



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Hernandes, Paulo Romualdo
A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar
Educação, núm. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-20
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942059>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSC
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar

The reform of Middle School and the production of inequalities in school education

* Paulo Romualdo Hernandez

Professor doutor da Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil.
paulorh_mancini@hotmail.com – <http://orcid.org/0000-0001-7360-4460>

Recebido em 12 de setembro de 2018

Aprovado em 02 de junho de 2019

Publicado em 15 de julho de 2019

RESUMO

Examina-se, neste artigo, a reforma do Ensino Médio, editada pela lei 13.415 (BRASIL, 2017). Dar-se-á atenção especial ao estabelecimento de um teto máximo de 1.800 horas para cumprimento do ensino dos conteúdos escolares, bem como à nova composição do currículo e sua flexibilização. O estudo tem como fundamento teórico-metodológico a teoria histórico-crítica, em sua concepção dialética de pesquisa e em sua posição sobre a razão de ser da escola. Constatou-se que a flexibilização do currículo, a partir de um discurso de modernização da estrutura curricular, trará diversas dificuldades para as escolas, principalmente aquelas mantidas pelo Poder Público, cumprirem com sua função social – a transmissão e assimilação de saberes elaborados, científicos – promovendo acentuadas desigualdades no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio; Lei 13.415; Teoria Histórico-crítica.

ABSTRACT

This article examines the reform of secondary education, edited by law 13,415(BRASIL, 2017). Particular attention will be paid to the establishment of a ceiling of 1,800 hours for the fulfillment of the teaching of school contents, as well as to the new composition of the curriculum and its flexibility. The study has as theoretical-methodological foundation the historical-critical theory, in its dialectical conception of research and in its position on the reason of being of the school. It was found that this

flexibilization of the curriculum, from a discourse of modernization of the curricular structure, will bring several difficulties for schools, especially those maintained by the Public Power, to fulfill their social function – the transmission and assimilation of developed knowledge – promoting high inequalities in secondary education.

Keywords: High School; Law 13.415; Historical-critical Theory.

Introdução

A lei 13.415 (BRASIL, 2017), que trata da reforma do Ensino Médio, entre outras providências, determinou a progressiva ampliação da carga horária dessa etapa da educação básica até tornar-se ensino de tempo integral. Essa ampliação veio acompanhada pelo estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)ⁱ como documento que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”. Entretanto, impôs limite ao cumprimento da BNCC, que não deve ser superior a 1.800 horas. Neste limite, flexibilizou aos sistemas de ensino a escolha de quantas e quais disciplinas ofertar aos estudantes, excetuando-se as que são obrigatórias: português, matemática e inglês. Apresenta, ainda, uma inovação para compor o currículo, também em forma de flexibilização, na criação de itinerários formativos, com cinco arranjos curriculares, a serem organizados pelos sistemas de ensino, segundo relevância que atribuam e possibilidades que tenham em ofertá-los. Assim, parte da carga horária deve ser destinada à BNCC, até um máximo de 1.800 horas, e a outra parte para itinerários formativos (BRASIL, 2017).

O principal interesse deste artigo é analisar a reforma do Ensino Médio, que foi imposta à sociedade brasileira por meio de uma lei que teve início com uma medida provisória, que, levando-se em conta a “amplitude da reforma e da ausência de uma discussão democrática, [...] não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 523). A reforma do Ensino Médio foi iniciada pela edição da medida provisória 746, em setembro de 2016. Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), edita-se uma medida provisória quando a matéria é de relevância e urgência. Segundo Ivo Dantas, medida provisória no Brasil se tornou forma de o Poder Executivo federal legislar. Atende, na verdade, “manifestação da vontade imperial do Poder Executivo” (DANTAS, 2008, p. 15). Em fevereiro de 2017, a medida provisória 746 foi rapidamente convertida na lei 13.415,

sem contar com a devida e necessária participação da comunidade educativa em sua elaboração. Legitimada pela forma jurídica, a reforma expressa “marcas de uma determinada política e lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 197). Na realidade e não no discurso retórico, o que está em jogo não é reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica, mas a disputa por hegemonia.

