

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TENDÊNCIAS PARA FORMAÇÃO E/OU CARREIRA DOCENTE

Secondary education reform and the tendencies for teacher formation and career

Simone Sandri¹

RESUMO: o presente artigo tem por objetivo relacionar o conteúdo da reforma do Ensino Médio com as projeções e tendências para a formação e carreira docente daqueles que atuarão nele durante a vigência dessa reformulação. Para a realização do estudo, elencamos três pontos da reforma que apresentam possibilidades de impacto: o currículo, a concepção de formação humana e as formas de organização do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo da Lei nº 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e reforma o Ensino Médio. O estudo teve como apoio teórico autores que pesquisam sobre Ensino Médio e formação de professores. No decorrer da análise, identificamos algumas marcas históricas do Ensino Médio, estabelecemos relações com a atual reforma, a fim de demonstrar que sua concepção e estrutura não são novas, e relacionamos as diferentes possibilidades de organização do Ensino Médio, a partir do conteúdo da Lei, com projeções para a formação e carreira docente. Os resultados obtidos foram os seguintes: a redução de disciplinas e de carga horária no currículo conterà demandas para a Educação Superior; aumentará a oferta do Ensino Médio a distância (na forma de parcerias público-privadas); acarretará uma diminuição da oferta pública; e o reconhecimento de experiências e práticas dos alunos como possibilidade formativa no Ensino Médio apresentará tendências de diminuir a contratação e a oferta de cursos de licenciaturas.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio. Formação de professores. Carreira docente.

ABSTRACT: The following paper aims to present relations between the content of the Secondary education reform and the projections and trends for teacher development and the teaching career of professionals working during the validity of this reformulation. To conduct this study, three aspects of the reform that present a potential impact were analyzed: the curriculum, the conception of human formation and the organization arrangements of secondary schools. The methodology adopted was the analysis of the content of Public Law 13.415, which modifies the Law of Directives and Bases for National Education (LDBEN) number 9.394/96 and implements the Secondary education reform. The work was based in authors that conduct researches about professional development for teachers and Secondary education. Throughout the analysis, some historical features of Secondary education were identified, some relations with the current reform were established, in order to illustrate that its conception and design were not new and the different possibilities of organization,

Doutora em Educação. Docente do Colegiado de Pedagogia da Unioeste/Campus de Cascavel. E-mail: simone.sandri@unioeste.br

based on the content of the Law were related, along with projections for the formation of teachers and the teaching career. The results obtained depict that the reduction of subjects and academic load in the curriculum will refrain demands for Higher Education, increase the availability of distance Secondary education courses (in the form of public-private partnerships), lead to a reduction of the public offer and in the recognition of students' experiences and practices as a formative possibility on Secondary education, causing a reduction of the selection and offer of Licentiate degree courses.

KEYWORDS: Secondary education reform. Teacher development. Teaching career.

1 INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio, expressa na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, entre outras providências, alterou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, direciona um conjunto de mudanças para a formação dos jovens, para o currículo escolar e, conseqüentemente, projeta mudanças para a formação de professores que atuam nessa etapa da educação básica. O principal objetivo desse texto é o de relacionar o conteúdo da Lei nº 13.415 com tendências para a formação e carreira de professores.

Essa Lei teve sua origem com a Medida Provisória (doravante MP) nº 746, de 2016, que gerou um conjunto mobilizações de intelectuais da educação e estudantes², pois foi considerada pelos movimentos sociais como um ato autoritário do Executivo. Entre as mobilizações importantes, destacamos o movimento de estudantes que culminou nas ocupações de escolas e universidades públicas, em sinal de protesto e de reivindicação da retirada dessa MP do Congresso Nacional.

Contudo, o movimento das ocupações, organizado pelos jovens brasileiros, lutava contra a fragmentação do ensino médio e a precarização do currículo escolar

² Esse processo, porém, não passou sem que houvesse muita resistência. Da parte de estudantes, sobretudo os secundaristas, o país assistiu a um amplo movimento de ocupação de prédios públicos. No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil. Em todas elas, as atividades e as discussões giravam em torno da PEC nº 241/55 e da MP nº 746. De outra parte, a reação contrária à MP se fez por meio das notas e dos manifestos de entidades acadêmicas e político-organizativas, das quais destacamos as que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do ensino médio: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288).

com eliminação de disciplinas, como Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes entre outras, que pautaram os debates e esse movimento de resistência.

Tal Reforma foi elaborada num cenário em que as contradições e disputas se evidenciaram no contexto nacional para além das disputas internas traçadas no Congresso Nacional.

