

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-UFU
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL- ICHPO

MARINA MUNIZ MONTEIRO DE BARROS SOARES

**A “LIQUIDEZ” DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017 E OS
DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE**

ITUIUTABA
2019

MARINA MUNIZ MONTEIRO DE BARROS SOARES

**A “LIQUIDEZ” DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017 E OS
DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Profª Dra. Valéria Moreira Rezende.

ITUIUTABA
2019

MARINA MUNIZ MONTEIRO DE BARROS SOARES

**A “LIQUIDEZ” DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017 E OS
DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia sob a orientação da Profª Dra. Valéria Moreira Rezende.

Ituiutaba, 09 de Julho de 2019.

Banca Examinadora

Profª Dra. Valéria Moreira Rezende- ICH/UFU (Orientadora)

Profª Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro- ICH/UFU

Profª Dra. Lúcia de Fátima Valente- FAGED/UFU

DEDICATÓRIA

As crianças com quem tanto aprendi nos estágios e que confirmaram a minha vontade de ser professora. Levarei vocês para sempre no coração.

A todos os alunos que cruzarão o meu caminho,
espero que minha dedicação se reflita em
competência e que eu possa fazer diferença em
suas vidas.

Ao meu marido Philipe:
“Quando eu errava no mundo
Triste e só no meu caminho
Chegaste devagarinho
E encheste-me o coração”
(Emmanuel, por Chico Xavier.)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a nosso amado mestre Jesus por terem me inspirado, capacitado e suportado para chegar até aqui. Ao fim desse ciclo só posso exclamar que Deus é bom o tempo todo!

Aos meus pais João Bosco e Hélida, pelo amor, devoção e cuidado com que fui criada e educada, por todos os esforços para me dar a melhor educação dentro de suas possibilidades. Eu sou o resultado de tudo isso e espero que possa recompensar vocês em alegrias e orgulho.

Aos meus avós Mário (in memorian) e Roselha, Amaro (in memorian) e Conceição por sempre terem feito a minha vida mais doce e sempre direcionarem a mim as melhores palavras de amor e de incentivo. Junto a vocês eu me sinto especial.

Ao meu irmão João Bosco Filho, minhas tias e primos, companheiros de jornada nessa vida, sei que torceram por mim e hoje se felicitam comigo.

Ao meu marido Philipe, meu amor, amigo, incentivador, apoio incansável, obrigado por ter sonhado esse sonho junto comigo e ter sido o meu suporte durante esses anos. Essa vitória também é sua.

Meus sogros e cunhados, família que me acolheu com amor, sei que também vibram com minha vitória.

As minhas companheiras de curso, conhecedoras de todas as dificuldades dessa trajetória, juntas sorrimos e choramos, dividimos sonhos, esperanças e preocupações. Não é fácil começar uma nova vida longe da família e foi muito importante ter cativado a amizade de vocês. Mara, Cecilia, Palloma, Daniela, Regina, muito obrigada!

Aos meus professores, imensa gratidão não só pelas aulas ministradas, mas pela troca de experiências, pelo olho no olho, os conselhos, os desabafos, a afetividade. A competência de vocês é inquestionável, mas a humanidade e a amorosidade fica para sempre no coração. Agradecimento especial as professoras Lucia Valente e Fernanda Duarte pelo carinho, por cada abraço, pelo companheirismo, por cada vez que me disseram para continuar, por cada “estamos juntas”, todos os momentos de incentivo. Isso vale muito!

Agradeço com todo carinho a minha orientadora Valéria Moreira Rezende por ter acredito naquela menina lá no quarto semestre do curso e me convidado para

trabalharmos juntas. Você sempre vê potencial em mim mesmo quando eu tenho dúvidas, e não imagina a diferença que isso fez para mim. Gratidão eterna.

Muito obrigada também a banca avaliadora deste trabalho, composta pela Profª Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e pela Profª Dra. Lúcia de Fátima Valente pela disponibilidade em participar desse momento e pelas valiosas contribuições.

A todos que direta ou indiretamente participaram da minha formação, aos amigos de longe, aos que de alguma forma torceram por mim. Sei que cada bom pensamento ajudou a me empurrar rumo ao meu sonho.

“Não há educação sem amor, o amor implica a luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeitou, não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama”. (Paulo Freire)

SOARES, Marina Muniz Monteiro de Barros. *A “liquidez”¹ do ensino médio pela lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente*. 2019. 66f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

Resumo:

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa em política e gestão da educação, pauta-se em pesquisa que teve como objetivo compreender como os professores de Ensino Médio na rede estadual de Ituiutaba-MG entendem que a Reforma do Ensino Médio (REM) a partir da aprovação da Lei 13.415/17 e em que medida esta reforma influenciará no seu trabalho. Perceber quais as suas impressões sobre o texto da lei e se consideram que as mudanças advindas impactarão na formação dos estudantes. A metodologia adotada fundamenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa, que consiste em um estudo exploratório e descritivo, utilizou o questionário como metodologia para a coleta de tendo como foco 21 professores que atuam no ensino médio nas quatro escolas em Ituiutaba-MG. O lastro teórico utilizado para melhor compreender a temática analisada disserta sobre reforma que teve sua origem na Medida Provisória 746/16 posteriormente convertida em Lei, partiu do princípio de que o autoritarismo do processo legislativo já deixou claro que se tratava de uma norma forjada para atender interesses de setores aliados ao governo sem considerar a escola, os professores e os estudantes: os reais protagonistas do sistema de ensino. A análise se fundamenta em autores que examinam o texto e o contexto da reforma e suas implicações nas especificidades do trabalho docente, tais como: Tardif e Lessard (2016); Silva (2016, 2017); e Frigotto e Ciavatta (2011) Ferretti e Silva (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), dentre outros. Construída nos princípios da aprendizagem e acumulação flexível a reforma pretende atender os interesses de mercado no sentido de formar sujeitos que se adequem a uma organização do trabalho que exige profissionais cada vez mais “adaptáveis” as novas configurações econômicas. Os professores do EM que tem sua prática sensivelmente impactada pela REM não foram consultados durante a elaboração da lei e pouco conhecem os efeitos protagonizados pela Lei. O futuro do Ensino Médio parece ameaçado, pois com essa nova estruturação curricular, juntamente com todo arcabouço político-ideológico direciona os jovens para uma formação fragmentada e inconsistente. Um verdadeiro espólio do direito à educação.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 – Trabalho docente

¹ Conceito trazido por Silva (2017) baseado no pensamento de Zygmunt Bauman no livro *Modernidade Líquida* (1999).

SOARES, Marina Muniz Monteiro de Barros. *The "liquidity" of high school by law 13,415 / 2017 and the unfolding in the teaching work*. 2019. 66f. Completion of course work (Licenciatura in Pedagogy) - Institut of Human Sciences of the Pontal of the Federal University of Uberlândia, 2019.

Abstract:

The present work, inserted in the research line of education policy and management, was created in a research that had the objective of reaching High School in the city of Ituiutaba-MG. will influence your work. Losing your impressions about the text of the law and evaluating the changes will impact the training of students. The methodology adopted is based on qualitative research, which consists of an exploratory and descriptive study, using the methodology as a methodology for data collection for the high school of 21 schools that work in high school in the four schools in Ituiutaba-MG . The authoritarianism of the legislative process has already made it clear that it was a formal standard to meet the needs of the legislature. interests of sectors allied to government without a school, teachers and students: the real protagonists of the education system. The analysis of founding in which the review of the article and the context of the subject in the development of such as: Tardif and Lessard (2016); Silva (2016, 2017); and Frigotto and Ciavatta (2011) Ferretti e Silva (2017), Krawczyc and Ferretti (2017), among others. The rules of knowledge and training can be improved when market interests are the sense of forming those that fit a new reality. The MS teachers who had their practice significantly impacted by the REM were not consulted for a period of one year and a little knowledgeable about the effects of the Law. The future of the Secondary School seems threatened, because the new strategy of curricular structuring, together with the framework political-ideological approach directs young people to a fragmented and inconsistent formation. A true booty of the right to education.

Keywords: High School Reform - Law 13.415 / 2017 - Teaching work

LISTA DE SIGLAS

ANPAE- Associação nacional de política e administração da educação
ANFOPE- Associação nacional pela formação dos profissionais de educação
ANPED- Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB- Educação Básica
EAD- Educação a Distância
EM- Ensino Médio
ENEM- Exame nacional do ensino médio
FUNDEB- Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação
IDEB- Índice de desenvolvimento da educação básica
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MP- Medida Provisória
PEC- Projeto de Emenda Constitucional
PISA- Programa internacional de avaliação dos estudantes
PL- Projeto de Lei
PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PROEMI- Programa ensino médio inovador
REM – Reforma do Ensino Médio
SISU- Sistema de Seleção Unificada
UNDIME- União dos dirigentes municipais em educação.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Número de Matrículas da Educação Básica por etapa de ensino segundo a região em 2018.

Tabela 2: Taxa de Rendimento escolar no EM Regular nas escolas públicas em 2017

Gráfico 1: Total de matrícula na educação básica segundo a rede de ensino no Brasil 2014-2018.

Gráfico 2: Recursos relacionados à infraestrutura disponível nas escolas de ensino médio no Brasil em 2018.

SUMÁRIO

- 1- INTRODUÇÃO, *p. 13*
- 2- CAPITALISMO E PROLETARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE, *p. 15*
 - 2.1- O trabalho docente na perspectiva neoliberal, *p. 20*
- 3- POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS, *p. 26*
 - 3.1- O Ensino Médio em dados, *p.34*
- 4- REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O TEXTO E O CONTEXTO
 - 4.1- Como foi concebida a Reforma do Ensino Médio, *p. 40*
 - 4.2- Da arbitrariedade de uma medida provisória à consolidação da lei 13.415/17, *p. 46*
- 5- O IMPACTO DA REFORMA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES, *p. 54*
- 6- Considerações finais, *p. 63*
- 7- Referências, *p.65*
- 8- Anexos, *p.68*

1- INTRODUÇÃO:

Esse trabalho surge originariamente de pesquisas realizadas na participação no Programa institucional de bolsas de iniciação científica-PIBIC, cujo foco, a princípio, era o Ensino Médio e as políticas de avaliação externa. Com o início das discussões da MP 746/16 e sua posterior conversão na Lei 13.415/17, que versam sobre a Reforma do Ensino Médio, consideramos válido voltar nossas atenções para o tema devido a sua atualidade e grande relevância, já que transforma sensivelmente toda a estrutura desta etapa da educação. Durante o acompanhamento das discussões da MP e de publicações de autores referência no tema, percebemos que um elemento importante que merecia ser trazido a luz, era a percepção dos docentes que atuam no EM acerca desta Reforma, desta maneira, optamos por conduzir o trabalho no sentido de não só apresentar os principais aspectos da REM, mas, também, dar voz aos docentes, ainda que dentro dos limites do nosso alcance, para que possamos conhecer suas impressões sobre a Lei 13.415/17.

No atual contexto político e socioeconômico, de um modo de produção pautado nos ordenamentos do capitalismo, na economia de mercado e na globalização, é fato que as políticas públicas estão afinadas com esses princípios. Na educação, a influência desses princípios não poderia deixar de ser percebida de maneira marcante, pois, sendo parte do aparelhamento ideológico do Estado, está a seu serviço para difundir seus ideais, além de formar cidadãos que atendam às necessidades econômicas em nome de uma política desenvolvimentista.

Essa influência se manifesta nas políticas de avaliações externas, no repasse de recursos atrelado a resultados dessas avaliações, na formação docente e mais precisamente para este trabalho, nas reformas curriculares, como a recente Reforma do Ensino Médio- Lei 13.415/17, que traz alterações no currículo, na carga horária, na estrutura de formação dos estudantes, e consequentemente na prática pedagógica dos professores. Tal reforma, recai sobre uma etapa da educação básica historicamente fragilizada pela falta de definição e identidade, marcada pela divisão entre a formação propedêutica e a profissional e pela exclusão, já que sua obrigatoriedade é recente. Fato é que o EM após o um período de crescimento de matrículas, fruto de políticas de expansão de acesso a essa etapa, agora sofre uma retração no número de alunos, o que pressupomos se dever a grande retenção de alunos no ensino fundamental e nas condições desiguais de acesso e permanência dos jovens na escola.

A Lei 13.415/17, em primeira fase foi colocada através da Medida Provisória 746/2016, instrumento legal pouco adequado para assuntos dessa natureza e que demonstra o caráter autoritário da norma. As reformulações propostas causaram polêmica e discussões, não só pelo caráter pouco democrático de sua promulgação, mas principalmente pelo seu teor, que como consideram muitos estudiosos, prejudicam a formação do jovem, subsumindo-a aos interesses mercadológicos e precarizam ainda mais a profissão docente, indo de encontro a uma tendência de superação da fragmentação formativa apresentada pelas últimas políticas curriculares para o Ensino Médio. Esse autoritarismo, juntamente ao fato dos professores do EM não terem sido ouvidos no processo legislativo, pode ser a razão de a maioria dos entrevistados afirmarem conhecer apenas superficialmente o texto da lei, e de alguns erroneamente pensarem que o currículo será acrescido de novas disciplinas.

Desta maneira, considerando a relevância e a atualidade do tema cujas pesquisas ainda estão em fase inicial, temos como objetivos neste trabalho, situar as transformações do mundo do trabalho em relação ao trabalho docente, apresentar um recorte histórico da conjuntura do EM nos últimos 30 anos, evidenciando sua marcante ambiguidade, apresentar os principais pontos da REM, assim como o contexto político-ideológico de sua elaboração, e investigar quais as percepções dos professores da rede pública no município de Ituiutaba sobre os impactos dessa reforma no seu trabalho e no futuro dos estudantes.

A metodologia escolhida foi pesquisa qualitativa com auxílio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica utilizando os autores de referência no tema e pesquisa documental nos textos legais que tratam do assunto. A escolha da abordagem qualitativa de pesquisa se justifica pela possibilidade que apresenta de se obter dados que vão além de respostas quantificáveis, permitindo uma compreensão da subjetividade dos dados colhidos. Para a coleta de dados utilizamos um questionário semiestruturado que foi aplicado em 21 professores de quatro escolas estaduais de ensino médio em Ituiutaba-MG com perguntas que nos permitem analisar qual a compressão destes professores acerca da Lei.13.415/17.

O desenvolvimento deste trabalho está organizado em quatro seções, na primeira trataremos uma discussão sobre as mudanças nas relações de trabalho e as condições da profissão docente, trazendo para isso conceitos como profissionalização e precarização da docência. Na segunda seção trataremos um panorama histórico com as principais

políticas públicas para o Ensino Médio nos últimos 30 anos. O item seguinte apresenta uma discussão sobre a REM a partir do contexto político e social de sua aprovação, trazendo também sua relação com a Base Nacional Curricular Comum, as alterações ao currículo trazidas pela lei e as implicações para a docência. No último item procederemos uma análise dos questionários respondidos com os professores de modo a cotejar as respostas com as discussões empreendidas ao longo do trabalho.

1- CAPITALISMO E PROLETARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A crise do capitalismo iniciada nos anos 1970 pôs em xeque o modelo taylorista-fordista que até então dominava a produção industrial mundial. Nesse modelo a organização do trabalho era rigidamente controlada, com tarefas bem divididas e esse modelo dificultava que os operários tivessem conhecimento de outras etapas do processo além da que lhe cabia. Com as transformações econômico-sociais, advindas inclusive de um contexto pós-guerra, tal modelo deixou de ser lucrativo e não mais respondia as demandas do mercado, sendo necessário substituí-lo por um modo de produção mais flexível de forma a ampliar a produtividade.