Investiga-se o que o Estado pretende alterar na realidade concreta do Ensino Médio que se tem constituído na história da educação brasileira de “mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (KUENZER, 1997, p. 77). Parte-se do pressuposto de que a lei 13.415 impõe ao Ensino Médio, na realidade, uma contrarreforma, assim designada por Elisa B. Ferreira (2017), por ser um retrocesso a reformas ditas neoliberais propostas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como política pública, forma e conteúdo jurídico e ideológico, a lei 13.415 se expressa no interior de uma totalidade social e defende os interesses da classe empresarial. Situa-se no movimento dialético real, em suas determinações concretas, e “carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 189). A contrarreforma mascara – com discurso frágil de que atende o interesse de todos, sobretudo da classe trabalhadora – que, na realidade concreta, pretende fazer ajustes necessários à lógica do capital.

Este estudo se inscreve em pesquisas mais amplas que têm investigado políticas públicas que afetam a função social da escola, tendo como fundamento a concepção de educação escolar da teoria histórico-crítica: “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19). Conhecimento elaborado, saber sistematizado, cultura erudita que não são verbalistas e abstratos, mas que possibilitam a inteligibilidade do real, a aquisição de signos culturais, a formulação de conceitos e a transformação da realidade concreta

(MARTINS, 2013). A investigação, portanto, não se limita à análise da lei 13.415, mas tem a pretensão de apresentar uma defesa da função social da escola, da prática docente, do ensino e da aprendizagem de conteúdos significativos para a formação dos estudantes do Ensino Médio.

Da retórica à realidade: o empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos escolares do currículo do Ensino Médio

Alteração impactante e preocupante imposta pela lei, no que diz respeito à sua concretização na realidade material das escolas brasileiras, foi ter determinado, por medida provisória, a progressiva ampliação da carga horária do Ensino Médio até que se torne ensino de tempo integral. Não parece ser a ampliação da carga horária o principal motivo para a reforma ter sido imposta à sociedade brasileira, levando-se em conta a rapidez com que a proposta tramitou, sem permitir um diagnóstico para a expressiva ampliação da carga horária e “o interesse do setor privado em sua aprovação” (SILVA; BOUTIN, 2017, p. 524). Segundo Ferreti e Silva (2017, p. 396), a questão da ampliação da carga horária para tempo integral “esteve menos presente nas audiências públicas, provavelmente por haver consenso de que precisaria ampliar em muito o investimento público”.

A contrarreforma do Ensino Médio foi engendrada por intelectuais orgânicos ligados às classes empresariais e alinhados com políticas internacionais, sobretudo do Consenso de Washington – de disciplina fiscal, ou seja, da redução com os “gastos” públicos (AMARAL, 2017, p. 3), ou seja, do quase aniquilamento de políticas e programas sociais. Importante destacar, como afirmou Cunha (2002), que o Brasil não é subserviente ao “consenso” dito neoliberal, mas conta com a participação importante de intelectuais orgânicos de direita, ligados à classe dominante e ao empresariado. Esses intelectuais influenciam na formulação, na orientação e na elaboração de prescrições de um “quase ensurdecido pensamento” único dito neoliberal: “menos estados, fim das fronteiras, desregulação dos mercados, moedas fortes, privatizações, equilíbrio fiscal, competitividade global, etc.” (AMARAL, 2017, p. 3).

Listo algumas organizações empresariais brasileiras, ou fortemente atuantes no Brasil, que cimentaram a estrada do projeto dito neoliberal de reforma do Ensino

Médio, com seus intelectuais orgânicos, em fóruns, financiando pesquisas, fazendo avaliações, produzindo marketing, construindo modelos, em suma, preparando o caminho para a elaboração e aprovação da lei 13.415 e que cuidarão de sua implantação:

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burguer King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários) (MACEDO, 2014, p. 1532).

A lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público. Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, que inclui o artigo 35-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece um tempo máximo de carga horária que deverá ser destinado para o cumprimento da BNCC que, segundo o *caput* deste artigo, definirá direitos e objetivos de aprendizagem dessa etapa da educação básica: não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. Na prática, com essa determinação, a lei diminuirá as atuais 2.400 horas que devem ser dedicadas para a integralização dos conteúdos escolares do Ensino Médio para um máximo de 1.800 horas, à escolha dos sistemas de ensino.

