu caráter polisêmico, uma vez que traz implícitas múltiplas significações, sendo possível citar como exemplo as definições e concepções de qualidade que orientam os documentos dos organismos internacionais que expressam o conceito de qualidade como sendo rendimento quantitativo e a indicação de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida, como uma necessidade institucional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Por outro lado, Lopes (2012) destaca que não podemos deixar de contextualizar o conceito de qualidade sem considerar que diz respeito a uma luta política, ou seja, constroem os processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade que articulam demandas diversas.

Interessados em identificar as concepções de qualidade que circulam na escola pública, a partir da reforma do Ensino Médio, desenvolvemos este estudo com um coordenador pedagógico e um professor que integra a rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC), a fim de com eles refletirmos sobre os discursos de qualidade presentes na escola a partir das mudanças que acompanham essa política.

Partimos da perspectiva de que

[...] nas últimas duas décadas, esses discursos sobre a qualidade, difusos e sem clareza de sentidos, têm rondado a escola de ensino médio. Sob essa ótica, entendemos que as escolas, a partir de sua dinâmica própria, preencheram os

sentidos apontados nos referenciais oficiais relativos a esse contexto, dando um fechamento, mesmo que provisório, ao que desejavam construir como fins de projeto educacional (SANTOS, 2016, p. 267).

A proposta de reforma estrutura-se com base no discurso de melhorar a qualidade dos processos formativos vivenciados no Ensino Médio. Tal afirmação, respalda-se na análise das audiências públicas em que, quase sempre, evidenciam um cenário de disputas pela fixação de sentidos de qualidade. Os discursos pontuados mostram-se pragmáticos e a reforma apresenta-se como algo necessário que viabilizará à adequação da educação as demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala e a diminuição do acesso à educação superior por meio da profissionalização (FERRETI; SILVA, 2017).

Ao analisar o processo de tramitação da reforma do Ensino Médio é possível identificar um curto prazo para debates e entendimentos das mudanças encaminhadas, pois desde o início da tramitação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, até a aprovação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, decorreram apenas alguns meses.

Ao buscarmos compreender como essas mudanças foram apresentadas e interpretadas no contexto da escola, a saber como a reforma do Ensino Médio chegou ao conhecimento da comunidade escolar, o coordenador pedagógico faz a seguinte observação:

[...] na verdade, tomamos conhecimento através dos meios de comunicação, principalmente, pelos anúncios na televisão, revistas e jornais. Na verdade, não tivemos conhecimentos aprofundados das mudanças que irão acontecer. Não foi encaminhado por nenhum órgão educacional que regem as instituições de ensino informativo ou espécie de estudo. Foi um conhecimento mais midiático [...] (COORDENADOR, 2017).

Observamos na fala do coordenador uma ausência de espaços para discussão da reforma na escola. Embora, a escola deva funcionar como espaço aberto ao debate e questionamentos sobre o andamento da reforma, tem sido palco de poucos debates. Verificamos isto na medida em que ao indagarmos sobre a existência de discussão sobre as mudanças que acompanham a reforma na escola, pois o professor pontua que: “Se existiu esse momento eu não lembro, pode ser que tenha acontecido, mas eu não lembro à disposição de espaços para debater sobre as mudanças” (PROFESSOR, 2017).

Com base nas falas supracitadas, podemos inferir que a reforma, assim como as mudanças por ela instituídas, ainda não ocupou as pautas de discussões sistematizadas da escola pública, pois não é mencionado nenhum processo de formação ou debate para discutir as implicações e transformações à serem postas em prática, cabendo reinterpretações no processo de elaboração da política no contexto da prática. Além disso, as reelaborações dos diferentes processos que orientam as decisões tomadas no âmbito escolar, parecem com uma adesão baixa por parte das instituições escolares.

Dessa maneira, a Reforma pode ser interpretada como uma política de currículo formada por lutas discursiva e representações. “Se entendemos a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva, estamos afirmando que diferentes demandas curriculares particulares são capazes de articular-se entre si, de forma provisória e contingente” (CASIMIRO; MATHEUS, 2014, p. 340). Portanto, partimos do ponto de vista da análise que compreende o cenário político-educacional como síntese de um processo de hegemonização do projeto de centralidade curricular que resultam de diferentes demandas, sobretudo, demandas por qualidade na educação.

