

A Lei 13.415/2017 da reforma do ensino médio e as DCNEM no contexto das políticas educacionais contemporâneas

Law 13.415/17 on high school reform and the DCNEM in the context of contemporary educational politics

Deane Taiara Soares Honório^{1*}, Givanildo da Silva¹, Fernanda Karina Souto Maior de Melo¹,
Mayara Ferreira Alves¹, Eivaldo Ferreira da Silva¹

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi dialogar sobre a reforma do Ensino Médio, tendo como ponto de partida a análise de que a política educacional é o caminho para construir princípios sociais que congreguem com os anseios políticos, econômicos e culturais de determinada época e contexto social. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa e nas pesquisas bibliográfica e documental, com uso da análise de conteúdo. Como documento, fez-se uso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualização de 2018, e a Lei 13.415/2017, do “novo” Ensino Médio. Entre os principais resultados, evidenciou-se que a reforma do Ensino Médio foi instituída desconsiderando a comunidade escolar e acadêmica, sendo efetivada por meio de uma medida provisória. Assim, afirma-se que não se faz uma reforma sem a participação dos que estarão no dia a dia da escola, desenvolvendo os objetivos propostos, pois o debate das ideias favorece a construção de uma melhor proposta para a educação.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; Diretrizes para o Ensino Médio.

ABSTRACT

The objective of the research was to discuss the reform of High School, having as a starting point the analysis that educational politics is the way to build social principles that meet the political, economic and cultural aspirations of a given time and social context. The methodology was based on a qualitative approach and on bibliographic and documentary research, using content analysis. As a document, use was made of the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM), 2018 update, and Law 13.415/2017, of the “new” High School. Among the main results, it was evidenced that the reform of High School was instituted disregarding the school and academic community, being carried out through a provisional measure. Thus, it is stated that a reform cannot be carried out without the participation of those who will be in the daily life of the school, developing the proposed objectives, as the debate of ideas favors the construction of a better proposal for education.

Keywords: Educational politics; High School Reform; High School Guidelines.

¹ Universidade Federal de Alagoas.

*E-mail: deane_taiara@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais resultam de cenários complexos que são construídos a partir dos caminhos políticos que orientam as práticas da educação, repercutindo no modelo de sociedade e na forma de concretização dos objetivos oriundos da concepção política que está posta nas políticas em curso. De acordo com Martins (1994, p. 10), “aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina”. As políticas educacionais exercem um papel importante na sociedade, por isso elas são alvo de interesse de diversos tipos de poderes. Nesse contexto, a concretização de uma política educacional não se configura de maneira simples, mas por meio de muitas lutas, tensões e resistências, uma vez que sua relação está interligada com as concepções ideológicas, repercutindo nos anseios e nos objetivos de cada proposta educacional, envolvendo os sujeitos para além das participações em programas e planos, mas também em suas subjetividades, influenciando nos costumes, nas culturas e nos padrões de ser e viver em sociedade (MARTINS, 1994).

Uma das responsabilidades da política educacional se trata de encorajar por meio de suas ações a autonomia e independência de pensamento das pessoas, contribuir para que sejam livres conscientemente. Justamente, são esses aspectos que foram motivo de luta e reivindicações, sobretudo dos movimentos estudantis, que buscavam a constituição de escolas que não privilegiassem uma única cultura, ou as classes sociais dominantes, mas sim que atendessem a diversidade cultural de modo a enaltecê-las e também para tornar os seus saberes conhecidos por todos. A política educacional é o caminho para concretizar os objetivos de um determinado projeto político, bem como norteiar os princípios educacionais para cumprir a sua finalidade. A leitura das nuances que permeiam cada proposta pode colaborar para desvendar as sinalizações que estão por trás de cada intenção política. Assim, “a intenção de uma política educacional pode ser clara e visível, ou então obscura e camuflada” (MARTINS, 1994, p. 17).