A lei 13.415 flexibiliza, ainda, aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidas aos alunos. Os únicos conhecimentos obrigatórios para todas as escolas, segundo o parágrafo 3º do artigo 3º, são língua portuguesa e matemática, nos três anos do Ensino Médio, e, em algum momento do curso, segundo o parágrafo 4º do mesmo artigo, língua inglesa. Subentende-se que outras áreas de conhecimento serão oferecidas, ou não, segundo definição dos sistemas de ensino.

Essa medida estabelecida à sociedade brasileira poderá levar a profundas desigualdades nas escolas. Alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês. Essa flexibilização pode

empobrecer o currículo das escolas públicas no tocante ao conjunto de saberes das diversas ciências, da filosofia e da arte. Estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física, poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou ter sua carga horária reduzida a doses incipientes. Esses conteúdos, segundo a teoria histórico-crítica, quando integrados à prática, deveriam proporcionar formação teórica e prática sobre os modos de produção da existência na sociedade capitalista. A escola fundamental de nível médio tem o papel “de recuperar a relação entre conhecimento e prática. Trata-se de explicitar, no Ensino Médio, como as ciências, a química e a física, por exemplo, potências espirituais, saberes eruditos, tornam-se, na produção, potência material” (SAVIANI, 2007, p. 160). Esses estudos proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a aprendizagem e elaboração de conceitos complexos. Por meio dos processos educativos, também, na transmissão de conhecimentos científicos, os estudantes assimilam um universo de signos e significações, elaboram conhecimentos científicos, abstratos, desenvolvem o raciocínio lógico e a atenção, “e podem ir além do entendimento imediato e aparente dos fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 272).

Em seu artigo 4º, que modificou o artigo 36 da LDBEN, a lei 13.415 dispôs saída e possibilidades para cumprimento da carga horária do currículo do Ensino Médio que poderão proporcionar aumento das desigualdades nessa etapa da educação básica:

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; BRASIL, 1996, grifos nossos).

Os sistemas de ensino deverão compor e organizar parte do currículo segundo a relevância que atribuam aos arranjos curriculares e suas possibilidades na oferta. Inviabiliza-se, assim, a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pelo Plano Nacional de Educação do decênio 2014 a 2024, para o Ensino Médio, pois, excetuando-se as disciplinas de português e matemática, nos três anos, e inglês em pelo menos um ano, o currículo será organizado e composto pelos

sistemas de ensino como melhor lhes aprouver. Essa medida favorece a desigualdade nas escolas, pois quatro arranjos curriculares são idênticos aos da BNCC: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. No entanto, a quinta opção, formação técnica e profissional, nada tem a ver com os conteúdos escolares. Escolas com maior poder aquisitivo, notadamente as particulares, poderão oferecer os quatro arranjos curriculares similares à BNCC, ou seja, os conteúdos escolares, que inclusive constituem a base para os processos seletivos para acesso ao ensino superior, bem como conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino. As escolas “remediadas” poderão compor e organizar quais e quantos arranjos curriculares puderem, ou seja, oferecerão itinerários formativos remediados. As escolas mais pobres poderão oferecer arranjos mais pobres, que não demandem recursos, ou um único arranjo, o V, por exemplo, de que trataremos mais particularmente adiante neste artigo. A lei 13.415, em seu artigo 4º, parágrafo 3º, estabelece que fica a critério dos sistemas de ensino a integração ou não da BNCC com os itinerários formativos.

Nesse caminho de produzir desigualdades na oferta dos conteúdos escolares, a lei 13.415, no parágrafo 11 do artigo 4º, indica outra saída para os sistemas de ensino mais pobres cumprirem com o currículo sem demandar muitos recursos financeiros: “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” (BRASIL, 2017).

A nova proposta, disfarçada de flexibilidade, assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores. Na realidade, o Estado se libera de prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza por sua aprendizagem (ou falta desta). Esse tipo de educação a distância não seria mais que um pacote de informações produzidas por produtores de simulacros de aulas (PATTO, 2013) para serem consumidas pelos alunos.

Embora, com as novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a internet, a educação a distância dos nossos dias possibilite certo diálogo entre os alunos e destes com o professor, por meio de fóruns, e-mails e até webconferências, ela não estabelece suficiente interação professor-aluno, essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos complexos da educação escolar (KUENZER, 2017; HERNANDES, 2017). De qualquer modo, não parece ser a educação a distância interativa que os sistemas de ensino ofertariam para seus estudantes. Afinal, esta demandaria recursos mais elevados que os pacotes de informações produzidos para o consumo dos estudantes (HERNANDES, 2017).

