

Os possíveis obstáculos epistemológicos envolvidos na Reforma do Ensino Médio

The possible epistemological obstacles involved in the high school reform

Steffany Temóteo Martins

Universidade Federal de Santa Catarina
steffany_martins@hotmail.com

Carolina dos Santos Fernandes

Universidade Federal de Santa Catarina
carolferquimic@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como foco discutir os possíveis obstáculos epistemológicos que estão presentes na Reforma do Ensino médio (REM) e os articula com reflexões relatadas pela literatura de formação de professores e pelo Ensino de Ciências. A REM é uma política pública educacional que corresponde a uma mudança na estrutura do Ensino Médio em que uma parte dele será regido pela BNCC e a outra parte por itinerários formativos, nos quais os estudantes poderão escolher a área de conhecimento a ser aprofundada. As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio serão Matemática e Língua portuguesa. Percebe-se que há diversas tensões e questionamentos referentes à reforma. Os aspectos mais recordados são referentes à REM possuir estreita relação com uma visão tecnicista do conhecimento científico e demonstrar um retrocesso de conquistas para a educação brasileira.

Palavras chave: ensino de ciências, ensino médio, formação de professores, política pública educacional, reforma do ensino médio.

Abstract

The present work focuses on discussing the possible epistemological obstacles that are present in the high school reform (REM) and articulates with related reflections for the teacher development literature and for science education. The REM is a public educational policy that corresponds to a change in High School's structures wherein a part of it will be governed by the BNCC and the other part by the formative itineraries, in which the students will be able to choose the area of knowledge to be deepened. The only compulsory disciplines in the three years of high school will be Math and Portuguese language. It is perceived that there are several tensions and questionings regarding the reform. The aspects that are recalled the most are those regarding REM having a close relationship with a technicist view of scientific knowledge and demonstrating a setback of achievements for Brazilian education.

Key words: science education, high school, teacher development, public educational politics, high school reform.

Introdução

No Brasil, a expressão “políticas públicas” dispõe de diversos estudos e significados na literatura. Segundo Azevedo (2003, p. 38) “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

As políticas públicas estão presentes em áreas distintas e são alvos de estudos constantemente. A educação é uma das áreas que ganhou notória repercussão nos últimos anos com as políticas públicas educacionais. Para Oliveira (2010, p.5) “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”.

A qualidade do ensino público, no Brasil, também é alvo de questionamentos. Azevedo (2007) comenta que:

A QUALIDADE do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino. Essa invasão de profissionais não identificados ou não envolvidos com as atividades do campo educacional merece uma reflexão. Não se trata aqui de preconizar o monopólio da discussão da educação aos educadores, mas de registrar a intensa penetração ideológica das análises, dos procedimentos e das receitas tecnocráticas à educação (AZEVEDO, 2007, p.7).

A crítica de Azevedo é perceptível no cenário atual da educação brasileira. Em 16 de fevereiro de 2017 o atual presidente da República, Michel Temer, aprovou a Lei 13.415/17 referente à reforma do ensino médio. Desde a medida provisória MP 746, muitas entidades ligadas à educação manifestaram-se a respeito do assunto. A reforma do ensino médio (REM) é uma política pública educacional que corresponde a uma mudança na estrutura do Ensino Médio em que os estudantes poderão escolher a área de conhecimento a ser aprofundada. Uma parte do Ensino Médio será comum a todas as escolas regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra parte direcionada para área de interesse dos estudantes. As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio serão Matemática e Língua portuguesa.

Outra proposta da REM é o ensino médio em tempo integral. A lei 13.415/2017 determina que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, p.1, 2017).

Devido às implicações que a REM terá na estrutura da educação básica e na formação de professores, pretende-se discutir os obstáculos epistemológicos referentes à reforma do ensino médio no que diz respeito às repercussões na formação dos cidadãos, de modo geral, e na formação de professores.

Reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio

A REM foi divulgada com discursos favoráveis, pelo governo federal, através de propagandas em canais abertos de televisão, emissoras de rádio e em plataformas digitais, como o Youtube. Em uma de suas propagandas¹, os alunos estão sentados no auditório e alguns se manifestam comentando quais cursos pretendem escolher. O narrador prossegue “com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que quer estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”. A propaganda finaliza com uma das estudantes afirmando “quem conhece o novo ensino médio, aprova”. Em todos os momentos, a propaganda fornece ideias positivas sobre a reforma, provocando na população uma posição favorável referente a essa política pública educacional sem questioná-la.

Para os estudantes terem esse poder de escolha, o currículo do novo ensino médio foi dividido em duas partes. Uma parte dele será regida pela BNCC e a outra parte por itinerários formativos.