Conforme Martins (1994), as intenções presentes nos discursos das políticas educacionais podem ser perceptíveis ou não, e ter essa consciência é importante para que se busque entender quais os reais interesses que norteiam uma política. As políticas não são fixas e não se localizam apenas em um determinado espaço, pelo contrário, elas movimentam-se pelos caminhos onde houver pessoas com o propósito de orientá-las para

a concretização de determinado projeto social. A política educacional enquadra-se no eixo da política social, que, na concepção do Estado, é o mecanismo de combate às desigualdades sociais (DEMO, 1994). Dessa maneira, integram as políticas sociais as assistencialistas, as socioeconômicas e as participativas. É justamente na composição das políticas participativas que se encontram a política educacional e, por meio da universalização do acesso à educação básica, gratuita e de qualidade, que se materializa a política de educação. Com isso, é possível afirmar que a política educacional é responsável por formar o sujeito que determinados projetos políticos esperam ter em sociedade. Nesse sentido, é preciso que esta política seja capaz de incluir as condições globais de aprendizagem de cada indivíduo, desde aspectos cognitivos, subjetivos até os físicos, de técnicas e mecanismos.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi dialogar sobre a reforma do Ensino Médio, tendo como ponto de partida a análise de que a política educacional é o caminho para construir princípios sociais que congreguem com os anseios políticos, econômicos e culturais de determinada época e contexto social. Para tanto, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa; referenciando em seguida o contexto da reforma do Ensino Médio; apontando as análises por meio das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e finalizando a discussão com os apontamentos das considerações finais.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, fez-se uso da abordagem qualitativa e das pesquisas bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa permite que haja a descrição de um objeto real para alguém que ainda não o conhece, de modo a detalhar informações relevantes que o ajudem a conhecê-lo, compreendê-lo e reproduzi-lo. A descrição permite que haja diferenciação entre duas questões ou mais. Assim, “na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos” (MARTINS, 1991, p.58), ou seja, a abordagem qualitativa é feita por meio da descrição, e esta, por sua vez, precisa ser feita pelos sujeitos com rigor conceitual, elencando elementos existentes na essência das questões evidenciadas.

A pesquisa bibliográfica é base de toda pesquisa científica, pois torna possível a reunião de materiais para a construção do arcabouço teórico. Nesse sentido, os textos que compõem o levantamento bibliográfico podem ser oriundos de pesquisas primárias, aquelas em que há pesquisa de campo, ou de estudos secundários, que se alicerçam em textos já consolidados. Assim, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p.50). Diante disso, fica evidenciada a relevância deste tipo de pesquisa. Para a construção referencial deste trabalho, foram utilizados artigos de revistas científicas e livros que tratam da política educacional e da reforma do Ensino Médio. Utilizaram-se os autores Martins (1994); Arelaro (2017); Silva e Sheiber (2017) e Moll (2017) para colaborar na reflexão da reforma do Ensino Médio.

Além desses, fez-se uso também de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualização de 2018, e a Lei 13.415/2017, do “novo” Ensino Médio. Desse modo, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51). Apesar de assimilar-se com a pesquisa bibliográfica, o diferencial da documental está na forma de exploração de suas fontes, e estas, por sua vez, podem ser documentos legais, cartas, gravações, fotos, diários, relatórios técnicos entre outros. As análises dos dados foram realizadas por meio da análise do conteúdo, a qual busca categorizar discussões relevantes sobre o que está no conjunto das reflexões. As categorias Política Educacional, Reforma do Ensino Médio e Diretrizes para o Ensino Médio foram as referências para todo o processo de análise e de reflexão no trabalho. Desse modo, “o uso da análise de conteúdo nos estudos de políticas públicas tem se mostrado relevante devido ao poder de a respectiva metodologia gerar dados e interpretações capazes de sintetizar, comparar e testar hipóteses a partir de diferentes tipos de textos” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p.26). Nesse sentido, a aplicação das técnicas de análise possibilita a inferência das intencionalidades presentes no corpo dos textos estudados, bem como, a compreensão de seus contextos e consequências.

