

AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O PROCESSO FORMATIVO E A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Sayarah Carol Mesquita dos Santos¹, Jailton de Souza Lira²

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade analisar as consequências da reforma do ensino médio para a formação e o trabalho docente na educação básica. Deste modo, adota-se a pesquisa bibliográfica a partir de referenciais teóricos que versam sobre educação e sociedade, a fim de compreender o contexto no qual esta reforma é legitimada. Utiliza-se também a pesquisa documental para analisar a Lei nº 13.415/2017 que institui a reforma, a Emenda constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos e a Resolução nº 2/2015. Portanto, infere-se que esta reforma busca atender a uma formação ainda mais voltada para os interesses do capital, ao direcionar o processo educativo para o dualismo entre um ensino para o saber fazer e o saber pensar. Assim como interfere na formação e na qualidade do trabalho docente ao trazer mudanças que corroboram para o processo de precarização do ensino.

Palavras-chave: Ensino Médio; Formação docente; Política educacional; Trabalho docente.

THE IMPLICATIONS OF REFORM OF AVERAGE EDUCATION FOR THE TRAINING PROCESS AND THE QUALITY OF TEACHING WORK

ABSTRACT

This article aims to analyze the consequences of the reform of secondary education for training and teaching work in basic education. In this way, the bibliographical research is adopted from theoretical references that deal with education and society, in order to understand the context in which this reform is legitimized. Documentary research is also used to analyze Law No. 13.415/2017, which establishes the reform, Constitutional Amendment No. 95/2016 of the public spending ceiling and Resolution No. 2/2015. Therefore, it is inferred that this reform seeks to attend to an education even more directed to the interests of capital, by directing the educational process to the dualism between a teaching for the know-how and the know-how to think. It also interferes in the formation and quality of teaching work by bringing changes that corroborate the process of precarious teaching.

¹). E-mail: sayarahcarol@hotmail.com

² E-mail: jailtonsouzalira@gmail.com

Keywords: Educational politics, High School, Teacher training, Teaching work.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar as implicações que a reforma do ensino médio traz para a formação dos profissionais do magistério e para o respectivo trabalho docente, como uma das principais mudanças efetuadas na educação brasileira a partir da posse do governo Michel Temer em agosto de 2016. Este governo, por sua vez, substituiu a presidente Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), que sofreu um processo de impeachment tendo por parte a acusação de ter incidido em irregularidades fiscais durante sua gestão.

Desse modo, destacamos nessa análise a adoção, por parte da lei, do princípio do notório saber bem como a ampliação progressiva na carga horária dessa etapa da educação básica, que interfere na formação e no trabalho docente. Ambas as questões se relacionam aos objetivos do texto. Estas medidas estão legitimadas na Lei nº 13.415/2017 da reforma, que buscaremos também situá-la no cenário educacional brasileiro.

Em termos teóricos, adotamos a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos legais pertinentes ao tema, principalmente a própria Lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio, a Emenda constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos e a Resolução nº 2/2015; esta última define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A reforma do ensino médio não traz apenas mudanças no currículo, de quais disciplinas entram e saem, mas principalmente da necessidade de se pensar o que queremos que os jovens conheçam, por que esses conhecimentos e não outros, quais interesses que vigoram na formação dos jovens na atualidade. Em linhas gerais, o debate em torno do que a juventude deve aprender perfaz um caminho mais amplo que se materializa no modelo de sujeito que precisa ser formado para se ajustar a essa sociedade em suas novas dinâmicas.

Para além do currículo, a reforma do Ensino Médio apresenta uma série de variáveis políticas, ideológicas e sociais relacionados ao tipo de formação que se espera alcançar. Essa reforma não só atinge a formação da juventude, mas também o trabalho docente dos profissionais que atuam nessa etapa, bem como interfere na autonomia universitária à

proporção que reestrutura a base formativa dos cursos de formação de professores sem a anuência da comunidade acadêmica.

Sendo assim, estruturamos este trabalho em dois momentos. O primeiro consiste na exposição dos materiais e métodos utilizados. O segundo tece os resultados e discussões, no qual engloba dois tópicos de debate: o primeiro busca trazer reflexões sobre a estrutura da reforma do ensino médio diante do quadro atual da educação brasileira; em seguida, analisar as implicações desta reforma no quesito da formação e do trabalho docente.