Arranjo curricular, formação técnica e profissional e o retrocesso à dualidade do Ensino Médio

O arranjo curricular V – formação técnica e profissional, proposto pela lei 13.415, é um retrocesso à lei 2.208/97 (KUENZER, 2017), que impunha à sociedade brasileira a dualidade entre ensino profissional, de um lado, e geral, de outro. Tem como objetivo promover rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, a fim de atender o mercado de trabalho com ocupações também flexíveis. Para fazer isso sem demandar recursos financeiros e, ainda, atender os interesses dos empresários, a lei propõe saídas que comprovam que atende, realmente, a lógica do capital e não os interesses dos estudantes de nível médio. Estabelece o parágrafo 6º do artigo 4º, da lei 13.415:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; 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, p. 16).

Sai de cena a escola como *locus* de formação do aluno, entram o setor produtivo ou os ambientes de simulação. Não mais os conhecimentos sistematizados serão ensinados, mas as vivências práticas de trabalho. Essa formação aligeirada

pode render certificado de qualificação em alguma profissão e “liberar” o aluno de completar o Ensino Médio antes mesmo que ele conclua o curso. Esse treinamento impossibilita a dimensão política da educação, contrariando a lei 9.394, que sinaliza a formação para a cidadania. Dificulta para o estudante a apropriação dos conhecimentos elaborados, a fim de possibilitar-lhe a decodificação concreta do real, da prática social, para que esses conhecimentos se efetivem como elementos ativos de transformação social. Não permite que o ato educativo se estabeleça de modo dialético, deslocando-o de seu espaço de compreensão das contradições capital-trabalho. Procura fixá-lo na ideologia de escola sem contradições, sem conflito de classes, que atende os interesses do trabalhador, ensinando-lhe um conhecimento prático, útil, “na perspectiva tecnicista, defendendo uma ideologia de educação e escola como neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367), mas que, na verdade, atende os interesses empresariais. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 639), devemos ficar atentos para o agravante domínio do capital sobre as relações sociais:

em escala jamais vivida pela humanidade, coisificando os próprios homens, o que exige de nós reflexões urgentes e cada vez mais complexas, inclusive nas salas de aula e na convivência com os nossos alunos, pois a escola, neste momento de reestruturação produtiva do capitalismo, está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não conhecimento e do esvaziamento do seu sentido. E, nesse contexto, é necessário que haja uma ação de resistência à tendência dominante destinada a fazer da escola o locus da reflexão, da crítica e da contra-hegemonia (FERREIRA JR; BITTAR 2008, p. 639)

Fornecer opções flexíveis de formação, para além de limitar os recursos financeiros destinados à educação, tem como objetivo manter a classe popular alienada aos interesses do capital. Os empresários, que participaram ativamente da elaboração da reforma, entendem que a educação e, sobretudo, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve atender as necessidades do mercado. As estratégias lançadas pelos elaboradores da contrarreforma do Ensino Médio, com a proposta do arranjo curricular formação técnica e profissional, tornam precários a escola pública e o ensino de conteúdos significativos, relevantes, elaborados, das ciências. A educação escolar, que não pode esperar “o marco zero da história” para mediar a transformação social (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 645), tem de possibilitar a todos os estudantes que assimilem, que internalizem, os conhecimentos

clássicos, que se apropriem da cultura erudita, integrando esses conhecimentos às várias técnicas de produção proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade capitalista. Tendo acesso a um ensino intelectual, físico e tecnológico (SILVA; BOUTIN, 2018), dominando os conhecimentos clássicos, eruditos, científicos, integrados às várias técnicas de produção, a classe dominada se libertará e se emancipará. Os estudantes, assim, poderão criar o novo, afinal, segundo a concepção dialética, “não há criação do novo sem a apropriação do que já existe” (DUARTE, 2016, p. 65).