Esse processo teve seu auge a partir dos anos 1980 com a implantação de novas tecnologias de informação e produção, como a microeletrônica, além da adoção dos princípios da “produção enxuta”, a chamada *lean production*, que visava reduzir o desperdício de todas as espécies, sejam de material, de tempo ou de atividades na empresa, buscando maior eficiência e aproveitamento de recursos. Borges e Druck (1993) apontam que essas ações trouxeram desdobramentos não só para as formas de produção, mas também para a gestão empresarial e da mão de obra, transformando mundialmente a divisão do trabalho. Nesse sentido, Antunes e Alves (2004) indicam uma série de consequências dessa nova organização. A primeira delas se refere as formas precarizadas e desregulamentadas de trabalho como a terceirização e as contratações em meio período, fenômeno comum nos países com economia em desenvolvimento

Esta processualidade atinge, também, ainda que de modo diferenciado, os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América

Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultante a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc., além de enormes níveis de desemprego, de trabalhadores(as) desempregados(as). (ANTUNES e ALVES, 2004, p.337)

Além disso ocorre o aumento da contratação de mão de obra feminina, principalmente em funções que exigiam menos qualificação e com salários inferiores, reforçando mecanismos discriminatórios “(...) claro, na divisão social e sexual do trabalho, o capital reserva este espaço mais precarizado para o trabalho feminino, e quando não são as mulheres são os negros, os imigrantes, etc. aumentando ainda mais as formas diferenciadas de exploração do trabalho” (ANTUNES, 1999, p.59) Vale notar também a exclusão dos jovens do mercado de trabalho formal, o que os leva a submeter-se a subempregos e condição semelhante recai sobre os trabalhadores com mais de 40 anos, idade que dificulta manter-se ou reinserir-se no mercado, acabando muitas vezes por optar por formas desregulamentadas ou informais de trabalho, ou ainda que começam a trabalhar por conta própria.

Uma das maiores consequências desse fenômeno é absorção desse contingente de excluídos pelo chamado Terceiro Setor que assume “ (...) uma forma alternativa de ocupação, por intermédio de empresas de perfil mais comunitário, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário (...)” (ANTUNES E ALVES, 2004, p.339). Tal setor, dominado por Organizações Não Governamentais (ONG's) e demais organizações da sociedade civil, tem suas ações voltadas principalmente para ações assistenciais ou educativas, não se direcionam para atividades que visem a produção de lucro. Ao serem incorporados por essas instituições os trabalhadores veem-se novamente exercendo uma atividade com função social, mas não produtiva do ponto de vista da geração de capital.

Para Borges e Druck (1993) é nesse contexto de formas desregulamentadas de trabalho, desemprego estrutural e vínculos empregatícios cada vez mais frágeis que surge um novo conceito de classe trabalhadora. Se antes considerava-se membro de classe apenas aqueles chamados “trabalhadores produtivos”, ou seja, diretamente ligados a produção da mais valia, hoje se amplia esse conceito para todos aqueles que são assalariados e dependem da venda da sua força de trabalho, inclusive os que atuam no setor de serviços e os trabalhadores rurais. Para Antunes e Alves “Como todo

trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos (as) trabalhadores (as) assalariados (as). ” (2004, p.343), assim, a classe trabalhadora deixa de se restringir aos operários fabris para agregar todos aqueles que são remunerados pela venda da sua força de trabalho e não são donos dos meios de produção.

Partindo desse princípio, os docentes, enquanto profissionais assalariados, devem ser incluídos como membros da classe trabalhadora, mas não há ainda um ponto pacífico entre os teóricos acerca os efeitos do processo de proletarização sobre esse grupo em específico. É certo que a docência vem sofrendo transformações com relação a seu status social e condições de trabalho, mas muito se discute se as especificidades do trabalho pedagógico permitiram classificar o docente como um trabalhador ou mesmo como proletário. Para Hypólito (1991) compreender o professor enquanto trabalhador da educação é necessário para que se possa analisar como essas transformações influenciam em questões como a desqualificação docente e a crescente perda de controle e autonomia sobre sua prática. Fato que não podemos deixar de fora ao discutir essa questão é que o perfil do profissional docente mudou. Em outros tempos tínhamos a figura do professor tradicional, autoridade máxima em sala de aula, dotado de grande prestígio social e detentor do saber erudito. Era responsável por todas as etapas do ensino, do planejamento a ministração de aulas e aplicação de avaliações, tendo total controle sobre seu processo de trabalho. A aula acontecia somente com a relação professor-aluno sem nenhuma mediação externa. Não havia divisão de trabalho ou separação de funções, o professor era o planejador e executor. Não havia também produção de excedente ou mais valia no sentido marxista, a aula era “consumida” ao passo que era produzida. É com base nesses argumentos que Sá (1986) e Hypólito (1991) defendem a não existência de relações capitalistas na escola e, segundo os autores, não é possível classificar o professor como um trabalhador, embora ele venda a sua força de trabalho.

Ocorre que as transformações nos modos de produção trazidas pelo capitalismo se fazem presentes também dentro das escolas. A organização do trabalho pedagógico foi redefinida com a introdução da divisão do trabalho que agora não fica mais ao total encargo do professor, mas sim dividido sob a guarda de vários profissionais com a chegada dos chamados especialistas: supervisores, orientadores, etc., e também a introdução de novas tecnologias de ensino que se interpõem na relação de mediação

professor-aluno. O processo de produção, ou mais precisamente no caso da aula, de planejamento, não precisa mais ser tarefa unicamente do professor, as determinações de como ensinar, a organização da aula, tudo pode vir pronto e planejado por outras pessoas como o supervisor pedagógico. Segundo Sá (1986, p.24) “... com o aprofundamento da divisão do trabalho pedagógico foi possível criar as condições para que essa esfera de produção passasse a ser produtiva para o capital- pela criação das condições de exploração da mais valia”. Neste sentido temos também que a aula não precisa mais ser consumida enquanto produto apenas enquanto o professor a ministra, mas pode ser gravada e vendida e reprisada inúmeras vezes, transformando realmente em um bem alienável que gera lucro.

É nesse contexto que se discute sobre a profissionalização ou proletarização do professor; dois conceitos que ocupam polos opostos na categoria trabalho. Para Enguita (1991), um profissional pertence a um grupo autorregulado, que oferece seus serviços diretamente ao mercado, não a uma empresa ou patrão, cuja competência e exclusividade de prestação de serviços é garantida por lei. São normalmente profissionais liberais como médicos e advogados e desta forma, sua autonomia no exercício da profissão é preservada e em geral têm uma grande força corporativa. O saber de um profissional é tido como inquestionável, não podendo ser avaliado ou julgado pelos que não pertençam a mesma classe e a liberdade bem como as regras do exercício da profissão são instituídas pelas entidades representantes desses grupos e não pelo poder público. Nessa perspectiva, o profissional tem total controle sobre seu trabalho.

O proletário por sua vez, além de não ser o dono dos meios de produção, não tem controle sobre seu processo de trabalho, não tendo autonomia. Exercem funções fragmentadas e de maneira coletiva para se chegar a um produto final. Não só sua força de trabalho, mas também seu saber sobre sua atividade, são alienados ao patronato. A maioria dos grupos que hoje formam o proletariado já constituíram grupos profissionais que com a industrialização e a segmentação do trabalho artesanal incorporado a produção fabril perderam suas características. A possibilidade de se fragmentar o processo produtivo é a chave para a proletarização.

O que faz que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operárias não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a

possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização – que, sim, está determinada em parte por sua natureza intrínseca, a do processo –, o afã das empresas capitalistas ou públicas por fazê-lo – que depende da amplitude de seu mercado real ou potencial – e a força relativa das partes em conflito e sua capacidade de obter o apoio do Estado e do público. (ENGUITA, 1991, p.150)

Hypólito (1991) e Enguita (1991) afirmam que há uma ambiguidade na docência que não permite classificá-la definitivamente como profissional ou como proletário, pois guarda características das duas categorias. Isso porque a proletarização implica uma perda total da autonomia do trabalho, e os professores ainda conseguem deter uma parte dessa autonomia, não sendo ainda possível substituí-lo totalmente pelas tecnologias de ensino. Outro ponto é que a docência enseja uma formação maior e mais especializada do que a comumente tida pela classe proletária, sendo inclusive pauta de lutas nas últimas décadas a exigência de formação superior para a atuação na área. Dentre as razões está também a entrada cada vez maior de empresas privadas no setor. Porém, para Hypólito (1991), a classe docente, tende mais para a proletarização do que para o profissionalismo dadas as condições precárias de trabalho, os baixos salários, a crescente segmentação do trabalho pedagógico e a falta de regulação sobre o exercício da profissão.

Sá (1986) por sua vez, defende que o docente se tornou definitivamente um proletário. Para tanto, parte da ideia de que a escola tradicional onde atuava o “professor artesão” dono de seu saber e do todo o processo de produção, não mais existe. As condições de trabalho nas escolas mudaram.

O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários, era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo do trabalho educativo- o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela insignificante. (SÁ. 1986, p.27)

Assim, à docência perde sua especificidade que a diferenciava das demais atividades e se torna uma classe de trabalhadores como outra qualquer. O foco não é mais se a atividade do professor é ou não produtiva, mas nas relações capitalistas que se impuseram dentro dos muros das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Nesse ponto cabe uma ressalva feita pelo autor, que é necessário diferenciar entre ter as condições para a implantação das relações capitalistas e efetivamente implantá-las. As escolas

públicas, por não visarem o lucro direto, apenas tem as condições, enquanto as privadas, que produzem lucro, realmente implantam as relações capitalistas, o que não seja chega a fazer diferença no processo de proletarização docente, já que a lógica do trabalho em qualquer das instituições acaba por obedecer aos ditames do capitalismo (divisão de trabalho, arrocho salarial, apropriação do saber profissional, etc.)

Diante dos argumentos apresentados, embora não haja consenso entre os autores, é inegável que a situação profissional da docência vem sofrendo sensivelmente as alterações trazidas pela instituição das relações capitalistas na escola. Não é nosso objetivo neste trabalho concluir se o professor tornou-se ou não um proletário, mas consideramos fundamental para a discussão sobre as condições de trabalho e a própria identidade docente no Brasil atual, trazer esses elementos que demonstram a conformação da profissão ao longo do tempo até chegarmos ao status de hoje.

2.1 O trabalho docente na perspectiva neoliberal

O conceito de identidade docente traz consigo diversas determinantes sociais que ultrapassam o âmbito da sala de aula. Está ligado às formas de organização do sistema educacional e do próprio Estado, que por meio de seus aparelhos legislativos e ideológicos personifica a figura do professor de acordo com seus interesses, como afirma Lawn “ A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (2001, p.118).

O discurso oficial sobre quem são os docentes constitui uma eficaz forma de controle sobre o trabalho dessa categoria, pois determina como os profissionais deverão se portar dentro do projeto educativo do Estado já que a identidade docente não é fixa, mas flexível e intimamente relacionada com as mudanças na construção social do trabalho. Quando há mudanças na organização do sistema educacional, faz-se necessário que a docência seja conformada ao novo modelo, o que significa que sua identidade passa a ser forjada para atender aos interesses vigentes, assim como a reconstrução de sua prática educativa.

No entanto, há de se considerar também que a classe docente se figura como movimento de reivindicação e resistência ao sistema de padronização, seja por sua criticidade, caráter revolucionário ou mesmo laicidade. Deste modo, ao mesmo tempo em que as ações por parte do sistema caminham no sentido de cercear o trabalho docente, este se potencializa em práticas de contestação.

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a definição da identidade vai além do discurso oficial:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (2005, p.48)

Nesse excerto podemos ver que os autores falam em diferentes discursos e agentes sociais, isso porque todo o contexto social onde se dá o exercício da profissão tem impacto sobre o modo como o docente se constrói enquanto profissional. A multiplicidade de condicionantes nos permite, inclusive, falar não em identidade, mas em identidades docentes, devido ao caráter heterogêneo do conceito. A formação, a rede de ensino onde atua, contexto familiar, história pessoal, gênero, a forma como a sociedade enxerga a profissão e como o próprio docente se vê como sujeito nesse processo todo, influenciam na construção de uma identidade, e como sabemos, em nossa realidade, tais condições podem variar abissalmente entre municípios e também entre sistemas. A questão de gênero também tem peso na definição da identidade, como apontam Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Enguita (1991), Hypólito (1991), que em suas análises sobre a docência consideram que a profissão passou por um maciço processo de feminização, o que determina sobremaneira a representação da classe, como é representada hoje no discurso corrente e nas próprias políticas de valorização.

Se a identidade docente está diretamente ligada ao discurso do Estado, não é difícil constatar que as mudanças trazidas pelas reformas educacionais que determinam na organização do sistema, tanto no aspecto macro das políticas públicas, como no micro, das escolas, se relacionem intimamente com a conformação dessa identidade. Sobre tais reformas e a organização escolar, faz-se necessário uma retomada histórica sobre como elas vem ocorrendo nas últimas décadas.

Os anos 1990 foram marcados pelo fortalecimento do neoliberalismo como reação à crise econômica dos anos 1980, nesse cenário, a educação foi objeto de diversos debates e reformas por ser considerada peça chave na preparação da sociedade

produtiva para a manutenção da nova ordem econômica, além de contribuir para a difusão da ideologia neoliberal, pois como aponta Rocha (2003)

Um determinado projeto passa de dominante a hegemônico quando consegue legitimidade. Neste processo, os sistemas educacionais assumem papel destacado neste novo contexto do sistema capitalista de produção, pelo fato de ser o espaço de formação da força de trabalho, tanto do ponto de vista técnico como ideológico. (p.23)

O autor, assim como Saviani (2013) afirmam que o objetivo era a formação do indivíduo com base na flexibilidade, capaz de desenvolver múltiplas competências e se adequar a diversas funções e a dinamicidade do mercado trabalho. Além disso, o discurso que passa a ser propagado é que a educação é base para a inclusão e equidade social. O Brasil como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, se compromete, assim como outros países em desenvolvimento a expandir o acesso à educação.

Nesse contexto, são empreendidas reformas educativas em todo mundo, com vistas a adequar as políticas públicas e a organização escolar aos imperativos neoliberais. Tais reformas traduzem-se, além da universalização do acesso à educação, no controle de gastos com e até mesmo no corte de orçamento destinados a essa área, e na adoção de princípios mercadológicos na gestão educacional, que deve se pautar em critérios de eficiência, produtividade e redução de custos (SAVIANI, 2013; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2006).

Estão presentes também no conteúdo dessas reformas a associação com empresas privadas e a sociedade civil e a descentralização administrativa, que transfere a responsabilidade da gestão da educação para os sistemas educacionais e as próprias escolas, sob a justificativa de que o Estado não tem condições de gerir adequadamente todo o sistema, e que essa incapacidade é responsável pela crise no setor. Para o Estado ficaria apenas a função regulatória e de controle dos resultados por meio principalmente do sistema de avaliações, o que incorre numa contradição, como afirmam Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), pois o Estado se coloca como incapaz de se responsabilizar pela gestão do sistema educacional como um todo, mas assume uma postura controladora no que se refere aos resultados, usando para isso rígidos mecanismos de fiscalização e controle que recaem diretamente sobre a escola e por consequência sobre o trabalho dos

professores, já que este é o espaço onde se acontece primordialmente o trabalho educativo.