MATERIAIS E MÉTODOS

Adotamos a pesquisa bibliográfica como método de pesquisa, utilizando referenciais teóricos que versam sobre educação e sociedade, a fim de compreender o contexto no qual esta reforma é legitimada, buscando as contribuições de Amorim e Santos (2016), Duarte e Derisso (2017), Ferreira (2017), Ferreti e Silva (2017), Kuenzer (2011), Motta e Frigotto (2017), Melo e Souza (2017), Caldeira e Zaidan (2013), Frigotto (2010), Frigotto e Ciavatta (2011), Alves (2009), Neves (2005), Nomeriano e Natividade (2017), entre outros.

Utilizamos também a pesquisa documental para analisar a Lei nº 13.415/2017 que institui a reforma, a Emenda constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos e a Resolução nº 2/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI Nº 13.415/2017 NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A reforma do ensino médio não é uma lei educacional instituída, como tantas outras, desvinculada de um contexto mais amplo que pressupõe a interferência das instâncias econômicas, sociais e políticas na sua formulação e implementação. As leis e com isso as mudanças que elas podem trazer nascem sempre de demandas que interessam a determinados grupos sociais, logo, elas não são neutras. As políticas públicas, em especial as

educacionais, se desenham segundo o desenvolvimento das forças produtivas e da correlação das forças sociais vigentes diante de um modelo de sociedade. (NEVES, 2005).

A reforma do ensino médio se constitui a partir do governo de Michel Temer que tem em sua base de sustentação o apoio aos grupos ligados ao setor financeiro especulativo, que desvia grande parte dos recursos públicos para assegurar seus lucros antissociais.

O setor financeiro especulativo cresceu bastante nos últimos anos em decorrência da crise de acumulação do capital, que segundo Mészáros (2011), o sistema capitalista deixou de apresentar crises cíclicas para ser uma crise permanente, cada vez mais global e totalizante, envolvendo os mais diversos aspectos da realidade social. Desse modo, a crise estrutural do capital se torna:

Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, como um *depressed continuum*, como uma crise cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma 'crise estrutural cada vez mais profunda', ao contrário da sua conformação anterior, cíclica, que alternava fases de desenvolvimento produtivo com momentos de 'tempestade'. (MÉSZÁROS, 2011, p. 18, grifo do autor).

Nesse sentido, a crise estrutural do capital é universal, extensa, contínua e se ramifica em todas as instâncias da vida social.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que os maiores veículos de comunicação foram fundamentais para a deterioração do apoio popular ao governo de Dilma Rousseff, devido especialmente a sua vinculação financeira e ideológica aos mesmos interesses do capital, associados principalmente às iniciativas do poder judiciário, a partir de um pseudo-moralismo de combate à corrupção. A operação Lava-Jato foi a principal operação judicial que desencadeou todo esse processo de enquadramento da dinâmica política nos limites do ordenamento jurídico formal brasileiro. Coube ao Congresso Nacional a consolidação do processo de impeachment fundamentado neste consócio entre o capital, a mídia e o judiciário, trazendo consigo um pacote de medidas antissociais que atacam os direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores, em função do discurso falacioso da retomada do crescimento econômico e do pagamento da dívida pública.

A Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos que congela por vinte anos o investimento em áreas sociais, a reforma trabalhista, a reforma da previdência

e a reforma do ensino médio são exemplos de políticas governamentais que o governo de Michel Temer vem impondo à sociedade brasileira, a fim de atender aos interesses do capital internacional e as demandas do mercado.

Nesse sentido, as reformas político-educacionais do governo atual “expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população”. (MELO e SOUZA, 2017, p. 31).

Com o argumento de garantir a competitividade do Brasil no mercado internacional e fazer o crescimento econômico ser retomado, a educação se torna um capital humano indispensável para a produtividade e o desenvolvimento da economia, trazendo a necessidade, na lógica do capital, de investir na melhoria da qualidade da educação com a finalidade estritamente mercadológica e não de uma formação crítica, humana e social. A educação, nessa perspectiva, se torna um instrumento necessário aos preceitos ideológicos e produtivos do sistema.