Em fevereiro de 2017, a MP, após o seu texto original sofrer alterações, transformou-se na Lei nº 13.415. Diante desse contexto, questionamos: em que medida a reforma do ensino médio impulsiona tendências para uma política de formação de professores e provoca mudanças na carreira docente?

Essa questão nos remete à elaboração de um pressuposto central que norteará nossas análises, isto é: o conjunto de reformas educacionais em curso, a partir do governo de Michel Temer, parte do ensino médio como uma condição estratégica para provocar reformas nas demais etapas da Educação Básica e provocar reformas nas políticas de formação de professores, no sentido de adequar os cursos de licenciaturas às reformas da Educação Básica, neste caso, a reforma do ensino médio.

Para definir esse pressuposto, consideramos o Art. 35, inciso I, da LDBEN nº 9.394/96, que atribui ao ensino médio a identidade de etapa final da Educação Básica, ou seja, de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos. Logo, iniciar um conjunto de reformas pelo ensino médio demandaria, na sequência, uma reforma no ensino fundamental e na formação de professores que atuam na educação básica.

No sentido de indicar algumas respostas à questão acima, desenvolvemos os seguintes encaminhamentos metodológicos: entre o conjunto de possibilidades metodológicas para análise de políticas, em especial, políticas educacionais, destacamos que, para este artigo, a análise diz respeito ao conteúdo (concepções), estrutura da lei e perspectivas que são projetadas pela reforma do ensino médio, no que se refere à formação dos jovens e às interfaces com a formação de professores.

A análise de conteúdo como possibilidade metodológica nos permite evidenciar os trechos da lei que se aproximam do objeto analisado. Nesse sentido, elegemos o currículo, a concepção de formação humana e de organização do ensino médio como conteúdos de análise e como potenciais definidores de tendências para a formação e/ou carreira de professores.

Para o desenvolvimento desse texto, trabalhamos com as seguintes bibliografias: Pacheco; Moraes e Evangelista (2001), Manfredi (2002), Freita (2001), Cunha (2017), Kuenzer (2017), Silva (2017) entre outros.

O artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, apresentaremos elementos da formação humana e do currículo escolar a partir da reforma do ensino médio. Tais elementos nos permitem estabelecer interfaces com demandas para a formação e/ou carreira de professores.

Na segunda seção, estabeleceremos algumas relações entre as possibilidades de organização do ensino médio, segundo a Lei da reforma, e tendências para a formação e/ou carreira de professores.

Na última seção, das considerações finais, mencionaremos que a reforma do ensino médio, ao reduzir a possibilidade de oferta das disciplinas vinculadas às grandes áreas do conhecimento, apresenta tendências que podem afetar a carreira dos professores, por meio da redução de contratação de docentes, e limitar o acesso do jovem à universidade, uma vez que restringe na sua formação o conhecimento cobrado nos processos de seleção. Analisaremos, também, que as diferentes possibilidades de organização do ensino médio, por exemplo, a educação a distância, por intermédio das parcerias público-privado, apresentam a tendência de diminuir o quadro de docentes e a oferta do ensino médio pela escola pública.

2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA LEI 13.415: TENDÊNCIAS PARA FORMAÇÃO E/OU CARREIRA DE PROFESSORES

Nesta seção, trabalharemos com dois elementos da reforma do ensino médio, a concepção de formação humana e a proposta curricular, uma vez que compreendemos que esses elementos possibilitam o levantamento de tendências para a formação e/ou carreira de professores.

Para tanto, é necessário localizarmos a atual reforma do ensino médio na trajetória histórica dessa etapa educacional, pois, ao contrário do que a propaganda do Ministério da Educação (MEC) anunciava nos canais abertos de televisão sobre o “novo” ensino médio, a atual reforma não condiz a um “novo ensino médio”, mas é a retomada de concepções e formas que são suas marcas históricas.

Desde a sua origem, os cursos secundários tinham a intenção de preparar as elites para os exames de ingresso na universidade e essa característica permanece até os dias de hoje.

No entanto, com o processo de expansão industrial no Brasil, especialmente a partir de 1930, surgiu a preocupação de preparar mão-de-obra para ser empregada pela indústria, pois foi um momento de construção de “[...] um aparato moderno, em simultâneo com as particularidades da revolução burguesa desencadeadora do projeto de industrialização nacional (POCHMANN, 2017, p. 312).

Com isso, o ensino médio passou por algumas adequações, por exemplo a Reforma Capanema. Tal reforma, sem abandonar o caráter elitizado e preparatório para a universidade, criou, para o ensino médio, uma segunda alternativa àqueles que precisavam se qualificar para ingressar no mercado de trabalho.

