

## Implicações da reforma do Ensino Médio para o trabalho e a formação docente

*Implications of the reform of High School for the work and teacher training*

*Implications de la réforme du lycée pour le travail et la formation des enseignants*

Lurvin Gabriela Tercero Reyes<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**Resumo:** Este trabalho problematiza implicações que a Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017 - pode provocar para o trabalho e a formação de professores. Para o desenvolvimento do estudo foi usada a técnica de análise documental, tomando como fontes primárias de informação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996-, Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017. O estudo traz contribuições para a produção acadêmica sobre política pública no campo educacional, temática que consideramos pertinente no atual contexto de volta às concepções políticas neoliberais/conservadoras que desconhecem a trajetória de práticas, conhecimentos e experiências dos profissionais da educação, olhando para eles apenas como consumidores de políticas governamentais absolutistas e autoritárias.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação e Trabalho Docente. Ensino Médio.

**Abstract:** This study discusses the possible effects that the Secondary School Reform - Law 13.415 / 2017 - can bring to work and teacher training. For the development of the study, it was used the documentary analysis technique, taking as primary sources of information the Law of Directives and Bases of Education- Law 9.394/1996 -, Provisional Measure 746/2016 and Law 13.415/2017. The study brings contributions to the academic production on public policy in the educational field, which we consider pertinent in the current context of neoliberal / conservative political conceptions that do not consider the trajectory of practices, knowledge and experiences of professionals in education, looking at them only as consumers of absolutist and authoritarian government policies.

**Keywords:** Public Policies. Training and Teaching Work. High school.

**Résumé:** Cet article soulève des problèmes que la réforme du secondaire - Loi 13.415 / 2017 - peut entraîner pour le travail et la formation des enseignants. Pour le développement de l'étude, la technique d'analyse documentaire a été utilisée, en prenant comme source principale d'information la loi sur les Directives et les Bases de l'éducation - loi 9 394/1996 - 1996, la mesure provisoire 746/2016 et la loi 13.415 / 2017. L'étude apporte des contributions à la production académique sur les politiques publiques dans le domaine de

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
Email: lurvin\_tercero@yahoo.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Doutora em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
Email: suzanevieira@gmail.com

l'éducation, que nous considérons pertinentes dans le contexte actuel de conceptions politiques néolibérales / conservatrices qui ignorent la trajectoire des pratiques, des connaissances et des expériences des professionnels de l'éducation, en les considérant uniquement consommateurs de politiques gouvernementales absolutistes et autoritaires.

**Mots-clés:** Politiques publiques. Formation et travail pédagogique. Lycée.

## Introdução

Os debates sobre as políticas educacionais dirigidas ao Ensino Médio se intensificaram a partir da década de 1990, provavelmente devido ao crescimento da matrícula. Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1991 a taxa de matrícula bruta nesta etapa do ensino era de 40,8% e a líquida do 17,6%. No ano de 2005 estes dados tinham evoluídos a 80,7% e 45,3% respectivamente. Contudo, a inserção de milhares de jovens nesta etapa educacional não veio acompanhada da melhoria na qualidade do ensino. Jakimiu e Silva (2016) consideram a possibilidade de que a acelerada expansão da matrícula e os problemas de qualidade da oferta desencadearam várias ações no âmbito das políticas educacionais no período compreendido entre 1996 e 2014.

A partir da década de 1990, tanto no Brasil, quanto em outros países da região, as diretrizes curriculares para a Educação Básica (e, conseqüentemente, as condições para o trabalho e a formação docente) obedecem as disposições de organismos multilaterais que na procura de uma nova ordem econômica mundial, incluíram a implacável introdução da lógica neoliberal na perspectiva da formação humana, e da gestão governamental em geral, flexibilizando as relações trabalhistas, assinando tratados de livre comércio e diminuindo os gastos públicos através de distintas estratégias, a parcerias com o setor privado são umas das mais notórias.

Para entender a origem destas medidas nos remontamos à 1989 com a formulação do Consenso de Washington, que “balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003). Sob o pressuposto de que as políticas sociais conduzem a escravidão e à liberdade de mercado à prosperidade (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003 baseados em HAYEK, 1987), os países se abriram à globalização, vinculando-se aos mecanismos do capital internacional,

onde, para gerar maior lucro os direitos sociais adquiridos durante as políticas de bem-estar social, deveriam ser extintos.