Para atender as mudanças e demandas do mundo do trabalho articuladas com o processo de globalização e o alto desenvolvimento tecnológico e produtivo, é necessário uma escola que se enquadre nessas necessidades do mundo capitalista, atentando para uma formação expressiva da força de trabalho cada vez mais polivalente, flexível e precarizada, assim como uma formação ideológica voltada aos interesses desse sistema, cada vez mais concentrador de renda.

Mediante essa lógica e em virtude do discurso da ineficiência do modelo atual do ensino médio diante das novas tecnologias e da dinâmica produtiva que está sendo imposta ao conjunto da sociedade, necessita-se de uma escola que se adapte as essas novas demandas do mundo globalizado.

Por outro lado, é fato que o discurso da ineficiência do ensino médio ajusta-se a uma insatisfação dos estudantes, que não sentem interesse pela escola, pois ela encontra-se longe da sua realidade. O ensino médio, de modo geral, ainda apresenta problemas tanto de acesso como de permanência, visto que os jovens em sua maioria não se sentem contemplados nem tampouco identificados com o modelo de educação ofertada nessa etapa, que muitas vezes não dialoga com a realidade desses sujeitos, além dos problemas

relacionados aos indicadores de qualidade constatados pelas avaliações de larga escala. (FERREIRA, 2017).

Desse modo, surge a necessidade de se repensar um ensino médio que esteja conectado com a realidade dos estudantes. Porém, é preciso questionar que realidade é essa que exige tantas mudanças nessa etapa da educação básica e as quais interesses servem essas mudanças. Que formação se espera alcançar com essa reforma? De modo geral, trata-se de uma educação que precisa formar ideológica e materialmente uma força de trabalho cada vez mais ajustada às demandas que o mercado anseia, principalmente diante das novas configurações no mundo do trabalho.

Conforme os dados do Censo Escolar de 2017, “a rede estadual é responsável pelo maior número de escolas de ensino médio. 68,2% delas pertencem a essa rede” (BRASIL, 2018, p. 6) e 84,8% das matrículas no Ensino Médio se encontram na rede estadual. Esses dados a priori, permitem a compreensão de que a rede estadual é formada principalmente por jovens pertencentes à classe trabalhadora que dependem do serviço público para sua formação. Logo, esta reforma será direcionada para os filhos da classe trabalhadora e as possibilidades de escolha que são anunciadas possivelmente não se efetivarão na prática.

O que se esconde “por trás” dessa reforma é a “ideia de uma escola que forme capital humano para o desenvolvimento econômico nacional e simultaneamente mão de obra para o mercado” (DUARTE e DERISSO, 2017, p. 137), ao acentuar o caráter classista na formação dos jovens que ora poderão se inserir prontamente no mercado de trabalho, ora serão direcionados para uma formação mais ampla e sólida; no dualismo entre aqueles que executam e pensam.

Nesse sentido, no modo de produção capitalista se produz um novo arranjo educacional baseado na dicotomia classista, na qual Santos (2017) argumenta que:

O modo de produção capitalista, para seu desenvolvimento, necessita de outro arranjo educacional. Surge, assim, outra divisão ou a consagração da divisão de classes na educação. Isto é, a burguesia, para solidificar ‘universalmente’ seus particularismos escolares, cinde a educação *stricto* em duas outras partes paralelas – mas não metafisicamente separadas – e, em larga medida, contrapostas: para a burguesia o ensino propedêutico; para os produtores e seus filhos a educação profissionalizante. (2017, p. 79, grifo do autor).

A perspectiva dualista na educação pensada nos moldes desse sistema nos leva a observar que historicamente esse aspecto já se encontrava na lei nº 5.692/71 que estabelecia no antigo segundo grau a dupla função do ensino, que ora poderia ser direcionado para o prosseguimento dos estudos ou para habilitação de uma profissão técnica, demonstrando a dualidade na existência de dois ramos distintos de ensino que não difere da proposta atual do ensino médio. Legitimava-se, a partir dessa lei, a relação entre escola e mercado, em que a educação do antigo segundo grau tinha como responsabilidade primordial o processo de profissionalização compulsória dos jovens em virtude do desenvolvimento econômico que o país vinha impulsionando, e que fazia prevalecer a exigência ainda mais da formação de força de trabalho para o sistema produtivo. (CURY et al., 1982).