A escola enquanto instituição não se limita apenas a um aglomerado de salas de aula, não se resume a sua estrutura física, mas compreende um espaço dotado de especificidades, pois é nele que se constrói relações de aprendizagem pelos processos de socialização do saber historicamente acumulado, com formas particulares de organização, de currículos, disciplinas, horários, planejamento pedagógico. É também um espaço que reflete a sociedade onde se insere em sua organização do trabalho e relações de poder. Dessa forma, no contexto de uma sociedade neoliberal, a escola encontra-se imersa numa complexa burocratização de suas atividades e da divisão do trabalho pedagógico. Quando falamos em divisão do trabalho, não nos referimos apenas a existência de vários cargos com funções diferentes no organograma da instituição escolar, mas na divisão causada pela fragmentação dos saberes, que tira de cena o professor generalista e traz cada vez mais o especialista em apenas uma área do conhecimento.

Sendo a escola o lócus essencial do trabalho docente, é flagrante que essas condições impactem diretamente nesse profissional, como nos trazem Tardif e Lessard (2014) “Todos esses fenômenos organizacionais, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu status, sem falar na sua experiência profissional” (p.56). Assim, é nesse espaço de conflitos e tensões que sofre influências e determinações de múltiplas esferas, desde o poder público até a comunidade local, que o sujeito constrói, tanto simbolicamente, quanto materialmente sua identidade enquanto docente.

As reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 e que ainda hoje estão em vigência, trouxeram transformações no que se refere ao trabalho docente. Em grande parte, porque como apontam Tardif e Lessard (2014) a unidade básica do funcionamento de qualquer escola é uma classe de alunos comandada por um professor. Variam as condições, a localização e o tempo histórico, mas a configuração de um grupo de alunos e um professor regente permanece. Outro ponto que poderíamos chamar atenção é para a relação entre o discurso oficial do Estado e a identidade docente, já debatida nesse tópico. Tal discurso do Estado se traduz nas políticas públicas e reformas educacionais, Lawn (2001) afirma que qualquer reorganização do modo de trabalho implica também a fixação de uma nova identidade do trabalhador, pois, desse

modo é possível definir qual a função desse sujeito na cadeia produtiva, como ele deve trabalhar, quais as competências técnicas necessárias e a sua representação social. Ao moldar a identidade, o Estado molda também a prática profissional. Quando há fracasso ou insatisfação com o sistema e a necessidade de uma reformulação do sistema educacional, quer seja para sanar os problemas ou para se adequar a uma nova proposta ideológica, o professor é tomado como figura central no processo, seu papel e sua identidade são redefinidos:

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor. (LAWN, 2001, p. 04)

Existe uma tendência de apontar como responsáveis pelo fracasso a escola e o professor que passa a ser caracterizado como um profissional incompetente, defasado, cujas práticas precisam ser mudadas para que a educação possa alcançar a excelência. Discurso este muito afinado com o pensamento neoliberal de responsabilização dos sujeitos, do incentivo a um profissional flexível que sempre esteja se adaptando a novas demandas e que seja autogerido.

Para Oliveira (2004, 2006) essa situação vem aumentando a exigência sobre o trabalho do professor. Se antes ele era responsável apenas pelas tarefas referentes a sua aula, agora precisa assumir múltiplas funções para atender as necessidades da escola, seja por falta de recursos ou pela existência de novas atribuições que lhes são incumbidas pelo contexto, levando a uma intensificação do trabalho docente. Quando falamos sobre a intensa carga de trabalho dos professores, devemos levar em consideração que ela se relaciona a diversos condicionantes, dentre eles a localização da escola, se é periférica ou central, se está localizada em área de risco social, acesso a recursos materiais e didáticas, a existência de profissionais especialistas na escola e o número de alunos atendidos. A autora ressalta que em muitas localidades a escola é o único serviço público a que as pessoas têm acesso, o que faz com que a comunidade enxergue a escola e os professores como representantes do poder público para todas as

necessidades que possam surgir. Nesse cenário é a escola, personificada nos professores, que leva o conhecimento básico sobre saúde, higiene, educação sexual e até direitos e cidadania a população local.

Nessas escolas os professores se sentem obrigados a desempenhar funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas. Nesse sentido, não se encontram no ambiente escolar da maioria das escolas públicas brasileiras e, em certa medida, latino-americanas profissionais capacitados a responder a essas exigências: os professores são constrangidos a buscar respostas para essas demandas. (OLIVEIRA, 2006, pp. 212-213)

Há, também, além dessas tarefas, o que Tardif e Lessard (2014) chamam de “tarefas invisíveis”, aquelas que não estão previstas em nenhum planejamento, mas que ocorrem cotidianamente em sala de aula e demandam uma energia mental muito grande. São os momentos em que o professor precisa da dimensão afetiva para aproximar-se e ajudar um aluno, precisa resolver conflitos em sala de aula e realizar seu trabalho em meio a tensões, lidar com situações de violência vividas pelos alunos e trazidas para a sala de aula, elementos que geram uma carga mental e emocional extenuante que desgasta e prejudica o profissional tanto em sua prática, quanto na vida pessoal.

Essa sensação de obrigação sentida permanentemente pelos professores reforça a indefinição sobre a questão da identidade e da profissionalidade docente, pois se por definição o professor é o responsável por dar aulas e promover a construção do conhecimento, não lhe caberia exercer funções de assistência social ou psicologia (como podemos ver em muitas escolas) o que leva a questionar sobre quem é o professor, o que deve ser considerado atribuição da docência ou não e o que o define enquanto profissional.

Neste cenário, uma questão a ser debatida é a intensificação do trabalho docente, que está relacionada com as condições de trabalho da classe, condições estas que cada vez mais encontram-se precarizadas, obstaculizando uma definição identitária e a profissionalização da classe docente. Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) trazem a intensificação do trabalho docente como:

[...] um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na

pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. (p.105)

Esse processo, segundo Oliveira (2006), resulta em grande medida da carga de trabalho cada vez maior assumida pelos docentes em busca de perfazer uma melhor remuneração, o que os faz acumular aulas em mais de uma escola ou turno. Outra forma de intensificação é o aumento da jornada de trabalho não remunerado, causada pelo aumento de atividades de planejamento, elaboração e correção de atividades, que faz com que o professor passe mais tempo na escola ou leve trabalho para casa. Não é incomum que docentes passem noites e fins de semana ocupados com atividades escolares. Além desses processos, há também o que ocorre de maneira menos aparente, mas não menos impactante, diante das exigências trazidas como inovações pelas reformas curriculares e pelo próprio perfil de trabalhador flexível e autogerido preconizado pelo neoliberalismo, o professor tende a tomar para si cada vez mais responsabilidades e atribuições para responder as exigências do sistema.

Algumas consequências da intensificação do trabalho docente são apontadas por Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), dentre elas estão a diminuição do tempo para descanso e lazer e para atividades de formação e capacitação, a qualidade do tempo no trabalho sofre redução pois com a desproporção da equação tempo x atividades só é feito o básico e estritamente necessário, impossibilitando momentos de interação, criatividade e reflexão, reforça a exigência cada vez maior da introdução de novos especialistas e tecnologias para compensar lacunas que os docentes não conseguem mais preencher, além de uma sensação de sobrecarga de trabalho permanente.

Importante ressaltar que esse processo de intensificação não acontece de forma homogênea, ele irá incidir mais ou menos de acordo com o gênero, rede de ensino, localização da escola, o nível de atuação, dentre outros fatores que impõem suas condições sobre o trabalho do professor.

Diante do apresentado nesta sessão, podemos considerar que a identidade docente está imersa em uma multiplicidade de discursos e representações que podem ser manejados de acordo com os interesses oficiais, além de carregar elementos individuais do sujeito e suas práticas.

2- POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

O Ensino Médio no Brasil sempre foi uma etapa da escolarização imersa em conflitos e indefinições. Historicamente negligenciado, por décadas não foi considerado uma etapa obrigatória da educação e sofre as consequências de um processo de expansão que nunca foi levado a cabo totalmente. Suas finalidades nunca estiveram bem definidas, sendo objeto de sucessivas discussões e reformas ao longo dos anos. Como indica Silva (2016), o caráter do Ensino Médio sempre oscila na ambiguidade entre um curso propedêutico, a fim de preparar para o acesso à universidade, ou profissionalizante. Além disso, durante muito tempo constituiu-se como um espaço reservado para poucos, já que não era obrigatório, uma marca de exclusão que ainda hoje permanece, porque embora já possa se falar em uma expressiva universalização do acesso, as condições de permanência e qualidade ainda são muito desiguais. Nesta seção iremos traçar um panorama acerca das principais políticas públicas voltadas para o Ensino Médio no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da consolidação da política neoliberal nos governos seguintes.

A década de 1980 trouxe consigo o fim do Regime Militar e a abertura política no país que se encontrava em grave crise econômica e instabilidade institucional de um processo de redemocratização. Os movimentos sociais e demais setores da sociedade civil se mobilizaram fortemente para que seus interesses fossem contemplados nas novas políticas públicas. Foi nesse contexto que se deu a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada Constituição Cidadã por ter dado voz, ainda que com limitações, às camadas populares. Entidades de classe, associações de pais e de professores participaram das discussões sobre como a educação deveria ser tratada na nova Constituição, dentre os resultados desses debates está o documento “Subsídios para a elaboração de políticas para o ensino médio”, que entendia o EM como o nível apropriado para “o aprofundamento de uma educação de qualidade: aquela que trabalha conteúdos significativos (científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos), que permitem o desvelamento dos fundamentos das relações sociais e, sobretudo, das relações de produção” (FONSECA, 2009, p.153).

No texto final da Carta Magna, a educação é estabelecida como direito social, como versa o Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos

desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988)². O assunto é detalhado mais à frente na Seção I do Capítulo III- Da Educação Cultura e Desporto, em nove artigos, o primeiro dos quais reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Mais adiante, o documento define os meios pelos quais o Estado garantirá a efetividade deste direito, o ensino fundamental é compreendido no Art. 208, I como “obrigatório e gratuito”, já para o Ensino Médio a determinação é “II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Ou seja, este nível do ensino, à época ainda não era obrigatório e o Estado ainda tinha como meta expandir a sua gratuidade, demonstrando o quanto, em relação ao ensino fundamental, ainda estava defasado enquanto ser consagrado direito de todos.

Nos anos 1990, em toda a América Latina, o Ensino Médio público passou por um processo de expansão nas matrículas, fenômeno que podemos considerar uma consequência das reformas educacionais empreendidas em tal década e preconizadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, sob a égide da modernização dos países, superação da crise econômica e adequação dos currículos escolares aos novos tempos e nova organização do trabalho, pois segundo o pensamento corrente, o modelo sob o qual se organizava o Ensino Médio encontrava-se ultrapassado e não atendia as necessidades formativas dos jovens. (ROCHA, 2006; SILVA, 2016; ZIBAS, 2005a). No Brasil, esse período foi iniciado com o governo de Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito após o fim do regime militar. Collor ascendeu a presidência com um programa de governo bastante consonante aos ideais neoliberais, pregando a intervenção mínima do Estado, aumento de impostos, corte de ministérios, políticas voltadas principalmente para a esfera econômica em detrimento do social.

² Redação posteriormente alterada pela Emenda Constitucional n. 90 de 2015 que incluiu a alimentação e a moradia no rol dos direitos sociais.

No campo da educação, o governo Collor prometeu grandes mudanças, defendendo que a educação precisava se adequar aos novos desafios que o país enfrentava. Para tanto, o seu “Plano de Reconstrução Nacional”, na parte dedicada a educação trazia princípios como a erradicação do analfabetismo, ampliação do atendimento na Educação de Jovens e Adultos, incentivo à educação a distância e aperfeiçoamento do sistema de bolsas e créditos educativos em instituições privadas, iniciativas sempre justificadas pela necessidade de introduzir na educação nacional conceitos como qualidade e eficiência. Para Padilha (2015)

As ambiciosas metas colocavam em pauta uma maior aproximação do setor com o desenvolvimento capitalista do país. Não se afirmava a necessidade de uma educação voltada ao exercício da cidadania. Tampouco, se promoveria uma educação emancipatória. (p.223)

O Ensino Médio sofreu sensivelmente as consequências dessa política. Pouco foi feito para tira-lo de sua marginalidade histórica, principalmente no que diz respeito a políticas de acesso e permanência. Sua estrutura continuou marcada pela dicotomia acesso à universidade/preparação para o trabalho, o que como aponta Padilha (2015) contribui para que esta etapa seja mais um mecanismo de segregação, pois os filhos das classes mais abastadas poderiam cursar um Ensino Médio que os preparassem para o vestibular, enquanto os filhos das classes populares teriam um ensino que lhes possibilitaria conseguir um emprego. Isso pode ser percebido nas principais (ainda que tímidas) iniciativas do governo nessa área: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico e o Programa Nacional de Educação e Trabalho. O primeiro teve como objetivo ampliar o número de vagas na educação profissional, e o segundo, a implantação de núcleos municipais de orientação e formação profissional que atendessem jovens pobres de 12 a 21 anos de idade. Essas ações, além de não terem atingido um bom nível de efetividade, demonstram a preocupação do governo em direcionar o Ensino Médio público para a empregabilidade dos jovens, reforçando seu caráter excludente.

Fernando Collor de Melo renunciou à presidência em 1992, horas antes de ter seu impeachment votado, em seu lugar assumiu o vice-presidente Itamar Franco, que concluiu o mandato. Em 1994, Fernando Henrique Cardoso, que tinha sido ministro no governo Itamar Franco, é eleito presidente, cargo que ocuparia por dois mandatos, até 2002. O neoliberalismo, que já vinha tomando terreno no país no fim dos anos 1980, foi

fortalecido significativamente com o novo governo. A necessidade de uma educação que forme sujeitos preparados para viver nesse contexto é reforçada e conceitos como empreendedorismo, capital humano, competências e sociedade do conhecimento se tornam mais presentes no pensamento educacional brasileiro. Para Frigotto e Ciavatta (2011)

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo. (p.624)

Nesse cenário, o Ensino Médio começa a ser visto como uma etapa da escolarização importante para o desenvolvimento econômico nacional, já que o ensino fundamental não parecia mais ser o suficiente para formar os sujeitos de acordo com as necessidades do mercado, o que fez com que o período tenha sido de “entraves e avanços” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2011), importantes dispositivos legais foram exarados a época e que traziam determinações sobre o Ensino Médio, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei 9394/1996.

A LDB inovou ao colocar o Ensino Médio como parte da educação básica, ainda que não determinasse sua obrigatoriedade, o que só ficou estabelecido com a Lei. 12.061/2009. Dentre os objetivos definidos para a educação básica estão a formação para o exercício da cidadania e para a progressão no trabalho, o EM é definido pela LDB como etapa final deste nível e suas finalidades são preparação para o trabalho e cidadania, aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, aprimoramento do educando como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996). Porém, para Zibas (2005a) e Silva (2016) o texto da referida Lei é marcado pela ambiguidade, pois o trabalho não é trazido como princípio educativo, e se fala em uma educação tecnológica sem deixar claro se trata-se de uma formação que alie o desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Silva “Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB, pela sua inexatidão, leva por vezes à compreensão da formação para o trabalho com um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego” (2016, p. 4). Essa inexatidão contribui para que o problema da indefinição da

identidade do EM se perpetue e que sucessivos documentos acerca de sua organização curricular sejam publicados ao longo dos anos seguintes.