CONTEXTUALIZANDO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 88 deram prioridade ao alargamento do acesso à escola, o que contribuiu para a instrumentalização de mão de obra, mas não ao acesso a uma educação de qualidade. Além das leis citadas, existe também o Plano Nacional de Educação, boa parte dessas orientações legais se fundamentam nos quatro pilares da Educação, construído em forma de relatório para Unesco, por meio de Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Escrito por Delors, os quatro pilares são: Aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. A prioridade da Educação Pública no Brasil é Aprender a conhecer, oferecendo à população uma educação limitada, em que seja possível ser alfabetizado nas áreas da linguística e da matemática. No entanto, a educação privada não se limita a esses poucos conteúdos, oferecendo às classes mais altas todo o arcabouço de conhecimentos científicos que julguem necessários para preparar esses sujeitos para comandar e assumir os grandes cargos no mercado de trabalho (CASASSUS, 1990).

O contexto da atual reforma do Ensino Médio foi consolidado pós-*impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff (2010-2016), com a ascensão do vice-presidente Michel Temer à presidência da república (2016-2018), moldando reformas estruturais na sociedade e direcionando aspectos do modelo neoliberal na educação e nas diferentes esferas sociais, destacando-se a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual objetivou o congelamento por 20 (vinte) anos dos investimentos nas áreas sociais. De acordo com Arelaro (2017, p. 214), “não se conhece experiência no mundo que tenha congelado por esse prazo os recursos de investimento social. Vinte exercícios financeiros correspondem ao prazo de dois PNEs de duração decenal”. Com a Emenda Constitucional n. 95/2016, tem-se, pela primeira vez na história do Brasil, um retrocesso de investimentos para a educação de forma drástica, prejudicando, especialmente, as áreas sociais que mais atendem às demandas da classe trabalhadora e dos seus filhos, como a educação e a saúde. Silva e Sheiber (2017) apresentam a reforma do Ensino Médio como um retrocesso social, oriundo dos anseios empresariais e da lógica do mercado. Arelado aos apelos dos organismos internacionais, a referida reforma desencadeia uma concepção de educação vinculada à reprodução dos paradigmas sociais, desfavorecendo a construção de um modelo de educação que possibilite equidade nas demandas dos jovens com possibilidades de continuidades aos estudos, galgando o ensino superior.

Diante dos inúmeros retrocessos instaurados no governo de Michel Temer para as áreas sociais, a educação sofreu, em todas as suas etapas e modalidades, interferência no seu processo de organização e na sua base epistemológica e teórica, configurando novos sentidos, tendo como referência a privatização e os anseios dos empresários. Em setembro de 2016, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, editou a Medida Provisória n. 746, a qual objetivou apresentar mudanças no Ensino Médio, evidenciando mais uma polêmica para a área, contrariando os propósitos da sociedade civil e dos profissionais da educação. Mesmo após a repercussão negativa da Medida Provisória, que reformulou o Ensino Médio, essa arbitrariedade foi transformada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O governo não convocou a sociedade para planejar e discutir as mudanças na última etapa da educação básica, mesmo o assunto tendo ampla repercussão entre os movimentos sociais, ocupações nas escolas de Ensino Médio, em grande parte do país, nos Institutos Federais e nas universidades públicas. A lógica central da reformulação do Ensino Médio foi possibilitar que os estudantes escolham o seu próprio itinerário formativo, por meio do campo de interesse e aptidão. Além das áreas do conhecimento Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, os estudantes terão, segundo as orientações da reforma, a possibilidade de aprofundamento de uma determinada área por meio dos itinerários formativos, incluindo a formação técnica profissional.

Os defensores da reforma afirmam que os estudantes têm capacidade e devem ter o direito de definir seus próprios caminhos formativos, podendo escolher as áreas e as prioridades de sua formação. No entanto, é necessário destacar que nem todas as escolas ofertarão todos os itinerários formativos, desconsiderando a oportunidade de os estudantes realizarem suas escolhas. O cenário político, social e econômico do Brasil é desigual. As condições de acesso e de oferta da educação básica sofrem as consequências das desigualdades estruturais, as quais consequentemente impactam no desenvolvimento das propostas educativas. Assim, pensar que todos os itinerários formativos serão evidenciados aos estudantes de todas as regiões do país é uma utopia, uma vez que no modelo anterior do Ensino Médio já era possível constatar uma defasagem de diferentes áreas na oferta educacional. As consequências da reforma do Ensino Médio para os jovens da classe trabalhadora serão drásticas a longo prazo, uma vez que o foco e o incentivo para essa parcela da sociedade estão pautados no itinerário da formação profissional, contribuindo com os objetivos da lógica dos seus defensores na preparação de operários

para o mercado de trabalho, não favorecendo a possibilidade de os jovens darem continuidade aos seus estudos no ensino superior.