Acerca desse aspecto dualista classista na educação, Frigotto (2010, p. 28) nos lembra de que na perspectiva das classes dominantes historicamente, a “educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

A lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio traz em sua proposta uma reformulação curricular, onde o 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 posto no Art. 36 da lei (BRASIL, 2017, p. 2). Esses itinerários formativos se compõem pelas áreas da linguagem, da matemática, das ciências da natureza, das ciências humanas e sociais e a inclusão do itinerário da formação técnica e profissional.

Em nossa avaliação, a reforma, além de trazer à tona a flexibilização curricular, aponta também para a possibilidade de escolha dos estudantes acerca dos itinerários formativos que desejam estudar, ou seja, jovens que ainda estão definindo o rumo profissional e educacional que pretendem caminhar serão impossibilitados de terem um conhecimento amplo sobre as diversas áreas do conhecimento, pois terão a dita liberdade de escolher o que querem estudar prematuramente.

Entretanto, ao sabermos que a reforma irá atingir as escolas públicas (pois são essas que atendem a maioria dos jovens nessa etapa da educação básica), as mesmas não poderão ofertar um leque de itinerários formativos para os jovens escolherem, visto que elas já enfrentam, por exemplo, a insuficiência de professores para determinadas áreas do conhecimento, a exemplo do campo curricular de Física de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (KUENZER, 2011).

Nesse sentido, com a reforma que legitima essa flexibilização no currículo, as escolas optarão por aquelas áreas em que ela poderá ofertar de acordo com suas condições. Portanto, esses itinerários ficarão a mercê das possibilidades que as escolas da rede pública possuem diante da sua realidade local, dada as condições objetivas e os inúmeros problemas estruturais e pedagógicos que a escola pública já possui. Com isso, a flexibilidade posta no novo currículo do ensino médio em que os estudantes poderão escolher o que desejam estudar, como anuncia os defensores da reforma, não se torna verídico.

De modo geral, muitos jovens não encontram na educação e muitos menos na escola um possível caminho para alcançar uma formação plena que contemple as diversas potencialidades que o ser humano pode desenvolver, não sendo apenas braços e mãos que executam, mas mentes que pensam, criam e transformam a realidade. Nesse sentido, é observável que muitos que estão no Ensino Médio são obrigados a abandonarem a escola, pois as necessidades básicas da vida os deixam sem alternativas diante de uma realidade social imposta e desigual.

A escola pública atendendo majoritariamente os estudantes da classe trabalhadora, estes encontram, por sua vez, escolas cada vez mais sucateadas e precarizadas, não vislumbrando, de modo geral, grandes expectativas em relação ao espaço escolar. E para estes, pertencentes a uma classe que historicamente é desprovida das condições básicas de vida e de seus direitos sociais, é provável que esta juventude não terá a liberdade de escolher o que quer estudar, como divulgam os defensores da reforma. Precisando optar entre os conhecimentos para a formação técnica e profissional ou para os conhecimentos humanísticos e sociais, entre ir para universidade ou se inserir no mercado de trabalho, a segunda alternativa possivelmente será a “escolhida” pela maior parte desses estudantes.

A reforma, ao incluir o itinerário da formação técnica e profissional, busca na lógica capitalista enfatizar os “conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar

a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional”. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Nesse sentido,

As políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 [pautado nas noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empreendedorismo etc.] não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 633).

Destarte, percebemos que nas últimas décadas, em conformidade com o modelo neoliberal, as políticas educacionais voltadas para o ensino médio vêm se ajustando as demandas mercadológicas desse sistema.

Para o capital, não é necessário que a classe trabalhadora (pois é esta que será atingida pela reforma) pense e conheça a realidade social que permeia a sua vida, as origens da sua dominação por uma classe dirigente minoritária, o porquê da violação dos seus direitos e tantas outras questões que, com um modelo de educação crítico e emancipatório, possibilitaria a politização dos segmentos excluídos e a consequente consciência de classe. Em sintonia, Amorim e Santos (2016, P. 130) sugerem que “sem o conhecimento do real e o desenvolvimento do pensamento crítico, mais a juventude pobre pode ficar suscetível aos ditames do Estado e subsunção a lógica do capital”.

