



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Jaboticabal

NAYARA LANÇA DE ANDRADE

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17): O QUE  
PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?**

Jaboticabal – SP  
2019

NAYARA LANÇA DE ANDRADE

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17): O QUE  
PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Linha de pesquisa: Infância e Adolescência.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Noronha de Souza

Jaboticabal – SP  
2019

A553r

Andrade, Nayara Lança de

A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) : o que pensam alunos e professores? / Nayara Lança de Andrade. -- Jaboticabal, 2019

140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal

Orientadora: Tatiana Noronha de Souza

1. Educação. 2. Estudo e ensino. 3. Ensino currículos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

NAYARA LANÇA DE ANDRADE

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17): O QUE  
PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Linha de pesquisa: Infância e Adolescência.

**Comissão examinadora:**

Orientadora:

Prof. Dra. Tatiana Noronha de Souza

Unesp – Campus de Jaboticabal

---

Membro titular

Prof. Dra. Alessandra David

Centro Universitário Moura Lacerda – Campus de Ribeirão Preto

---

Membro titular

Prof. Dra. Maria Madalena Gracioli

Unesp – Campus de Franca

Jaboticabal

12 de março de 2019

Para todos aqueles que, possuindo empatia acima de vaidade,  
valorizam as prioridades do outro assim como as suas.

Para Liz, que ao nascer, me expandiu a compreensão  
de qual educação desejo para o futuro.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de trabalhar com educação e, conseqüentemente, ter conhecido tantas histórias, tantas pessoas e ter moldado meu caráter.

Sou grata a criação que recebi de meus pais, Deise e Ricardo, que foi essencial para que eu fosse capaz de olhar para o outro, despertando o desejo de mediar conhecimento.

A todos os professores que passaram pela minha formação, com as boas e más experiências, pois foram neles que me espelhei, foram eles meus exemplos profissionais, de esperança e lutas. Em especial a Professora Tatiana Noronha de Souza, minha orientadora: Tati você é mais que um modelo de professora, é um modelo de ser humano. Às professoras Alessandra e Madalena por se disporem tão carinhosamente não só a participar da minha banca de qualificação, como contribuir para o crescimento desse trabalho.

A minha irmã Marcela, na sua eterna missão de me ensinar, me mostrar o certo e não permitir que o mundo me magoe, papel que toda irmã mais velha assume. As irmãs e irmãos que a vida me trouxe: Brisa, Laíssa, Marcela, Marina, Nathasha, Thami, Luiz Flávio, entre outros; aprender sobre amizade e companheirismo com vocês foi uma grande oportunidade.

Sou grata a minha família, meus avós, tios, tias, primos e primas, cunhados, sogro e sogra, é sempre uma aula aprender a dividir (momentos, pessoas, comidas) quando estamos juntos.

A família que construí, Gui e Liz. A paciência para entender quando me sentia frustrada e triste com a educação, com os dias e noites escrevendo e preparando aula, por dar o carinho e o lazer que eu precisava, quando houve a necessidade de descansar. Eu sempre soube que poderia voltar para casa.

Por fim agradeço por ser muito feliz sendo professora. Sou grata pela oportunidade de poder compartilhar.

## **A raposa e a cegonha**

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro.”

Moral da história: trate o outro tal como deseja ser tratado.

Fábulas de Esopo. [Tradução de Heloísa Jahn]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

## RESUMO

O ensino médio no Brasil foi constituído como um componente obrigatório no país apenas no ano de 2013, porém vêm passando por uma série de propostas de reformas desde a década de 1930. Desde então mantem-se um caráter dual nessa modalidade de ensino, com o objetivo de fornecer educação voltada para o ingresso no mercado de trabalho para as camadas menos favorecidas da população, ao mesmo tempo que se configura, para os mais favorecidos, enquanto ponte para o acesso ao ensino superior. No ano de 2016 o Governo Federal iniciou mais uma proposta de reforma para o ensino médio, com foco no currículo, consolidando-se, como lei no ano de 2017. O presente estudo tem por objetivo uma análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privada, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confortando-as com as propostas da Lei nº 13.415/17. Parte-se do pressuposto da importância, dentro dos princípios da Constituição Nacional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de que seja praticada uma educação democrática, na qual os cidadãos com formação crítica possam opinar e apresentar suas experiências dentro do sistema de ensino, para que assim possamos construir um ensino médio que se atente às reais necessidades da sociedade, e que não menos importante, seja um reflexo dessa. Para a realização da pesquisa foram entregues questionários com perguntas fechadas e abertas para 64 alunos e 12 professores. Os questionários foram entregues em três escolas (uma pública de ensino regular, uma pública de ensino técnico e uma privada), em três municípios do interior do estado de São Paulo. Os questionamentos trataram da participação na elaboração da lei, no conhecimento das propostas da lei, assim como seu nível de conformidade com estas incluiu-se, ainda, por qual canal de comunicação se deu tal conhecimento sobre a lei. Os participantes foram ainda questionados sobre quais mudanças seriam as mais adequadas para o ensino médio e, além disso, os professores responderam sobre a possibilidade de profissionais com notório saber darem aulas. Foi possível observar que, nenhum participante da pesquisa participou de consultas públicas, por qualquer meio que seja, para auxiliar na construção das propostas da lei.

Apesar da reforma ser de conhecimento parcial da maioria dos alunos e professores, devido a intensa e massiva propaganda na televisão, rádio e internet, ainda assim existem discordância entre as propostas e a opinião dos entrevistados. A reforma possui foco em alterações curriculares, que não dialogam com as melhorias em infraestrutura, valorização docente e formação integral, preocupações de alunos e professores. Nenhum dos entrevistados foi consultado para elaboração, construção das propostas da lei. Em relação a profissionais com notório saber darem aulas, nenhum professor participante da pesquisa se mostrou plenamente a favor, os poucos que concordam defendem a necessidade de cursos de capacitação. A maioria dos participantes acredita que há, de fato, a necessidade de mudanças na estrutura do ensino médio atual, porém, ao descreverem quais modificações são mais importantes valorizam a formação crítica, com a integralidade das áreas do conhecimento, além da valorização docente e melhorias em infraestrutura. A maneira como a reforma foi imposta em nossa sociedade capitalista, acena para a intensa valorização da formação das classes menos favorecidas enquanto mão de obra barata, afasta os jovens da escola pública de uma formação integral, que dê acesso ao conhecimento historicamente acumulado de diferentes áreas do conhecimento, aumenta o distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e privado, prejudicando fortemente um projeto de qualidade da educação da escola pública. Trata-se de uma reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento aos jovens da escola pública, e diminui as possibilidades de mobilidade social.

Palavras-chave: Ensino médio, Reforma educacional, Alunos e professores.

## ABSTRACT

Secondary education in Brazil was constituted as a mandatory component in 2013, but has been undergoing a series of reform proposals since the 1930s. Since then, duality in this type of education has been maintained, with the objective of providing education focused on job market for the less favored sections of the population, and at the same time providing a bridge to access higher education among the most favored individuals. In the year 2016, the Federal Government initiated a new reform proposal for secondary education, focusing on the curriculum, consolidating itself as a law in 2017. The objective of this study is to critically analyze the conceptions of high school students and teachers, in public and private schools, about the needs of those changes for the construction of a high quality education, comforting them with the proposals of the Law nº 13.415/17. It is based on the principles of the 1988 National Constitution and the Law on the Guidelines and Bases of National Education (LDB), that states the importance of practicing a democratic education, in which citizens with critical knowledge in the teaching system are able to give their opinions and build a high school that is attentive to the society needs. For the accomplishment of this research, questionnaires with closed and open questions were given to 64 students and 12 teachers. The questionnaires were delivered to three schools (one public school, one technical and one private), in three different countries in the interior of Sao Paulo state. The questions were about their participation in the elaboration of the law, their level of knowledge about the proposals, their level of agreement with these ones, and how they know those information about the law. Participants were also asked which high school changes would be most appropriate, moreover, teachers answered about the possibility of professionals with notorius knowledge to teach. It was possible to notice by their answers that none of them participated in public consultations to assist in the construction of the new reform proposal, and they were not consulted for the elaboration and construction of the proposals. Although partial of students and teachers have some knowledge about the reform, due to the intense and massive propaganda on television, radio and the internet, there is still disagreement between the proposals and the opinion of the interviewees. The reform focuses on curricular changes, which is not linked with improvements in

infrastructure, teacher valorisation and integral education, and doesn't consider students and teachers concerns. In relation to professionals with notorious knowledge to teach, no teacher that participated in this research was fully in favor, those who agree that in some cases it could be possible, believe that there is a need for training courses for this professionals. Most of the interviewees believe that there is a need for changes in the current structure of secondary education, but they believe the changes should be on teacher's critical training, with the integrality of the areas of knowledge, as well as the teaching valorisation, and infrastructure improvements in schools. However, the way in which the law has been imposed in our capitalist society, enables the intense valorization of the less favored classes for the job market, takes the young people away from the public school with a comprehensive education that gives access to the historically accumulated knowledge of different areas of knowledge, increases the distance between the quality of public and private high schools, strongly harming a quality public education project. It is a reform that does not democratize the access to the knowledge to the young people of the public school, and diminishes the possibilities of social mobility.