Dentre esses documentos estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999. Os dois documentos se ocupam da organização dos currículos escolares, trazendo as determinações a serem seguidas na seleção de conteúdos, sua aplicação e avaliação. No entanto, novamente recaímos no hibridismo textual (ZIBAS, 2005a, 2005b, SILVA, 2016) pois ao mesmo tempo que os documentos incorporam conceitos como formação para cidadania, protagonismo dos alunos, superação da fragmentação curricular e mais autonomia para as escolares elaborarem seus currículos e se propõem a uma mudança de paradigma, dão bastante ênfase aos conceitos de competências e habilidades, formação para os novos modos de produção e formação de um indivíduo flexível para atuação na sociedade do conhecimento, encaminhando a formação escolar para o mundo do trabalho.

É importante também destacarmos a criação do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, em 1998, a princípio o ENEM servia para como instrumento de avaliação do Ministério da Educação para averiguar o domínio das competências esperadas para os concluintes desta etapa, e a participação era voluntária. Tal programa de avaliação foi fortalecido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com duração de oito anos (2003-2010) o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em que pese ter incorporado muitas demandas sociais, não trouxe consigo mudanças na organização do Estado neoliberal, o que significa que a educação não sofreu grandes transformações no que se refere a sua organização, como indicam Frigotto e Ciavatta (2011)

Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio as recomendações dos organismos internacionais e as demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital. (p.625)

A busca pela superação da tão discutida dualidade do Ensino Médio continua e novas propostas de reformulação são feitas. O início das discussões dessas propostas se dá no Seminário Nacional do Ensino Médio, realizado no ano de 2003 em Brasília. Nesse evento foram debatidas as bases conceituais e epistemológicas das medidas que

seriam tomadas dali por diante. A primeira foi a publicação do Decreto 5.154/2004 que institui o Ensino Médio Integrado, uma possibilidade de integração do ensino médio tradicional com o técnico-profissional, na tentativa de romper com a perspectiva fragmentada que perdurava. Tal norma revoga o Decreto 2.208/1997 que proíbe a articulação do Ensino Médio com a educação profissionalizante. Para Frigotto, Ramos e Ciavatta (2006), Frigotto e Ciavatta (2011) e Krawczyk (2014), trata-se de uma retomada aos ideais de politécnica e formação integral apresentados desde as discussões da LDB/1996 (e que acabaram por ficar de fora do texto promulgado). Isso se concretizaria por meio de um currículo que congregasse a formação geral humanístico-científica e a formação profissional, trazendo o trabalho como princípio educativo, envolvendo as dimensões política, mental, cultural, física e científica dos educandos.

Outra ação que merece destaque, é o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, instituído pela Portaria Ministerial Nº971/2009, não tendo caráter obrigatório, sendo facultativa a adesão pelas escolas. Trata-se de um programa de apoio para auxiliar as escolas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras a partir de uma reformulação curricular. Como explicam Silva e Jakimiu (2016, p. 915)

Enquanto pressupostos para a organização de um currículo inovador no Ensino Médio, o Programa apresenta proposições que pressupõem uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas.

Nessa perspectiva os currículos devem contemplar conhecimentos sobre linguagens, matemática, cultura, iniciação científica e valorizar o protagonismo juvenil. O Projeto Político Pedagógico ocupa importante lugar no Programa, que preconiza que o documento deve ser elaborado com a participação de toda a comunidade escolar para que nele estejam representados os anseios e necessidades da comunidade. O ProEMI estabelece também a progressão da carga horária para 3000h, iniciando-se com o mínimo de 2400h já com a adesão ao programa, fazendo com que os alunos passem mais tempo na escola.

Sobre o ENEM, vale destacar que a partir de 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Exame passa a ser não só um instrumento de avaliação do EM, mas também o principal meio de acesso as universidades públicas, substituindo ou sendo combinado com as tradicionais provas de vestibular, o que acaba influenciando a organização curricular para que estes estejam adequados as exigências do Exame.

Outro destaque nesse mesmo ano foi a Emenda Constitucional 59/2009 que determinou a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Sendo assim, no Art. 1º, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. E referindo-se a organização o Art. 2º, 4º do art. 211 da Constituição Federal, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. O prazo para se cumprir a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 6 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos de idade seguindo o Plano Nacional de Educação. Com essas alterações, a obrigatoriedade que antes era apenas o ensino fundamental dos 6 aos 14 anos, agora ela está estendida até os 17 anos de idade. A importância da EC 59/2009 se dá também porque pela primeira vez desde sua criação, o FUNDEB passa a se destinar também ao financiamento do EM, constituindo-se um aporte financeiro significativo para esta etapa da EB.

O governo Lula foi sucedido pelo de Dilma Vana Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores, que governou de 2011 a 2016, quando sofreu impeachment, vítima de um golpe político orquestrado pelos seus opositores. Dilma em muitas medidas deu continuidade à política empreendida por Lula. Já em 2011, o ProEMI tem sua primeira reformulação e seus fundamentos servem como base para a reelaboração das DCNEM (Resolução CNE/CEB 02/2012). De acordo com as novas diretrizes, o currículo do EM deve se organizar em duas partes, uma base nacional comum e uma parte diversificada que devem estar conectadas. A organização dos conhecimentos se divide em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que devem ser articulados com o objetivo de uma formação que considere “o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular” (SILVA, 2016, p.7) A questão de uma formação humana e integral que vai além do preparo para o trabalho ou universidade está bastante marcada no documento, se contrapondo as Diretrizes de 1998 que se voltavam para a submissão ao mercado de trabalho.

Asesterminações das DCNEM/2012 foram obstaculizadas pelo Projeto de Lei 6.840/13, resultado de discussões realizadas na Comissão Especial destinada a

promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio e aprovado na Câmara dos Deputados. O Projeto traz entre suas propostas a extensão da jornada escolar para 7 horas diárias, aumento da carga horária total do Ensino Médio noturno para 4.200h e a inclusão de temas transversais no currículo. Além disso, determina que no terceiro ano do EM o aluno deveria escolher uma área de conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) para dar ênfase em sua formação, e o incentivo para que a opção profissional baseada no currículo normal, científico ou profissionalizante fosse feita também neste último ano. Trata-se de uma retomada ao tão combatido dualismo nesse nível de ensino, como aponta Krawczyk (2014) “Diversificam-se as trajetórias de formação: umas mais imediatistas e utilitaristas e outras de formação científica e de longo prazo, fragmentando ainda mais o processo formativo dos jovens e antecipando decisões ao serviço da reprodução social.” (p.35)

Sob a justificativa de atender as necessidades e preferências dos jovens, institui-se uma política excludente, pois aqueles que precisarem ingressar mais rápido no mercado de trabalho acabarão se direcionando para a formação profissional e se se um dia quiserem entrar na universidade precisarão retornar à escola para cumprir o currículo normal do terceiro ano, o que vai dificultar mais ainda o acesso dos jovens das classes mais baixas ao Ensino Superior.

Muitos elementos presentes nesse PL são encontrados também no texto da Medida Provisória nº 746/2016 que se propõe a REM. Como indica Ferreti e Silva (2017), os intelectuais que ocupam postos estratégicos no MEC estão lá desde o governo FHC e participaram tanto da elaboração do PL 6.840/13 quanto da MP 746/16, o que indicaria que apesar das mudanças de governo e de políticas, sempre há uma tentativa de manter a estreita relação entre educação e os imperativos do mercado. Tal MP foi convertida na Lei 13.415/2017 que será discutida mais detalhadamente mais adiante.

Esse breve retrospecto acerca das políticas públicas para o Ensino Médio nos últimos 30 anos demonstra o quanto esse nível da educação básica ainda é um campo de disputas que se materializam nas várias reformulações, programas e políticas curriculares.

3.1- O ensino médio em dados.

Nesse item apresentamos um panorama do Ensino Médio Regular, por meio de dados coletados no INEP/Censo Escolar da Educação Básica (2014-2018) e do Portal Qedu³ (2018). Esta pesquisa permitiu trazer aspectos relevantes sobre o ensino médio relativos aos índices de matrículas, quantitativos de escolas e professores, taxas de rendimento, condições de trabalho e infraestrutura escolar. Vamos apresentar os dados mais gerais da educação básica e depois focalizar os dados específicos do Ensino Médio Regular.

Em 2018 o número de matrículas na Educação Básica no Brasil foi de 48.455.867 (48,8 milhões), conforme tabela 1, sendo 8.745.184 (8,7 milhões) na Educação Infantil, 27.183.970 (27,1 milhões) no Ensino Fundamental, 7.709.929 (7,7 milhões) no Ensino Médio, 1.903.230 na Educação profissional, 3.545.988 (3,5 milhões) na Educação de Jovens e Adultos e 1.181.276 (1,1) na educação especial. A região sudeste tem o maior número de matrícula em todas as etapas e modalidades de ensino com exceção da EJA que tem o maior número de matrículas na região nordeste. A região centro-oeste tem o menor contingente de matrículas. As redes públicas retêm a maior parte das matrículas com 39.460.618 (39,4 milhões) e 8.995.249 (8,9 milhões) estão na rede privada. A zona urbana abrange 88,71% das matrículas e a zona rural 11,29% (MEC/Inep 2018).

Tabela 1
Número de Matrículas da Educação Básica por etapa de ensino segundo a região em 2018

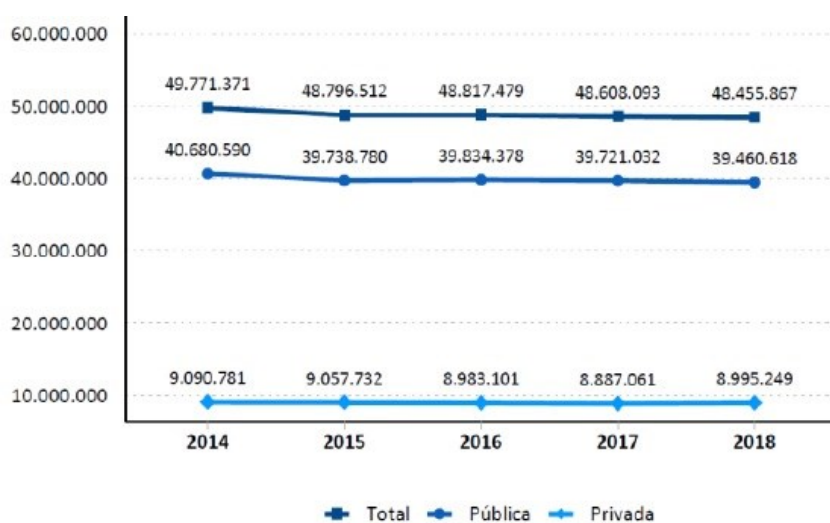
Região	Total	Etapa de ensino					
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
Brasil	48.455.867	8.745.184	27.183.970	7709929	1903230	3545988	1.181.276
Norte	4.992.490	674.137	3.051.017	783.745	126.732	392.908	108.990
Nordeste	14.213.442	2.295.994	8.039.593	2.183.818	536.772	1.419.273	324.209
Sudeste	19.074.940	3.836.183	10.384.471	3.151.377	820.018	1.073.221	421.417
Sul	6.504.063	1.299.869	3.577.947	1.005.497	324.236	409.059	226.583
Centro-oeste	3.670.932	639.001	2.130.942	585.492	95.472	251.527	100.077

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do MEC/Inep Censo escolar 2018

³ **Qedu** é um portal desenvolvido pela Fundação Lemann com o objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

A tabela 2 evidencia que as matrículas da educação básica têm apresentado queda contínua, ano após ano, com exceção de 2016, que registrou um pequeno acréscimo. Em 2014, quase 50 milhões de crianças e adolescentes estavam matriculados na educação básica. Em 2018 eram 48,4 milhões. A queda foi de 2,6%.

Gráfico 1
Total de matrícula na educação básica segundo a rede de ensino no Brasil
2014-2018⁴



Notas Estatísticas Censo Escolar 2018

Conforme dados do Censo Escolar para a Educação Básica (Inep) em 2018 o Brasil registrou 3.587.292 (creches) e 5.157.892 (pré-escolas), totalizando 8.745.184 matrículas na educação infantil. Observa-se um crescimento de 11% nos últimos cinco anos, chegando a 8,7 milhões de estudantes matriculados. De acordo com o Censo, o crescimento é resultante do aumento da entrada em creches.

O registro de matrículas no ensino fundamental foi de 27.183.970 em 2018, 4,9% inferior ao registrado em 2014. Os anos finais tiveram maior queda em relação aos iniciais. O Censo informou que 9,4% dos estudantes são de escolas de tempo integral, quantidade inferior aos 13,9% de 2017.

No ensino médio regular o número de matrícula foi de 7.709.929 e teve uma queda de 7,1% em relação aos últimos cinco anos. De acordo com o levantamento, o

⁴ Os dados apresentados na tabela referem-se a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA, Educação Especial.

motivo está na menor entrada de estudantes vindos do ensino fundamental, portanto, um menor fluxo.

As 48.455.867 de matrículas na educação básica são ofertadas em 181.939 mil escolas em todo país, como se observa na tabela 1, sendo 67,83% na rede pública e 32,17% na rede privada. O maior número dessas escolas públicas concentra-se na zona urbana com 124,3 mil, embora o número de escolas rurais seja também expressivo com 57,6 mil unidades. A maioria das escolas rurais oferta a etapa do ensino fundamental. O Ensino Médio é oferecido majoritariamente em escolas urbanas (MEC/Inep 2018).

O número de matrículas no Ensino Médio regular representando 15,7% do total de matrículas efetuadas na educação básica. Do total de escolas de Ensino Médio 89,6% estão na zona urbana e 10,4% na zona rural, o que representa o menor número de escolas na zona rural de toda educação básica. Temos, portanto, 95,2% de estudantes do Ensino Médio matriculados/os na zona urbana e 4,8% na zona rural. A rede estadual urbana atende a maioria dos estudantes com 6.208.060 (84,5%) e a rede privada atende 917.617 (15,5%).

Enquanto que a educação infantil e o ensino fundamental são atendidos em 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente, o ensino médio é ofertado em apenas 28.673 (15,8) escolas.

No censo escolar de 2018, foram registrados 2. 226.423 milhões de docentes atuando na educação básica no Brasil. Desse contingente 589.893 atuam na educação infantil e 1.400.716 no Ensino Fundamental. A maior parte desses docentes atua no ensino fundamental (62,9%). O ensino médio conta com 513.403, que representa 23%, ou pouco mais da quarta parte do total de docentes da educação básica de ensino regular.

Segundo um levantamento do Inep (2017) há uma escassez de professores com formação adequada para atuar no ensino médio. A falta de professores licenciados deve-se a uma série de fatores, tais como baixa atratividade na profissão, baixos salários, condições desfavoráveis de trabalho, entre outros. O resultado desse déficit é o crescimento do número de professores atuando fora de sua área de habilitação, como engenheiros ministram aula de matemática.

Quanto a formação, do total de docentes que atuam na educação básica os anos iniciais do ensino fundamental, 79,8% têm nível superior completo (96% em grau acadêmico de licenciatura e 4% bacharelado), 43,6% possuem especialização lato sensu

e 3,9% mestres e doutores. 19,8% têm formação em nível médio (normal/magistério). Foram identificados ainda 5.760 professores formados apenas no Ensino Fundamental.

O Ensino Médio conta em 2018 com 513.403 docentes. Destes, 93,9% com graduação em nível acadêmico (11,5%) e com licenciatura (88,5%). Possuem especialização 38,9% e mestres e doutores 8,1%. Entretanto, ainda foi possível registrar o índice de 30.891 professor com formação de nível médio e 243 com formação apenas de Ensino Fundamental.