Para materializar estas idealizações, os organismos internacionais e regionais passam a intervir e tecer as formulações em distintas áreas da gestão governamental. Assim, no início da década a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declara o Brasil junto com Bangladesch, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão dentro do grupo conhecido como E9. Esta iniciativa surge pela necessidade de melhorar os índices de alfabetismo nos países que possuíam mais da metade da população mundial. No início da década de 1990, o Brasil albergava 18.682 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais, isto representava 19.7% da população total nessa faixa etária (94.891 milhões). Já em 1996 os índices tinham reduzido para o 14.7% distribuídos geograficamente assim:

Quadro 1 Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 1996/2001

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
<b>Brasil</b>	14,7	13,8	12,4
<b>Norte</b>	12,4	12,6	11,2
<b>Nordeste</b>	28,7	27,5	24,3
<b>Sudeste</b>	8,7	8,1	7,5
<b>Sul</b>	8,9	8,1	7,1
<b>Centro-Oeste</b>	11,6	11,1	10,2

Fonte: INEP, 2003 baseados em dados do IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001

Superar a diferença entre as regiões geográficas do país, tem sido e continua sendo um dos grandes desafios em termos de acesso e qualidade. Para o caso, se apresentam no Quadro 2 a escolarização bruta e líquida do Ensino Médio da região sul e nordeste do país – 1991/2000:

Quadro 2 Taxas de Matrícula Líquida e Bruta do Ensino Médio – Região Sul e Nordeste – 1991/2000

Regiões Geográficas/Taxas de Escolarização	1991	1994	1998	2000
<b>Sul</b>				
<b>Matrícula Bruta</b>	45,0	55,7	77,0	82,6
<b>Matrícula Líquida</b>	24,0	30,5	42,8	47,1

Nordeste				
Matrícula Bruta	27,8	32,6	45,4	56,7
Matrícula Líquida	8,4	10,3	14,2	16,7

Fonte: INEP (2003, p. 26)

Observe-se uma tendência crescente na escolarização a partir da década do 1990. No entanto, a diferença entre regiões é notória e alarmante, especialmente no que se refere ao Nordeste em relação ao resto do Brasil. Podemos dizer que de modo geral, na década de 1990 se teve um aumento significativo na escolarização líquida do EM, tanto no Sul, quanto no nordeste, a década acabou com o dobro de matrículas do que no início da década do 1990, no entanto a diferença entre estas regiões continuou sendo grande.

Com este cenário no Brasil, surge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO e pelo Banco Mundial (Conferência de Jomtien, Tailândia – 1990). A conferência pautou como compromissos das nações:

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças. (UNICEF, 1990, p. 3)

Para a sua efetivação foram propostas amplas reformas, que segundo Gomide (2011) abrangeram a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, fundamentado no discurso de que a educação conduziria os países periféricos à sociedade globalizada.

Para consolidar estas ações, orientadas por um discurso sobre o acesso à educação e o fortalecimento das alianças, foram introduzidas “novas propostas” com “novos atores”, baseados nos princípios pregados na Conferência, ou seja, a educação como responsabilidade de todos, por tanto, sob influência de todos os agentes da sociedade. Fundamentando esta premissa trazemos um trecho da Declaração, que afirma o compromisso da comunidade mundial com o desenvolvimento da educação nos países carentes:

Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela Educação Básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à Educação Básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando à **solidariedade internacional** para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países

que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. (UNICEF, 1990, p.15 grifos nossos)

Diante a alocação de solidariedade internacional, de compromisso, envolvimento e financiamento de todos os agentes possíveis se conseguem acordos de cooperação internacional com entidades governamentais, privadas, voluntarias ou filantrópicas. É assim que através da Declaração de Educação para Todos, abrem-se novas oportunidades de investimento privado na educação. O Art. 9 que trata sobre a mobilização de recursos expõe que:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, **será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.** (UNICEF, 1990, p. 5 grifos nossos).

A partir dessa época se acentuam ações que podem ser chamadas de Filantropocapitalismo (BISHOP e GREEN, 2009), com o investimento de capital privado nos serviços públicos como a educação, permeando também em outros bens mercado desejáveis como a saúde e previdência, estabelecendo por sua vez novas formas de parcerias público-privadas.