A análise de Silva e Sheiber (2017, p. 27) consiste em afirmar que as concepções postas salientam que é preciso “adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais”. Além das questões sinalizadas, Silva e Sheiber (2017) avaliam que o retrocesso dessa reforma amplia as possibilidades de mercantilização da educação e evidencia os entraves e os interesses dos grupos políticos e empresariais conservadores.

[...] a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (SILVA E SHEIBER, 2017, p. 27).

No campo dessas discussões, cabe sinalizar, mais uma vez, os interesses que os empresários têm para com os objetivos que a educação está trilhando, por meio do projeto social em percurso. Esses estão configurando uma concepção de sociedade na qual a classe trabalhadora é preparada apenas para o mercado de trabalho, desconsiderando as desigualdades social, cultural e econômica. A construção desse projeto de sociedade é posta em prática quando essas reformas são desenvolvidas sem a discussão e a participação da sociedade civil, dos profissionais e defensores da área e os estudantes, os quais são os principais interessados no tipo de educação que se planeja. Na visão de Moll (2017), a reforma do Ensino Médio não levou em consideração as referências e as experiências que vinham sendo desenvolvidas em diferentes estados e esferas da União. Para a pesquisadora, a propalada liberdade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em opções disponíveis, em face da falta de professores de determinadas áreas. Além disso, ignora a realidade de mais de 70% das cidades brasileiras, que têm apenas uma escola de Ensino Médio. Nesse sentido, a formação técnica profissional será a mais

desenvolvida pelas escolas públicas do país, fragilizando a formação integral dos estudantes do Ensino Médio (MOLL, 2017).

De acordo com Silva e Sheiber (2017), a reforma do Ensino Médio possibilita danos à educação, uma vez que, além dos interesses do empresariado no campo político da educação pública, as conquistas alcançadas nas décadas anteriores também estão em risco. O financiamento da educação pública para outras áreas, a fim de concretizar os ideais da reforma do Ensino Médio, sinalizou um retrocesso para as conquistas educacionais. O FUNDEB² é uma conquista da comunidade educacional, dos movimentos sociais e dos defensores da escola pública de boa qualidade, no entanto seu benefício exclusivo para essa área está sendo desconfigurado para o atendimento de outros setores.

A formação técnica profissional, nos moldes da reforma, é o caminho mais viável para os estados, sendo a parceria com o setor privado a possibilidade de maior probabilidade, privatizando a educação e inserindo pessoas sem formação pedagógica no campo da formação dos estudantes. O currículo e a formação integral dos estudantes do Ensino Médio não são vivenciados em uma perspectiva de inclusão, mas de ofertar apenas a tendência que mais apresentar baixo custo aos estados, bem como responder positivamente aos comandos dos grupos empresariais. Para Moll (2017), não há dúvida da necessidade de mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro. Porém, não é a redução da carga horária de determinados componentes curriculares, justo os que podem alargar a visão de mundo dos estudantes, que resolverá o problema. É preciso pensar em “novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas, em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica, bem como a qualificação da infraestrutura e da carreira docente” (MOLL, 2017, p. 72).

AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: AJUSTAMENTOS DA REFORMA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram ajustadas e publicadas em 21 de novembro de 2018, para atender aos dispositivos da Lei n. 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio e faz alterações na atual Lei

2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, com vigência de 14 anos.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As orientações postas nas DCNEM devem ser seguidas por todos os sistemas de ensino, a saber: “conjunto de instituições, órgãos executivos e normativos, redes de ensino e instituições educacionais” (2018, p.3), e suas unidades escolares, públicas ou privadas, para a estruturação de seus currículos. No art. 10, as DCNEM expõem que o currículo do Ensino Médio é um conjunto que agrega a formação geral básica (competências e habilidades enunciadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e os itinerários formativos, que se tratam de um “conjunto de unidades curriculares” e estas, por sua vez, são “elementos com carga horária pré-definida, [...] podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (2018, p.2). Na seção I, da estrutura curricular, no art. 12, parágrafos 4º, 8º e 9º discorrem que:

§ 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho. [...] § 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino. § 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (DCNEM, 2018, p.8).