Essa proposta de flexibilização do currículo, que segue na contramão da razão de ser da educação escolar, está em sintonia com o que entendem os empresários capitalistas ser o “melhor” para os jovens estudantes das classes trabalhadoras: “conhecimentos básicos e um corpo de habilidades básicas de vida suficiente para atender aos interesses das corporações e limitada a algumas áreas de aprendizagens restritas” (FREITAS, 2011, p. 12), que podem ser fornecidos, inclusive, por meio de materiais estáticos de educação a distância. Aplicando doses insignificantes de formação geral, de conhecimentos científicos e noções elementares técnicas, profissionais ou profissionalizantes, o novo Ensino Médio proporcionará à classe trabalhadora uma precária formação intelectual e prática, limitando a formação da classe trabalhadora para alguma ocupação precária. “Livres” da escola e dos conhecimentos das disciplinas escolares e preparados para ocupações precárias, os jovens das classes populares estarão aptos a serem treinados nas tarefas que lhes serão destinadas nas empresas, caminho que conduz ao aumento da divisão social.

A proposição de itinerários formativos com arranjos curriculares que devem ser de escolha dos sistemas de ensino é um retrocesso à educação escolar dual, proposta pela lei 5.692/1971, que pretendeu, sobretudo, limitar o acesso dos jovens das classes trabalhadoras ao ensino superior público e encaminhá-los mais cedo para o mercado de trabalho (CUNHA, 2002; FERRETI; SILVA; 2017). Para as classes trabalhadoras, oferece-se o ensino de conhecimentos práticos, instrumentais, profissionalizantes – “economia, administração, relações financeiras, testes vocacionais, informações a respeito de informática, como se portar em uma entrevista”, como afirmou o empresário Olavo Nogueira Filho, gerente geral de Todos pela Educação, em

audiência pública para debate sobre a medida provisória 746/2016 (apud FERRETI; SILVA, 2017, p. 395).

Ao inserir entre os itinerários formativos o arranjo curricular de formação técnica e profissional, o Poder Público se desobriga e se desonera do Ensino Médio público, como também da educação superior pública para acesso às classes populares, e ainda “libera” para as corporações um exército de reserva de jovens e flexíveis trabalhadores de baixa qualificação.

A Reforma do Ensino Médio procura adequar essa modalidade de ensino para os estudantes das classes populares ao modo de produção capitalista dos tempos atuais, que exige um trabalhador flexível que se adapte às forças do trabalho, também flexíveis (KUENZER, 2017). Segundo Kuenzer, a formação técnica e profissional:

é disponibilizada d forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior (KUENZER, 2017, p. 341).

A educação escolar não pode secundarizar a formação do aluno trabalhador no que é específico de seu propósito de ensino por um currículo de treinamento em alguma técnica ou profissão. Do ponto de vista da evolução do pensamento, o treinamento utilitário e pragmático de uma técnica ou profissão não possibilita a estimulação do pensamento abstrato; não há desenvolvimento da formação das funções psíquicas superiores (MARTINS, 2013), expandidas por meio “das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, dos conhecimentos clássicos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano e que dependem em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (MARTINS, 2013, p. 375). Os estudantes das classes populares, recebendo doses homeopáticas de conhecimentos científicos, complexos, sistematizados, terão dificuldades no acesso e na permanência no Ensino Superior.

Profissionais de notório saber na escola e a negligência com a profissão docente

O artigo 6º da lei 13.415, que altera o inciso IV do artigo 61 da LDBEN, traz mais exemplos de flexibilidade que, de tanto flexibilizar-se, podem descaracterizar a educação escolar. Na verdade, mascaram mais uma saída para os sistemas de ensino poderem se adequar à lei com poucos recursos. Dessa vez, flexibiliza-se qual profissional poderá atuar nas escolas de Ensino Médio para ministrar o arranjo curricular V – formação técnica e profissional:

IV – profissionais graduados que tenham *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. 36 (BRASIL, 1996, grifos nossos).

No Ensino Médio é possível que tenhamos dois profissionais da educação: um formado em nível superior, com estudos do currículo de formação de seu curso e com estudos de teorias e práticas pedagógicas – que, no caso das escolas públicas, deve passar por concurso público de provas e títulos, segundo o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal (1988) – e outro profissional graduado não licenciado com experiência em alguma formação profissional ou técnica, cujo “notório saber” será reconhecido pelos sistemas de ensino.