Keywords: High school, Educational reform, Students and teachers.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1 - Respostas dos alunos sobre as fontes de informação sobre a Reforma do ensino médio. ....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 2 - Opinião dos alunos sobre propostas de melhorias que acreditam que devem ser realizadas no ensino médio.....</b>	<b>100</b>
<b>Gráfico 3 - Respostas dos professores sobre as fontes de informação sobre a Reforma do ensino médio. ....</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 4 - Opinião dos professores sobre propostas de melhorias que acreditam que devem ser realizadas no ensino médio.....</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa por instituição. ....</b>	<b>84</b>
<b>Quadro 2 - Caracterização dos estudantes de cada escola. ....</b>	<b>84</b>
<b>Quadro 3 - Respostas dos alunos sobre o conhecimento da Medida Provisória.....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 4 - Impressões dos alunos acerca das propostas de reformulação do ensino médio. ....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 5 - Respostas dos alunos sobre a necessidade de reforma do ensino médio.....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 6 - Respostas dos professores sobre o conhecimento da Medida Provisória.....</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 7 - Respostas dos professores sobre a necessidade de reformulação do ensino médio. ....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 8 - Respostas dos professores sobre a possibilidade de profissionais com notório saber darem aulas. ....</b>	<b>112</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**APEOESP** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**CEETEPS** - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96

**MEC** – Ministério da Educação

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da educação

**TALE** - Termos de Assentimento Livre e Esclarecido

**TCLE** - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b> .....	28
<b>2.1 Aspectos históricos do ensino médio no Brasil</b> .....	28
<b>2.2 O mercado de trabalho e a expansão do ensino médio</b> .....	38
<b>2.3 A formação integral x educação em tempo integral do educando</b> .....	41
<b>3 REFLEXÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	52
<b>3.1 Início das mudanças</b> .....	52
<b>3.2 A ampliação da jornada escolar e a educação em tempo integral</b> .....	58
<b>3.3 Principais alterações da Lei 13.415/17</b> .....	61
<b>4 PESQUISA DE CAMPO: O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?</b> .....	82
<b>4.1 Procedimentos metodológicos</b> .....	82
<b>4.1.1 Participantes da pesquisa</b> .....	83
<b>4.1.2 Instrumento de coleta de dados</b> .....	86
<b>4.1.3 Procedimento de coleta de dados</b> .....	87
<b>4.1.4 Análise dos Dados</b> .....	88
<b>4.2 Análise das respostas dos alunos</b> .....	88
<b>4.2.1 Conhecimento dos alunos acerca da reforma do ensino médio e opinião sobre a proposta</b> .....	89
<b>4.2.2 Impressões a respeito das medidas propostas na reforma do ensino médio</b> .....	92
<b>4.2.3 Sobre a participação na consulta pública e melhorias necessárias a serem realizadas no Ensino Médio</b> .....	98
<b>4.3 Conhecimento dos professores acerca da reforma do ensino médio e opinião sobre a proposta</b> .....	102
<b>4.3.1 Impressões a respeito das medidas propostas na reforma do ensino médio</b> .....	105
<b>4.3.2 Sobre a participação na consulta pública e melhorias necessárias a serem realizadas no ensino Médio</b> .....	107
<b>4.3.3 Professores com notório saber</b> .....	112
<b>4.3.4 Percepções dos professores sobre a organização mais adequada para o ensino médio</b> .....	115
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	130

<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNOS MENORES DE IDADE .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS E RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>138</b>

## APRESENTAÇÃO

Um dia, quando eu tinha 6 anos, uma professora me disse que, se eu parasse de faltar tanto a aula ela me daria um gato. Acho que foi mais do que ganhar um gato. Foi sobre alguém ter sido capaz de olhar para mim, individualmente.

Hoje sou professora e sempre tive um carinho especial pela escola. Nasci em Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, e comecei a frequentar a escola aos 5 anos de idade. No princípio não me interessei muito pelas brincadeiras, esportes e convívio com o ambiente, mas sim com as pequenas conquistas acadêmicas que conseguia realizar.

Com o passar dos anos, minha casa sempre repleta de livros infantis, me interessei muito pela leitura, o que fez toda a diferença para seguir em outras escolas. Sempre fui muito tímida e não gostava muito de ser notada.

Isso começou a mudar quando ingressei no ensino médio. Mudei para uma escola pública maior e me esforcei para me destacar nas provas e avaliações. Me inseri muito mais no contexto escolar, participei de grêmios, projetos voluntários, fui representante de sala, auxiliava meus professores na explicação da matéria para meus colegas. No período da tarde, usava o guarda-roupas como lousa para estudar para as provas.

Nesse momento, ao finalmente conhecer Química, Física e Biologia, surgiu minha paixão pelas Ciências da Natureza, e, apesar de cálculos não serem minhas maiores aptidões – tenho facilidade com Ciências Humanas – me esforcei muito para atingir meus objetivos nesse conjunto de disciplinas.

Ao tomar a decisão da carreira que eu gostaria de seguir tive muita dificuldade. Nunca havia, de fato, me imaginado uma professora. Além disso, eu possuía carinho por todas as matérias da escola, que me ensinaram, cada uma em seu conjunto de saberes, o essencial para que eu construísse minha personalidade.

Acabei optando por cursar Bacharelado em Química, por ter me aproximado da matéria, da professora (querida Soraia Merino) e ter participado de Olimpíadas Regionais. Depois de um ano de cursinho preparatório para vestibular, no qual eu assistia com muita alegria as aulas de todas as matérias, traçando inclusive meus primeiros contatos com a Filosofia e Sociologia, eu ingressei na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Larguei o curso um semestre depois, pois não conseguia acompanhar as disciplinas de

cálculo. Me senti muito mal, acreditei que eu não possuía o mínimo de habilidade natural para as exatas, e que me encontrava no curso errado.

Ao retornar para Ribeirão Preto e ingressar novamente no cursinho, com muita dificuldade acabei optando pelo curso de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), pois meu carinho pelas Ciências da Natureza falou mais alto. Pensei que ainda assim, nesse curso eu teria um contato remoto com a Química. Fui aprovada na UNESP (Universidade Estadual Paulista – Campus de Jaboticabal). Na segunda semana de aulas conheci um projeto voluntário, no qual os alunos do campus davam aulas para os alunos de baixa renda da cidade, visando o preparo para o vestibular (Cursinho Ativo). Decidi participar dando aulas de Química, pois não havia ninguém para dar aulas nessa disciplina.

Foi nesse momento que despertou em mim minha maior paixão de todas, ensinar. Me descobri professora no curso de Biologia. Ao terminá-lo retornei e me formei também em Licenciatura em Química, depois realizando Especialização em ensino de Química. Os alunos desse cursinho eram do ensino médio e estavam justamente em fase de escolha de carreira. Trocamos muitas experiências, como até hoje compartilho com meus atuais alunos. Pude dizer a eles, e desta vez com propriedade, que não obrigatoriamente interessa aonde mora sua “habilidade natural”, mas sim onde está seu coração.

Dei aulas na rede Estadual de ensino, em diferentes cidades, na Prefeitura Municipal de Jaboticabal, em escolas privadas e cursos técnicos. Atualmente ministro aulas na ETEC e na rede privada de ensino.

O mestrado surgiu para mim de maneira natural, após muita experiência com os adolescentes, e em sala de aula, me pareceu correto que passasse a pesquisar na área. A Professora Doutora Tatiana Noronha de Souza (minha atual orientadora), sempre me deu forças para seguir pesquisando e assim o presente projeto nasceu e foi crescendo em nossas mentes. Assim, fui aprovada no processo seletivo para o Mestrado em ensino e Processos Formativos, mestrado interunidades da Unesp, que reúne os campus de Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal, ingressando no ano de 2017.

Atualmente sou casada e tenho uma filha (uma bebê de 1 ano e 3 meses). Gostaria que ela, assim como eu, tivesse carinho por sua escola, todas as vezes que passasse em frente ao portão (mesmo após adulta). Gostaria que ela, e meus alunos também, tivessem

um ensino crítico, que os ajudasse a refletir, que os tornasse seres humanos mais completos.

Meu desejo é que esses adolescentes que passam por nossas vidas possam fazer a escolha pela carreira que mais lhes convir, em qualquer situação socioeconômica a qual pertençam. E, ao se tornarem profissionais, que tenham uma visão ampla de mundo, que se preocupem com o outro. Que se tornem adultos com o desejo de que os adolescentes que frequentam o ensino médio, se tornem seres humanos felizes. Que sejam gente que gosta e se preocupa com gente.

## INTRODUÇÃO

A fábula da Raposa e a Cegonha não foi inserida nas primeiras páginas do presente trabalho por acaso, intenciona, nesse momento, promover uma reflexão importante. Ela é a personificação do olhar para o próximo. A Raposa, sempre a imagem da esperteza e do individualismo, não se preocupa com o bem-estar da convidada Cegonha. Camuflando seu egocentrismo sobre uma falsa preocupação, age com a última com descaso, não se importando com suas individualidades e reais necessidades. Se estiver tudo bem para ela, não importa como está para a outra. Neste trabalho entende-se que a Raposa representa o governo e suas proposições de reformas, sem se atentar as reais necessidades dos educandos, e propõe mudanças que em nada favorecem as classes mais pobres.

Os filhos ou parentes daqueles envolvidos na disposição da reforma fazem parte de uma elite que come tranquilamente em pratos rasos, pertencem a escolas privadas com recursos de sobra, não serão ceifados ou atingidos por castrações curriculares. Para eles sempre o melhor. No entanto a moral da história é clara. Não amanhã, ou tão logo, mas as consequências dessa educação precária virão. A sociedade que se formará, ausente de conteúdos críticos, ausente de uma formação integral e humana perderá também a capacidade de se importar com o outro, pensará somente no seu bem-estar, esquecendo-se que a pessoa ao lado pode com dificuldades. Tal reforma se afasta cada vez mais daquilo é que disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, [2016]), no que diz respeito à promoção da igualdade para todos os brasileiros e brasileiras.