Durante a vigência da Reforma Capanema, o estudante, após frequentar o ensino primário, aproximadamente aos 12 anos, ingressava no ensino médio. Nessa etapa da escolaridade, precisava fazer uma opção entre um dos cinco ramos de estudos: ensino secundário, com o objetivo de formar dirigentes, preparava para o prosseguimento dos estudos na universidade; os demais ramos, com intenção de formar força de trabalho para a produção e trabalhos burocráticos, ofereciam as opções de cursos no ensino agrícola, ensino industrial, ensino comercial e ensino normal para formar professores (MANFREDI, 2002).

Com essa Reforma, dois caminhos educacionais distintos foram intensificados. Para aqueles que tinham a possibilidade de ingressar na universidade, o direcionamento seria para um curso preparatório. Para aqueles que precisavam trabalhar, o direcionamento seria para um curso de especialização profissional que priorizava os ensinamentos técnicos, voltados à aprendizagem de como executar tarefas demandadas pelos diferentes ramos da economia.

Consideramos que a organização por itinerários formativos³, na atual reforma do ensino médio, parte do mesmo princípio curricular de organização da formação por ramos da Reforma Capanema. Nesse sentido, fragmenta o processo de formação do

³ Segundo o novo Art. 36 da LDBEN nº 9.394/96, os sistemas de ensino poderão ofertar cinco itinerários formativos. São eles: I Linguagens e suas tecnologias; II Matemática e suas tecnologias; III Ciências e suas tecnologias; IV Ciências humanas e sociais aplicadas; V Formação técnica e profissional.

jovem e não possibilita o acesso ao conhecimento de todas as grandes áreas da Ciência.

No que se refere à relação entre itinerários formativos e a continuidade dos estudos na educação superior, Cunha (2017, p. 379) tece a seguinte análise e comparação com a Reforma Capanema:

Se atentarmos para a articulação com os cursos superiores, veremos que essa discriminação assumirá uma configuração especial. Na prática, e na melhor das hipóteses, para os egressos da Formação Técnica e Profissional restarão os cursos tecnológicos, mais curtos e específicos; para os demais, cursos profissionais plenos e os bacharelados interdisciplinares. Pode-se divisar uma correspondência com a formatação da educação brasileira na legislação concebida por Gustavo Capanema durante o Estado Novo. Com efeito, cada “lei” orgânica referia-se à articulação do ramo de ensino em questão com o superior (CUNHA, 2017, p. 379).

De acordo com a citação acima, observamos que a atual reforma do ensino médio provocará um engessamento na trajetória do jovem que pretende continuar seus estudos na educação superior, algo semelhante ao que a Reforma Capanema provocou no período da sua efetivação.

Outra marca histórica do ensino médio diz respeito à forma e ao conteúdo que essa etapa educacional assumiu no período da Ditadura Militar. A Lei nº 5.692/71, que reformou a LDBEN nº 4.024/61, no que se refere ao 1º e 2º Graus, tornou este último um curso obrigatoriamente profissionalizante. Tal medida foi justificada, novamente, como uma necessidade para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Contudo, pesquisadores que trabalham com temáticas sobre o ensino médio e educação profissional, analisaram que o caráter compulsório da profissionalização vinculada ao 2º Grau serviu como uma medida de contenção de demandas para a educação superior, pois os cursos predominantemente técnicos não ofertavam a base conhecimentos gerais necessários e cobrados pelos exames vestibulares. Logo, para os alunos que frequentavam o 2º Grau de caráter profissionalizante, diminuíram as suas possibilidades de ingressar na universidade.

Sobre a característica da Lei nº 5.692/71, de conter demandas para a educação superior, Cunha (2017, p. 374) faz a seguinte análise e interpretação:

Interpretei-a como derivada da política do ensino superior, com a função não manifesta de conter a crescente demanda nesse nível.

Mostrei que os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes (CUNHA, 2017, p. 374).

As escolas públicas ofertavam o 2º Grau de caráter profissionalizante, muitas vezes de forma precária, sem materiais e bibliografias adequadas ao curso técnico.

Por outro lado, as escolas privadas, por força da lei, ofertavam as matrículas em cursos profissionalizantes, mas o currículo efetivado era o que priorizava o ensino das disciplinas cobradas no vestibular. Com isso, as escolas privadas continuavam a formação geral e preparatória para a universidade. Segundo Cunha (2017, p. 374),

[...] as escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos (CUNHA, 2017, p. 374).

Compreendemos que a atual reforma do ensino médio não proporcionará uma formação que contemplará o ensino de conteúdos de todas as disciplinas escolares, assim como sugere uma carga horária desproporcional entre elas. Com isso, minimiza as possibilidades de os jovens obterem sucesso nos exames de ingresso na universidade, tal como propalou a Lei nº 5.692/71, do período da Ditadura Militar.