Para Macedo (2017) trata-se de reconhecer a exigência de um movimento em que as políticas públicas, nas últimas décadas, buscam naturalizar a necessidade de currículos centralizados para uma educação de qualidade. Assim, a Reforma justifica-se por meio do discurso de atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular. Dentre o conhecimento das mudanças constituintes da reforma do Ensino Médio o professor destaca as disciplinas obrigatórias e opcionais, ao dizer que sabe que “[...] algumas disciplinas que vão sair. Tem algumas que não são mais prioridades e não fariam mais parte da parte obrigatória do currículo como filosofia, sociologia, educação física e artes também. Eu lembro que as disciplinas obrigatórias seriam inglês, português e matemática” (PROFESSOR, 2017).

De tal forma, no contexto escolar, passa a prevalecer uma preocupação acentuada entre os professores sobre permanência e espaço que cada disciplina passaria a ter na nova organização curricular encaminhada na reforma do Ensino Médio. Assim, a atuação e interpretação dos docentes seria mediada “[...] por interesses materiais e uma carreira promissora. Isso seria alcançado por meio da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto status, com

vistas à ocupação de lugar prestigiado no currículo oficial” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1014).

Sabemos que o processo de tramitação da Reforma resultou/a em diferentes representações discursivas, que difundem-se no discurso de qualidade do ensino. Assim, na constante busca de mobilização social em prol da educação, constantemente o termo qualidade do currículo é apresentado como parte da luta de todos, criando uma representação de ‘unidade social’ e, respectivamente, uma falsa ideia de consenso curricular (CASIMIRO; MATHEUS, 2014).

Tal argumento também surge na fala do coordenador pedagógico ao destacar que:

[...] as mudanças ao meu ver são libertadoras e ao mesmo tempo perigosas. Acho legal o aluno poder escolher uma parte do seu curricular. Não está claro para esse aluno para as famílias dos alunos e, infelizmente, para muitos profissionais da educação. Esse poder escolher dele é limitado é uma liberdade condicionada a escolher apenas uma parte do programa de estudo. A **intenção** dela (reforma), no texto, prega igualdade do aluno e a ampliação da liberação, do aluno escolher entre estudar ou trabalhar ou escolher estudar e trabalhar, não sabemos como ficará na prática. Na **prática** não sabemos como ficará. Prefiro dizer que nem acredito e nem desacredito. (COORDENADOR, 2017, *grifos nosso*).

Este posicionamento aponta indícios importantes sobre os sentidos que envolvem a elaboração da Reforma, considerando que existe a tentativa por elaborar interpretações sobre possíveis implicações que decorrem da publicação da Lei nº 13.415. O coordenador mostra-se ciente das intenções que acompanham os processos políticos no campo da educação e compreende que as políticas são formadas em diferentes contextos, atrelando aos das práticas possíveis reelaborações da política. Nessa dinâmica, não podemos esquecer do relevante papel da recontextualização, como apresenta Abreu e Lopes (2006), uma vez que os textos e discursos curriculares assumem um caráter ‘híbrido’, que pode dar origem a outros sentidos e significados para os recortes estabelecidos nos contextos vividos.

Dentre os aspectos presentes no texto da MP nº 746³, posteriormente, transformada em Lei, são ressaltadas na atenção da mídia, em especial os

³ Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.

seguintes aspectos: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas do currículo (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física) e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com notório saber no campo técnico-profissional. (FERRETI; SILVA, 2017).

Com isto, dentre as mudanças na organização curricular, destaca-se a

[...] carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral (KUENZER, 2017, p. 334).

Além dos aspectos técnicos, passíveis de identificação na citação acima, trata-se de uma proposta de mudança de curricular, ressaltada tanto pelo professor quanto coordenador pedagógico, colaboradores deste estudo. Lembrando o que nos diz Macedo (2012), acerca do atual momento político e social em que busca-se, principalmente, por meio de uma base nacional comum curricular, a definição das identidades sociais. Faz-se necessário compreender que a relação entre identidade e currículo implica processos mediatizados por significação e representação que são capazes de criar efeitos de poder. Vale ressaltar que, nesses estudos, o conhecimento e o entendimento, como prática de significação não podem pleitear vínculos diretos entre essa discussão e o privilégio do ensino como foco do currículo (MACEDO, 2012). Portanto, não trata-se dos processos de ampliação da carga-horária, mas de pensar como se dará a permanência do aluno na escola sem as condições necessárias para desenvolver práticas educativas coerentes com a transformação social que se almeja. Em sínteses, percebemos um discurso de qualidade que se justifica apenas em mudanças curriculares, desconsiderando os fatores sociais e econômicos que influenciam na trajetória escolar dos alunos na escola pública. Soma-se ainda o fato de que parte significativa dos alunos de Ensino Médio (ligados as escolas públicas) precisam trabalhar.