Estabelecida a partir princípios éticos e progressistas, a Constituição brasileira, também conhecida como Constituição Cidadã, instituiu vários direitos a igualdade, proibição a tortura, criminalização do racismo. Ela ressalta, desde seus primeiros parágrafos, que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade", no Artigo 5º, Título II (BRASIL, [2016]). Aprofundando-nos em relação à questão da educação, temos que esta é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser garantido a igualdade de condições e permanência, a liberdade de ensinar e aprender, a gratuidade do ensino público, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais de educação e ainda a gestão democrática do ensino público, a partir de padrões de qualidade (BRASIL, [2016]).

Corroborando com o observado na Constituição Brasileira, o fato de o ensino médio ser concebido como componente obrigatório em âmbito nacional, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), na qual está descrito que se deve garantir a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos (BRASIL, 1996). No mesmo é reafirmado, pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), o que demonstra uma preocupação em garantir ao jovem condições favoráveis para prosseguir nos estudos, após a conclusão do ensino fundamental.

Segundo Kuenzer (2010) a concepção do ensino médio enquanto etapa da educação básica significa promover sua ampla democratização, realizando assim diagnósticos de ampliação ou redução do número de matrículas, avaliação das necessidades educativas (incluindo análises em esferas locais e regionais), do corpo docente e profissionais da educação, da estrutura física escolar, entre outros dados, objetivando garantir o acesso e permanência do aluno nessa modalidade de ensino.

Sendo assim, várias reformas e propostas de alterações têm sido feitas nos últimos anos, se destacando entre elas a aprovação do Plano Nacional da Educação em 9 de janeiro de 2001, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) e de 25 de junho de 2014, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2015). Estes estabelecem como objetivos básicos a elevação dos níveis de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades sociais em termos de acesso e permanência nos estudos e a democratização da gestão do ensino público, focando na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como a participação da comunidade no âmbito escolar.

Sendo assim, é possível ainda refletirmos sobre os objetivos, metas e ideologias por trás das diferentes reformas propostas pelo governo. Nesse sentido, um currículo escolar deve ser a base norteadora de ressalva das qualidades que se pretende desenvolver em um jovem educando, refletindo questões e saberes que são objetivos ideológicos do ensino médio. Para Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem previstos em um currículo são claros instrumentos de explicitações das intenções educativas. Esses conteúdos representam tudo o que se deve aprender para alcançar determinados objetivos educacionais, que são conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para esse autor, existem conteúdos conceituais (relacionados a fatos, dados, etc.), conteúdos procedimentais, que permitem aprender a fazer e conteúdo que permitem ser (crítico, reflexivo, etc.), que são os atitudinais.

A própria LDB, prevê como incumbência da União estabelecer, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes que servirão de base para os currículos e conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum. Assim como, no Capítulo II, Art. 26, fica evidenciada a necessidade de uma parte curricular diversificada, ressaltando características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é desejável que os debates e decisões para a implementação do currículo constituam parte do projeto pedagógico da escola, envolvendo e criando as condições para que o corpo docente possa concretizar propostas e objetivos estabelecidos para o ensino médio. (BRASIL, 2009, p. 170).

Atualmente, as alterações previstas pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), junto a LDB, prevê o ensino obrigatório de língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, deixando para o ensino fundamental o ensino de Artes e suas expressões regionais, como forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno, e também de Educação Física, que provê desenvolvimento motor e conscientização da prática de atividades físicas. A lei designa para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a competência de selecionar temas transversais incluídos no currículo, assim como de componentes curriculares obrigatórios, mas esses termos não foram ainda designados e incluídos na LDB.

Na LDB, Seção IV, se designa ensino médio como etapa final da educação básica, que possui como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação para o trabalho e a cidadania e seu aprimoramento enquanto ser humano, além da compreensão de fundamentos científicos tecnológicos relacionados a parte prática de cada disciplina. Entre outras alterações propostas na lei, sinaliza-se para a divisão do ensino médio de maneira a dar ênfase em áreas de conhecimento ou de atuação profissional, seguindo critérios da própria instituição de ensino, em: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e formação técnica e profissional.

Está previsto pelas alterações da Lei nº 13.415/17 que os currículos deverão considerar a formação integral do aluno, a adoção de um trabalho para seu projeto de vida e sua formação em aspectos cognitivos e socioemocionais. Tal fato pode ser observado na seção IV, artigo 36, quando se levanta a possibilidade de se incluir experiências

práticas de trabalho na produção, eventualmente estabelecendo parcerias e ainda a concessão de certificados de qualificação intermediários para o aluno (BRASIL, 2017).

De encontro as afirmações determinadas pela lei, a análise de Kuenzer (2000) nos leva a refletir sobre o papel dessa excessiva "tecnificação" do ensino médio nacional, que expressa nada menos que uma tendência a assegurar de, no máximo, a educação básica à grande maioria da população, focando em uma demanda para formação de trabalhadores. Sendo assim, a oferta de uma educação científico-tecnológico ficaria restrita a um pequeno número de educandos, de maneira hierarquizada, que possuem diferentes complexidades de ensino, até a pós-graduação.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Sendo assim, o país se configura, ao longo de sua história, por perpetuar situações de fragmentação de suas diferentes classes sociais. Isso se reflete, de maneira direta, na concepção de educação desigual que se propaga: destinando as classes sociais desfavorecidas o ensino para o ingresso no mercado de trabalho, suprimindo destes o direito a uma educação crítica e reflexiva.

Na implementação desses currículos dispostos, das leis redigidas em situações políticas estão os profissionais da educação: professores, gestores, coordenadores, funcionários de ambientes escolares, etc., personagens atuantes e indispensáveis no processo educacional, em qualquer etapa do ensino.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de se conhecer as concepções sobre o ensino médio e as mudanças necessárias, à luz dos profissionais da educação que efetivamente trabalham em sala de aula, ou seja, que possuem um convívio diário com o cotidiano escolar, assim como de alunos nessa etapa da escolarização básica. Tais análises foram, ainda, confrontadas com dados de produção intelectual em Educação, e também com as propostas políticas atuais para alterações estruturais do ensino médio.

As reformas propostas no ano de 2016, introduzidas por meio de medida provisória alteram drasticamente o currículo do ensino médio, influenciando, inclusive, no trabalho e disponibilidade de emprego para professores nessa modalidade de ensino. Além disso, drásticas alterações no currículo, sem melhoras na infraestrutura e nas condições de trabalho dos profissionais podem resultar em discrepâncias preocupantes

entre o ensino público e privado, aumentando a desigualdade social. Entendemos que as propostas de reformas deveriam priorizar a autonomia dos educandos, a formação de um ser humano integral, que possua em sua formação a criticidade para viver e auxiliar a construir uma sociedade mais justa.

Preocupa-nos a disposição de reformas e a promulgação de leis sem a participação da comunidade escolar, sem uma vasta consulta ao que pensam, as vivências e as experiências de alunos e professores. Entendemos que são essas pessoas as que mais possuem bagagem para opinar, pois conhecem o cotidiano escolar, e possuem, de fato, as experiências necessárias para julgar a necessidade de mudanças.

O objetivo geral do presente estudo foi o de tecer reflexões acerca das concepções de profissionais da educação e alunos de diferentes instituições educacionais sobre as propostas de mudanças no ensino médio.

Já os objetivos específicos, são:

- Levantar, junto a alunos e professores, o conhecimento sobre a Lei nº 13.415/2017;
- Analisar, na visão de alunos e professores, quais deveriam ser as mudanças necessárias na organização do ensino médio;
- Avaliar se as questões estruturais e de valorização de profissionais da educação são relevantes para o público entrevistado, para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem.

Os objetivos do presente trabalho procuram responder ao seguinte problema de pesquisa: O que pensam alunos e professores sobre a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e como percebem as necessidades de mudanças para implementar a melhoria da qualidade do ensino.

Para que o estudo esteja situado dentro do campo da pesquisa qualitativa, foi realizado um levantamento de trabalho no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), por ser o portal nacional que reúne o maior número de revistas brasileiras. A busca avançada realizada abrangeu os últimos dois anos (desde a data de publicação da medida provisória), utilizando as palavras chave "ensino médio" e "reforma" em periódicos revisados por pares, em língua portuguesa. Foram encontrados 97 arquivos, que foram selecionados por meio da leitura dos títulos e resumos.

A mesma busca foi realizada no portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), porém para teses e dissertações. Foram encontrados 40 resultados, novamente selecionados por meio da leitura de títulos e resumos.

Sendo assim, após uma análise das publicações, foram selecionados 16 artigos e 13 teses e dissertações, que tratavam especificamente sobre as questões da reforma atual. Alguns trabalhos não foram trazidos para a presente revisão, pois eram de algum componente curricular específico, atingido pela legislação, como Educação Física e Filosofia (cinco artigos e uma tese). Após essa seleção, foram criadas categorias para aquelas publicações que se enquadravam dentro da área da pesquisa.

- Categoria 1 – Análises da reforma (Lei 13.415/17)

Para a categoria em questão foram enquadrados cinco artigos (CUNHA, 2017; SILVA et al., 2018; RAMOS, FRIGOTTO, 2016; MOTTA, FRIGOTTO, 2017; FERRETTI, SILVA, 2017) e duas teses ou dissertações (SILVEIRA, 2018; SILVA, 2018).

Cunha (2017), em seu artigo, traça um panorama entre a reforma atual e as anteriores, como a Lei 5292/1971 e Decreto 2208/1997, que tratam da fusão e distinção de disciplinas, com o objetivo de conter a demanda para o ensino superior. A crise no setor privado se instalava, buscando-se assim concentrar e centralizar o capital nessas instituições.