No que se refere à formação dos indivíduos, incluindo os professores, as agências internacionais ditaram diretrizes que permitiram uma preparação baseada no desenvolvimento de competências para um mundo em constante transformação incentivados por princípios como a flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade. Mais tarde, em 1996 a UNESCO disseminaria outro documento produzido por Jacques Delors, formulando propostas de ação para a educação do novo milênio. O documento pregava a educação do indivíduo por competências sob quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, estes pilares chegaram até a se constituir como políticas educativas em diferentes países, a esse respeito Gomide explica que:

[...] tais concepções foram fortemente utilizadas nas práticas educativas e até mesmo, integraram a normatização legal, estando disseminadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento aprovado no Brasil em 1997. Na reunião realizada em Havana, em 2002, a UNESCO aprovou o quinto pilar denominado aprender a empreender, cujos princípios fundamentam as políticas e práticas pedagógicas da atualidade. (2011, p. 4582)

Da mesma forma que nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros de 1997, a proposta curricular foi pautada em competências e na formação do indivíduo para a satisfação do mercado de trabalho, assim como também esteve presente nas DCNEM de 1998. Com o propósito de concretizar essas propostas, na época surgiram políticas e ações dirigidas ao Ensino Médio como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (ProMED) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (ProEP), o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001).

Enquanto aos profissionais da educação, segundo Souza (2014), o Relatório Delors os aborda como um profissional capaz de influenciar na formação de atitude dos alunos, despertar a curiosidade, o desenvolvimento de autonomia, o estímulo do rigor intelectual, bem como à criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Equiparando o professor a um super profissional, responsável pelo sucesso e fracasso dos estudantes, dos indicadores educacionais, premissa que tem perdurado até nossos dias.

Nos anos posteriores, principalmente nos Governos de Lula e Dilma Rousseff, embora que ainda inseridos na lógica neoliberal, a educação seguiu outros rumos orientados por uma visão ideológica e política que poderia se chamar de civil democrática. Fizeram-se esforços por encarar a educação como um processo de formação cidadã, centrando-se na abertura de vagas para estudantes das classes desprivilegiadas e nos incentivos para sua permanência no sistema educativo. No Ensino Médio, elaboraram-se as DCNEM de 2012 com um discurso oposto às diretrizes de 1998. Elas romperam com a ideia da subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades. Contudo, o discurso de ensino por competências voltou ao cenário brasileiro em 2017 com a redação da Base Nacional Comum Curricular documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais da infância e juventude brasileira em 10 competências básicas.

### **A Lei 13.415/2017 no contexto político e social brasileiro**

A Lei nº 13.415 aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, é resultado da Medida Provisória nº 746 emitida em setembro de 2016. A referida lei forma parte estratégica de um projeto político societário que começou a ser

tramitado junto com outras medidas legislativas, a partir do golpe parlamentar, jurídico e midiático da Presidente eleita democraticamente Dilma Rousseff em agosto de 2016. Por sua natureza jurídica a conversão da Medida Provisória nº 746/2016 na lei nº 13.415/2017 se deu sem participação de grupos organizados da sociedade no prazo de 147 dias. Na redação final da Lei reza como ementa o seguinte texto:

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política e fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Esta proposta de reforma ao Ensino Médio, denominada pelo Governo como “novo Ensino Médio” representa uma mudança na estrutura pedagógica e curricular das escolas, além disso, articula o controle do empresariado na força de trabalho, ao elaborar e participar na aprovação de políticas dirigidas à formação da juventude; constitui regras para a abertura do mercado da Educação Básica no que respeita à oferta de ensino técnico-profissionalizante, infraestrutura para Educação a Distância (EAD), abertura do mercado de assessorias para o Governo e as escolas implantarem a reforma. Para este fim, o Plenário aprovou o 17 de abril de 2018 uma operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação (MEC), no valor de até US\$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Deles US\$ 29 milhões serão destinados à assistência técnica para capacitação do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de Educação. (SENADO FEDERAL, 2018)

Além destes aspectos, a Lei 13.415/2017, propõe uma reforma técnica-disciplinar dos processos educativos, isto quer dizer que, ela modifica a dinâmica do Ensino Médio para uma lógica concorrencial pela disputa na oferta dos itinerários formativos. Desta forma, ela faz parte de um conjunto de dispositivos legais que legitimam a apropriação por parte de setores privados da sociedade dos fundos públicos.