Diante do exposto, alguns apontamentos precisam ser abordados. Ao considerar esta definição de itinerário formativo a partir da expectativa futura do estudante, negligencia-se o seu processo maturacional em desenvolvimento, estipulando que um jovem estudante deve conseguir elaborar aos 14 (quatorze) anos de idade seu projeto de vida. Nesse sentido, se estabelece que, já na entrada do sujeito no Ensino Médio, o estudante necessita saber o que pretende seguir como carreira, para a possível realização de um curso de nível superior e a construção do seu perfil profissional, a fim de entrar no mercado de trabalho. Um segundo ponto é a questão da oferta desses itinerários, de acordo com as estruturas e os recursos das instituições de ensino, o que evidencia que, entre os cinco possíveis itinerários regulamentados pela lei 13.415/2017 (I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V - formação técnica e

profissional), a escola de nível médio poderá oferecer o que estiver em meio às suas possibilidades, devendo disponibilizar mais de uma opção em todo o sistema de ensino. Essa dimensão, por si só, restringe as opções dos estudantes, ainda mais quando se tratar das escolas públicas que já vivenciam diferentes formas de precarização em termos de estrutura física, material, didático-pedagógica, de formação de professor, entre outros aspectos.

Por último, o parágrafo 9º trata da garantia de abertura para a realização de acordos entre as diferentes instituições, de forma a facultar a circulação dos estudantes entre as escolas, e realizarem os itinerários de suas escolhas. Essa medida, em um primeiro momento, aparenta ser positiva, já que contribui para a troca de saberes e vivências entre as instituições, os profissionais e os estudantes, bem como diminui os riscos da falta de opção pelos estudantes diante da não oferta de algum dos itinerários pela sua escola de origem. Por outro lado, tanto a Lei da reforma quanto as DCNEM preconizam a condição desses acordos ocorrerem entre instituições público-privado, o que incentiva o direcionamento e distribuição de recursos públicos para as empresas privadas de educação. Na visão de Silva e Sheiber (2017), a realocação dos recursos públicos para as instituições privadas desconsidera as lutas da comunidade educacional a favor do FUNDEB, que é uma conquista desses movimentos para manutenção da educação pública. O art. 15 da DCNEM, que versa sobre o itinerário de formação técnica e profissional, esclarece que sua oferta pode ocorrer por duas vias, umas delas trata da habilitação técnica profissional, e a outra, de qualificação profissional. Os parágrafos 2º e 3º do mesmo artigo dispõem sobre a oferta de curso técnico de modo experimental:

§ 2º As instituições e redes de ensino podem iniciar a oferta de formações experimentais de cursos de habilitação profissional técnica de nível médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos com autorização específica de seu sistema de ensino. § 3º Em até 3 (três) anos do início da oferta da referida formação experimental, o sistema de ensino deverá deliberar a respeito do seu reconhecimento e, em caso positivo, os cursos serão incluídos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, preferencialmente, no prazo de até 6 (seis) meses, limitados ao prazo de 5 (cinco) anos, contados da data de oferta inicial da formação (DCNEM, 2018, p.9).

A oportunidade de constituição de um novo curso técnico é relevante, na medida em que haja a necessidade de uma formação específica para atender a alguma demanda local ou regional, em que já não existe determinado curso contemplado no Catálogo

Nacional de Cursos Técnicos. No entanto, é importante analisar os riscos de uma ação como esta, afinal os dispositivos legais não deixam claro como proceder, caso o curso experimental não seja reconhecido. Com isso, questiona-se como ficará a situação dos estudantes que participarem dessa experimentação, em relação ao tempo que dedicarão a esses estudos, isso implicará na conclusão do Ensino Médio? Outro ponto que merece atenção é a nomeação de professores por notório saber, pois ainda que seja enfatizado que somente poderão atuar no itinerário de formação técnica e profissional, deixa-se alheio o que tange à formação pedagógica desse profissional. A seguir, observa-se o que está posto nas DCNEM, em seu título IV, sobre disposições gerais e transitória:

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB. Parágrafo único. A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional (DCNEM, 2018, p.15).