Silva et al. (2018) faz uma análise da lei em seu artigo, que busca compreender a excessiva profissionalização a partir da legislação em educação, incluindo a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), analisa-se a obrigatoriedade do ensino médio e o avanço para o ensino técnico. Suas críticas são tecidas a partir das políticas educacionais, incluindo avanços e atrasos.

Ramos e Frigotto (2016) consideram a implantação da medida provisória 746/2016, que posteriormente passou para a Lei 13.415/17 uma consequência de um golpe de estado ocorrido em agosto de 2016. Faz-se uma relação com contextos anteriores também considerados antidemocráticos, como a Reforma Capanema. Para os autores, a lógica do capital situa a reforma atual na mesma lógica do passado, a ausência de democracia e a negação ao direito à educação a todos os jovens.

Frigotto publica, no ano seguinte com Motta (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), dessa vez para destacar a urgência na aprovação da reforma do ensino médio, destacando o fato de ter se dado via medida provisória. Nesse trabalho discursa-se como a lógica e as

demandas capitalistas foram priorizadas em detrimento da teoria social crítica de Gramsci, adotado pelos autores como referencial teórico.

Ferretti e Silva (2017) também abordam as disposições de poder características da disposição da reforma. Suas análises, também a luz de Gramsci, traçam paralelos entre o discurso em audiências públicas para o debate da medida provisória, a disposição da lei em si e inclusive, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Silveira (2018) inicia em maio de 2016 uma análise do discurso governamental, na seção “notícias” no site do Ministério da Educação (MEC). As análises vão até setembro do mesmo ano, na data da promulgação da medida provisória. Os resultados, segundo a autora, é de que o discurso é utilizado enquanto propaganda do Estado, trazendo uma linguagem efêmera e sedutora ao público.

Silva (2018) foca na concepção de jovem que estão compreendidas nos documentos oficiais. Como resultados, a autora pode observar, que somente as diretrizes curriculares trazem explícito o conceito de jovem no ensino médio, tal concepção é ausente em outros documentos, inclusive na reforma atual.

- Categoria 2 – Alterações e análises curriculares

Fazem parte da categoria analisada um total de dois artigos, sendo eles as publicações de Silveira e Silva (2018) e Kuenzer (2017).

Para Silveira e Silva (2018) realizam uma análise preliminar das propostas de alterações curriculares da lei. Para os autores os arranjos curriculares reproduzidos atualmente meramente são arranjos já realizados anteriormente, tendo bases e interesses políticos envolvidos.

Kuenzer (2017) foca suas análises na flexibilidade curricular, tão divulgada pelo governo. A partir das possibilidades de escolha do educando, em uma possibilidade de alinhamento com o projeto de vida que este pretende seguir, ontologicamente a reforma se configura com o regime de flexibilidade. Porém, há o confronto do modelo com as concepções de educação na sociedade moderna, que incluem conceitos de protagonismo de alunos e professores.

- Categoria 3 – Formação de professores

Nessa categoria foi elencada uma tese, Costa (2018) se preocupa em analisar a formação filosófica dos licenciados, frente aos desafios da nova lei. A discussão se mostra pertinente frente a flexibilidade curricular e a valorização do mundo do trabalho características da reforma, destacando-se a importância de uma formação crítica e reflexiva do licenciado nesse cenário.

- Categoria 4 – ensino profissionalizante

O trabalho de mestrado de Feres (2017) traz a reforma curricular como uma alternativa para tornar o ensino mais voltado para as vocações profissionais. Discrimina-se, na pesquisa, que o ensino médio é focado no conteúdo para vestibular, quando uma minoria dos estudantes ingressa no ensino superior. Para o autor, a falta de preparo para o mercado de trabalho auxilia no desemprego da população, sendo assim, o trabalho pode ser visto como princípio educativo ao ser incorporado pelo currículo da nova lei.

Após apresentação de pesquisas que estão sendo realizadas sobre a reforma do ensino médio, segue a descrição de como o presente estudo está organizado:

A seção dois realiza uma revisão de literatura, traçando um panorama acerca dos principais tópicos dessa modalidade de ensino no Brasil, levantando importantes aspectos históricos, e passando por marcos legislativos, como a citação da educação na Constituição da República, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e Adolescente, as reformas educacionais da década de 1990, até a presente Lei de propostas de reforma para o ensino médio, promulgada em 2017.

Nessa seção ainda são levantadas importantes características do ensino médio no nosso país, como o vínculo com o mercado de trabalho, com a constante preocupação com a formação de preparo de mão de obra, além disso, é feito um panorama entre a educação em tempo integral e a formação integral do ser humano.

Na seção três o foco se dá em reflexões acerca da Lei 13.415/2017, usando a literatura atual para discorrer acerca dos principais tópicos da lei, como a implantação da escola em tempo integral, o ensino a distância, o currículo prescrito e a indicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a atuação de profissionais com notório saber na educação e a disposição de alterações curriculares importantes para essa modalidade de ensino.

A seção quatro trata de apresentar a pesquisa de campo qualitativa em questão, apresentando os participantes da pesquisa e descrevendo o instrumento de coleta de dados (questionário). São apresentados os dados e reflexões acerca destes, recolhidos das respostas dos participantes da pesquisa. Respostas. Os dados são analisados em diálogo com a literatura pertinente, separando as respostas de alunos e professores. Apresenta-se, assim, uma análise dos dados observados, que mostraram que as propostas de reforma, focadas basicamente em alterações curriculares, não foram discutidas com os participantes da pesquisa em questão. Estes, apesar de reconhecerem as necessidades de

mudanças para essa modalidade de ensino, relatam que o essencial é haverem melhorias em infraestrutura e nas condições de trabalho docente.

A excessiva valorização ao preparo para o mercado de trabalho e a educação profissional destoa das necessidades dos alunos e professores entrevistados, além da ausência da preocupação com a formação integral do ser humano, que caminha para uma degradação do ensino público.

## **2 APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

A presente seção tem como objetivo apresentar alguns aspectos a serem considerados na história do ensino médio no Brasil, presentes em publicações dos últimos 18 anos. Sem o intuito de fazer um levantamento histórico sistemático, são apresentadas as análises de diferentes autores sobre as reformas realizadas neste nível de ensino. Para tanto, inicia-se com um breve panorama dos principais acontecimentos, desde sua implementação até os dias atuais. Apresenta-se legislação e políticas públicas pertinentes e da área, que se relacionam com o conceito de jovem e com o desenvolvimento do ensino médio na história do nosso país, assim como a contextualização com os eventos que ocorreram, a nível internacional.

Segue-se destacando a importância dada à inserção do jovem e a relação da disposição de reformas, com o mercado de trabalho, evidenciando a expansão do ensino médio com a inserção do jovem no mundo do emprego. É tratada a concepção de formação integral do educando, e suas principais diferenças entre ela e a escola em tempo integral. Por fim, é discutida a proposta governamental atual do “novo ensino médio”, apontando suas semelhanças com as reformas escolares anteriores, como a da década de 1990, ressaltando as alterações curriculares e a participação popular na disposição das reformas, lembrando acontecimentos recentes, como as ocupações estudantis ocorridas no ano de 2015.

### **2.1 Aspectos históricos do ensino médio no Brasil**

O ensino médio corresponde aos três últimos anos de estudo da escolarização básica, normalmente caracterizado por ter como público alvo jovens com idade entre 15 e 17 anos. O conceito de jovem sem modifica em diferentes países ou contextos, é mutável, inclusive, de acordo com o foco de análise e estudos, se é estatístico, demográfico ou social, por exemplo. Para o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), por exemplo, jovem é todo aquele indivíduo com idade entre 15 e 24 anos, e, existe um consenso entre organismos e entidades nacionais e internacionais como, por exemplo, a ONU (Organizações Nacionais das Nações Unidas) e a OMS (Organização Mundial da Saúde) sobre importância dessa faixa etária para a construção da sociedade.

De uma maneira mais aprofundada Gracioli (2006) define que ser jovem representa um elo entre a infância e o ser adulto, e tal fato resulta, portanto, em uma etapa

da vida com pouca identidade. Essa construção se dará nas relações entre as diferentes faixas etárias, entre o intermediário do ser criança e as funções sociais que irá adquirir ao se constituir adulto.

Assim, pode-se definir a juventude como uma categoria social, não apenas uma faixa etária, limitada por idades, mas um grupo caracterizado pela diversidade. Como normalmente os estudos sociológicos segmentam a vida numa sucessão de fases, a juventude compõe uma delas, sendo, dessa forma, resultado de complexo processo de construção social, ou seja, uma criação simbólica, produzida pelos grupos sociais, ou, ainda, uma situação vivenciada por indivíduos que cotidianamente tomam consciência de certas características próprias desse período da vida. (GRACIOLI, 2006, p. 29).

Tornou-se cada vez mais complexa a definição do que é ser jovem, visto que claramente representa uma relação sociocultural, pois o ingresso no mundo adulto não é garantido pela simples entrada no mercado de trabalho e conclusão dos estudos básicos, sendo necessário, portanto, a análise de múltiplas dimensões: como a cultural, psicológica e social (GRACIOLI, 2006).