Algumas destas proposições têm sua origem no PL nº 6.840/2013, gerado a partir do Relatório da comissão especial encarregada dos Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), criada na Câmara de Deputados em 15 de março de 2012.

Dentre as proposições do Projeto de Lei de nº 6.840/2013 estão: O Ensino Médio diurno em jornada de tempo integral com no mínimo 7 horas diárias; a meta a universalização do tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com

50% das matrículas em 50% das escolas; a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos a contar da aprovação da Lei; o Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com jornada diária mínima de três horas e com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; para o Noturno propõe ainda que até 1.000 horas possam ser integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática; no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases chamadas de opções formativas; a obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento. (SILVA, 2016. p. 9-10)

Muitas das propostas do Projeto de Lei 6.840/2013 foram tomadas em conta na hora da formulação da MP Nº 746, e outras retiradas e agregadas na sua conversão a Lei. Isto indica que o chamado “novo Ensino Médio”, não é tão novo como a mídia apresenta para a população brasileira. Continua relatando SILVA (2016, p. 12) que, “A intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que ela legisla sobre as finalidades e modos de organização do Ensino Médio coloca o PL 6.840/2013 em posição diametralmente oposta à das Diretrizes Curriculares homologadas em 2012”, isto porque as diretrizes em menção foram formuladas sob intensos debates, com a participação de um Grupo de Trabalho, identificado como Coletivo Social (BERNARDIM, 2013 em SILVA, 2016).

As DCNEM de 2012 lograram enfrentar o reducionismo das DCNEM de 1998 que estavam circunscritas ao discurso empresarial da necessidade de submissão da escola às necessidades imediatas de formação para o mercado de trabalho.... Consideram a juventude em sua multiplicidade e diversidade e amplia o sentido e finalidade da sua formação que, para além do preparo técnico ou propedêutico, almeja a condição de uma formação humana integral, isto é, completa, crítica e autônoma. (SILVA, 2016. p. 8)

As mudanças que esta reforma carrega para a Educação Básica e para o Ensino Médio em especial, tem sido abertamente rejeitadas por boa parte da comunidade acadêmica, diante distintos manifestos e cartas declaratórias. Um dos principais atores na resistência é o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado no início de 2014 com vistas a atuar junto à Câmara dos Deputados na interlocução sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Posteriormente, participou ativamente na resistência à reforma após publicação pela MP 746.



O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é composto por entidades do campo educacional, dentre elas ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

É importante destacar que a rejeição não foi exclusivamente por grupos acadêmicos ou associações educativas, parte da população brasileira em geral se manifestou em contra nas redes sociais principalmente; diante esse cenário muitas escolas foram ocupadas no país inteiro, totalizando ao redor de 1400 escolas de Ensino Médio que exigiam a revogação da Medida Provisória 746 e da PEC 241. A pesar de todas as manifestações da população brasileira o Governo da República continuou com o processo de aprovação da medida legislativa que finalmente foi aprovada no Senado em fevereiro de 2017 com 43 votos a favor e 13 em contra.

Entre os principais argumentos contrários foi possível identificar a qualificação da reforma como produto de um golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff, além disso, apontam que as mudanças propostas atendem aos interesses do mercado de trabalho sob a influência de órgãos internacionais como o Banco Mundial, favorecendo uma profissionalização compulsória, à terceirização dos serviços educativos do Estado com a permissão do repasse de fundos públicos para entidades de caráter privado.

Entre os argumentos, muitos autores, também, consideram que a reforma do Ensino Médio contribuirá para o aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez que permitirá a coexistência de dois tipos de escola, uma atendendo a classe média/alta e outra escola para os pobres, este destinada para formação de mão de obra (SILVA e SCHEIBE, 2017; AUTORA 2, 2017, MOTTA e FRIGOTTO, 2017). Outro aspecto a destacar é a crítica da instauração de uma política pública educativa por via Medida Provisória que por sua natureza jurídica deve ser convertida em lei num prazo de 60 dias prorrogáveis uma vez por igual período. Por tanto, o processo de tramitação e aprovação da Lei 13.415/2017, não contou com um processo democrático de discussão com a comunidade educativa, acadêmica e civil.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), quem forma parte do Movimento em Defesa do Ensino Médio, publicou um dia depois da publicação da MP nº 746, uma Nota Pública intitulada “Medida Provisória do Ensino Médio; Autoritária na forma e equivocada em conteúdo”, onde asseguram que:

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas.

A MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais. (DIRETORIA DA ANPEd, 2016, p.2)

Tais manifestações referem-se ao desconhecimento das ações que vinham sendo feitas por representantes de distintas organizações educativas e de pesquisa, entre as que podemos citar: a ANPEd, CEDES, FORUMDIR e ANFOPE entre outras. Estas organizações junto a representantes do MEC mantiveram discussões em relação às mudanças nas bases, finalidades e modos de organizar o EM antes das ações autoritárias do Governo Federal ao impor a Reforma do Ensino Médio através de uma Medida Provisória como já foi exposto.

Dado que a Reforma do Ensino Médio ainda não foi implementada na maioria das escolas e considerando que as prescrições oficiais não se consolidam de forma espelhada na escola (SILVA, 2008) o estudo visa problematizar esse plano de possibilidades em quanto aos impactos, efeitos e consequências que a mercantilização da educação, as parcerias público privadas, o financiamento da educação e a nova formatação curricular do EM vai significar para a formação e o trabalho docente, acima de tudo nas condições reais da maioria das escolas públicas brasileiras.

### **Implicações para o trabalho e a formação docente**

São vários os aspectos da Reforma do EM que apresentam efeitos para o trabalho docente, e, por conseguinte, na formação dos professores que daqui em diante serão requeridos pelos sistemas educativos. Para fins de análise neste trabalho, foram focados três aspectos, a saber: as mudanças no currículo (como a redução de disciplinas e aumento da carga horária), as parcerias público privadas que incluem o notório saber para que profissionais não docentes possam-se desempenhar como professores no que se refere ao

itinerário formativo da formação técnica e profissional e a perspectiva de trabalho docente polivalente atendendo os itinerários formativos, mesmo que vai demandar uma formação generalista por parte dos professores.

No âmbito curricular, as disciplinas que se mantêm privilegiadas por considerar-se obrigatórias segundo a Lei nº 13.415/2017 são Matemática e Língua Portuguesa, que serão oferecidas durante os três anos de EM. O restante do currículo será organizado em no máximo 1800 horas dedicadas à BNCC e a outra parte aos itinerários eletivos, que contempla como um deles a formação técnica, ficando a critério dos Sistemas de Ensino a organização de seus currículos.

As disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia que eram contempladas como obrigatórias de acordo com o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996, passaram a constituir-se como estudos e práticas, retirando seu caráter de disciplina. Além disso, se evidencia uma ruptura na integralidade da educação básica, quando a Lei nº 13.415/2017 altera este mesmo artigo, rezando que a Educação Física é obrigatória para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, olhando o Ensino Médio como uma etapa isolada da Educação Básica. Isto desloca por sua vez, vários aspectos do trabalho docente, que vem a aprofundar as incertezas sobre o rumo do EM, com o esvaziamento curricular na BNCC que foi publicada em abril de 2018, em cujo conteúdo se manifestam as competências específicas para cada uma das quatro áreas de conhecimento que conformam o currículo e as habilidades para cada competência.

As competências por área (a exceção de matemáticas e língua portuguesa) compreendem o atrelamento entre as antigas disciplinas de artes, educação física e inglês para a área de Linguagens e suas Tecnologias; biologia, física e química para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias; história, geografia, filosofia e sociologia para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por tanto, ao organizar o currículo por áreas e não por disciplinas, fica implícito o fato de que o trabalho docente deve estar focado na atenção destas grandes áreas.

Tal fato possibilitará que professores sem formação específica em uma determinada disciplina possam dar aula na área, essa situação representa a institucionalização de um problema já existente no Brasil, pois segundo dados do INEP no Censo Escolar 2016 (2017, p.28) 59% dos professores do país não ministram aulas nas suas respectivas áreas de formação, tais mudanças vão acarretar um ensino polivalente e conseqüentemente precário. Algumas licenciaturas, que possuem poucos egressos, poderão desaparecer das universidades, pois a reforma vai demandar uma formação generalista e interdisciplinar.