Porém, o capital busca justamente ofuscar essas possibilidades de questionamento, oferecendo uma formação para a conformação, a acriticidade e a manutenção do *status quo*.

Além dessas questões que a reforma traz, vale destacar dois aspectos de modificação presentes nela. A primeira está relacionada a carga horária do ensino médio que era no mínimo de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, que será ampliada progressivamente para 1400 horas anuais. O que traz à tona novas demandas e necessidades para o ensino médio na realidade da escola pública.

E a segunda se encontra no quesito da atuação docente, em que foi incluída a possibilidade dos “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas

de ensino” ministrarem “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 [...]” no Art. 61, inciso IV da lei da reforma (BRASIL, 2017, p. 4). Esta medida traz um impacto direto na formação dos professores e eleva seu grau de precarização na atividade docente.

Estes dois fatores de mudança no ensino médio serão explorados na seção a seguir, bem como suas implicações para a formação e o trabalho docente.

O ABISMO NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

A reforma do ensino médio não traz apenas consequências no âmbito da formação da juventude da classe trabalhadora, mas alude também no aspecto da formação dos profissionais do ensino e na atividade docente, refletindo um processo maior de precarização na educação e, conseqüente, implicando na qualidade da mesma.

Contudo, em primeiro plano, é preciso analisar o quão contraditório e ineficaz é esta reforma no sentido do aumento progressivo da carga horária nessa etapa do ensino.

Propõe-se na lei a ampliação para 1400 horas anuais, o que implica não só mais horas no currículo do ensino médio, mas a aplicação de mais recursos no âmbito da infraestrutura, dos materiais didático-pedagógicos, da alimentação e, logo, da contratação de mais professores.

Nesse sentido, a contradição se encontra justamente quando se requer o investimento de mais recursos na educação, considerando a ampliação da carga horária no currículo do ensino médio; porém, o governo atual vem aplicando “medidas austeras de contenção de despesas e priorização do pagamento de juros e amortização da dívida [...] em detrimento de investimentos sociais”. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 360). A Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos é um exemplo de medida que impossibilita o investimento de recursos na educação, à medida que legitima em seu Art. 110 “aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 2016, p. 3).

Com o aumento da carga horária no ensino médio, cria-se a necessidade, por exemplo, da contratação de professores, todavia, a Emenda Constitucional nº 95/2016 em

seu Art. 109, inciso I, II e V, respectivamente, vetam a “concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos”, “a criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa” e a “realização de concurso público [...]”. (BRASIL, 2016, p. 2). Logo, com essa medida não haverá gastos públicos na contratação via concurso público de profissionais da educação, o que faz aumentar ainda as formas de contratações temporárias, sucumbindo ao processo de precarização da atividade docente. Portanto, se coloca a contradição na própria reforma do ensino médio diante dessa política austera de contenção do investimento público em educação.

Outro fator que devemos levar em consideração na reforma do ensino médio é a legitimação do profissional com notório saber que traz implicações sérias na formação e no trabalho docente, colocando-se ainda mais o abismo existente no processo de precarização da educação, expressando um total “rebaixamento do ensino público”. (AMORIM e SANTOS, 2016, p. 138).

Vale destacar que com o processo de globalização, do avanço neoliberal e da reestruturação produtiva, alavancou-se um novo cenário de “precarização estrutural do trabalho” (ALVES, 2009, p. 25) ajustados aos interesses do capital, afetando também o trabalho docente. Denota-se que nesse contexto, há uma crescente desvalorização e precarização na formação e no trabalho docente, em virtude de políticas que buscam atender as demandas do mercado e não de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva,

as políticas públicas, em especial as educacionais, assumem na sociabilidade capitalista papel de extrema importância, já que atuam diretamente no processo de formação da consciência. Neste sentido, elas têm como objetivo central assegurar que cada indivíduo internalize o modelo social e econômico vigente como o melhor e único possível, aspecto imprescindível no processo de perpetuação do referido sistema. (NOMERIANO e NATIVIDADE, 2017, p. 55).

Desse modo, em relação ao notório saber na reforma do ensino médio, é posto que aquele profissional que possui saberes ou experiências afins à sua formação poderá ensinar em determinadas áreas do conhecimento. Por exemplo, um engenheiro que tem

conhecimentos no campo da matemática e da física, poderá ministrar aulas nessas áreas ao comprovar que possui notório saber, ainda que não tenha formação em licenciatura na área.