No Brasil foi promulgado em 2013 o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013), que discrimina como jovem as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Aos jovens com idade entre 15 e 18 anos aplica-se, ainda, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As políticas públicas de juventude determinam que se deve promover a autonomia e emancipação dos jovens, valorizando sua participação social e política, no desenvolvimento do país, assim como a valorização do diálogo e convívio com as outras gerações. A escola vem atender a esses princípios, pois promove o bem-estar, a experimentação e o desenvolvimento integral do jovem, estimulando a criatividade e trabalhando princípios de identidade, diversidade individual e coletiva da juventude. Na seção II a presente a lei garante ao jovem o direito a educação, no artigo 7 “O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.” (BRASIL 2013, p. 3).

É dentro desse contexto que se estabelece o ensino médio no Brasil, enquanto etapa obrigatória da escolarização em nosso país, incluído pela Lei nº12.796, no ano de 2013 (BRASIL, 2013), posteriormente, indo ao encontro da promulgação de outras leis da área da educação em nosso país, como Estatuto da Juventude citado, que traz concepções do que é ser jovem e de suas funções e importância para a sociedade.

Anteriormente à implantação do ensino médio, a organização das políticas educacionais de nível básico no Brasil fundamentou-se na divisão entre trabalhos intelectuais e manuais. No Brasil Império (1822-1889), as classes mais baixas não tinham acesso à educação, pois para elas era designado o trabalho manual; já para a elite a educação era almejada apenas para o exercício das atividades burocráticas relacionadas à política e profissões liberais (NASCIMENTO, 2007).

Esse padrão, no entanto, começou a se alterar, no fim do século XIX, após importantes mudanças históricas se instalarem no Brasil, como: abolição da escravatura, aumento da imigração, regime de trabalho assalariado, proclamação da República e Industrialização. Ainda assim, mesmo depois do país ter atingido determinado grau de crescimento econômico, manteve-se a tendência de concentração de renda, prestígio social e poder para os dominantes. Isso fez com que se conservasse, historicamente, uma parcela de população excluída que não tinha possibilidades de desenvolvimento, pois não recebiam as mesmas oportunidades, inclusive no que se refere à educação (NASCIMENTO, 2007).

Na década de 1930 destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do qual Francisco Campos foi nomeado primeiro Ministro titular. Já em 1931, ele iniciou diversas reformas educacionais que introduziram a implementação do ensino profissionalizante, destinado às classes menos favorecidas. Em 1942, implanta-se uma série de reformas na gestão do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Foram instituídos oito decretos-lei, que ficaram conhecidos como Reforma Capanema, dando início a uma nova organização do ensino. A partir daí foi criado o ginásio, com duração de quatro anos e os cursos colegial clássico e colegial científico, com duração de três anos. Tal reforma foi marcada por excessiva nacionalização, autoritarismo e ensino tradicional. Priorizou-se, naquela época, disciplinas de História e Geografia do Brasil, assim como o ensino de latim em todas as cinco séries do primeiro ciclo (DALLABRIDA, 2014).

As disciplinas ofertadas no colegial clássico não abrangiam desenho e as matérias de ciências, como Física e Química, estavam presentes apenas no segundo e terceiro ano. Já a grade do colegial científico abordava as disciplinas de ciências e desenho, mas não havia o estudo de línguas, como o grego e o latim (CAMPELO, 2017). O autor ressalta que o curso técnico-profissional tinha ainda a intenção de formar trabalhadores, inclusive para setores específicos da produção, proporcionando a estes a qualificação técnica

necessária para assumir determinada função, assim como dar suporte e capacitação a profissionais já formados.

Com essa Reforma, dois caminhos educacionais distintos foram intensificados. Para aqueles que tinham a possibilidade de ingressar na universidade, o direcionamento seria para um curso preparatório. Para aqueles que precisavam trabalhar, o direcionamento seria para um curso de especialização profissional que priorizava os ensinamentos técnicos, voltados à aprendizagem de como executar tarefas demandadas pelos diferentes ramos da economia. (SANDRI, 2017, p. 131).

Algumas décadas após, durante os governos militares, o ensino passou a ter uma visão utilitarista, relacionando sistema educacional e operacional, tendo como função principal habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. Esse fenômeno ocorreu devido à industrialização e a urbanização, que culminou no crescimento do país, tornando necessária a presença de mão de obra qualificada, assim como de padrões mínimos de comportamento social (NASCIMENTO, 2007). Dessa forma, em períodos posteriores (entre os anos 1960 e 1970), defendia-se que a educação deveria estar em conformidade com o futuro profissional e o mercado de trabalho, de maneira a priorizar a disciplina, a obediência e o respeito a regras e deveres (MARTINS, 2000).

Em 1988 foi publicada a Nova Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que, exalta direitos de igualdade de todos perante a lei, sendo a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, assim como a igualdade de condições e permanência, a liberdade de ensinar e aprender, a gratuidade do ensino público.

Pouco tempo após a publicação da Constituição Federal, os documentos oficiais passaram a ter um discurso sedutor e inovador, valorizando a educação para a vida, na defesa de um ensino médio unificado, integrador das formações técnicas e científicas. Tal discurso relata a necessidade de adaptação do ensino às demandas da sociedade e à realidade do aluno. Para isso, o ensino passou a denominar-se como interdisciplinar, baseado em competências e habilidades<sup>1</sup> (MOEHLECKE, 2012). Segundo Sandri (2017), um dos objetivos de se organizar o currículo dessa maneira é o de deslocar os conteúdos teóricos da formação escolar, justificando que a formação dos professores, nos cursos de licenciatura de nível superior, é excessivamente teórica, e por isso em geral não há sucesso na promoção de um bom desempenho acadêmico de seus jovens alunos.

---

<sup>1</sup> O Conselho Nacional de Educação insere, em 2011, às diretrizes curriculares a importância de um ensino voltado para competências e habilitação profissional que o educando deve desenvolver, orientado pelo professor, para se inserir no mercado de trabalho, assim como as competências básicas desse nível de ensino, e o desenvolvimento de habilidades para realizar tarefas.

No entanto, embora os discursos tenham sido reescritos de maneira mais atrativa, se baseavam nas ideologias citadas, ainda vigentes, priorizando a valorização da mão de obra da população menos favorecida (MOEHLECKE, 2012).

Dessa forma, perpetua-se a constante distinção entre educação geral e educação para o trabalho, ainda prevalecendo a subordinação do educando das classes populares ao mercado de trabalho. Os discursos atendiam à lógica e a demanda econômica, adequando o educando a um mundo em constante transformação e de grande produção da indústria. Diminuíam-se, assim, as responsabilidades sociais de empresas e do Estado, deixando-as em segundo plano (MOEHLECKE, 2012).

A década de 1980 foi marcada por intensos movimentos sociais, étnicos, raciais, de gênero, ecológicos, entre outros, que se tornaram os eixos centrais das reformas curriculares, representando um grande marco nas mudanças econômicas pelas quais passou o país. Muitas se consolidaram-se nos anos 1990, tornando maior a exigência por trabalhadores flexíveis, polivalentes, cooperativos. Esses preceitos seriam os que apareceriam nas reformas dos sistemas de ensino, sofrendo ajustes necessários para se adequar as novas demandas do mundo do trabalho (MARTINS, 2000).

Os objetivos e finalidades educacionais, em diferentes países, estão em função do desenvolvimento econômico de cada um deles, como pode ser observado a partir do conhecimento das influências e dos contextos históricos e sociais no desenvolvimento da educação no Brasil. Em geral, os países desenvolvidos são produtores de tecnologias e por isso necessitam produzir produtos vendáveis, o que os leva a construir uma complexa rede de competências, necessárias para seu maior conhecimento e, conseqüentemente, atenderem a diferentes setores: pesquisa, marketing, etc. Enquanto isso, os países em desenvolvimento, receptores de tecnologia, limitam-se a possuir ofertas científicas que satisfaçam a demanda de seus habitantes (MARTINS, 2000). Dessa forma, para as nações que se encontram na periferia do poder, com menos favorecimento econômico, o aparato tecnológico é tecnicista, operacional e profissionalizante, portanto, muito diferente da formação humanista e hegemônica que recebe os alunos em escolas com privilégios políticos e econômicos (SANTOS, 2002).

No início da década de 1990 o Brasil passa ajustar suas políticas aos acordos decorrentes de diferentes encontros internacionais. Nesse ano foram promulgadas a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), seguida da Declaração de Nova Delhi (1993), ambas produzidas nos encontros da Conferência Mundial de Educação para

Todos, que faz com que as políticas educacionais brasileiras se pautem em discussões e debates que surgem nesses espaços (ESPINDULA; LEITE; PEREIRA, 2012).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos foi um encontro realizado em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nele foi elaborado um documento oficial, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que surge em um momento histórico no qual, apesar de se reconhecer a importância da universalização da educação, milhões de crianças, jovens e adultos não tem acesso ou não concluem a educação básica, entre estes, a maioria mulheres. O documento visa, dessa maneira, satisfazer as necessidades educacionais básicas, respeitando e desenvolvendo sua herança cultural, linguística e espiritual, defendendo causas de justiça social e trabalhando pela paz e solidariedade. Na página quatro é dado destaque as metas:

“[...] 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 e fortalecer alianças [...]” (UNESP, 1998, p. 4).

Sendo assim, dando ênfase a tais valores e objetivos, as nações se comprometeram, individual e coletivamente, a cooperarem para somar para que necessidades básicas sejam satisfeitas (UNESCO, 1998).

A Declaração de Nova Delhi, na Índia corresponde a um documento ao qual são signatários os líderes dos países em desenvolvimento mais populosos do mundo: Brasil, Indonésia, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. O compromisso firmado preza zelar pelas metas da Conferência Mundial de Educação Para Todos, assim como reconhecer que será através da educação que poderão atingir as aspirações e metas de seus respectivos países. No documento, tais países reconhecem a educação como: “instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural [,,]” (UNESCO, 1998, p. 2), estabelecem metas básicas, tais como, o acesso a todas as crianças a uma vaga na escola, e a concentração de esforços na educação básica de jovens e adultos, a serem atingidas até os anos 2000 (UNESCO, 1998).