O inciso IV do artigo 61 da LDB é incluído pela lei da reforma do Ensino Médio e, como apresentado no trecho das DCNEM, por meio das alterações, podem atuar profissionais que tenham experiência de trabalho ou formação em determinada área. Ou seja, além de não salientar que tipo de formação deve ser considerada para a atuação na docência (formação em nível superior mais complementação pedagógica, conforme art. 14 do rcp002/15 e art.21 do rcp002/19 do Conselho Nacional de Educação-CNE), explicita que apenas a experiência prática é suficiente para a mediação da aprendizagem profissional. Com isso, esse sujeito com notório saber necessita apenas de comprovação da realização de seu trabalho, deixando de seguir regulamentações preconizadas legalmente. No título terceiro que dispõe “Dos Sistemas de Ensino e da Proposta Pedagógica”, em seu capítulo primeiro que trata “Dos Sistemas de Ensino”, artigo 20, inciso V, alínea b e d expõem que estes devem propiciar o

b) aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos tanto no ensino formal como no informal e na experiência extraescolar; [...] d) aproveitamento de conhecimentos para o prosseguimento dos estudos em diferentes formações, seja por aproveitamento de créditos, por certificações complementares, entre outras, conforme o art. 18 (DCNEM, 2018, p. 12).

São possibilidades que as DCNEM dão para que os estudantes aproveitem cursos realizados no Ensino Médio para serem dispensados em formações subsequentes, não expondo claramente que tipo de “diferentes formações” são essas. Ou seja, permitem, por exemplo, que seja entendido a plausibilidade do pedido de dispensa de um componente curricular na graduação, se já o tiver cursado no Ensino Médio. Desse modo, a forma como este curso tiver sido feito não importará, pois, as Diretrizes enfatizam desde o artigo 18 que caso o estudante tenha sido aprovado em umas dessas formas de avaliação “ I - avaliação de saberes; II - demonstração prática; III - documentação emitida por instituições de caráter educativo” (DCNEM, 2018, p. 11), terá sido comprovada a sua competência e por consequência, terão efetivados os requisitos do currículo do “novo” Ensino Médio.

Além disso, as alíneas b e d informam que esses cursos ou disciplinas podem ser feitos de modo formal, informal e extraescolar, abrindo espaço para aprendizagens adquiridas fora do sistema escolarizante. Diante disso, observa-se que a orientação se destoa da função social da escola, que é mediar a construção do conhecimento sistematizado, acumulado historicamente, de modo crítico e reflexivo, unindo a teoria e a prática, contextualizando com a realidade de vida dos estudantes e seus saberes prévios. Desse modo, não atende à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96), que no seu artigo e parágrafo primeiros definem que “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Assim, só deveriam ser aceitos os conhecimentos aprendidos dentro da escola de educação básica ou sob sua regulação.

No artigo 27, inciso IX, ao abordar sobre a Proposta Pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio preconiza considerar a “capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes” (DCNEM, 2018, p.14). E a LDB em seu artigo 9º orienta sobre a construção de competências e diretrizes para todas as etapas da educação incluindo o Ensino Médio. Por esse motivo, em 1998 foram criadas as primeiras Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio brasileiro. Em 2012 as DCNEM foram renovadas e trouxeram uma nova perspectiva para esta etapa, dispondo de uma concepção que não faz a separação entre o ensino profissional e propedêutico, ao contrário do que era preconizado pela Unesco em 1990, que tinha foco na pedagogia do aprender a aprender. Apesar disso, o presidente interino Michel Temer aprovou, em novembro de 2018, de maneira apressada, as novas