As taxas de rendimento escolar dos estudantes do Ensino Médio estão representadas na tabela 2. A maior reprovação se concentra no primeiro ano, correspondendo a 15,8% dos jovens, no segundo este percentual cai para 9,6% e no terceiro 5,5%. Em relação ao abandono são 7,8% no primeiro ano, 5,7 no segundo e 4 no terceiro. (MEC/Inep, 2017). Em relação à distorção idade-série no ensino médio, a taxa é de 33% no primeiro ano (a cada 100 alunos, 33 estava com atraso de 2 anos ou mais); 27% no segundo ano e 22 no terceiro. Há que se analisar as relações entre reprovação e abandono cujo maior índice está concentrado no primeiro ano do Ensino Médio.

Tabela 2
Taxa de Rendimento escolar no EM Regular nas escolas públicas em 2017⁵

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º Ano	458.483	226.340	2.216.967
2º Ano	226.820	134.675	2.001.212
3º Ano	114.417	83.212	1.882.667
Total	799.720	444.227	6.100.846

Fonte: Qedu - Censo escolar 2017

Estudo divulgados pela UNICEF (2014) atestam que 40% da população brasileira entre 25 e 34 anos não possui o Ensino Médio completo. Essa média é bastante superior à dos demais países que integram a organização. Parte significativa

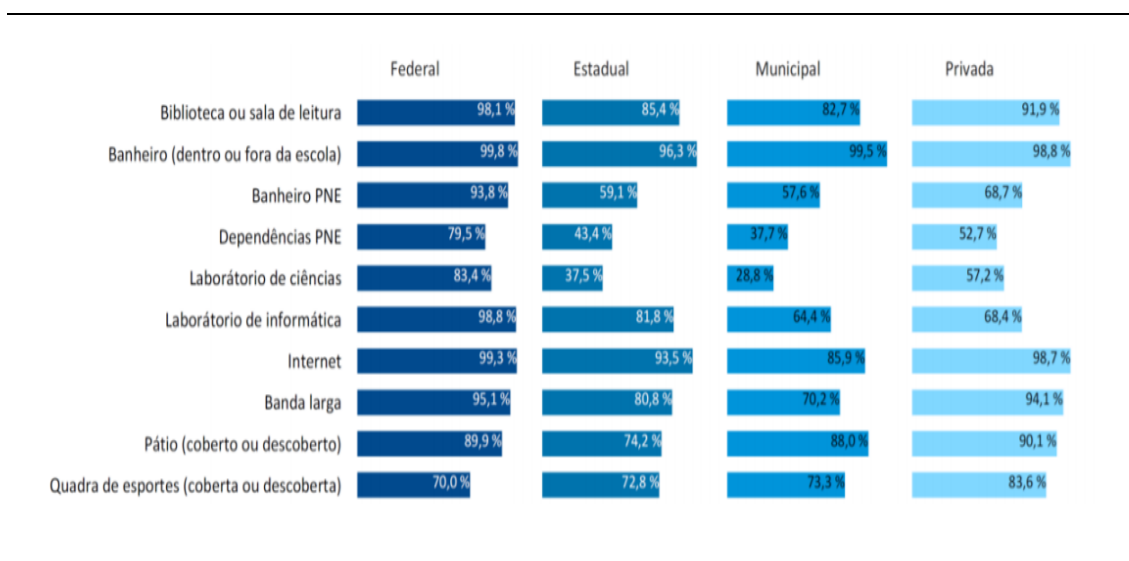
⁵ As taxas de rendimento do Censo Escolar 2018, ainda não foram publicadas pelo INEP.

essa população está retida no ensino fundamental (cerca de um terço dos jovens de 15 anos no Brasil ainda se encontra nessa etapa) ou evadiu.

As causas da evasão estão relacionadas ao contexto socioeconômico dos jovens, mas também ao modo de adequação das escolas e a qualidade do ensino ofertado. Quanto à questão de conjuntura social as causas estão relacionadas à gravidez na adolescência, trabalho precoce dos jovens, violência familiar, envolvimento com narcotráfico, entre outros. Em relação aos obstáculos encontrados nas escolas o estudo revela: falta de interesse nas aulas em decorrência dos conteúdos distantes da realidade, ausência de diálogo com os professores e com a direção, falta de transporte, desmotivação pelas precárias condições de trabalho dos professores, ausência de material estimulante e inovador.

Quanto à infraestrutura conforme apresenta o Gráfico 2, no Censo escolar de 2018 destaca-se que a disponibilidade de recursos tecnológico, como internet, laboratório de informática e banda larga é maior em escolas no ensino médio do que nas escolas de ensino fundamental: internet (99,3%), banda larga (95,1%) e laboratório de informática (98,8). Por outro lado, o laboratório de ciências é encontrado em apenas 44,1% das escolas que ofertam esse nível de ensino. Esse importante espaço de aprendizagem está presente em 37,5% das escolas de ensino médio da rede pública, e em 57,2% na rede privada.

Gráfico 2
Recursos relacionados à infraestrutura disponível nas escolas
de ensino médio no Brasil em 2018



Conforme podemos observar com os dados acima vivenciamos ainda barreiras consideráveis na garantia dos direitos à educação pública de qualidade. Embora o Ensino Médio tenha sido garantido a obrigatoriedade através da Emenda Constitucional 59/2009, ainda permanecem grandes desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais. A garantia do direito ao acesso e permanência ao Ensino Médio continua sendo uma questão não resolvida pelas políticas públicas.

3- REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O TEXTO E O CONTEXTO

4.1- Como foi concebida a Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio (REM) teve sua origem legal na Medida Provisória de nº 746/2016, publicada no governo de Michel Temer, dispositivo este que trouxe inúmeras críticas. Em primeiro lugar pelo caráter pouco democrático de sua aprovação e pelo fato do governo ter se utilizado de um instrumento jurídico⁶ pouco indicado para garantir uma rápida aprovação como forma de imposição. A justificativa do intemperado imediatismo foi na necessidade de acelerar o crescimento econômico estagnado removendo os bloqueios que impendem o desenvolvimento da nação.

A educação, nesse processo tem centralidade, pois é compreendida como fator crucial para o crescimento econômico, já que é responsável pela formação de capital humano, principalmente a educação profissional. Frigotto e Motta (2017) afirmam que a ideia central da MP 746/2016 pode ser sintetizada no investimento no capital humano, a reformulação do currículo para deixá-lo flexível e mais moderno e a busca pela melhora no desempenho escolar dos alunos do EM.

Para a compreensão da REM, é necessário trazermos uma breve discussão sobre o contexto político-econômico por trás da sua elaboração e aprovação. Ferreira (2017) aponta que tal reforma faz parte de um projeto global mais amplo de reestruturação e redefinição da educação, uma “agenda globalmente estruturada da educação” (2017, p.304), que busca uma padronização do currículo baseada em princípios da

⁶ A Medida Provisória é uma norma com força de lei e vigência imediata, sancionada pelo Presidente da República e reservada a situações de relevância e urgência, em que não se pode esperar o processo comum de tramitação de uma Lei. A MP tem validade de 60 dias, prorrogáveis por igual período. Para ser convertida em Lei Ordinária precisa passar pelo Congresso Nacional, o que deve ocorrer em até 45 dias de sua promulgação, se isso não ocorrer a pauta é tratada em regime de urgência e se torna prioridade, impedindo que outras pautas sejam votadas enquanto a MP não for apreciada pelo Congresso.

modernização e racionalidade científica tão caros ao discurso neoliberal. Para a autora não é só o currículo que passa por transformações, mas também o entendimento do que é educação:

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017, p.303)

Em uma realidade onde a educação é constantemente conclamada para resolver os problemas do Estado, é natural que haja uma necessidade de se definir o que é legítimo e válido de ser ensinado e aprendido para atender os interesses de desenvolvimento estatal, dessa forma são utilizados instrumentos de controle que vão desde a padronização curricular com o estreitamento de conteúdos, a padronização e controle do desempenho dos estudantes por meio de avaliações. A função da educação é deslocada para uma perspectiva instrucional que se rende as necessidades do modo de produção capitalista, incorrendo no chamado “efeito de duplo alcance” (KRAWCZYC e FERRETTI, 2017, p.35), o currículo não tem efeito isolado na formação dos sujeitos e da escola, mas se relaciona com a constituição de uma organização social, difundindo os valores ideológicos para que essa organização se mantenha dominante.

Nesse contexto, os autores Frigotto e Motta (2017), Krawczyk e Ferretti (2017) e Kuenzer (2017) argumentam que uma das principais justificativas da REM é a necessidade de flexibilização curricular, pois segundo os grupos ligados ao empresariado e defensores da MP, o currículo do EM apresenta-se de forma engessada, com excesso de disciplinas descontextualizadas da realidade e não atende aos anseios da juventude, como demonstra esse trecho da exposição dos motivos da MP, assinada pelo então Ministro José Mendonça Bezerra Filho.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. (BRASIL 2016)

Mais à frente, o documento fala sobre a estagnação dos resultados do IDEB, voltando a colocar a rigidez curricular como origem do problema.

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016)

Nesses excertos fica notória a importância dada ao currículo como se sua organização considerada rígida e ultrapassada fosse a causa de todos os problemas do EM e que só a flexibilização é capaz de reverter a situação. Ao contrário disto, o que a MP 746 apresentou foi a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional – lançada pelo Governo FHC com o Decreto 2.208/97. Conforme análise da CNTE ela rompe com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional, que defendem a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos de modo a privilegiar a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

A ideia de flexibilizar vem se fazendo presente nos últimos anos como uma alternativa a uma estrutura estatal considerada rígida e protecionista que impediria o desenvolvimento nacional. Muito se fala em flexibilização de leis tributárias, de leis trabalhistas, das relações de trabalho, normalmente dispositivos voltados para o resguardo de questões sociais, consideradas excessivamente protecionistas e que são frequentemente apontados pelos pensadores neoliberais como uma das causas do atraso econômico. Quando esse termo é trazido à baila, traz a ideia de algo inovador, que permitirá novos arranjos e a liberdade de escolha, mas o que pode ocorrer na prática é a perda de direitos. Krawczyk e Ferretti (2017, p.36) afirmam que “ Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela”, e como viemos debatendo neste trabalho, a falta de consenso é uma constante no que se refere ao EM.

A flexibilização do currículo, como aponta Kuenzer (2016, 2017) se insere num conceito mais amplo, o de aprendizagem flexível:

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (2017, p.337)

Esse conceito pode ser demonstrado na metodologia usada nos cursos de Educação a Distância, cuja principal vantagem apregoada é a possibilidade do aluno determinar seus espaços e tempos de aprendizagem, de acordo com sua disponibilidade e comprometimento, se autogerindo e sendo um sujeito ativo e autônomo em sua formação, o que levaria a um melhor aproveitamento, pressupostos que se contrapõem ao que os defensores da REM entendem do atual currículo do EM, que supostamente não permite o protagonismo dos jovens, a autonomia e a inovação. Embora essa metodologia, ainda que presente no conteúdo da reforma, não seja o objeto principal, seus princípios epistemológicos estão; justificando a adoção de uma organização curricular que em tese vai contra o conteudismo, o engessamento das disciplinas, a excessiva centralidade no professor e a passividade dos alunos.

As bases desse pensamento vêm do conceito de “acumulação flexível”, sendo definido por Kuezer (2017) como uma de suas expressões enquanto projeto pedagógico. Nesta perspectiva a educação tem por função formar profissionais flexíveis que se adaptem as rápidas transformações tecnológicas dos meios de produção. Para tanto, substitui-se a formação especializada por uma generalista e simplificada que permite ao sujeito uma maior adaptabilidade e aprendizagem de novas competências por meio de formações complementares ou do próprio trabalho sempre que houver necessidade. O objetivo é um profissional que possa ser facilmente moldado as demandas de inovação do mercado. Podemos fazer aqui uma associação com a flexibilização e da precarização das relações de trabalho, que como consequência tem a falta de segurança e estabilidade laboral, fazendo com que o empregado que antes passava anos na mesma empresa, hoje passe por várias.

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. (KUENZER, 2016, p.16)

É nesse pensamento que se desenrola a REM a estruturação de um currículo que forme sujeitos flexíveis, que possam desenvolver tarefas diferentes apenas com um

rápido treinamento e que estejam sempre em adaptação para se manter em um cenário de relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

O que ocorre no ideário da flexibilização é o “canto da sereia” dos defensores da MP, que omitem em seu discurso que o currículo do EM anterior à reforma já era flexibilizado, como apontam Krawczyk e Ferretti (2017), pois previa além da parte comum obrigatória, uma parte diversificada que poderia ser adicionada pelos sistemas de educação de acordo com a realidade de cada local.

Não podemos deixar de fora da discussão a perspectiva mercadológica da REM e seu alinhamento com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais como a OCDE. Tais organismos marcam sua influência na educação por meio da fixação de metas e avaliações sistêmicas como o PISA, e o condicionamento da consecução de resultados nessas avaliações para o aporte de recursos e fechamento de acordos comerciais, tendência que se apresenta desde governos anteriores.

Gonçalves (2017) chama atenção para o fato de que o novo currículo do EM dá ênfase as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, justamente as áreas que são mais cobradas nas avaliações sistemas, demonstrando a necessidade afunilar a formação dos estudantes para que o sistema educacional apresente bons indicadores, assim “o currículo do “novo” Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados” (GONÇALVES, 2017, p.141).

O mercantilismo está manifesto também no processo de elaboração da MP 746/2016 que contou com a massiva presença de entidades do setor privado e aliadas ao governo Michel Temer, em detrimento das entidades representativas da educação. Grupos como o Instituto Ayrton Sena, Instituto Unibanco e o Sistema S⁷ participaram ativamente das discussões tendo suas pautas consideradas no texto da MP. Além disso, como veremos mais à frente, a nova organização do EM abre espaço para a parceria com empresas privadas para o fornecimento dos itinerários formativos, demonstrando o porquê de tanto interesse desse setor na elaboração de uma nova proposta curricular.

Esse interesse da iniciativa privada na educação vem aumentando ao longo dos anos e pode ser observada também nas discussões da Base Nacional Comum Curricular, iniciadas em 2015 e que culminaram na sua publicação em 2018, também sob a égide da flexibilização curricular para atender as necessidades dos jovens. Silva e Ferretti (2017)

⁷ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, composto pelo Senai, Sesi, Sesc, Sest, Senar e SESCOOP.

apontam que isto ocorre não por acaso, mas porque percebeu-se que a educação é fundamental para a formação de sujeitos consumidores, adaptados à sociedade neoliberal e ao novo perfil de trabalhador requerido pelas grandes organizações, que demonstra que a proposta da Base está articulada a da MP, não só por estarem fundadas nos mesmos argumentos, mas também pelo fato de que os componentes curriculares estabelecidos pela MP deverão ser definidos de acordo com a BNCC, as orientações para a organização do currículo, como por exemplo a ênfase nas disciplinas de Português e Matemática e a previsão dos itinerários formativos são comuns ambos ordenamentos. Sobre esse aspecto Ferretti (2018) nos traz

Tanto na reforma do ensino médio quanto na formulação da BNCC, chama-se atenção para a importância da qualidade da educação, mas é uma qualidade centrada nessas duas áreas. Essa valorização extrema da linguagem e da matemática, que são importantes, acaba por significar um enfraquecimento das demais áreas - com exceção talvez de ciências naturais, porque o Pisa também enfatiza este conhecimento. Isso é prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, gera um enfraquecimento da área de ciências humanas. (p.02)

Conceitos como protagonismo juvenil, autonomia e formação por competências, cujo grupo que está no MEC desde o governo FHC sempre tenta trazer à tona nas políticas públicas, aparecem também na BNCC. Essas expressões, normalmente relacionadas a algo positivo, como aponta Ferretti (2018) são colocadas no texto de maneira genérica, de modo que pode levar a várias possibilidades de interpretação, o que favorece que sejam levadas para o enfoque das necessidades do setor empresarial e não de uma formação integral.