Essas marcas históricas do ensino médio permitem-nos afirmar que a atual reforma não é nova, mas representa um retrocesso de concepções e de formas curriculares nessa etapa da escolaridade que é importante para a consolidação de conhecimentos gerais.

Ao analisarmos o conteúdo da Lei nº 13.415 de 2017, notamos que tais concepções e formas estão presentes na estrutura curricular, conforme são ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Organização curricular proposta pela reforma do ensino médio





Fonte: Quadro/Organograma elaborado pela autora de acordo com o no artigo 36 da LDBEN. Quadro semelhante, também, foi publicado em Lizzi; Sandri (2017, p. 872)

Diante dessa estrutura curricular, reafirmamos o caráter fragmentado do currículo e, conseqüentemente, da formação dos jovens que não terão acesso ao conhecimento de todas as grandes áreas do conhecimento transformadas em disciplinas escolares.

Assim sendo, a atual reforma ratifica os princípios da Reforma Capanema, que dividiu o ensino médio em ramos, e da Lei nº 5692/71, que ofertava uma formação que impossibilitava muitos jovens de seguirem os estudos na universidade. Cunha (2017, p. 380) apresenta a hipótese de que a atual reforma

[...] resultou da retomada da função “**contenedora**” atribuída ao ensino médio. Tudo parece indicar que a explicação dessa política se encontra não no ensino médio, propriamente, mas no ensino superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990 (CUNHA, 2017, p. 380, grifos nossos).

Concordamos com o autor quando ele destaca a possibilidade de a Lei nº 13.415 contribuir com a contenção de demandas para a Educação Superior. Em especial, destacamos o Art. 35-A, parágrafo 5º dessa Lei, que estabelece que

A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, s.p.).

O Art. 35-A estipula um teto de carga horária para os conhecimentos comuns, nos quais podem ou não ser contempladas as disciplinas escolares, como Geografia, História, Biologia, Química, Física entre outras. Todavia, ele não se refere ao mínimo de carga horária obrigatória para a base de conhecimentos gerais, o que nos leva a deduzir que alguns Sistemas de Ensino poderão ofertar um currículo com carga horária inferior as 1800 horas. Segundo Silva (2017, s.p.), a atual reforma do ensino médio

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 (SILVA, 2017, s.p.).

Com a diminuição de possibilidades de ingresso de estudantes de escolas públicas à universidade, devido à precariedade do processo formativo sugerido pela reforma, pressupomos que ela não se aplicará aos estudantes das redes de ensino privado, haja vista que muitas escolas privadas, que ofertam ensino médio, já disponibilizam o curso em tempo integral como forma de preparar os estudantes, desde o primeiro ano, para os processos de seleção de ingresso na universidade.

Para implementar a reforma, provavelmente, as escolas privadas adequarão seus currículos aos termos da lei e oferecerão os quatro itinerários de conhecimentos gerais que contemplam os conteúdos solicitados nos vestibulares e no Exame Nacional do ensino médio (ENEM).

Essas reafirmações são visualizadas, por exemplo, na distribuição de carga horária entre os conhecimentos básicos e a carga horária dos itinerários. Se a ampliação de carga horária, prevista pela Lei nº 13.415, se efetivar, o ensino médio passaria a ter, nos três anos, 4.200 horas. Desse total de horas, a lei estipula, conforme mencionamos anteriormente, 1800 horas, no máximo, para as disciplinas de conhecimentos gerais e/ou disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴.

Das 1800 horas, uma parte da carga horária, obrigatoriamente, será atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. As duas primeiras deverão ser ofertadas durante os três anos do ensino médio. Isso significa que, entre outras questões, o restante dessa carga horária será distribuído entre as demais disciplinas que constarem na BNCC.

Consideremos que, também, a Lei estipula a carga horária máxima, mas não atribui um piso de horas para as “disciplinas da base”. Isso significa que não há

⁴ A BNCC para o ensino médio, até o presente momento, não foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se de um documento orientador que não terá o mesmo peso de uma lei. No entanto, já existe a preocupação de transformá-la em lei, pois, atualmente tramita no Congresso sob a forma do Projeto de Lei nº 4486/2016.

garantia de que a carga horária máxima seja cumprida pelos sistemas de ensino, pois a própria Lei, no Art. 36, menciona que cada sistema organizará o currículo de acordo com suas possibilidades.

Entre os posicionamentos críticos sobre essa reforma, destacamos o de Kuenzer (2017, p. 336)

[...] a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral (KUENZER, 2017, p. 336).