De acordo com a resolução nº 2 de 2015 que define as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, a docência se constitui como uma ação educativa e como um “processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015, p. 2), que envolve:

conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Esta concepção não limita a atividade docente a uma prática de mero ato de ensinar algo, mas referencia a docência como um processo que possui uma intencionalidade educativa, uma prática pautada na reflexão sistemática para atingir determinados objetivos educacionais, que pressupõe no mínimo uma formação inicial.

Com estes pressupostos, não é qualquer pessoa que poderá exercer a docência (o que na prática deveria ser levado em consideração). E o profissional que possui notório saber ainda que tenha conhecimentos em áreas afins à sua formação ele torna-se desprovido de uma formação que abrange as diversas relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, assim como da práxis para uma intencionalidade pedagógica que diferencia a docência de qualquer outra atividade.

Nesse sentido, Caldeira e Zaidan (2013) compreendem que:

a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer. (2013, p. 21).

Nessa perspectiva, as autoras Caldeira e Zaidan (2013) ainda ressaltam que:

A atividade docente traz nela mesma a unidade teoria-prática e pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, pois a ação docente é uma prática

que visa transformação de uma realidade. Portanto, a ação docente atenta e reflexiva pode ser considerada uma práxis pedagógica. (2013, p. 23).

Portanto, o professor não é aquele que apenas ensina ou que efetiva uma prática de transmitir o conhecimento, mas é aquele desenvolve reflexões e ações pedagógicas que levam a uma intencionalidade na formação que se deseja alcançar, efetivando-se na unidade da práxis pedagógica.

Destarte, a legitimação do profissional com notório saber no ensino médio contribui não só para a precarização da atividade docente ao introduzir profissionais não licenciados para lecionar, mas colabora também para a descaracterização da docência em sua concepção e prática, e conseqüentemente, para a desvalorização do magistério.

Vale destacar que a entrada do profissional com notório saber traz outro elemento que implica na formação docente, a saber: não haverá necessidade de formar professores em nível superior em determinadas áreas do conhecimento, visto que aquele que possui experiência e conhecimento em um campo específico poderá ministrar aulas mesmo sem a formação em licenciatura.

Investir em cursos de formação de professores, seja em instituições públicas ou privadas, será uma necessidade que aos poucos vai sendo diminuída mediante uma reforma que não melhora a educação, nem tampouco a formação e a atividade docente, mas precariza ainda mais o trabalho docente ao permitir que profissionais sem licenciatura possam ensinar.

Sendo essa reforma efetivada na educação, podemos inferir a longo prazo, que a formação de professores se encontrará ainda mais defasada tanto na procura como na oferta. Esta baixa procura pelas carreiras docentes já acontecem; porém, com essa reforma, a situação se torna mais agravante.

Em consequência, a oferta de vagas nas instituições de ensino superior para os cursos de licenciatura sofrerá significativa diminuição em virtude da pouca demanda. Para muitas instituições, sejam públicas ou privadas, não haverá sentido ofertar mais vagas e investir em cursos de formação de professores quando estas carreiras podem se tornar ainda mais desvalorizadas e menos procuradas. Isso não significa o fim da oferta dos cursos de licenciatura, mas a sua gradativa diminuição.

Sobre a possível implementação desta reforma, a título de exemplo, podemos pensar em uma escola pública situada em uma cidade do interior que tem um desenvolvimento econômico local ínfimo e que depende exclusivamente de verbas do governo para manter os seus serviços públicos, incluindo a educação. Essa mesma escola sofre com a carência de professores, principalmente nas áreas curriculares de Química, Física e Matemática por falta de investimento na contratação desses professores ou pela insuficiente existência desses profissionais, em virtude que poucos se formam nessas áreas. Com a reforma que legitima a entrada do profissional com notório saber é possível que este mesmo município, necessitando desses professores, faça a contratação daqueles profissionais que tem experiência ou conhecimento na área de exatas, mesmo sem ter a formação em licenciatura para lecionar, a fim de atender a insuficiência de professores dessa escola.