Somado a isto, se encontra a sobrecarga de trabalho relacionado ao tempo integral, assim como as condições pedagógicas, organizativas e até de infraestrutura para oferecer ensino de qualidade.

Para Lino (2017), a reforma impacta diretamente a carreira dos profissionais da educação, pois traz a possibilidade de redução de postos de trabalho na rede privada e de vagas para concursos nas redes públicas, tendo em vista que um conjunto de disciplinas não serão mais de oferta obrigatória e outras podem ser ministradas por outros profissionais não docentes – referindo-se ao notório saber-. Por outro lado, no que se refere à possível contratação de professores por área de conhecimento Simões (2017), ilustra um hipotético e muito provável cenário:

Em um dos desdobramentos possíveis, a oferta da área de C.H., assim como as demais áreas, poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Se essa hipótese se confirmar, assistiremos a um dos mais significativos momentos de enxugamento da máquina pública no campo educacional, seguido por recontrações precárias como resultado da flexibilização da lei trabalhista (terceirização). (2017, p. 54)

Outro aspecto a destacar são as parcerias público-privadas e a permissão de profissionais com notório saber exercerem a docência no ensino técnico e profissionalizante. O reconhecimento de profissionais sem conhecimento pedagógico para atuarem como docentes ainda que na formação profissional caracteriza-se como um desrespeito e desvalorização a profissão docente. O notório saber estipulado na Lei nº 13.415, coloca em risco não só a valorização da carreira docente, senão também a formação integral do aluno, isto porque a questão pedagógica está sendo vista como um assunto menor, privilegiando ao domínio de conteúdo, sob o pressuposto que para ensinar basta saber ou ter conhecimento em determinada área de estudo.

### **Considerações finais**

A Reforma do Ensino Médio imposta via Medida Provisória, convertida na Lei 13.415/2017 está permeada de antigos interesses ideológicos, políticos e econômicos que atendem a visão mercantilista da educação. Os efeitos de tal reforma ainda estão sendo analisados e discutidos, porém, alguns deles, já são possíveis de serem percebidos. Neste

trabalho, procuramos evidenciar como a formação e o trabalho docente serão afetados por tais medidas.

A desvalorização profissional dos professores e de algumas licenciaturas fica evidente quando determinadas disciplinas praticamente desaparecem do currículo, encobertas por competências, habilidades, práticas, áreas de conhecimento. O esvaziamento do currículo do Ensino Médio salta aos olhos, sendo priorizadas duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

Consideramos que as mudanças em curso terão repercussões diretas na formação dos estudantes secundaristas e na formação e trabalho docente. Esperamos que as discussões geradas a partir deste estudo sirvam para compreender melhor os possíveis efeitos desta política e que sirva como mecanismo de resistência contra tais medidas.

### Referências

BISHOP, M.; GREEN, M. *Filantropocapitalismo cómo los ricos pueden cambiar el mundo*. [online] Ediciones Urano. Barcelona: 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 22 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 16 Fev. 2017.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M., Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 07 fev. 2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília-DF. 2003.

\_\_\_\_\_. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília-DF. 2017.

GOMIDE, A. G. A UNESCO e as Políticas para Formação de Professores no Brasil na Década de 1990. In X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2011, Curitiba.

*Anais...* Curitiba, 2011

AUTORA 2. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *In Retratos da Escola*. v.11, n.20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2019

SILVA, M.R. (Org.). *O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. 9 p.

LINO, Lucília. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2019

MOTTA, V. e FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016(Lei Nº 13.415/2017). In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> >. Acesso em: 07 fev. 2019

SENADO FEDERAL. Aprovada contratação de empréstimo junto ao Bird para implantação do Novo Ensino Médio. *Senado notícias*, 17 abr. 2018.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. O Ensino Médio como um Campo de Disputas: Interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais. ANPED SUL, 2016, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2011

SILVA, M. R, SHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2019

SIMÕES, W., O lugar das Ciências Humanas Na “reforma” do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2019

SOUZA, V. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58, p. 629-653, jul./set. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> >. Acesso em: 09 fev. 2019

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFANCIA-UNICEF - *Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem: 1990.