Sendo assim, o Governo Brasileiro passa a participar de reuniões, como as organizadas pela Unesco, e um dos resultados dessa iniciativa foi a construção do texto “Plano Decenal de Educação para Todos”, em 1994, pelo Ministério da Educação - MEC. Tal documento visou atingir em uma década (1993 a 2003) as resoluções estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, sendo assim, se apresenta como um

compromisso formal do governo brasileiro colocar em prática estratégias apresentadas nos foros internacionais.

Destaca-se, ainda, como parte do “Plano Decenal de Educação para Todos”, o “Compromisso Nacional de Educação para Todos”, firmado em 1993. Tal plano foi orquestrado pela UNESCO e BIRD/Banco Mundial, resultando, no Brasil, nas reformas de 1990 realizadas em todos os níveis de ensino, a partir de diretrizes curriculares. O Plano Decenal de Educação para Todos, reconhece que:

Integrando este grupo, cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado ampliado em sua Constituição de 1988 — e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica. (BRASIL, 1993, p. 7).

Tal documento foi apresentado diretamente a professores e dirigentes escolares, e, segundo Silva Júnior, evidencia um caráter privativo da educação, que se reforça no país, sem discussão com o a comunidade escolar ou sociedade:

Ele é apresentado pelo ministro da Educação em maio de 1994 e dirigido diretamente “Aos Professores e Dirigentes Escolares”, dispensando as necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. Tal apresentação já mostra o caráter privado de construção da concertación, sem discussão com coletivos, que vinham refletindo sobre os caminhos da educação brasileira. Em certo sentido ilustra o que em outros textos chamamos de hiperpresidencialismo, isto é, a hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Legislativo e do Judiciário. E, a prática de relações entre o Estado e a sociedade civil sem mediações políticas realizadas por aquelas entidades. Isso por si já indica o início da construção de um novo paradigma político, em cujo centro se encontra a legitimidade da ciência posta em prática por especialistas e orientada pela razão instrumental. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 206).

Estes documentos orientadores das reformas na década de 1990, em todos os níveis da educação, deram origem às Diretrizes e Parâmetros curriculares produzidos por especialistas, como professores e pesquisadores universitários, aliados ao compromisso assumido pelo Brasil com a educação. Sendo assim se evidencia claramente o papel de alguns intelectuais na legitimação desse paradigma político, de ciência instrumental e não reflexiva. O autor acredita que a ciência é feita, nesse caso, de forma política, e produzida para fins políticos (SILVA JUNIOR, 2002).

Promulga-se então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), seguida da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1998). O

Ministério da Educação produziu ainda, na mesma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 1999), almejando a padronização curricular no país, segundo Silva (2009), organizando o currículo em competências a serem aprendidas. A documentação que foi elaborada apresentou princípios éticos e políticos que desenvolveriam as “competências” necessárias à vida e a inserção na sociedade e no mercado de trabalho (SILVA, 2009).

Na LDB o ensino médio é concebido como etapa obrigatória em âmbito nacional, enfatizado pelo Título "Do direito à Educação e do Dever de Educar", que estabelece a garantia do ensino médio, geralmente dos 15 aos 17 anos, a fim de possibilitar ao educando condições favoráveis para prosseguir nos estudos, após a conclusão do ensino fundamental.

A LDB defende a existência de uma *base nacional comum*, porém que garanta que o educando tenha acesso a uma parte curricular diversificada, que leve em consideração as características regionais, culturais, econômicas do meio no qual ele se insere. A base nacional comum teria, assim, 2.400 horas, acrescida da parte diversificada (25% do total), garantindo o estudo das áreas do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Garante ainda que as escolas devam fornecer, em caráter obrigatório, Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia, para que se assegure o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

O foco das reformas educacionais que se seguiram passa a ser o currículo, sendo este um importante instrumento que reflete as intenções educativas. Nesse sentido, para Silva (2009) um currículo organizado em competências demonstra uma perspectiva funcionalista da educação. Essas perspectivas são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, pois não consideram a cultura e história do indivíduo. As bases de tais currículos são extremamente genéricas, confundindo a finalidade da educação e dos espaços de educação (SILVA, 2009). Os textos da reforma curricular, pós LDB e PCNs, limitam-se a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, na vida cotidiana. Cria-se a ideia de que o conhecimento aprendido deve ser prático e imediato, sem que haja reflexão e crítica, fundamentais à formação humana (SILVA, 2009).

A reforma curricular do ensino médio teve muitas de suas justificativas formuladas com base em pretensas mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças no setor produtivo levou os

propositores do discurso oficial ao encontro do “modelo de competências”. (SILVA, 2009, p. 449).

As observações de Silva (2009) corroboram o que Silva Junior (2002) aponta, sobre o objetivo, em 1990, de realizar reformas que deveriam desenvolver o país para encaminhá-lo a modernidade. Na época, no centro do discurso, estavam a democracia e o desenvolvimento justo para todos. Porém, ao longo dos anos observou-se algo totalmente diferente, como o aprofundamento da crise social e a degradação da concepção de importância do valor humano (SILVA JUNIOR, 2002).

Com o apoio de documentos oficiais e da legislação, com claros interesses econômicos e políticos, assim como as reformas educacionais, passaram a se focar no ensino profissionalizante, que prepararia mão de obra para o ingresso rápido no mercado de trabalho. Surge, portanto, a necessidade de reformular o ensino técnico, adequando-o as necessidades vigentes.

As mudanças mais profundas nessa modalidade de ensino ocorreram na rede de ensino técnico de São Paulo após o decreto 2208/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os cursos profissionalizantes são oferecidos, no Estado, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Gradativamente, o Ceeteps assumiu a responsabilidade por algumas escolas de cursos técnicos de 2º grau, e não apenas por faculdades de tecnologia, como era no princípio. Isso ocorreu devido à dificuldade da Secretaria da Educação do Estado em continuar administrando tais cursos (FERRETTI, 2002).

As demais escolas de ensino técnico estaduais passaram a fazer parte da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, apontando para uma política mais ampla em relação à gestão das escolas técnicas. Em relação à oferta de vagas oferecidas pelas instituições, destaca-se uma queda de 67% dos cursos técnicos regulares e um aumento de 193% para os cursos de qualificação profissional (FERRETTI, 2002).

Como se pode perceber, a instituição estava em acelerado processo de adequação às novas determinações legais, no sentido de viabilizar sua vigência em relação a dois níveis da educação profissional: o técnico e o básico. A mudança prevista na oferta de vagas era, nesse caso, expressão concreta do processo de separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, assim como da intenção institucional de incorporar as propostas de modularização da formação técnica (via cursos de QP III e IV) para ofertá-la, concomitante ou sucessivamente ao Ensino Médio desenvolvido por ela mesma ou por escolas estaduais, municipais e particulares. Ao mesmo tempo a instituição modificava-se para ofertar cursos de curta duração, com financiamento do FAT, às parcelas menos

escolarizadas ou profissionalmente menos qualificadas da população (FERRETTI, 2002, p. 88).

O Ceeteps buscou se adequar ao novo cenário, com duas possibilidades de cursos: os alunos poderiam cursar o ensino médio no período matutino e, no período vespertino, a educação profissional, ou então, os alunos poderiam cursar apenas a educação profissional no período noturno. O componente curricular seria formado por 2100 horas-aula de 50 minutos para a base curricular comum e, na parte diversificada do currículo, 900 horas-aula de 50 minutos, subdividida em profissionalizantes de caráter geral (600 horas-aula) e profissionalizantes específicos (300 horas-aula). O ensino médio passou a ter ciclos com duração de dois semestres, ficando a qualificação profissional para os últimos semestres, com um ano escolar de 40 semanas. Ao concluir seis semestres o aluno teria direito ao certificado de conclusão do ensino médio e de auxiliar. Já o ensino técnico passou a ser organizado em módulos, composto por várias disciplinas (com 2000 horas-aula previstas na legislação) (FERRETTI, 2002).

As reformas foram bem vistas pelo então diretor do Ceeteps, porém ressalvas foram apresentadas por coordenadores dos cursos, como, por exemplo, o prejuízo de concentrar os alunos nos cursos noturnos. A justificativa seria de que, além do tempo que esses alunos deveriam dispensar para a realização do curso técnico, ainda deveriam ter concluído previamente os três anos de ensino médio. Ao encontro disso, o curso diurno estava centrado em uma classe média que não precisava trabalhar (FERRETTI, 2002).

Essa reforma do ensino médio e técnico foi orientada por ações governamentais em decorrência de influências de órgãos internacionais e de profissionais ligados ao Banco Mundial. Como justificativa para necessidade das reformas alegou-se os altos custos e os alunos egressos desses cursos, que ao invés de se direcionarem ao mercado de trabalho, disputavam vagas no ensino superior (FERRETTI, 2002).

Certamente, faz pouco sentido supor que organismos internacionais, por mais poderosos que sejam, tenham a condição de impor, sem colaboração interna de peso e, em muitos casos, sem orientação desses colaboradores, políticas viáveis, se não por outra razão, pelo fato de serem conhecedores dos anseios e interesses locais, mesmo que estes se refiram a grupos específicos (FERRETTI, 2002, p. 92).