Ao confrontarmos essas diretrizes da reforma com o Art. 44 da LDBEN nº 9.394/96, novamente nos deparamos com a tendência de a reforma do ensino médio se tornar uma política de contenção de demandas para a educação superior, conforme a hipótese levantada por Cunha (2017). O Art. 44 menciona que

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

[...]

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, s.p.).

O excerto da LDBEN nos permite identificar que os processos de ingresso na universidade considerarão competências e habilidades oriundas da BNCC. Isto posto, retomamos outra diretriz da Lei nº 13.415, mencionada acima, que expõe que o currículo contemplará, no máximo, 1800 horas sem definição de um mínimo de horas obrigatórias para os “conhecimentos da base”. Observamos, também, que as disciplinas obrigatórias, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, abarcarão parte dessa carga horária.

Sendo assim, se a forma de ingresso na universidade avaliará os conhecimentos da BNCC, segundo o §3º, do Art. 44, se não há garantias de carga horária mínima para o ensino desses conhecimentos, reafirmamos a ideia de que a atual reforma fortalece dois caminhos educacionais distintos para os jovens que

vivenciarão essa reforma: o primeiro, a oportunidade de continuar os estudos na universidade para aqueles que aprofundarem seus conhecimentos nas áreas e/ou disciplinas contempladas pela BNCC; o segundo, outro caminho educacional para aqueles que não têm garantia, sequer, de ter acesso às 1800 horas de “conhecimentos básicos” e a oportunidade de escolher o itinerário formativo⁵ que desejam cursar, ou talvez frequentar, mais de um itinerário e aprofundar os conhecimentos em todas as áreas.

Logo, ingressarão na universidade aqueles que tiveram a oportunidade de aprofundar os estudos em todas as áreas que serão solicitadas nos exames.

Sobre a restrição formativa imposta pelo currículo organizado por itinerários e a determinação de que os Sistemas de Ensino decidirão sobre as suas ofertas, mencionamos a análise de Kuenzer (2017, p. 335) que relata que

Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta (KUENZER, 2017, p. 335).

Com base na autora, reafirmamos, portanto, a tendência dessa reforma em contribuir para contenção de demandas para a educação superior e reafirmar as características evidenciadas pela Reforma Capanema, de 1942.

Diante do exposto sobre o currículo e formação dos jovens, abaixo, apresentamos algumas tendências para a formação e/ou carreira de professores:

- Não há garantias de que todas as áreas do conhecimento sejam contempladas na forma de disciplinas escolares. Isto acarretará consequências para a oferta de cursos licenciatura e para a contratação de professores, uma vez que se reduz a carga horária e/ou disciplinas podem ser eliminadas do currículo;
- A reforma do currículo para o ensino médio, por sua vez, impulsiona a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura; altera, também, os conteúdos da formação continuada de professores, a fim que estes se apropriem do “novo” currículo. Tal tendência foi mencionada pelo MEC, durante a entrevista coletiva

⁵ O Art. 36, determina que são os Sistemas de Ensino, de acordo com suas possibilidades, que definirão os itinerários e se o estudante terá oportunidade de realizar mais de um itinerário.

para a imprensa, concedida no dia 18 de outubro de 2017, quando seus representantes anunciaram que uma das medidas da Política Nacional de Formação de Professores seria a criação de uma Base Nacional Comum para formação de professores como forma de ajustar a formação de professores às orientações curriculares para a Educação Básica (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017);

- Outra consequência da reforma do ensino médio para a formação e/ou carreira de professores, refere-se à contratação de profissionais com “notório saber” para ministrar aulas na Educação Profissional. Ainda que o Art. 61, inciso IV, restrinja o “notório saber” à educação profissional, tal regulamentação abre pretendentes e tendências para que o “notório saber” se estenda para outros itinerários e/ou disciplinas ofertadas pelo ensino médio.

Na próxima seção, discutiremos as possibilidades de organização do ensino médio e a relação com tendências para a formação e/ou carreira docente.

3 AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO A LEI Nº 13.415: TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO E/OU CARREIRA DE PROFESSORES

A reforma do ensino médio indica, também, além das alterações curriculares e de concepção de formação humana, mudanças na sua estrutura. Destacamos, abaixo, o Art. 36 da LDBEN nº 9.394/96, após a reforma do ensino médio:

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o **ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.**

§ 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:

I - **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, 1996, s.p., grifos nossos).

Esses trechos do Art. 36 demonstram as diferentes possibilidades de organização do ensino médio. Tais alternativas podem transitar entre um curso modular e por créditos, com a possibilidade de ser ofertado a distância, e um curso por centros e/ou programas, que, diante desta alternativa, fará com que ocorra a desvinculação da oferta do ensino médio, exclusivamente, no contexto da escola.