Esse fator corrobora para a precarização do ensino, uma vez que o profissional com notório saber é desprovido de formação no âmbito da docência para lecionar, além disso, permite o processo de desvalorização social da carreira docente no quesito da formação de novos professores e do próprio trabalho docente.

Desse modo, a reforma do ensino médio traz implicações profundas tanto na formação dos jovens de estratos socialmente vulneráveis, como demonstramos na estrutura da lei que flexibiliza o currículo dessa etapa do ensino, bem como na formação e na atividade docente para a educação básica ao legitimar a entrada do profissional com notório saber.

CONCLUSÃO

Compreendemos que a reforma do ensino médio, instituída pela lei nº 13.415/2017 caracteriza-se como uma medida antissocial para essa etapa da educação básica, ao acentuar ainda mais o caráter classista na formação dos jovens oriundos da classe trabalhadora e aqueles pertencentes às classes melhor situadas na pirâmide social.

Na prática, esta reforma se coloca na perspectiva de dualização da formação para o saber fazer e para o saber pensar, entre uma educação mais ampla e sólida e outra que forma para o mercado.

Nesta finalidade mercadológica de formação dual, Ferreti e Silva (2017, p. 396) assinalam que a reforma do ensino médio torna-se um projeto formativo e de sociedade que atravessa o “Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo” com seus interlocutores representantes do mercado. Fazendo atender a lógica do capital para a educação, que é agravar ainda mais o caráter dual classista que pensa e materializa uma educação voltada para a formação ideológica tanto quanto a formação da força de trabalho para as demandas produtivas do sistema, sempre ajustadas às novas configurações que a sociedade capitalista impõe principalmente para a classe trabalhadora.

Nas palavras de Kuenzer (2000), o ensino médio precisa ser pensado:

numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, propiciando trabalho e vida digna; isso exigiria que potencialmente existissem vagas para todos que desejassem ingressar no Ensino Superior. (2000, p. 26-27).

Contudo, a reforma do ensino médio traz implicações também no âmbito da formação e do trabalho docente, ao legitimar a entrada de profissionais com notório saber para ministrar aulas em áreas afins a sua formação. Destaca-se a partir dessa aprovação, a intensificação do processo de precarização da atividade docente, assim como a maior deterioração da qualidade da educação, uma vez que é permitido em lei que aqueles que não possuem licenciatura possam lecionar em áreas que dialogam com as experiências e conhecimentos que um determinado profissional possui.

Esse processo aprofunda ainda mais a qualidade da atividade docente e, conseqüentemente, da formação dos jovens, bem como reverbera nos cursos de licenciatura no país no quadro de investimento na formação de professores. Em suma, a inserção do notório saber não faz avançar a qualidade da educação, mas permite que esta venha a retroceder, como todo conjunto da reforma do ensino médio em sua estrutura acena.

Portanto, salientamos que a reforma do ensino médio não melhora a educação em vias estruturais, pedagógicas e formativas para estudantes e docentes, mas contribui ainda mais para o desmonte de uma educação pública e de qualidade. Simultaneamente, colabora para o aprofundamento caótico de uma educação que historicamente vem privilegiando os interesses da classe dominante em consonância com as demandas do capital.

Sendo assim, é imprescindível reafirmar a necessidade de mobilização da sociedade pela luta em defesa do direito à educação de qualidade, especialmente pública e gratuita. Em prol de impedir ainda mais os retrocessos sociais que penalizam historicamente os segmentos mais excluídos em benefício das camadas sociais mais privilegiadas. Assim como, evitar o processo de precarização da formação e do trabalho docente que se expande cada vez mais a partir de medidas antissociais atreladas aos interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Histedbr**, São Paulo, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.

AMORIM, M. G.; SANTOS, M. E. O caráter de classe da reforma do Ensino Médio. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 6, n. 7, p. 128-141, dez. 2016.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato as disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1971.

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2015.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CURY, C. R. J. et al. **A profissionalização do ensino na lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DUARTE, R.; DERISSO, J. A reforma neoliberal do Ensino Médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. 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, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2017**: notas estáticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2018.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MELO, A.; SOUZA, F. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMERIANO, A. S.; NATIVIDADE, S. As políticas públicas educacionais brasileiras sob o avanço do ataque neoliberal na atualidade. In: DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, M. C. V. (Orgs.). **Políticas públicas em educação**: episteme e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.