Em um cenário de forte influência internacional o trabalho passa a ser abordado com um caráter utilitarista. Assim, a educação é direcionada às necessidades do mercado e não à formação do ser humano, reduzindo o homem à condição de mão de obra. Para piorar o quadro, as relações de trabalho são baseadas em critérios pouco transparentes,

subjetivos e que refletem bonificações por competências individuais, diminuindo-se assim, a importância do coletivo (SANTOS, 2002).

## **2.2 O mercado de trabalho e a expansão do ensino médio**

Diante das condições citadas a respeito da organização e expansão do ensino médio no país, não é possível compreendê-lo como um processo democrático. Ademais, soma-se a essas dificuldades o fato dos recursos do Governo Federal serem destinados prioritariamente para o ensino fundamental, responsabilizando os Estados na expansão do ensino médio.

Entre os anos de 1994-1999 houve um aumento das matrículas nessa modalidade de ensino, devido ao desejo dos jovens de dar continuidade dos estudos, a universalização do ensino fundamental, o aumento da população com idade entre 15 e 17 anos, além de uma maior exigência de escolarização para ocupar postos de trabalho (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000; NASCIMENTO, 2007). Uma análise mais detalhada da expansão do número de matrículas evidencia que esta ocorreu especialmente na rede pública noturna. Este fato indica que muitos jovens, que antes abandonavam os estudos, passaram a permanecer na escola devido à escassez de empregos (NASCIMENTO, 2007), buscando ampliar o número de anos de estudo a fim de tornarem-se mão de obra mais qualificada.

No entanto, é importante ressaltar que o ingresso nessa modalidade de ensino ainda não é igual para todas as classes sociais. Para alguns, o acesso corresponde ao curso natural da vida, seguir do ensino fundamental ao médio, além de ser considerado natural, faz com que os jovens sejam recompensados devido ao futuro ingresso na faculdade, que seria o fim do ciclo de estudos. No entanto, para as classes sociais com menos recursos, nas quais nem sempre existe estímulo familiar para que continuem estudando, persiste o desafio, por parte da escola, em motivar os jovens e incentivá-los a não abandonar os estudos. Para que o acesso e permanência a educação não seja uma mera massificação, é obrigação do poder público a criação de escolas que comportem a dinâmica dos adolescentes que nela ingressam, visto que, estes devem aprender sempre em sintonia com o mundo que os cerca (KRAWCZYK, 2011).

Persiste ainda, uma prevalência de jovens fora da escola, além de um declínio de matrículas a partir de 2004, acompanhado de altas taxas de evasão e reprovação. Além

disso, constantes desafios referentes a conteúdo, formação, remuneração, infraestrutura, etc., se aliavam a questões éticas e de discriminação que emperravam o discurso de igualdade de oportunidades e de universalização e acesso ao ensino médio (KRAWCZYK, 2011). Dessa forma conclui-se que o processo de democratização da educação pública consiste de um projeto ainda em desenvolvimento no Brasil. Aliado a isso, os reais motivos pelos quais existe uma crescente demanda por escolarização, são os relacionados à necessidade de competir no mercado de trabalho, ou quando não, a educação se torna apenas um trampolim para o ensino superior (KRAWCZYK, 2011).

Ressurge o debate da educação profissional vigente nas instituições de ensino, que consiste em um mero treinamento do trabalhador ao domínio de técnicas de execução de atividades e tarefas, afastando, assim, a escola da formação tecnológica. Esta última deve ter o compromisso do trabalhador com os processos físicos da empresa, do conhecimento aplicável, domínio dos princípios tecnológicos e próprios a qualquer ramo de atividade (OLIVEIRA, 2000).

Questiona-se em que medida o Estado capitalista atual se alia às diretrizes e qualifica de maneira adequada o trabalhador. Na dualidade educação formativa/propedêutica e a profissionalizante se encontra a função do ensino técnico, ora moralizante, atendendo a pressões de níveis mais elevados de escolarização, ora de iniciação, como uma forma de preparo para o trabalho (OLIVEIRA, 2000).

Assim, o mercado de trabalho torna-se um forte condicionante das disciplinas que irão compor a parte diversificada do currículo. Entre disciplinas de formação e de reflexão, e aquelas que atendam às necessidades de alocação de jovens e adultos no mercado de trabalho, a realidade escolar escolherá essas últimas (MARTINS, 2000). Essa situação é fortalecida pelo contexto socioeconômico atual, em um mundo sem emprego, no qual as relações de trabalho mudam a importância do discurso sobre a detenção de conhecimento mais amplo para a de conhecimentos pragmáticos, voltados para demandas do mercado. Seria o ideal, portanto, que os jovens desenvolvessem competências críticas e criativas, para usá-las em diferentes níveis de análises na vida produtiva (MARTINS, 2000).

Com o mercado de trabalho se mostrando cada vez mais competitivo, as exigências de escolarização têm se elevado muito, para qualquer posto que se pretenda ocupar. Portanto, cursar o ensino médio ou possuir um curso profissionalizante, não garante um emprego ao jovem. Esse fato reaviva a questão de que o ensino médio prepararia o jovem para a continuidade dos estudos, ou seja, revitalizando questões sobre

a identidade em torno da antiga dicotomia: formação geral ou profissional (KRAWCZYK, 2011). Para a autora, compreende-se que atrelar o currículo do ensino médio às demandas do mercado é insuficiente, pois desmerece a importância da ampla formação, da compreensão crítica de relações sociais presentes em mundo globalizado (KRAWCZYK, 2011).

Acrescente-se outra questão: a tensão existente hoje entre formação escolar e o complexo mundo do trabalho sofrerá distensão apenas como consequência de uma provável organicidade instituída por legislação, em que a pouco esclarecida preparação básica para o trabalho pode acabar ocupando, na parte diversificada do currículo, o espaço de disciplinas que permitam, além de discutir e questionar as relações sociais de produção, a desejada formação integral do aluno? Tudo indica que a escola, ao efetuar a releitura sobre a legislação e diante das imensas dificuldades de toda ordem – operacionais; ausência de recursos humanos com a formação adequada exigida; intervenientes burocráticos etc. –, realize, mais uma vez, a “opção possível para educar os alunos para o trabalho”, colocando no currículo disciplinas que, aparentemente, preenchem os requisitos imediatos de mercado. O próprio mundo do trabalho, tendo em vista a ausência de empregos, é um forte condicionante da realidade das escolas que, ao terem que “optar” por disciplinas que irão compor a parte diversificada do currículo – entre disciplinas “formadoras e reflexivas” e aquelas que aparentemente possam atender de imediato as necessidades de alocação de jovens e adultos no mundo do trabalho –, escolherão estas últimas. (MARTINS, 2000, p. 77-78).

Essas estratégias curriculares deixam o trabalhador alheio ao conhecimento socialmente valorizado, porém fazem com que ele possa atender à demanda de empresários que possuem mais vantagens para candidatos a empregos que sejam qualificados, do que para empregados despreparados (SANTOS, 2002). Salienta-se a diferença do ensino, dependendo do poder econômico do educando, pois ao filho do trabalhador se valoriza apenas aspectos clássicos, de formação geral, ensino profissionalizante ou executores de trabalho técnico; enquanto aos filhos da classe dominante é ofertada uma educação humanista, que o oriente a se perpetuar sua condição hegemônica (SANTOS, 2002).

Propostas de reformas educacionais mantêm discursos semelhantes, citando desenvolvimento, progresso e melhorias. A interdisciplinaridade e contextualização tão citadas em textos que propõe reformas, por exemplo, não são novidades em nosso contexto, sendo o principal desafio transformá-las em realidade nas práticas escolares cotidianas. Temos como exemplo o próprio ENEM, que tem como objetivo contemplar essa flexibilidade curricular prevista na LDB, apresentando-se como uma alternativa ao antigo modelo de vestibular (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Segundo Lopes (2002) as propostas realizadas até a LDB poderiam ser interpretadas como híbridas de discursos curriculares produzidos por momentos de recontextualização, ressaltando o educar para a vida, que assume dimensões produtivistas, com foco econômico, em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla: “[...] permanece a idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo [...]” (LOPES, 2002, p. 394).

Todo programa e proposta governamental expressa uma visão de mundo que sofre uma interpretação por parte dos profissionais da educação, podendo ser alterado durante esse processo. Entre normas, decretos e leis, há a ressignificação dessas orientações, que ficarão visíveis, a partir da prática educativa (MARTINS, 2000). Torna-se extremamente necessário, portanto, não apenas ter claro os objetivos a serem alcançados com a disposição de reformas, mas contar também com o apoio da comunidade escolar, que efetivamente colocará tais mudanças em prática.

### **2.3 A formação integral x educação em tempo integral do educando**

Para Martins (2000) o ensino médio representa uma zona de transição entre o acesso ao ensino superior, e a formação para o mercado de trabalho, na visão tecnicista. Porém, essa modalidade de ensino deve ir além da dualidade citada. Para formar indivíduos aptos a viverem em sociedade e com capacidades para assumirem funções de maneira crítica é necessária uma formação integral do educando. A concepção de formação integral deve reunir as diferentes dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, independente de ofertadas no ensino regular ou em tempo integral, que representa meramente o aumento do tempo do educando no espaço escolar.

A ampliação do tempo na escola, no entanto, tem sido marcada por experiências que dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares (turno e contraturno), desprezando a integração curricular. A questão a ser enfrentada é, portanto, que a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares. (ZANARDI, 2016, p. 85).