Outra possibilidade destacada no excerto acima, diz respeito ao estabelecimento de convênios com instituições de ensino a distância, o que abre precedentes para o setor privado assumir a oferta do ensino médio para os alunos da escola pública. Aqui, notamos traços das políticas educacionais lançadas nos anos de 1990, no Brasil, como a formação a distância por intermédio da parceria público-privado. Novamente, indicamos que o anúncio de um “novo” ensino médio é um engodo para esconder a retomada de velhos princípios, que, por sinal, são princípios conservadores.

Com base nessas possibilidades de organização do ensino médio, projetamos algumas tendências para a formação dos jovens e para formação e/ou carreira de professores, tendências que sistematizamos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Organização do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira de professores

Tendências Organização do Ensino Médio	Ensino médio Formação dos jovens Currículo	Formação de professores e/ou carreira docente
Módulos e créditos	Fragmentação do ensino médio, do currículo e da formação dos jovens	Contratação de professores de acordo o tempo e quantidade de módulos e créditos ofertados
Convênios com instituição de educação a distância	Esvaziamento do ensino médio na modalidade presencial e nas escolas públicas; incentivos à convênios público-privados	Ênfase na formação de professores a distância; retração na oferta de cursos de licenciatura presenciais; substituição de professores em sala pela educação a distância
Demonstração prática e experiências	Vertente pragmática e o deslocamento, no currículo, dos fundamentos teóricos. Diminuição de possibilidades para os estudantes obter êxito nos exames de acesso à universidade	Diminuição do número de professores formados e contratados, devido a substituição de disciplinas presenciais pela demonstração prática e/ou aproveitamento de experiências

Cursos ofertados em centros e programas	Valorização do aproveitamento de módulos/créditos compatíveis com as disciplinas curriculares	Substituição de professores e da escola por créditos módulos cursados em ambientes não escolares
---	---	--

Fonte: quadro elaborado pela autora com base na sua análise sobre itens do Art. 36 da Lei nº 13.415

Compreendemos que as alternativas de organização do ensino médio, de acordo com a exposição acima, lançam tendências para a formação e/ou carreira de professores, especialmente, quando observamos o conteúdo anunciado pelo MEC para a “nova” Política Nacional de Formação de Professores.

De acordo com a entrevista coletiva do MEC, realizada no dia 18 de outubro de 2017, a formação continuada de professores contemplará, entre outras finalidades, a preparação dos docentes para efetivar a reforma do ensino médio, por intermédio da plataforma da Universidade Brasil e de convênios com outras instituições para a formação a distância. De acordo com alguns dados apresentados nessa entrevista, 75% da oferta da Universidade Aberta do Brasil será para cursos de licenciatura (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Notamos que um dos “ajustes” entre a reforma do ensino médio e a anunciada política nacional de formação de professores, refere-se ao estabelecimento de diretrizes de formação no sentido da educação a distância e via parceria público-privado.

Outro aspecto que percebemos ser comum entre a reforma e a política para formação de professores, diz respeito ao caráter pragmático da formação, com um apelo ao conhecimento prático como solução para os problemas educacionais. Segundo o discurso proferido na entrevista coletiva do MEC, a formação de professores é muito teórica e pouco prática (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Para Freitas (2007, p. 1211-1212)

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e **pragmática** de formação de professores, ancoradas na **epistemologia da prática e na lógica das competências**, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância” (FREITAS, 2007, p. 1211-1212, grifos nossos)

Com base no excerto, percebemos que se estabelece para o ensino médio e para a ideia anunciada sobre a política de formação de professores, uma epistemologia da prática que desloca do currículo e da formação humana dos jovens e dos estudantes das licenciaturas a importância do conhecimento teórico. Com isso, desloca-se também a possibilidade de ensinar aos jovens e aos futuros professores as condições cognitivas para aprender a analisar, refletir teoricamente, para compreender e definir conceitos e para argumentar e compreender a realidade a partir de explicações e elaborações pautadas na ciência, pois

A tônica das **políticas educacionais** da era Temer tem sido o **aligeiramento e a precarização**. Eles dizem que os cursos de formação de professores hoje são extensos do ponto de vista do currículo, têm muitas matérias e são pouco práticos. O que nos induz a pensar que eles vão aligeirar, tirar toda a fundamentação teórica desses cursos em nome do **viés praticista**. Mas o professor não é somente um 'prático'. É um profissional cujo trabalho tem uma dimensão prática muito importante, mas não se reduz a isso. (ANFOPE [et.al] s.p., grifos nossos, 2017).