Assim, a ampla exposição midiática que colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, esconde aspectos relevantes como a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas com recursos públicos.

Dessa maneira, um dos sentidos atribuído a Reforma evidencia a qualidade como resultado da parceria entre o setor público e o setor privado. Para Casimiro e Matheus (2014) difunde-se o discurso de qualidade total, com apoio de grupos empresariais. Assim, o processo de elaboração da Reforma resulta da aglutinação de diversos discursos que se justificam a partir de demandas sociais do que seria a qualidade da educação.

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Não se atribui aqui um sentido de negatividade ao esvaziamento. Defendemos ser desse modo político que se opera e se produz hegemonia (CASIMIRO; MATHEUS, 2014, p. 340).

Ao questionar sobre as contribuições da reforma para a qualidade do Ensino Médio, o coordenador pedagógico afirma acreditar na reforma,

[...] mas não da forma como ela está organizada. Acredito que ela ainda pode receber mais colaborações. Na minha opinião a reforma é necessária porque temos um ensino médio que está organizado, principalmente na rede estadual, com uma clientela muito complicada e que, infelizmente, aquele aluno de outrora não existe mais. Eu acho que a reforma pode contribuir muito. (COORDENADOR, 2017).

Logo, identificamos a defesa da reorganização do Ensino Médio, todavia, persistem dúvidas quanto as possibilidades de mudanças por meio da reforma, do modo como vem sendo implementada. Outro fator que merece destaque refere-se as novas configurações sociais da juventude que refletem e formam a escola pública brasileira, lembrando que durante os anúncios das reformas a juventude aparece como foco de preocupações, pois viabilizaria sua inserção no mercado de trabalho por meio do eixo formação técnica e profissional, viabilizado por itinerários formativos.

Faz-se mister questionar: de qual juventude estamos falando? O que entendemos como juventude? Quais os espaços sociais estão reservados socialmente à juventude? Ora, a juventude é uma categoria socialmente produzida, sendo necessário considerar “[...] as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que

lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108). Dessa maneira, qualquer projeto de educação que pautar nos princípios de qualidade deve considerar que trata-se de jovens em situações sociais de vulnerabilidade, pobreza, injusta distribuição de oportunidades: escola e trabalho e moradia.

Ao considerar as implicações sobre a reforma para a formação dos jovens o professor (2017) demonstra descrença com relação as implicações práticas da qualidade, na medida em que diz:

[...] não vejo mudanças na qualidade. Na realidade eu sou contra a essa reforma como está posta, porque eu acredito que disciplinas como filosofia e sociologia deveriam ser mantidas. Não vejo motivo por qual tirar elas e também não vejo que vai ser uma mudança positiva, alguns de nossos estudantes já não têm assim uma formação política muito boa com essas disciplinas de luta, de direitos e sem elas menos ainda.

Há ausência das disciplinas mencionadas como obrigatórias em todo o itinerário formativo no Ensino Médio e isso pode prejudicar na formação dos alunos, conseqüentemente, influencia na qualidade socialmente desejada. Não obstante,

“[...] a qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 343).

O principal argumento para auxiliar na adesão refere-se as possibilidades de flexibilização das trajetórias curriculares para atender as projeções de vida dos jovens.

Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço (KUENZER, 2017, p. 334)

As alterações anunciadas na base da Lei implicam em mudanças significativas tanto na trajetória de formação dos alunos quanto nas práticas adota-

das nas escolas públicas brasileiras, principalmente, na atuação dos professores requerendo uma postura crítica e contextualizada das mudanças.

Para Santos (2017) as políticas educacionais são espaços de produções de significações curriculares em diferentes contextos, sendo uma possibilidade de romper com a clássica separação entre política e prática, buscando superar a compreensão da escola como local somente de antagonismo ou de implementação da política. Desse modo, as definições oficiais de qualidade que acompanham as reformas, mesmo que aceitos parcialmente nas escolas, enfrentam mudanças reelaboradas, traduzidas e ressignificadas a partir da cultura escolar estabelecida socialmente. Tais ressignificações irão variar mediante o grau de conhecimento, credibilidade da instituição, relação com a comunidade escolar, órgãos diretivos do estado e com sua própria história.

CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de identificar discursos e sentidos de qualidade presentes na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, ao mesmo tempo suscitar reflexões acerca de como os profissionais que atuam nas escolas interpretam as mudanças orientadas pela Reforma, levantamos discussões e reflexões que adentram o Ensino Médio brasileiro nos dias atuais.

Do ponto de vista das reformas curriculares e seus contextos de disputas, mais especificamente a Lei nº 13.415, infere-se que os processos de elaboração aconteceram de forma abreviada, sobretudo, pelo caráter de medida provisória que antecedeu a Lei, com poucos espaços dialógicos. Dessa maneira, entendemos que houve a inviabilização do debate mais sistematizado e aprofundado sobre os impactos que decorrem da Reforma. Ao considerar que a política se constitui mediante as interações entre os diferentes cenários sociais, econômicos e políticos, percebemos que, mesmo em meio a trâmites aligeirados, os movimentos e reivindicações desenvolvidos por meio da sociedade civil e entidades ligadas ao campo da educação conseguiram influenciar a formulação das políticas, como foi o caso da permanência de algumas disciplinas no currículo do ensino médio.

Do ponto de vista das ressignificações do conceito de qualidade do ensino na escola pública, que pudemos captar, inferimos que há uma presença

dos conceitos divulgados na mídia, na medida em que as falas dos colaboradores são influenciadas por categorias amplamente divulgadas na política e nos documentos oficiais. Embora, em alguns momentos, diferenciem-se da qualidade desejada e defendida para as escolas públicas. O discurso de qualidade que acompanha a política é alvo de questionamentos por parte dos profissionais que fazem a escola. Em alguns momentos, com base nos discursos, percebemos que as mudanças oficializadas na política assumem aspectos contraditórios, pois garante a ampliação do tempo do aluno na escola, mas não aponta encaminhamentos para formação e investimentos necessários. Sendo possível citar como exemplo a criação de itinerários formativos, posto que parte das escolas não poderão ofertar todos os itinerários formativos previstos em Lei.

Admitimos a necessidade de um maior aprofundamento epistemológico e empírico sobre os impactos da reforma no seio escolar, bem como dos conceitos de qualidade de ensino.

Resumo: Neste texto temos por objetivo analisar sentidos de qualidade na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, percebendo como os profissionais que atuam na escola interpretam as mudanças orientadas pela Reforma na busca por efetivar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Adotamos como referência teórico-metodológico o ciclo de políticas, compreendendo que a política se constitui mediante a interação entre os diferentes contextos: influência, produção de texto e prática. Para isso, discutimos escola pública (LIBÂNEO, 2012), reformas educacionais (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017), Ensino Médio (SANTOS, 2016), ressignificação (BALL, 1994), discurso (LOPES, 2004) e qualidade no ensino (DOURADO, 2012). Em termos de documentos, destacamos os sentidos de qualidade presentes nos documentos oficiais que orientam as políticas e reformas do Ensino Médio. Na escola, procuramos depreender os sentidos de qualidade da escola, a partir das falas dos professores. Consideramos que pensar a Reforma do ensino médio requer contextualizar o conceito de qualidade, considerando que diz respeito a uma luta política, ou seja, constroem os processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade que articulam demandas diversas.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Ensino Médio. Qualidade no ensino.

Abstract: In this text we have the objective of analyzing the meanings of quality in the Reform of Secondary Education, instituted by Law No. 13,415, realizing how the professionals who work in the school interpret the changes oriented by the Reform in the search for effective improvement of the teaching-learning process. We adopt as a theoretical-methodological reference the policy cycle, understanding that politics is constituted through the interaction between the different contexts: influence, production of text and practice. For this, we discussed public school (LIBÂNEO, 2012), educational reforms (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017), High School (SANTOS, 2016), resignification (BALL, 1994), discourse. However, In terms of documents, we highlight the meanings of quality present in the official documents that guide the policies and reforms of High School. At school, we try to understand the quality of the school, from the words of the teachers. We believe that thinking about the High School Reform requires contextualizing the concept of quality, considering that it concerns a political struggle, that is, they build the processes of identification of the subjects with certain quality projects that articulate diverse demands.

Keywords: Educational reforms. High school. Quality in teaching.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino médio no Rio de Janeiro: o Caso da Disciplina Química. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 21, n. 76, jul./dez. 2006.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, jan./abr. 2013.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out./dez. 2016.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, jul./dez. 1997
- KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 139, v. 38, p. 331-354, abr./jun., 2017
- LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Tabora de. [et al.] (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte; Mazza Edições, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, jan./abr. 2016.
- SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.