A Base Nacional Comum Curricular está prevista em vários momentos da legislação e das normas brasileiras como na lei do PNE que determina até mesmo prazo para a sua implantação. A BNCC do ensino médio é particularmente a forma de regulamentar a REM proposta via medida provisória do governo Temer e posteriormente convertida em lei.

A terceira versão da Base foi aprovada pelo Conselho e homologada pelo MEC inicialmente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e somente depois, no apagar das luzes de 2018, em 14 de dezembro, foi homologada a BNCC para o Ensino Médio. A ideia de competências que ela traz faz desmerecer uma série de conquistas que já estavam garantidas pela luta de movimentos sociais, tais como, o estudo da

África, dos povos indígenas. Tudo isso é colocado em risco por uma lógica reducionista que visam atender os interesses do mercado. Discutir currículo tem uma enorme carga associada com o contexto político que estamos vivendo e essas alterações são significativas para legitimar o teor nefasto da base

Assim, podemos perceber que a elaboração da MP da REM se deu em um cenário de disputas, onde a iniciativa privada exerceu papel preponderante no resultado final que será discutido mais detalhadamente a seguir.

4.2 Da arbitrariedade de uma medida provisória à consolidação da Lei 13.415/17

Da proposição da MP em setembro de 2016 pelo MEC, a sua conversão na Lei 13.415/2017 em fevereiro passaram-se apenas cinco meses. Houve um grande investimento em publicidade em veículos de rádio e televisão afirmando que o novo Ensino Médio tinha sido pensado para atender os desejos dos estudantes expressados em consulta pública e que o currículo viria a atender as demandas desses estudantes e respeitar seu direito de escolha. Porém, o que vimos foi uma intensa resistência por parte do movimento estudantil que chegou a ocupar 1.400 escolas em todo o país como forma de protesto a REM e a PEC 241 (posteriormente convertida na Emenda Constitucional nº 55/2017) que estabelece o teto para os gastos públicos, restringindo o orçamento da educação e de outras áreas. Também se manifestaram entidades acadêmicas como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a ANPED, a ANFOP, a ANPAE entre outros. Apesar de toda a movimentação e críticas dos setores contrários à REM, as poucas mudanças realizadas no texto vieram de sugestões das entidades aliadas ao governo, reforçando seu caráter autoritário a antidemocrático, o que é irônico já que o governo sempre alardeou que o texto legal vinha para atender as demandas dos jovens estudantes.

A REM altera a organização do EM em duas frentes: a carga horária e o currículo. A carga horária que anteriormente era de 800 horas anuais passa para 1.400 horas/ano de acordo com o Art. 1º da Lei.

Art. 1 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017)

A fixação da carga horária mínima de 1000 horas é o que ficou em definitivo, o que já é a realidade da maioria das escolas que já praticam a carga horária de 5 horas diárias no ensino médio diurno. Isso significa que as escolas que cumprem 800 horas anuais (ou 4 horas diárias) ao longo dos 200 dias letivos deverão oferecer 5 horas de aulas por dia que será obrigatória. A questão é como oferecer essa carga horária ao estudante do ensino médio noturno? A carga horária já é reduzida para atender a realidade do estudante trabalhador

O objetivo é ampliação da jornada escolar diária até que ela seja integral, com 7 horas/dia. O MEC se comprometeu a auxiliar com aportes financeiros por dez anos as escolas que já aderissem à jornada integral a partir da vigência da Lei, para tanto deveriam apresentar um planejamento de ações a serem desenvolvidas e das metas que pretendem atingir, novamente subsumindo a educação ao resultado de metas.

A grande crítica a essa ampliação da carga horária está no fato de que desconsidera a realidade de muitos jovens e adultos estudantes trabalhadores, que não dispõem desse tempo. Arelaro (2017) chama atenção para o fato de que essa ampliação da jornada é desrespeitosa com o aluno que trabalha durante todo o dia e estuda à noite, sem condições de dispor de tempo para frequentar uma escola em tempo integral. Acontece que a Lei simplesmente negligencia a situação desse público, determinando apenas que caberá aos sistemas de ensino dispor da organização da educação de jovens e adultos, não apresentando soluções ou diretrizes para a organização da carga horária do ensino noturno, o que tende a aumentar a exclusão pela qual esses estudantes já passam. Precisamos observar também que a maioria das escolas brasileiras não tem condições de receber a jornada em tempo integral, seja por questões de estrutura ou de pessoal:

O dinheiro que será disponibilizado não contempla as necessidades reais de uma escola de ensino médio em período integral, com condições materiais e de infraestrutura minimamente necessárias, currículo mais diversificado, professores melhor remunerados e com jornada de trabalho numa só escola, dentre outros aspectos. (ARELARO, 2017, p.15)

Ou seja, não basta determinar a extensão da carga horária ainda que haja algum aporte financeiro, são necessárias mudanças na organização da escola, no plano de carreira e na remuneração dos professores, e outros aspectos. Além disso em muitos

municípios só há uma escola de Ensino Médio, e não ficou explicado pela Lei como essas escolas únicas farão para instituir o tempo integral e atender a todos os alunos. Outro ponto é que o fato da escola ser em tempo integral não implica numa melhor qualidade de formação, como explica Moll (2017) “Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares ” (p.69). Se considerarmos que esta ampliação da jornada está vindo associada a um processo de fragmentação curricular, podemos inferir que a tão proclamada “formação integral” dificilmente vai acontecer.

Das 4200 horas totais dos três anos do EM, no máximo 1800 serão destinadas ao currículo comum estabelecido pela BNCC. As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos são: Língua Portuguesa e Matemática. É obrigatório ofertar também uma língua estrangeira e, neste caso também não tem escolha, pois a língua obrigatória é a Inglesa.

Art. 35 § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Esse número compreende algo em torno de apenas 43% da carga horária total, menos da metade, sendo que não se estabeleceu o mínimo de tempo a ser ocupado por essas disciplinas, que ficará a cargo dos sistemas educacionais.

As disciplinas de Filosofia e Sociologia não são mais obrigatórias no currículo, pois perderam o status de disciplina a passam a ser “componentes curriculares” obrigatórios, como está expresso no Art. 35 § 2º “ A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. ” (BRASIL, 2017). Com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, nenhuma outra disciplina é obrigatória, isso significa que todas as demais poderão ser ofertadas em modo rarefeito. A proposta da REM aprovada no governo Temer é nefasta para a educação brasileira, pois dilui praticamente todas as disciplinas. Como base nacional não se pode diluir os componentes curriculares sob pena de se perder a garantia, do ponto de vista conceitual teórico-metodológico e de

assegurar ao jovem brasileiro o que é fundamental para que eles possam pensar e refletir. Mas em síntese a proposta da REM é “tudo é diluído e nada é assegurado”, ou seja, tudo pode, inclusive não fazer nada. É o que Ribeiro (2017) define como “Ensino Médio Líquido”

Em decorrência da fragmentação do currículo, a flexibilização dos conteúdos e a falta de garantia de que todas as disciplinas das grandes áreas do conhecimento que serão contempladas no currículo do ensino médio, há forte tendência de diminuição do quadro docente e por consequência uma retração da oferta de cursos de licenciatura;

Não há definição de como esses estudos e práticas deverão ser organizados nem a carga horária mínima, dessa forma, esses componentes podem ser tratados como temas transversais, ter uma carga horária extremamente reduzida ao longo de todo o curso ou ser concentrada em apenas um dos anos. Isso demonstra uma visão pragmática de currículo, sujeitando, como nos dizem Krawczyk e Ferreti (2017), o EM aos interesses do capital, usando para isso uma formação instrumental e tecnicista, que não se preocupa com a integralidade do sujeito.

O desprezo pelos conhecimentos das ciências humanas está na tônica desta reforma. O estudo dessas áreas é fundamental para a compreensão de processos históricos e sociais e seus efeitos nas desigualdades estruturais, na organização sociopolítica e como tudo isso interfere na vida de todos. Para Simões (2017) o trabalho com as ciências humanas “tem a capacidade de elevar a compreensão dos sujeitos da aprendizagem acerca do tecido social de que fazem parte na atualidade” (p.50), compreensão esta fundamental na transformação da sociedade pois possibilita que os jovens reflitam sobre seu lugar nesse processo, desperta a sensibilidade e a criticidade com relação as situações de exclusão de grupos sociais e demais problemas originados pela organização de um Estado baseado nos princípios capitalistas e neoliberais.

Acontece que além de ser perigoso para a manutenção do *status quo* dessa sociedade por sua grande potencialidade reflexiva e crítica, as ciências humanas não são consideradas produtivas, no sentido capitalista da expressão, não são vistas como lucrativas e são tratadas como ciências menores, sendo colocada num lugar inferior em relação as ciências exatas, colocadas numa posição superior na hierarquia dos saberes. Segundo Simões (2017):

(..) alguns componentes são considerados pelos reformadores como mais importantes. Reforça-se, com isso, algo histórico já presente e

discutido no campo educacional: a hierarquização arbitrária e fragmentada dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, induzida e fortalecida pelos governos e suas diretrizes (p.53)

No cenário de um governo de legitimidade duvidosa e claramente aliado aos interesses da iniciativa privada não é de se surpreender que essa subalternização das ciências humanas e a fragmentação curricular seja normatizada, numa tentativa de afastar o perigo de jovens bem formados, críticos ao sistema e que não sejam instruídos apenas para o trabalho.

Na esteira de fragmentação curricular, a Lei 13.415/17 prevê ainda que o currículo será organizado em Itinerários Formativos:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

A justificativa apresentada é que assim os jovens poderão escolher o que estudar, tornando o EM mais atraente e respeitando as inclinações pessoais de cada um, mas a Lei é clara ao dizer que os itinerários serão organizados de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino, não há obrigatoriedade legal de que todas as opções formativas estejam oferecidas. Cada sistema de ensino decidirá quais e quantos ofertará, não é difícil imaginar que os itinerários que demandam menos custos serão priorizados, principalmente nas localidades mais pobres, e como já destacamos acima, em muitos lugares só há uma escola de EM, que obviamente não terá condições de fornecer todos os cinco percursos formativos, pondo por terra o argumento de que é o aluno que vai poder escolher o que estudar.

Ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em nossa cada vez mais complexa sociedade. Ao propor fatiar a organização pedagógico-curricular, propõe, assim, um ensino médio em migalhas. (Ribeiro, 2016, s/p)

Outro aspecto que mostra essa visão reducionista do governo brasileiro é nada se fala a respeito dos chamados cinco itinerários formativos na proposta do MEC. No organograma da proposta esses cinco itinerários estão vazios, não há qualquer referência a eles. E não referenciar os direitos de aprendizagem nos cinco itinerários significa que nada vale.

Há também o crônico problema da falta de professores de disciplinas como Química e Física, o que, como aponta Moll (2017), impedirá ou no mínimo dificultará o fornecimento dos itinerários que contemplem essas disciplinas, o que pode fazer com que várias gerações não tenham contato nenhum com essas áreas do conhecimento.

Restringir os conteúdos disponibilizando-os de maneira fragmentada significa sonegar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Lino (2017) e Moura e Lima Filho (2017) alertam que essa organização fere o direito a educação básica, da qual o EM é parte integrante, “O fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção de EM como etapa final da EB⁸, afrontando a LDB e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da EB.” (MOURA e LIMA FILHO 2017, p.121).

A LDB/1996 traz em seu texto que a educação básica tem por objetivo o desenvolvimento do educando e a formação mínima comum para o exercício da cidadania, o EM colocado como etapa final da educação básica e tendo entre suas finalidades: “Art. 35. I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996). A configuração fragmentada do currículo apresentada pela REM não permite que haja uma continuidade dos estudos iniciados no Ensino Fundamental, muito menos uma formação integral e plena. Nesse sentido concordados com Lino (2017) quando afirma que:

A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada. (p.82)

Existe também o risco de que a disponibilidade dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino obedeça a critérios de diferenciação social, colocando em bairros

⁸ Educação Básica.

periféricos e cidades mais pobres opções formativas que direcionem os estudantes para o mercado de trabalho, reproduzindo a já cristalizada ideia de que o que o jovem periférico quer e precisa é sair da escola empregado, que ele não aspira a continuidade dos estudos, reforçando o processo de exclusão pelo qual esse público já passa (LINO, 2017; KAWCZYC e FERRETTI, 2017; SIMÕES 2017). Isso se expressa também na possibilidade da certificação intermediária, prevista no Art. 4º §6º, II:

§ 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Essa previsão legal permite que a formação técnica e profissional seja organizada em etapas e que cada uma delas tenha sua certificação independente da conclusão de outras, revelando a intenção de uma formação frágil, aligeirada e que empurre logo esses jovens para o mercado de trabalho. Além disso, pode ocorrer de os sistemas organizarem os itinerários de acordo com a vocação econômica de cada local, o que além de limitar a possibilidade de escolha dos estudantes, aumenta mais ainda a articulação do EM com as demandas da economia.

A falta de preocupação com a qualidade e a consistência da formação aparece também quando a Lei determina que fica permitida o fechamento de acordos com instituições de Educação a Distância para o cumprimento das exigências curriculares:

Art. 36 § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017)

A legislação abre a possibilidade de que a oferta pública do ensino médio se dê pela via privada e de que até 30% da carga horária seja cumprida na modalidade a distância. Evidencia-se os propósitos desta reforma vai ao encontro do privado em

detrimento do público, da abertura da educação básica ao falacioso discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial.

O itinerário de “formação técnica e profissional” que poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado financiado com recursos do FUNDEB. E para este itinerário, não há exigência de ser ministrado por um professor com formação acadêmica reconhecida, mas basta apenas que ateste o chamado “notório saber” em qualquer habilitação técnica, poderão receber certificado para o exercício da docência. Para Ferreti (2018, p. 37) significa “a possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados, por “profissionais detentores de notório saber”, representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados” (grifos do autor).

O quinto itinerário formativo chama a atenção ainda porque se apresenta de forma isolada em relação ao demais, embora o discurso contido na lei seja o de apresentá-lo de forma integrada ao Ensino Médio. Para Ferreti, (2018, p. 28) ele “promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso”.

Em decorrência desta arbitrária determinação, caso o estudante opte por fazer cursos à distância e comprovar na escola algum tipo de saber prático ele poderá ser dispensado de fazer várias disciplinas, legitimando ainda mais o sucateamento da formação e um esfacelamento no aprendizado do estudante. É um verdadeiro acinte à educação brasileira, conforme afirma Ribeiro quando se refere à reconfiguração do EM proposto pela reforma (2017, s/p)

É “líquido” também porque mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos. Sobre esse último, o prosseguimento nos estudos, essa “liquidez” afoga mais e mais as possibilidades já pequenas de ingresso em uma Universidade pública.