atualizações das DCNEM, pois as orientações anteriores não acordavam com o projeto da “Nova” lei 13.415/17 (REYES e GONÇALVES, 2020). Isto é, trouxe de volta uma concepção pedagógica que já não atende mais aos anseios educacionais da população brasileira, mas que satisfaz aos interesses políticos e econômicos neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características dos governos neoliberais, como foi o de Temer, é a imposição de reformas, a falta de diálogo com a sociedade e os representantes das instituições sociais, repercutindo no alcance dos objetivos traçados nos anseios da elite brasileira. A recusa pela política estabelecida para o Ensino Médio foi intensa pelos movimentos sociais e as entidades que lutam em prol da educação pública. No entanto, o caráter impositivo da reforma desconsiderou o discurso não só dos estudantes, mas o dos profissionais da educação de cunho progressista. Nesse sentido, desconsiderou o diálogo e as perspectivas de um planejamento coletivo para a construção de uma proposta de Ensino Médio, que desse visibilidade aos anseios dos estudantes, às diferentes realidades do país e às proposições dos profissionais que estão no dia a dia no chão da escola. A falta de apreciação da visão desses diferentes setores possibilitou a efetivação de uma reforma verticalizada, homogênea e excludente.

A forma como a reforma do Ensino Médio foi instituída ignorou os seus profissionais e a comunidade acadêmica, política e social que luta pela existência de uma educação pública, democrática, inclusiva e referenciada socialmente. Não se faz uma reforma sem a participação dos que estão cotidianamente desenvolvendo os objetivos propostos, pois o debate das ideias favorece a construção de uma melhor proposta para a educação. Compreende-se que a educação pública de boa qualidade está ameaçada, bem como os direitos constitucionais presentes nos marcos legais. Os governos de cunho neoliberais implementam políticas que não contribuem com os anseios da escola pública, concretizando reformas pautadas em políticas que não favorecem a classe trabalhadora, muito menos aos seus filhos, desvirtuando os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988.

A problemática em destaque e que gerou muitas controvérsias na reforma do Ensino Médio foi a falta de valorização dos profissionais da educação, especialmente os professores, desconsiderando a formação pedagógica e possibilitando a inserção de

profissionais não licenciados no campo da docência, por meio do notório saber, para profissionais do itinerário profissional. Enquanto o atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, estabelece que é necessário garantir a formação acadêmica a todos os docentes da educação básica, as reformas neoliberais desconsideraram essa proposição. A ideia do notório saber significa dizer que qualquer pessoa que saiba um determinado conteúdo pode ensinar aos demais, desconsiderando a didática, os fundamentos epistemológicos da docência, compreendendo o ensino como uma dimensão simples na qual qualquer profissional pode desenvolvê-la. Cabe destacar, ainda, que o notório saber desvaloriza e desconsidera os professores e sua formação, gerando graves crises na educação brasileira. Pode-se enfatizar que não é qualquer profissional que tem habilidades para exercer a função da docência, mesmo em cursos profissionalizantes, mas aquelas que tenham conhecimentos das áreas formativas do processo de ensino e de aprendizagem.

O risco que a educação pública corre, em meio a esse contexto, é que este efeito do notório saber se estenda para toda a educação básica, situação que já ocorre em muitos municípios e estados da federação brasileira, devido à falta de prioridade para a educação. Na Educação Básica, a concretização do notório saber geraria impactos na formação dos estudantes, ocasionando mais retrocessos e desvirtuando ainda mais o sentido da educação. No entanto, é preciso esclarecer que a presença de profissionais leigos no âmbito das escolas favorece aos empresários e ao Estado, pois o objetivo é implementar o sistema de modelos prontos, sendo os professores meros reprodutores de conhecimentos, os quais contribuam apenas para as avaliações nacionais e internacionais, efetivando uma educação pobre para a classe trabalhadora, como preconiza o projeto social em pauta. Nesse contexto, compreende-se que a reforma do Ensino Médio apresenta sérios riscos à educação pública.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27839. 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, p.1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.21-24, 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º 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 do União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CASASSUS. Descentralização e Desconcentração educacional na América Latina: Fundamentos e Críticas. Este estudo foi apresentado originalmente à Reunião Interagencial sobre Descentralização e Desconcentração de Políticas Públicas, Brasília, outubro de 1989. **Cad. Pesq.**, São Paulo (74): 11-9, ago. 1990.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani et al. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero e GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 25: e204577, 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBER, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021. 155 p.

Recebido em: 05/04/2022

Aprovado em: 08/05/2022

Publicado em: 12/05/2022