Com os profissionais de notório saber na escola efetivar-se-á, então, a prática de uma escola dual, ou seja:

- De um lado, efetivamente educação escolar, com carga horária não superior a 1.800 horas para integralização da BNCC, voltada para o ensino dos conteúdos curriculares escolares, os quais serão ministrados por um professor formado para esse trabalho, com todos os deveres que a LDBEN determina. Esses deveres incluem planejar os conteúdos a serem ensinados segundo o projeto pedagógico da escola e “zelar pela aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1996).
- De outro lado, a escola dos itinerários formativos, da formação profissional e técnica, cujos conhecimentos poderão ser ministrados por um profissional

que não é um professor, que não teve formação para tal, que não participa da organização e do planejamento dos conteúdos e das formas de ensino (SAVIANI, 1991), segundo o projeto pedagógico da escola.

Descuida-se, assim, do papel da educação formal, que é “transmitir às novas gerações o saber historicamente sistematizado [...] por meio de uma relação interpessoal professor-aluno mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos, que possibilitem à educação escolar desempenhar efetivamente sua função social” (MARTINS, 2013, p. 202). Contraria-se, também, a formação exigida pela LDBEN (BRASIL, 1996) para que profissionais da educação atuem no Ensino Médio, a qual, segundo determina o artigo 62, deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena.

A formação do docente para atuar no Ensino Médio, em curso de licenciatura plena tem como objetivo a preparação desse profissional para dominar formas e métodos de transmissão de conhecimentos complexos para serem assimilados pelos alunos. Os conhecimentos transmitidos e assimilados na formação do docente têm finalidades diferentes daqueles ensinados para o exercício técnico-profissional ou adquiridos por experiência de trabalho. Para o professor, a apropriação em nível superior de conteúdos e métodos de ensino tem como finalidade “fazer progredir o aluno” (SAVIANI, 2000, p. 87). Para o profissional de notório saber, os conhecimentos de sua graduação ou experiência profissional têm como fim a aprendizagem de alguma técnica ou profissão que, quanto postas a serviço do ensino, possibilitam, quando muito, treinar os alunos em alguma atividade prática – noções básicas de informática, por exemplo.

A lei abre lacuna para os sistemas de ensino se ajustarem às políticas neoliberais de ajustes fiscais à custa do abandono das obrigações sociais. Segundo Motta e Frigotto:

Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa ‘reforma’ desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso do atual Rio de Janeiro e que deve ser modelo geral, que os estados se enquadrem na mordida da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

A possibilidade de contar com profissionais de notório saber negligencia todas as ações que estão sendo tomadas pela sociedade brasileira para a melhoria da formação do professor. A Reforma do Ensino Superior Público Federal, iniciada em 2004, para Corbucci (2004) quando o governo federal estabeleceu uma comissão para estudar a expansão dessa modalidade de ensino, ou em 2008, para Saviani (2016), quando se iniciou o programa de expansão do ensino superior público, preocupou-se em expandir cursos de formação de professores. Para solucionar problemas de falta de docentes, além das universidades, “o governo Lula passou a exigir que os institutos federais de educação, ciência e tecnologia também ofertassem cursos de formação de professores, sobretudo em algumas áreas, como física, química e matemática” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI; 2012, p. 275).

Considerações finais

A lei 13.415, ao flexibilizar aos sistemas de ensino o cumprimento do efetivo trabalho escolar, determinando que parte do currículo destinado à BNCC não seja superior a 1.800 horas, obrigando a oferta apenas de língua portuguesa, matemática e inglês, flexibilizando, portanto, outras áreas de conhecimento, abre espaço para que os estados se enquadrem na mordida da austeridade à custa de cortes nos recursos do orçamento que devem ser destinados à educação. Possibilita a significativa diminuição de horas/aulas de ensino com professores em sala de aula, a consequente não contratação de professores por concurso público e a subsequente contratação de graduados não licenciados para atuarem no Ensino Médio. Admite que os estados “façam parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369), pela venda de pacotes de cursos, nas parcerias com empresas de educação presencial ou a distância. Permite a “determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

As várias formas de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os sistemas de ensino, deverão trazer desigualdades acentuadas a essa etapa da educação básica. Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus

estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes.

Os estudantes que, sem opção de escolha, forem obrigados a fazer o arranjo curricular de formação técnica e profissional, mesmo que não queiram, terão formação acelerada em alguma profissão, treinamento ministrado por profissionais de notório saber e poderão obter um certificado ilusório que não lhes “garantirá emprego em tempo de desemprego estrutural” (PATTO, 2007), não lhes proporcionando educação para a cidadania, como determina a própria lei 9.394, muito menos promovendo educação com compromisso político para a transformação da sociedade.