Não pretendíamos nesse tópico esgotar todos os aspectos da Lei 13.415/17, isso é tarefa para futuros estudos e pesquisas. As discussões aqui empreendidas permitem compreender o quanto a Lei desde sua elaboração foi marcada por interesses externos e alheios a uma educação cidadã, integral e crítica. A REM, embora se volte

predominantemente para o currículo traz transformações no próprio modo de pensar o EM enquanto etapa da educação básica e também nas condições de trabalho dos docentes desse nível, tema que será debatido no próximo tópico.

5- O IMPACTO DA REFORMA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

As reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 para adequar a educação ao novo perfil de profissional pautado nos ideais da aprendizagem flexível se refletem também nas condições de formação e trabalho docente. Os professores são cada vez mais submetidos a novas formas de controle e intensificação de seu trabalho, seja por meio de avaliações, de rígidos processos burocráticos ou da padronização de currículos. Os efeitos desse processo passam pela precarização do trabalho docente, aumento da jornada de trabalho, um sentimento intensificado de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos e desqualificação profissional. Para Santos a docência passa por:

(...) um processo de segmentação e complexificação, pois ocorre o acúmulo de responsabilidades, na prática cotidiana, que impede que professores comprometidos com seu trabalho realizem uma prática pedagógica refletida profundamente e articulada com a prática social, o que transforma os profissionais em repetidores de procedimentos. (SANTOS, 2017, p.2315)

Como era de se esperar de uma política elaborada em consonância com esses ideais, a REM traz muitos desses aspectos, contribuindo ainda mais para o processo de precarização da docência. Em primeiro lugar chamamos atenção para o fato de que, em que pese a participação de entidades da educação como a ANPAE, a ANFOP e a ANPED, não se tem notícias de discussões realizadas dentro das escolas, os professores de nível médio não foram ouvidos. Eles foram excluídos do processo decisório, seus anseios, receios e necessidades não foram levados em consideração, trata-se de uma norma que recai diretamente sobre a atividade dos professores, mas que não foi pensada contemplando a realidade concreta em que atuam, o que para Oliveira e Gonçalves (2017) recrudesce o processo de alienação e perda da autonomia profissional já que os docentes foram alijados de decisões que impactam diretamente na sua prática.

No entanto, o principal ponto de crítica na Lei 13.415/17, no que se refere à docência, é a previsão da contratação de profissionais com o chamado “notório saber” para atuação no itinerário de formação técnica e profissional, de acordo com o Art.6º IV e V que estabelece quem são os profissionais aptos a lecionar nessa modalidade:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Caberá a cada sistema definir como será feito o reconhecimento deste notório saber. Embora para das demais áreas continue valendo a necessidade da formação em licenciatura plena, esse dispositivo abre precedentes para que futuramente essa possibilidade se amplie para outras disciplinas, principalmente se observamos que algumas como Física e Química já sofrem com o déficit de profissionais licenciados. Além disso, como sabemos, para ser professor não basta apenas ter o conhecimento prático da área, há na docência todo um arcabouço científico pedagógico que a diferencia de outras profissões. Para Krawczyc e Ferretti (2017, p.40) “Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador”, ou seja, muito mais que um “transmissor” de conhecimentos específicos é um profissional que tem a compreensão das condições do processo de ensino aprendizagem e conhece os princípios de um planejamento didático-pedagógico.

Uma grave consequência dessa previsão legal é a desqualificação da docência enquanto profissão, como destaca Moura e Lima Filho (2017); Krawczyc e Ferretti (2017), Ferretti. Oliveira e Gonçalves (2017) e Lino (2017), levando a acentuação do processo de proletarização e precarização docente. Retomando conceitos previamente discutidos neste trabalho, o que define um grupo profissional além da autonomia sobre o seu processo de trabalho é o fato do seu saber profissional ser exclusivo de um grupo e resultado de uma formação específica, como nos diz Enguita:

Seu saber tem um componente sagrado, no sentido que não pode ser avaliado pelos profanos. **Só um profissional pode julgar o outro, e**

só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação. (1991, p. 151, grifo nosso).

Ao referendar a admissão de profissionais não licenciados, a Lei 13.415/17 vai de encontro a histórica luta pela formação qualificada dos professores da educação básica, lutas essas que sempre procuraram demarcar a educação como espaço de profissionais legitimamente formados, com conhecimentos específicos da docência e não como um lugar para o exercício de uma atividade alternativa ou de forma assistencial onde qualquer um que tenha o mínimo de conhecimento pode atuar. Nesse cenário os cursos de formação de professores sofrerão alterações em suas diretrizes já que agora devem se adequar à nova BNCC, demonstrando que o afunilamento curricular e a formação por competências não se restringirão ao EM.

Na tentativa de conhecer as impressões dos professores da rede estadual de Ituiutaba-MG sobre os aspectos acima apresentados, foi realizada uma pesquisa de campo com professores em exercício na docência no EM. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi questionário semiestruturado. A escolha pelos questionários deveu-se a facilidade para os professores responderem levando em conta a falta de tempo disponível e a ausência de custos para a aplicação, constituindo-se um instrumento que permite a obtenção de dados fundamentais a pesquisa e o conhecimento da “realidade manifesta através das respostas elaboradas pelos informantes” (DALBERIO e DALBERIO, 2009, p.221).

O roteiro do questionário aplicado contou com informações sobre a formação e o tempo de atuação dos professores e com perguntas que nos possibilitam conhecer sua compreensão acerca do texto da REM. Participaram da pesquisa 21 professores das quatro escolas estaduais de ensino médio da cidade. Desse total temos os seguintes dados:

Sexo: 8 respondentes do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Faixa etária: 3 professores têm até 25 anos, 3 tem entre 26 e 35 anos, 5 estão na faixa que vai dos 36 aos 45 anos, 6 tem entre 46 e 55 anos, e 1 não respondeu.

Quanto ao nível de formação: 5 deles tem apenas a graduação, 11 tem alguma especialização e 2 são doutores. Sobre a área de formação: 1 é formado em História, 2 em Geografia, o mesmo número em Inglês e Física, 6 em química, 1 em matemática, 1 em Letras e 3 em outras áreas. Sobre se conhecem ou não a Lei 13.415/17, 4 afirmam

que conhecem, 2 que não conhecem, e 13 tem conhecimento superficial. Dois 2 professores não quiseram responder essa parte inicial do questionário.

Perguntamos aos professores o que eles pensam sobre a organização curricular em itinerários formativos. Somente dois responderam que acham que a ideia seja válida, mas não justificaram o motivo, dando a entender que pouco ou nada conheciam do teor da REM. Os demais discordaram de forma veemente e alegaram várias razões. Há os que afirmam que as escolas não têm condições estruturais nem de pessoal para atender essa nova demanda:

O governo quer implantar uma coisa que não existe. Ele não está preparado e nem as escolas estaduais financeiramente. Ele quer que aconteça o ensino integral, mas eu acho que está tudo tão sem lógica, tão despreparado...os professores, a escola não tem estrutura para receber o ensino integral igual ele quer de 800 horas de atividades vai passar para 1000 horas. (Professor 2⁹)

Penso que da mesma forma que o estado já fez algumas tentativas iguais ao projeto escola referência, não deu certo, não sendo pessimista, mas, acompanhando as escolas, o espaço físico das escolas não comporta, não tem estrutura de forma alguma, então o estado está caindo em declínio novamente. (Professor 4)

Essas respostas corroboram a ideia de que esta REM foi pensada sem levar em consideração a realidade concreta das escolas e sem ouvir o que os profissionais que estão dia a dia em sala de aula têm a dizer sobre suas condições de trabalho e as limitações reais a essa nova organização. Nesse sentido, concordamos com Arelaro quando afirma que

O dinheiro que será disponibilizado não contempla as necessidades reais de uma escola de ensino médio em período integral, com condições materiais e de infraestrutura minimamente necessárias, currículo mais diversificado, professores melhor remunerados e com jornada de trabalho numa só escola, dentre outros aspectos. (2017, p. 15)

Outro elemento que também aparece nas respostas é o prejuízo à formação integral dos alunos, já que serão privados de conhecimentos importantes ao exercício da cidadania e a construção de um pensamento crítico. Vários professores colocam que todas as áreas têm sua importância na formação do aluno e que não há disciplinas que

⁹ Para preservação da identidade e em cumprimento ética de pesquisa os respondentes serão identificados pelo nome “Professor” seguido de numeração sequencial .

devam prevalecer sobre outras. Afirmam inclusive que isso prejudicará a interdisciplinaridade e articulação entre os conteúdos das diferentes áreas.

Dois professores chamaram atenção para o fato de que além do problema da imaturidade da faixa etária atendida pelo EM para escolher qual itinerário seguir, o discurso veiculado pelo governo do “protagonismo juvenil” e da livre escolha na formação dificilmente se efetivará na prática.

De acordo com o governo federal a propaganda principal se vale da ideia que os alunos poderiam ter liberdade para estudar aquilo que julgam mais interessante e útil para sua formação, considerando suas escolhas profissionais futuras, contudo não será assim. As escolas não possuem infraestrutura área oferecer todos os itinerários. Na prática cada escola oferecerá um itinerário, o aluno não terá opção, sendo assim, será mão de obra barata (Professor 12)

Inicialmente acho que os alunos nessa faixa etária não têm convicção sobre suas escolhas, e mesmo que tivessem, não há garantia alguma de que eles terão algum poder para escolher seus próprios “itinerários”. Um determinado sistema pode oferecer só profissionalizante ou só ciências da natureza ou só ciências humanas. (Professor 15)

O pensamento dos professores está correto na medida em que realmente não há obrigatoriedade nenhuma dos sistemas educacionais oferecem todos os itinerários formativos, o que já põe por terra a falácia de que o jovem vai poder escolher o que estudar entre as cinco opções, como nos dizem Arelaro (2017), Simões (2017) e Gonçalves (2017).

Chamou-nos atenção que um dos respondentes se referiu ao caráter autoritário e antidemocrático do processo de elaboração da REM, abaixo a íntegra de sua resposta.

Eu penso que esse projeto de Lei além de ser incoerente ele é inconstitucional porque ele põe por terra o que está previsto na Constituição no que diz respeito a gestão democrática. Eu penso que na educação a última coisa que se deva fazer, deva ser utilizar o processo de Medida Provisória para poder fazer essa relação de programar medidas, então eu já vejo ela, essa medida como sendo altamente antidemocrática. Agora existem os defensores do projeto que são aliados da Base do governo existem múltiplos interesses por aí e postas nas mesas das negociações, ela passa por uma possível privatização de alguns setores da educação propondo mexer no FUNDEB, retirar dinheiro da educação de base, da Educação Infantil até a pré-escola para que esse dinheiro seja revertido privilegiando o ensino médio e principalmente esse dinheiro vá parar na mão da iniciativa privada, então é uma Lei que eu considero retrógrada, que

ela mexe com a LDB que a Base da Educação Brasileira, ela também mexe com a distribuição de renda do FUNDEB. (Professor 13)

Essa questão de o dinheiro público ser utilizado na iniciativa privada apontado na fala do docente diz respeito a possibilidade dos sistemas educacionais fazerem convênios com as entidades educacionais particulares para o fornecimento do itinerário de formação técnica e profissional. Essas instituições, conforme afirmam Moura e Lima Filho (2017) serão pagas com dinheiro do FUNDEB. Ou seja, é parte do dinheiro público, que deveria ser utilizado para na manutenção de uma educação pública de qualidade, mas que irá para as mãos da iniciativa privada.

A segunda pergunta tem relação com as mudanças na prática profissional do docente, inquiremos aos participantes: *Que mudanças você acha que pode ocorrer na sua prática profissional com a implantação dessa reforma?* Os professores das disciplinas que continuarão obrigatórias não percebem mudanças significativas quem atinjam diretamente sua prática, como vemos na resposta do professor 11, que leciona a disciplina de Inglês: *Somente a carga horária irá aumentar.*

O Professor 21, que também leciona uma disciplina obrigatória, a Língua Portuguesa, disse que apesar de não enxergar mudanças significativas em sua prática afirma que o aluno é quem vai perder muito pela falta de diálogo da sua disciplina com as outras. Esse problema da interdisciplinaridade também aparece na fala de outros professores que dizem que os conteúdos de suas disciplinas se relacionam com os de outras, então a aprendizagem ficará prejudicada.

Um importante ponto a ser observado nas respostas é que os professores das disciplinas como História, Filosofia e Sociologia enxergam um horizonte de precarização profissional:

Tudo, eu vou ter que deixar minhas disciplinas de filosofia e sociologia. Estou graduando em filosofia, mas com muito medo que eu pago né, estou pagando, sem saber qual vai ser a expectativa para 2018, 2019, 2020 (...) (Professor 2)

De acordo com minha atuação formação, e também designada, eu acredito que vai dificultar um pouquinho a vida de todos os servidores, a respeito também do currículo, da grade curricular vai ter que complementar a carga horária de uma escola para outra, vai ter gastos, então várias coisas podem acontecer de pior. (Professor 4)

Com a implantação da reforma, o número de aulas sai do componente curricular que eu ministro, que já é pouco, duas vezes por semana,

pode ser afetado devido as escolas não aderirem essa área e a demanda de professores ser superior ao número de aulas, isso já acontece, mas de forma menos significativa, então se com a implantação da reforma pode ser que não haja aulas suficientes para todos os professores. (Professor 13)

Podemos ver que os docentes temem a redução das aulas ministradas e dos próprios postos de trabalho, o que é bastante razoável considerando que as disciplinas a serem oferecidas nas escolas depende de quais itinerários formativos serão ofertados em cada sistema, levando ao que Simões (2017) chama de enxugamento da máquina pública educacional. Com a cada vez maior desvalorização das Ciências Humanas e o afunilamento curricular, a tendência é que os postos de trabalho sejam reduzidos, fazendo com que os docentes tenham que recorrer a mais de uma escola para conseguir completar a carga horária e conseguir uma remuneração mínima, prejudicando a identificação e a criação de vínculo com a escola e os alunos, além de reduzir o tempo livre do professor para um planejamento de qualidade e para sua vida pessoal, incorrendo em mais um instrumento de intensificação do trabalho docente.

A extensão da jornada também é um agravante desse processo como apontam Oliveira (2006) e Santos (2017), com a implantação da jornada em tempo integral a carga de trabalho do professor irá aumentar. Além disso os sistemas educacionais podem optar por organizarem seus itinerários de acordo os professores que já tem em seu quadro funcional, dispensando a realização de concurso público para contratação de novos profissionais, o que impacta diretamente na empregabilidade dos recém-licenciados.

A terceira e última pergunta teve como objetivo saber dos professores quais os impactos que eles enxergam na formação dos alunos. Perguntamos “Em que medida as mudanças no currículo no Ensino Médio determinadas pela lei poderão intervir na formação geral do estudante? ”, dos 21 respondentes, 3 avaliam que haverá mudanças positivas.