A definição do atual Ministro da Educação sobre a política de formação de professores sintetiza a referida epistemologia da prática que se estabelece para as políticas educacionais da atualidade, isto é, para Mendonça Filho, segundo fala proferida na referida entrevista coletiva, a política de formação de professores é “[...] algo simples, prático, mas ao mesmo tempo revolucionário” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Tal frase foi criticada por alguns pesquisadores e intelectuais da área da Educação.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que representa parte desses pesquisadores, emitiu uma nota, no dia 20 de outubro de 2017, manifestando-se da seguinte forma:

Ao contrário da afirmação do ministro, constatamos que a Política apresentada não contém elementos que nos permitam falar de avanços, muito menos de revolução na formação de professores (ANFOPE, s.p., 2017).

Outro elemento pragmático da reforma, como já mencionamos na seção anterior, é a autorização para contratar pessoas com “notório saber” para atuar como professores na educação profissional.

Tal condição abre um conjunto de precedentes para que essa prática se estenda, em especial, para a educação básica, em um momento em que uma reforma do ensino médio enfatiza a formação dos jovens por competências e habilidades, deslocando, com isso, os conhecimentos teóricos do currículo escolar; em um momento que temos o anúncio de uma política de formação de professores que parte da ideia de que os cursos de licenciatura são excessivamente “teóricos”, e, por isso, os professores não conseguem promover os bons desempenhos acadêmicos dos seus alunos das avaliações em larga escala.

Diante desses pressupostos anunciados pelas duas políticas, a transformação de pessoas em professores pela via do notório saber tem chances de ser uma prática a ser aplicada na educação básica e se transformar num mecanismo de substituição de professores habilitados e de carreira, pois “[...] desqualifica a formação e a carreira dos professores ao instituir o critério de “notório saber” para a contratação de pessoas sem formação no magistério” (ANFOPE [et. al], 2017, p. 1).

As diretrizes da formação a distância, as parcerias público-privadas e o apelo à “epistemologia da prática”, conforme denomina Freitas (2007), no que se referem à reforma para o ensino médio e ao conteúdo anunciado para a Política Nacional de Formação de Professores, estão pautados num processo de disputas entre projetos societários e educacionais distintos. No caso do ensino médio, Ferreira e Silva (2017, p. 287) analisam que

[...] os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a **Teoria do Capital Humano**. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma **formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens**. Ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil (FERREIRA; SILVA, 2017, p.287)

A Teoria do Capital Humano⁶ (TCH) e de formação por competências, para formação de professores, evidenciada no Brasil nos anos de 1980 e 1990,

⁶ [...] no sentido de dissimular essa realidade e criar um convencimento geral de que existe uma relação imediata entre educação e ascensão econômica, intelectuais de modo geral e, em especial, alguns economistas constroem um arcabouço teórico com vistas a justificar que só terão oportunidades de melhorias econômicas e sociais, os indivíduos que investirem na sua formação. Com base nesse pressuposto que se desenvolveu Teoria do Capital Humano (TCH) e que até hoje ela tem servido aos propósitos do empresariado como uma estratégia teórico-prática para os seus projetos direcionados à educação. Esta teoria foi engendrada a partir dos anos de 1950, por Gary Becker e Jacob Mincer e

intensificam-se no atual momento histórico. Ao analisarem as políticas, nos anos de 1990, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 192) já destacavam que

[...] a teoria do capital humano é recuperada de modo a responder às novas demandas do mercado. De meados da década de 1990, em diante, a noção de competência começa a ser difundida nos documentos oficiais, mas é em maio de 2000, na Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior que essa noção é detalhadamente apresentada (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 192).

No Brasil, nos anos de 1990, ocorreu uma retomada da TCH como ideologia orientadora das políticas educacionais, em especial, para o ensino médio e formação de professores.

No atual momento, consideramos que há uma intensificação dessa teoria como fundamento para a formação humana para o ensino médio e formação de professores, que o aprofundamento da TCH, fundada nos anos de 1950, por economistas como Gary Becker e Jacob Mincer e nos anos 70 com Schultz, faz-se presente no atual conjunto reformas, pois ainda é uma estratégia eficiente para o avanço de perspectivas de interesses privados, no processo de domínio cultural e político⁷ da sociedade (SANDRI, 2016).

Compreendemos que o conteúdo da reforma do ensino médio, as tendências que essa reforma projetam para a formação e/ou carreira de professores e o discurso propalado pelo MEC, na ocasião da entrevista coletiva do dia 18 de outubro de 2017, assumem a TCH como estratégia de domínio cultural e político de uma dada classe social, pois são políticas educacionais atreladas ao projeto de educação do empresariado brasileiro, representado por um amplo movimento nacional denominado de Todos Pela Educação (TPE).

nos anos de 1970, por Schultz. Ela tem como base a concepção que reduz o homem a sua dimensão econômica [...] (SANDRI, 2016, p. 152).