Ao delegar para os sistemas de ensino a responsabilidade sobre a definição de quais áreas do conhecimento ou disciplinas escolares serão privilegiadas para compor o currículo, excetuando aquelas que são obrigatórias, e na escolha de quais e quantos arranjos curriculares serão oferecidos aos estudantes, a lei segue na contramão do estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação (SNE), meta determinada pelo PNE (2014-2024) e aprovada pela lei 13.005. Isolados, deixados à própria sorte, como pretende a lei, os sistemas de ensino mais pobres terão um ensino mais fraco e, no caso dos itinerários formativos, oferecerão arranjos curriculares mais precários para seus estudantes. Assim, os remediados terão um ensino remediado e os mais ricos, um ensino mais satisfatório (SAVIANI, 2010).

A reforma do Ensino Médio preconizada pela lei 13.415 é determinada pela estrutura de produção capitalista, atendendo os interesses da classe empresarial, que pretende diminuir gastos públicos (como entende os investimentos em educação) neste ramo. Também tem a intenção de privatizar ou terceirizar a educação escolar com a pauperização do Ensino Médio público (FREITAS, 2016) e, ainda, treinar mão de obra aligeirada, com pouca qualificação para o trabalho e com formação superficial

para o exercício da cidadania. Os estudantes das escolas públicas terão, assim, formação precária na cultura e na assimilação de conteúdos científicos que, quando integrados às várias técnicas de produção, possibilitam a formação plena para o trabalho, como também o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores essenciais para a compreensão e elaboração de conceitos complexos. O que está em jogo na reforma do Ensino Médio, imposta por medida provisória, rapidamente transformada em lei, é o “controle do processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), fundamental para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (FREITAS, 2016, p. 140).

A superação desse controle formativo que segue na direção dos interesses da classe dominante, dos capitalistas, e coloque a escola, o Ensino Médio, nos rumos dos interesses das classes populares, deve seguir na contracorrente da contrarreforma. Deve conduzir-se na contramão da desapropriação dos saberes sistematizados que a reforma do Ensino Médio quer impor à classe trabalhadora, para reapropriá-la desses saberes, possibilitando a essa classe a aquisição e elaboração de conceitos complexos, das ciências, da filosofia, da arte. A apropriação desses conhecimentos elaborados é condição fundamental para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos das classes populares.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>. Acesso em: fev de 2018.

ANPED. **Nota da ANPEd** sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 10/04/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

CORBUCCI, Paulo. Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. **Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002.

DANTAS, Ivo. Medida provisória: Uma manifestação de vontade imperial do Poder Executivo à luz de uma análise crítica da EC nº 32. In VIEIRA, José. Ribas. (org.). **20 anos da Constituição cidadã de 1988: efetivação ou impasse institucional?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>. Acesso em 05/09/2018.

FERREIRA, Elisa. Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 12/02/2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 09/02/2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1599/CC0101-326220160502>. Acesso em 12/03/2018

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional**, p. 1-35, fev 2011.

HERNANDES, Paulo. Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Revista Ensaio, aval, pol.publ. Educ.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500777>. Acesso em: 23/08/2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302027177723>. Acesso em: 22/08/2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 4, p. 77-95, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação básica. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 1, n. 3p. 1530-1555, out/dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20/02/2018.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 27/02/2018.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-18, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Autores Associados, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 27/04/2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 25/04/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação: Santa Maria**, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em 05/09/2018

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria. Abádia da. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2014.

Correspondência

Paulo Romualdo Hernandez – Universidade Federal de Alfenas – Rua Gabriel Monteiro da Silva, n.º 700, Centro. CEP: 37130-001. Alfenas, Minas Gerais, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

ⁱ Não é intenção deste estudo debater se uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica será um avanço ou um retrocesso para a escola. Esse tema tem sido matéria de debates, posicionamentos, críticas e estudos de diversas entidades, instituições e especialistas da educação. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem se posicionado criticamente à metodologia como tem sido formulada a BNCC, com a participação somente de especialistas na área, sem incluir as comunidades educativas. Faz críticas, também, à homogeneização das matrizes curriculares, considerando os problemas que causará à autonomia das escolas e à formação de professores. Para obter mais informações, consultar: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao> (ANPEd, 2017).