Acredito que essas mudanças vão nortear mais eles, mas por algo que eles tenham uma afinidade maior, eles vão ter uma noção maior do que ele realmente quer e ficar bom naquilo, porque, tipo assim, as vezes se você não se especializa em algo, você não fica bom em nem um nem outro e fica muito vago, então ele vai se aprofundar em conhecimentos específicos da área, então ficar um profissional capacitado naquela área de que ele se interessou que ele teve uma unidade maior em estudar e trabalhar. (Professor 18)

A melhor coisa que podemos fazer para o nosso país é acrescentar essas novas disciplinas para o Ensino Médio, pois eu dou aula no ensino superior, e o aluno chega no ensino superior mais babaca do que boboca, pois ele chega no ensino superior achando que ele tem que aprender a trabalhar, e quando a pessoa opta pelo ensino superior ele que aprender a pensar e não aprender a trabalhar, se ele quer aprender a trabalhar ele tem que ir pro ensino técnico, o ensino superior é pra ele aprender a pensar, falo muito pros meus alunos que se eles querem aprender a trabalhar devem ir prum (sic) IF da vida, tem que ir para um SENAC, então falo muito pros meus alunos, o que você quer? Aprender a mexer no computador, a construir casa? Você tem que ir para o IF (...) (Professor 19)

Bom e tendo mais aulas né? E tendo mais disciplinas acredito que sempre vem acrescentar e sendo melhor para o intelecto do conhecimento do aluno. (Professor 20)

As respostas dos professores 19 e 20 chamaram particularmente a atenção pois falam num aumento de disciplinas para o EM, quando o que a Lei propõe é justamente o contrário. A grande premissa da REM é justamente o “excesso” de disciplinas do currículo, por isso a estruturação itinerários formativos onde o aluno estudará as áreas de interesse.

Nas demais respostas é constante o pensamento de que a formação do aluno será prejudicada. Elementos como alienação, falta de pensamento crítico, submissão, aparecem frequentemente na fala dos professores, conforme veremos em alguns recortes:

Poderão intervir de forma clara na subjugação do estudante ao Estado totalitário e cada vez mais, provando que o estudante não pode fazer parte de uma parcela crítica social. (Professor 6)

Bom, eu acredito que a Lei 13.415/2017 vai prejudicar a formação do estudante. Nós professores formamos o cidadão, o aluno. Esse aluno enquanto cidadão pensante, reflexivo acerca do contexto que ele vive. Nós o preparamos tanto para formação dele no ingresso na universidade como um cidadão pensante e reflexivo das suas próprias ações, então a reforma contabiliza número de aulas inferior a conteúdos que relacionam características próprias do cotidiano dos estudantes. (Professor 13)

As falas apresentadas encontram ressonância no pensamento de Krawczyk e Ferretti (2017) que entendem que a REM se institui como um meio de distribuição desigual do conhecimento, que negligencia a importância de uma formação crítica e reflexiva em favor de uma formação instrumentalizada, voltada para as necessidades do

mercado de trabalho. Conhecimentos que permitam aos estudantes compreender a realidade excludente onde estão inseridos não são considerados importantes nessa nova organização.

O Professor 4 faz uma interessante em relação com a questão da profissionalização precoce, para ele os jovens optarão pela formação técnica e não terão estímulo para entrar na universidade. Podemos estabelecer uma conexão com outras repostas que se voltam para a dificuldade que esses alunos terão no ENEM e demais vestibulares, já que segundo o entendimento deles o a formação desses jovens será defasada.

Vai atrapalhar o estudante no seu desempenho no Enem e outros vestibulares, também levando em questão que todos os vestibulares abordam todos os conteúdos, e todos os estudantes tem que estar preparados em todos os conteúdos (Professor 4)

O currículo deles vai ficar mais vago do que das escolas particulares, alunos da escola pública o conhecimento vai ficar prejudicado. (Professor 5)

A falta de informação e aprendizagem para serem alunos sem preparo para fazer um vestibular, até mesmo o ENEM, pois ela prioriza apenas algumas disciplinas as quais são somente elas serão cobradas em prova. (Professor 15)

Podemos perceber na fala desses professores o receio pelo recrudescimento da visão fragmentada e excludente do EM perspectiva esta que vinha sido combatida nos últimos tempos com a tentativa de romper com a histórica dualidade dessa etapa da educação básica, buscando uma formação integral que não se ocupe apenas dos aspectos científicos ou profissionalizantes, nem seja apenas voltada para os exames de acesso ao ensino superior. Lino (2017, p. 83) indica o risco de um apartheid social, para a autora:

O texto legal mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização desse nível de ensino, que somente agora seria ofertado a toda a população, confirmando seu caráter excludente, atingindo, em especial, a ampla maioria dos estudantes que se encontra no ensino médio público.

O pensamento dos professores e a fala da autora demonstram o caráter elitista da REM, que prejudicará sobretudo os alunos das escolas públicas, que terão uma formação mais restrita enquanto que a rede privada poderá continuar oferecendo uma

formação mais ampla. Para o pobre, um currículo mínimo, para quem tem condições de pagar, um currículo completo e condições de concorrer a vagas nas universidades.

Essa breve análise das respostas dadas pelos docentes nos permitem compreender suas percepções acerca do texto de Lei 13.415/17. É perceptível o descontentamento com a nova organização curricular e extensão da jornada escolar presente na maioria das respostas, demonstrando que os principais atingidos (junto aos estudantes) pelas reformulações das políticas curriculares não são ouvidos no momento da elaboração destes documentos, o que leva a normas desconectadas da realidade das escolas públicas brasileiras, que dificultam o trabalho do docente e impactam negativamente a formação dos estudantes, isso quando não esbarram na ineficácia imposta pela falta de condições estruturais e orçamentária dos sistemas educacionais.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nosso objetivo neste trabalho esteve voltado para uma análise acerca da docência inserida na categoria trabalho e das transformações sofridas pelo Ensino Médio nas últimas décadas, com ênfase na implantação da Lei 13.415/17, relacionando os dois elementos na tentativa de compreender como a REM é compreendida pelos professores.

As discussões iniciais sobre as mudanças no mundo do trabalho resultado das políticas neoliberais e globalizantes, que se infiltram em todas as esferas da sociedade na tentativa de garantir sua hegemonia, e que trazem transformações significativas nas relações de trabalho, precarizando-as e exigindo uma mudança no perfil do trabalhador.

Essas mudanças se refletem também no trabalho docente, que para atender aos imperativos do capitalismo tem sua profissionalidade e identidade atacadas e reconstruídas, num jogo de interesses, onde faz-se necessário ao Estado definir qual o papel do professor na manutenção de seus ideais. Como vimos, esse processo, inserido num contexto de flexibilização das relações de trabalho e da instituição de um perfil de trabalhador autônomo e autogerido, levam a uma intensificação e precarização do trabalho docente, onde o professor assume cada vez mais responsabilidades em condições cada vez mais difíceis de trabalho.

O panorama das últimas três décadas no EM a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988 demonstra a crônica crise de identidade desta etapa da

educação básica, cuja indefinição de suas finalidades perduram desde o início de sua expansão no Brasil. Obrigatório há apenas 10 anos o EM vem sendo alvo de sucessivas reformulações em suas políticas curriculares, ora direcionando-o mais para o ensino propedêutico, ora para o profissionalizante. Atualmente está definido pela LDB/1996 como etapa final da educação básica, cujas finalidades são o desenvolvimento integral do sujeito para o exercício da cidadania, o acesso ao nível superior e a aquisição de meios para a progressão no trabalho. Nos últimos tempos percebeu-se a tentativa de manter o trabalho no currículo como princípio educativo, não como uma perspectiva instrumental, tendência que pode ser observada nas DCNEM de 2012, e que foi interrompida pela atual REM.

A discussão sobre a MP 746/16 posteriormente convertida em Lei 13415/17 partiu do princípio de que o autoritarismo do processo legislativo já deixou claro que se tratava de uma norma forjada para atender interesses de setores aliados ao governo. Construída nos princípios da aprendizagem flexível e da acumulação flexível, tem por objetivo formar sujeitos que se adequem a uma organização do trabalho que exige profissionais cada vez mais “adaptáveis” as novas configurações. Muito mais importante que é uma sólida formação inicial, é a capacidade de adquirir novas aprendizagens sempre os meios de produção assim exigirem. Nesse modelo, não há espaço para uma formação holística, que considere o indivíduo como um todo, em suas múltiplas dimensões e sujeito social, mas uma formação fragmentada que subalterniza as Ciências Humanas e Sociais justamente pelo seu caráter crítico-reflexivo. Isso fica expresso na obrigatoriedade exclusiva das disciplinas de Línguas Portuguesa e Inglesa e de Matemática e na organização em itinerários formativos que sonham aos estudantes o direito de acesso a conhecimentos universalmente construídos.

Os professores do EM que tem sua prática sensivelmente impactada pela REM não foram consultados durante a elaboração da lei. Não foram chamados a participar e nem mesmo tiveram oportunidade de acompanhar esse processo, basta ver que dos 19 professores que responderam sobre o conhecimento acerca da Lei, 15 afirmam não conhecer ou conhecer superficialmente. Fica patente a insatisfação da classe com uma norma que desrespeita a autonomia do professor na medida em que decide de forma autoritária e verticalizada sobre aspectos importantes de sua prática, altera profundamente um currículo fruto de lutas históricas e desconsidera as condições reais do ensino público brasileiro.

A implantação da Lei 13.415/17 é recente e ainda está em processo, o que talvez não nos permita enxergar com mais fidelidade seus efeitos, porém a partir da literatura consultada e dos apontamentos feitos pelos professores, o futuro do EM enquanto etapa de consolidação de conhecimentos e de formação para a cidadania e trabalho nos parece deveras ameaçado, pois sua nova estruturação curricular, juntamente com todo arcabouço político-ideológico que a suporta, direciona nossos jovens para uma formação fragmentada, rasa, onde não teremos sequer bons profissionais e menos ainda cidadãos reflexivos que compreendam as contradições que regem nossa sociedade. Num cenário onde os sistemas podem optar por apenas um itinerário formativo, serão gerações inteiras com uma formação incompleta, falha, e sem acesso a conhecimentos importantes, um verdadeiro espólio do direito à educação.

7- REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 1999, 2 (1), 55-72
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004
- ARELARO, L.R.G. Reforma do Ensino Médio, o que querem os golpistas? Entrevista concedida a **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.
- BORGES, A; DRUCK, M. G. Crise global, a terceirização e a exclusão no mundo do trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, nº 19, 1993.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *D.O.U.*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- BRASIL, Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº746 de 2016. Altera a Lei 9.394 de 1996.
- BRASIL. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2019
- DALBERIO, O. DALBERIO, M.C.B. Metodologia Científica- desafios e caminhos. São Paulo: Paulus. 2009.
- FERREIRA, E.B. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

FERRETTI, C.J. A BNCC e a reforma do Ensino Médio conduzem a um empobrecimento da formação. Entrevista concedida a André Antunes, **EPSJV/Fiocruz** em 06/04/2018.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de educação. **Estudos Avançados**, vol.32 no.93 São Paulo Mai/Ago, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. A Reforma do EM no contexto da Medida Provisória nº 746/16, Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et. al.. Ensino Médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. Concepção e experiências de ensino integrado, A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília, nº7, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, vol. 32, núm. 116, jul-set, 2011.

GONÇALVES, R.S.V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº4, 1991.

HYPOLITO, A.M.; Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre. 4, 1991

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

HYPOLITO, M. A. VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. Currículo sem Fronteiras [online], vol.09, n.2, p. 100-112, 2009.

KRAWCZYC, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014

KRAWCZYC, N.; FERRETTI, C.J. Flexibilizar para que? Meias verdades da reforma. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, Jan-Jun. 2017, p.33-44

KUENZER, A. C. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime da acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Revista do Tribunal Regional do Trabalho, 10ª Região. Brasília. v 20, n 2, 2016.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul. /dez. 2001 .

- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017
- LINO, L.A As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017
- MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.
- MOTTA, V.C. da. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº746/2016 (Lei 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017
- OLIVEIRA, C. T. de.; GONÇALVES, R.S. V. Um debate acerca da reforma curricular do ensino médio pautada pela medida provisória nº 746/2016. IV SIPASE, Porto Alegre, Anais... Porto Alegre-RS, 2017.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127- 1.144, set./dez. 2004.
- _____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.
- PADILHA, C. A. A inclusão na política educacional no governo Fernando Collor (1990-1992) **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 213 – 244, maio/ago. 2015.
- RIBEIRO, M. S. A Medida Provisória 746 e o ensino médio em migalhas. Site do **Observatório do Ensino Médio**, 17 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/> Acesso em 14 de junho de 2019
- RIBEIRO, M. S. Como fica o Ensino Médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”. Site do **Observatório do Ensino Médio**, 21 de março de 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 14 de junho de 2019.
- ROCHA, L. D. Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC/Florianópolis. 2006.
- SÁ, N.P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cad. Pesq.*, São Paulo, nº 57, maio, 1986.
- SANTOS, V. C. M. A reforma do Ensino Médio e suas implicações no trabalho docente. *Educere*, **XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, Anais...Curitiba-PR, 2017, p.23313-23323.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.
- SILVA, M. R. da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **XI ANPED Sul. Reunião Científica Regional da Anped**. Curitiba, PR. Jul. 2016

SILVA, M.R.; JAKIMIU, V. C. de L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016

SIMÕES, W. 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.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNICEF/BRASIL. **10 Desafios do Ensino Médio**. Unicef, Brasília, 2014.

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº28, Jan- Abr 2005 (A)

_____. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990 **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005 (B)

8- ANEXO

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

1. Sexo: ☐ M ☐ F
2. Faixa etária ☐ Até 25 anos ☐ de 26 a 35 ☐ de 36 a 45 ☐ de 46 a 55 ☐ acima de 56
3. Assinale o nível de formação acadêmica e informe a respectiva área: ☐ Graduação _____ Completa ☐ Sim ☐ Não ☐ Especialização _____ Completa ☐ Sim ☐ Não ☐ Mestrado _____ Completa ☐ Sim ☐ Não ☐ Doutorado _____ Completa ☐ Sim ☐ Não
4. Leciona em qual(is) disciplina(s): ☐ História ☐ Geografia ☐ Inglês ☐ Biologia ☐ Química ☐ Física ☐ Matemática ☐ Educação Física ☐ Português ☐ Outras(s) _____
5. Você conhece o conteúdo da Lei 13.415/2017 que regulamenta a reforma do ensino médio? ☐ Sim ☐ Não ☐ Superficialmente ☐ ouvi falar pelas mídias
6. A carga horária será ampliada de 800 para 1000 horas sem considerar as diferenças de ofertas por turnos Discordo ☐ Totalmente ☐ Em parte Concordo ☐ Totalmente ☐ Em parte
7. Apenas as disciplinas de português, matemática e inglês serão disciplinas obrigatórias Discordo ☐ Totalmente ☐ Em parte Concordo ☐ Totalmente ☐ Em parte
8. A lei determina que haverá estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Portanto, não haverá a obrigatoriedade de disciplinas Discordo ☐ Totalmente ☐ Em partes Concordo ☐ Totalmente ☐ Em parte
9. Para o itinerário “formação técnica e profissional”, este poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado e o sistema de ensino se servirá de recurso público do FUNDEB para isso. Discordo ☐ Totalmente ☐ Em parte Concordo ☐ Totalmente ☐ Em parte
10. Se os estudantes fizerem alguns cursos a distância e comprovarem na escola alguns saberes práticos, ele poderá ser dispensado de fazer várias disciplinas. Discordo ☐ Totalmente ☐ Em parte Concordo ☐ Totalmente ☐ Em parte

QUESTÕES ABERTAS:

- 1- A reforma 13.415/2017 prevê a formação do estudante por **itinerários formativos**, que demanda na oferta da escola por áreas do conhecimento. O que você pensa sobre isso?
- 2- Que mudanças podem ocorrer na sua prática profissional com a implantação dessa reforma?
- 3- Em que medida as mudanças no currículo do ensino médio determinadas pela lei poderão intervir na formação geral do estudante?