Essa nova estrutura curricular para o ensino médio é criticada pela literatura. Praticamente metade do ensino médio será destinado a formação técnica e profissional. Moll (2017, p.71) ressalta que a REM “ignora a realidade de mais de 70% das cidades brasileiras, que têm apenas uma escola de ensino médio”. Sendo assim, muitas escolas não terão condições de fornecer todos os itinerários formativos, com isso, alunos terão que migrar para outras cidades em busca de itinerários que os interessam, dependendo de sua condição financeira, ou terão que aceitar o que a escola pode fornecer.

Moura e Filho (2017, p. 109) comentam que “a reforma sinaliza para o fortalecimento da dualidade educacional e de uma orientação mercadológica; precarização da docência”. Este trecho vai ao encontro com o discurso de Gonçalves (2017, p. 131), onde afirma que a reforma está “em estreita correlação com interesses mercadológicos, por meio da interlocução do governo brasileiro com o empresariado e seu explícito interesse na preparação de mão de obra”. A concepção explicitada pelos autores remete a ideias que estão em sintonia com os pressupostos da racionalidade técnica.

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da epistemologia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrucionais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

A visão explicitada acima possui uma dimensão exclusivamente técnica, em que a aplicação do conhecimento é relacionada com ênfase excessiva a aplicação prática. Os pressupostos da racionalidade técnica são amplamente criticados na literatura de formação de professores e nos documentos oficiais como as Diretrizes curriculares para a formação de professores. Nos últimos anos, muitos esforços estão sendo elaborados para se pensar em uma educação que articule o conteúdo escolar com o contexto em que os estudantes estão inseridos com vista a contribuir com a formação do cidadão crítico e não apenas torná-lo um receptor de conhecimento.

Nesta direção, Sandri (2017, p. 130) reconhece que “a atual reforma não condiz a um ‘novo ensino médio’, mas é a retomada de concepções e formas que são suas marcas históricas”. Em linhas gerais, a REM apresenta um retrocesso de conquistas educacionais explicitadas em documentos oficiais a exemplo das Orientações Educacionais Complementares aos

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (2006).

Dentro de uma perspectiva epistemológica, a racionalidade técnica aproxima-se de uma visão tecnicista e essa proximidade pode estar relacionada com os obstáculos epistemológicos, conforme destacado por Fernandes e Gonçalves (2016). Bachelard (1996) afirma que “um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 1996, p.19). Para o autor, obstáculos epistemológicos são elementos que impedem a construção do conhecimento científico e estão:

[...] no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996, p. 17).

No seu livro, a formação do espírito científico, Bachelard cita alguns obstáculos epistemológicos considerados mais problemáticos à aprendizagem como, por exemplo: a experiência primeira; conhecimento geral; obstáculo verbal; conhecimento unitário e pragmático; substancialismo; realismo e animismo.

Durante o processo de aprendizagem dos alunos, os professores devem prestar atenção na sua prática em sala de aula. Quando os obstáculos epistemológicos estão presentes na prática docente, podemos chamá-los de obstáculos pedagógicos. Bachelard (1996) afirma que:

Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. Acho surpreendente que os professores de ciências, mais do que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda (BACHELARD, 1996, p. 23).

Entende-se o que a REM pode ser considerada um obstáculo epistemológico e pedagógico na formação dos estudantes do ensino médio e na formação de professores, pois suas características parecem suprimir reflexões oriundas de um conjunto de componentes curriculares que auxiliam a uma leitura crítica de mundo e potencializam uma formação propedêutica direcionada a atuação no mercado de trabalho.

Sandri (2017) expõe que um ponto comum entre a política para formação de professores e a REM “diz respeito ao caráter pragmático da formação, com um apelo ao conhecimento prático como solução para os problemas educacionais” (SANDRI, 2017, p. 140). Bachelard (1996) aborda o conhecimento unitário e pragmático como um obstáculo epistemológico ao conhecimento científico. Esse obstáculo é observado na reforma em que os professores correm fortemente o risco de perder a autonomia das aulas, de modo a explorar de forma prioritária conhecimentos específicos a área de atuação dos estudantes para atuação profissional. Sendo assim, o conhecimento teórico poderá ser explorado de forma periférica neste processo, retrocedendo a visões criticadas na literatura de formação de professores e na epistemologia contemporânea, a saber, a dissociação entre teoria e prática.

Outro aspecto presente na REM e que pode constituir um obstáculo epistemológico é a contratação de pessoas com o notório saber para ministrarem as aulas na educação formal. De acordo com a ANFOPE² (2017) o notório saber “desqualifica a formação e a carreira dos professores ao instituir o critério de ‘notório saber’ para a contratação de pessoas sem formação no magistério, comprometendo a qualidade do ensino e a formação integral, crítica e cidadã da juventude” (ANFOPE, 2017, p. 1).

² Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_anfope_joao_pessoa_27abril2017.pdf

Aparentemente a contratação mediante ao notório saber terão custos menores para o governo, isso desqualificará a formação docente e a carreira dos professores, conforme menciona ANFOPE (2017). Além do mais, profissionais contratados para lecionar no Ensino Médio sem uma formação específica relacionada ao exercício da docência podem apresentar uma série de visões de senso comum referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Tal aspecto pode ser entendido como um obstáculo epistemológico e pedagógico como descrito por Bachelard.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores poderão se enfraquecer, pois profissionais oriundos de outras áreas podem atuar como docentes do Ensino Médio. Costa, Silva e Lemos (2017) reforçam que “Essa política agiliza a desprofissionalização do professor e precariza ainda mais seu trabalho, traz para a escola profissionais que, via ‘notório saber’, aumentarão significativamente o exercício da profissão docente como uma sub ocupação” (COSTA; SILVA; LEMOS, 2017, p. 10). Moura e Filho (2017) argumentam que para essas pessoas com notório saber:

a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo (MOURA; FILHO, 2017, p. 125).

A REM representa uma ameaça a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, bem como a desvalorização da carreira docente. Provavelmente, a tendência do novo ensino médio é a diminuição na contratação de professores e um ensino voltado para um saber mais específico, sem articulação com outros saberes. Ou seja, uma formação voltada para o trabalho sem levar em consideração reflexões para o exercício da cidadania e a tomada de decisões como destacado por referenciais teóricos a exemplo dos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e a perspectiva freireana de educação.

Resumidamente, a REM possui em sua gênese obstáculos epistemológicos e pedagógicos que carecem de reflexões mais abrangentes. Percebe-se que essa política pública educacional possui estreita relação com uma visão tecnicista do conhecimento científico, demonstrando um retrocesso de conquistas para a educação brasileira. Estamos longe de esgotar reflexões epistemológicas e pedagógica relacionadas a REM, o que se apresenta aqui são apontamentos iniciais que merecem ser aprofundados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da REM pode constituir um obstáculo epistemológico referente às reflexões feitas no âmbito da Educação Científica e Tecnológica e, em especial, reflexões relacionadas ao Ensino de Ciências que mencionam a importância de abordar aspectos sociais em sala de aula vinculados ao contexto dos estudantes.

Como a formação técnica é algo privilegiado na REM, os professores poderão perder autonomia nas suas aulas, além de seguir caminhos e estratégias prontas, fazendo com que a problematização do conhecimento defendidos, por exemplo, nos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e outras perspectivas como a abordagem temática freireana comecem a se diluir no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se o quanto isso é problemático, pois é fundamental, como exposto por Fabri (2012), uma educação científica que prepare o estudante para refletir e compreender o avanço científico e tecnológico, bem como transformar o conhecimento de senso comum em

conhecimentos mais elaborados.

A educação mencionada por Fabri vai ao encontro dos estudos CTS e as perspectivas Freireana. Freire (1987) apresenta uma educação que busca a problematização, em que os estudantes compreendem o mundo a partir de sua realidade, algo que é citado também pelos estudos CTS, que possuem a intenção de contribuir para a formação crítica do cidadão.

Para Delizoicov e Brick (2012, p.113) a problematização do conhecimento possui um papel central:

[...] é para problematizar o conhecimento já construído pelo aluno que ele deve ser apreendido pelo professor; para aguçar as contradições e localizar as limitações desse conhecimento, quando cotejado com o conhecimento científico, com a finalidade de propiciar um distanciamento crítico do educando ao se defrontar com o conhecimento que ele já possui e, ao mesmo tempo, propiciar a alternativa de apreensão do conhecimento científico.

Com base no exposto, a REM parece ir de encontro com propostas problematizadoras do contexto escolar como um todo e parece aproximar-se dos pressupostos da racionalidade técnica constituindo um obstáculo epistemológico na formação dos estudantes e profissionais da área da educação.

Referências

AZEVEDO, J. C. de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**. v.21. n.60, 2007, p. 07-26.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 01 de Agosto de 2018.

COSTA, M. C. F. da S.; SILVA, M. N. da; LEMOS, L. H. de G. Reforma do ensino médio e formação de professores para a educação profissional: Nova lei - velhos interesses. 2017. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A22.pdf>>. Acesso em: 04 de Agosto de 2018.

DELIZOICOV, D.; BRICK, E. M. **Didática Geral**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

FABRI, F. O ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. 132f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

FERNANDES, C. dos S.; GONÇALVES, F. P. Reflexões epistemológicas acerca da racionalidade técnica na docência e no desenvolvimento profissional de formadores de professores de ciências da natureza. In: GÜLLICH, R. I. da C.; HERMEL, E. do E. S. Educação em Ciências e Matemática: PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Chapecó: Uffs, 2016. p. 251-266.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos: E o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017, p.131-145.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017, p.61-74.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017. p.109-129.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas_p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> . Acesso em: 26 de Junho de 2018.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, 2017, p. 127 - 147.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.