⁷ O domínio econômico de uma classe social sobre a outra, demanda, também, o domínio cultural e político dessa classe no sentido de promover um consenso social. Essa é a ideia de hegemonia desenvolvida por Gramsci. Para esse autor “o exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, **tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública** – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007, p. 95, grifos nossos).

Tal movimento é composto por um conjunto de institutos e fundações ligados às grandes empresas alocadas no Brasil. Esse Movimento tem desenvolvido projetos e/ou programas em escolas públicas, sendo que essas instituições atuam em diversas etapas da educação básica, desenvolvendo, nas escolas públicas, os projetos educacionais pensados por intelectuais vinculados ao setor privado (SANDRI, 2016).

Porém, entendemos que a reforma do ensino médio e as tendências decorrentes dela para a formação de professores estão atreladas ao conjunto de disputas sociais traçadas na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, apresentamos algumas tendências para a formação e/ou carreira de professores a partir do conteúdo da reforma do ensino médio, direcionada pela Lei nº 13.145, que alterou alguns artigos da LDBEN nº 9.394/96.

Com base na concepção de formação humana, currículo escolar e nas possibilidades de organização do ensino médio a partir dessa lei, lançamos algumas tendências, assim como, associamos as tendências que identificamos com o anúncio do MEC sobre a política nacional de formação de professores.

As principais tendências destacadas no texto foram as seguintes:

a) devido à fragmentação do currículo e à falta de garantia de que todas as disciplinas das grandes áreas do conhecimento que serão contempladas no currículo do ensino médio, existe a tendência da diminuição do quadro docente e da retração da oferta de cursos de licenciatura;

b) devido à possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber, identificamos a tendência de diminuição na contratação de professores de carreira para o exercício do magistério, assim como de essa condição não se limitar à educação profissional e se tornar uma prática comum para a educação básica;

c) devido ao anúncio do MEC sobre a criação de uma BNCC para formação de professores, de cursos de formação continuada de professores como forma de efetivar a reforma e de enfatizar na formação dos jovens o viés pragmático, identificamos o deslocamento do currículo e dos conteúdos considerados teóricos, de modo a ofertar para os jovens e para os professores processos formativos a distância em cursos que podem ser via parceria público-privado.

Reconhecemos que tais tendências se coadunam com a Teoria do Capital Humano, cuja principal função é ajustar o processo de formação humana aos interesses econômicos de determinadas classes e/ou grupos sociais. Como exemplo desses grupos, citamos o movimento do empresariado brasileiro, o TPE, composto por fundações e institutos vinculados às grandes empresas brasileiras. Tais instituições atuam nas escolas públicas e buscam para os seus projetos e programas se tornem políticas públicas.

Em partes, justificamos os interesses dos setores privados nas políticas educacionais e na escola pública, como forma de disseminar o seu domínio cultural e político no contexto social.

Assim sendo, compreendemos que os interesses do setor privado, em especial do empresariado brasileiro, se fazem presentes na reforma do ensino médio e no conteúdo anunciado para a política nacional de formação de professores.

5 REFERÊNCIAS

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Carta de João Pessoa 2017. In: **XXVIII Seminário de Política e Administração da Educação. Reunião dos Associados da ANFOPE**. João Pessoa: [S. n.], 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_anfope_joao_pessoa_27abr2017.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ANFOPE [et.al]. MANIFESTAÇÃO das entidades educacionais sobre a política de *formação* de professores anunciada pelo MEC. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades_-_31.10.17comlogo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-291, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00287.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FREITAS, H. C. L de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 3a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 12-109.

LIZZI, M. S. S. S; SANDRI, S. A relação entre educação profissional técnica e o “novo” ensino médio: retrocessos e tendências. In: **Anais do III Seminário internacional “Desafios do trabalho e educação no século XXI: os 100 anos da Revolução Russa”**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 865-875. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/0d873b_9bf256db2b594a9988bc7364231c6ddf.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO da Educação anuncia Política Nacional de Formação de Professores. Brasília: Mec, 2017. (53 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IRtt9lynL2M>>. Acesso em: 18 out. 2017.

PACHECO, J. A.; MORAES, C. M. de; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 185-199. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

POCHAMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00309.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública**. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, M. R. **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: 30 abr. 2017.

UMA Política para uma concepção de educação. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-politica-para-uma-concepcao-de-educacao>>. Acesso em: 27 out. 2017.

Data de Recebimento: 20/11/2017 Data de Aprovação: 28/12/2017
--