Observa-se, no entanto, que no contexto brasileiro limita-se a aumentar o número de horas diárias em que o estudante permanece na escola, sem se preocupar com atividades que desenvolvam de maneira global suas capacidades e aptidões, e se os

espaços escolares conseguem preparar e sustentar adequadamente atividades que priorizem uma formação integral. Dados de estudos, como o de Sá e Werle (2017), indicam que as pesquisas com infraestrutura escolar brasileira estão defasadas, e as escolas não possuem condições mínimas (materiais, administrativas e pedagógicas) de recuperar de maneira satisfatória a aprendizagem dos alunos.

Em cenários nos quais era necessário suprir necessidades educacionais dos estudantes, como aulas de informática, por exemplo, não há estrutura disponível nas instituições escolares, abrindo precedentes para a dificuldade de se caminhar no sentido de escola inclusiva de nível médio. Isso não significaria apenas valorizar as necessidades locais, mas também reconhecer o conhecimento histórico acumulado, caso contrário estamos fadados a ter um sistema educacional fragmentado, destacando-se a escola para os ricos e a escola para os pobres, na qual a aprendizagem de conteúdos significativos se torna uma farsa (ZIBAS, 2005).

No Brasil, as demandas atuais da educação são mascaradas com propostas de escolas de tempo integral, nas quais objetivo é o de simplesmente ampliar o tempo de permanência do estudante na escola, aumentando sua jornada diária, na tentativa de garantir que ele realize tarefas que deveriam ser feitas em casa. Diferente da modalidade que visa oferecer no contraturno atividades diferenciadas, culturais e esportivas, nos mais diferentes campos do conhecimento (MACIEL; JIACOMELI; BRASILEIRO, 2017). Perpetua-se, portanto, apesar do aumento do tempo de permanência na escola, currículos com foco na inserção no mercado de trabalho, que tem como objetivo preparar mão de obra para empresários. Ou seja, a visão tecnicista predomina, porém, nesses casos, com ampliação do número de horas diárias nas quais o educando será preparado.

Segundo Saviani (2003), analisando a história do desenvolvimento da sociedade é possível perceber o motivo do trabalho ter grande ênfase nos currículos escolares, em detrimento das outras formações necessárias. Enquanto no ensino fundamental o trabalho aparece de maneira implícita, pois não se tornou ainda necessário para a participação efetiva do jovem na sociedade, na medida em que o processo escolar se desenvolve, chegando ao ensino médio, ele se torna fator determinante para seu papel enquanto adulto e, conseqüentemente terá reflexos na organização do currículo escolar.

Porém, embora reconhecida a importância da inserção no mercado de trabalho para o recém-formado no ensino médio, mais do que o inserir é essencial explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade na qual se insere. Surge então o conceito de politecnia: “A noção de politecnia se encaminha na direção da

superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. ” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Em outras palavras, a concepção marxiana de educação retira do trabalho a função de norteador do princípio educativo, deixando-o para a politecnia. Esta passa a se definir como uma concepção do homem enquanto ser histórico-cultural, fomentado suas práxis sociais, e com isso, desenvolvendo múltiplas capacidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais que irão desenvolver sua humanização (MACIEL; JACOMETI; BRASILEIRO, 2017).

Dentro de um contexto capitalista não podemos pensar na educação de maneira uniforme para todas as parcelas da sociedade, em nenhuma etapa da escolarização. Saviani (2003) relata o surgimento de debates sobre como a educação será tratada, dependendo do público alvo. Isso porque a sociedade está sobre alicerces que visam lucro e produção, predomina a contradição entre oferecer o benefício (educação) para a parcela da população que detém a propriedade e os meios de produção (classes mais favorecidas), ou oferece-la para a maioria da população, que possui exclusivamente sua força de trabalho (SAVIANI, 2003).

Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante.

No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003, p. 137).

Dentro de seu emprego, para que um trabalhador consiga produzir é necessário que detenha um mínimo de conhecimento, e se não trabalham, não agregam valor ao capital. Assim, torna-se necessário pensar em maneiras de fornecer educação básica as classes menos favorecidas, focando, portanto, no conhecimento para o uso no mercado de trabalho (SAVIANI, 2003).

Como já visto, a formação integral do ser humano deverá ser politécnica, especialmente no que tange ao seu papel na sociedade. Moura, Lima Filho e Silva (2015), baseados nas obras de Marx, defendem a necessidade de a educação ser omnilateral. Esta representa o enlace da educação intelectual, física e tecnológica, configurando a politecnia do educando ou educação politécnica, sendo esta parte de uma formação

integral, diferente da educação unilateral que limita o educando a uma habilidade em particular. Segundo os autores,

[...] é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. No que diz respeito à educação do corpo, esta deveria compensar os efeitos nocivos do trabalho à saúde que, sobretudo no sistema de máquinas, [...] note-se o caráter de indissociabilidade entre educação do corpo, educação intelectual e educação tecnológica que Marx confere à formação de qualidade superior. Relativamente à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências [...] (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Joeline (2012) em sua dissertação de mestrado baseia-se nos estudos de Antonio Gramsci, autor italiano, que a partir de uma concepção marxiana da educação relata a importância do ser omnilateral. Não se deve limitar a formação de um jovem a sua profissão, pois, uma habilidade não exclui as outras, porém, juntas formam um indivíduo mais completo, com concepções humanistas. Para Gramsci a escola deve ser ativa e libertadora, se opondo a formação para atender carências da indústria (JOELINE, 2012).

Na proposta de reforma atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz em seu texto o conceito de Educação Integral como sendo norteador da construção do documento, lá é descrito que:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Exatamente por isso, focar no trabalho como princípio básico formativo de uma escola dita profissionalizante não é o suficiente, visto que é papel das instituições de ensino preparar os jovens também em termos de maturidade, capacitação, criação intelectual e prática, assim como autonomia e iniciativa (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Portanto, um currículo escolar deve ser a base norteadora para ressaltar as qualidades que se pretende desenvolver em um jovem educando, refletindo questões e saberes que são objetivos ideológicos do ensino médio. Aliado às expectativas de que a

escola atenda as demandas da sociedade, existem instituições que procuram estimular comportamentos proativos nos alunos. Nas camadas mais pobres da população, nas quais os jovens já assumem responsabilidades familiares e possuem pouca disposição de espaços para lazer, as escolas mais sensíveis buscam diminuir a abstenção e evasão, introduzindo atividades de identificação do aluno com a escola, acolhendo o aluno em suas dificuldades e estimulando-o a uma conduta de iniciativa e cooperação entre eles (MITRULIS, 2002).

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc. (KRAWCZYK, 2011, p. 767).

A formação no nível médio também tem se modificado com o objetivo de atender o desenvolvimento científico e tecnológico, com reflexo nas relações sociais, culturais e políticas. Nas condições atuais, no entanto, não se enquadram nas expectativas ideais nem o ensino médio tradicional, com currículo enciclopédico, pouco significativo e rara experiência, e nem o ensino técnico, voltado para o mercado de trabalho. O ensino médio deve contribuir para uma formação mais geral e equilibrada, para que se desenvolvam competências, como as sociais, afetivas e outras pautadas de valores de protagonismo e inclusão (MITRULIS, 2002).

Ainda historicamente, pode-se refletir acerca das revoluções industriais, ocorridas em nossa sociedade. Surgiram, por exemplo, maquinários especializados nas indústrias, que requerem menos mão de obra e, portanto, resultam em diminuição nos custos e aumento dos lucros dos empresários. Porém desponta-se a necessidade de qualificar a mão de obra, para que detenham maior rapidez no raciocínio, capacidade de lidar com conceitos abstratos e desafios, indo ao encontro dos interesses dos proprietários, sensíveis a essas questões. A realização plena dessas conquistas esbarra nos limites impostos pelas relações de produção, a apropriação do conhecimento pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, segundo o qual os meios de produção pertencem somente aos capitalistas, aos trabalhadores pertencem sua força de trabalho, eis aí a contradição (SAVIANI, 2003).

Essa controvérsia típica do capitalismo contraria o que muitos autores acreditam. Para Zanardi (2016), por exemplo, se produz conhecimento coletivamente e a partir do acumulado da história, com vivências e experiências. Para isso detém-se a Educação

Integral, que deve ser entendida como um direito a educação de qualidade, estimulando múltiplas conquistas dos estudantes, muito diferente da tradicional educação que temos hoje, “Não pode se constituir em uma experiência castradora, em que se realize “mais do mesmo”, com o depósito de conhecimentos que não se relacionam com a realidade dos sujeitos” (ZANARDI, 2016, p. 88).

Educação integral vai além do aumento do tempo na escola. É preciso retornar ao consenso de que a educação deve possibilitar o desenvolvimento global do educando, abrindo um conjunto de saberes, domínios e competências que respondam às transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho, permitindo ao jovem mobilizar conhecimentos científicos, experiências cognitivas, competências sociais e valores na sociedade contemporânea. Sendo assim, é importante um currículo com dimensões universais, atento às demandas do mercado de trabalho, mas aliado a uma compreensão dos determinantes estruturais da formação pessoal do educando (MITRULIS, 2002).

O ensino médio deveria permitir ao seu estudante estabelecer relações entre diferentes elementos que compõe e categorizam a lógica de mercado, reconhecendo fenômenos contemporâneos e os tornando-se capazes de compreender a emergência de temas que ocupam espaço nas mídias, como as manifestações sociais, movimentos étnicos e religiosos, etc. Tais movimentos expressam a identidade cultural de povos e etnias, que buscam, através de mudanças políticas, promover um fim a valores que só consideram os princípios da burguesia (MARTINS, 2000).

Sublinhe-se que a construção de uma concepção de sociedade deveria permitir ao estudante do ensino médio estabelecer relações entre os diferentes elementos que a compõem e categorias que a definem, possibilitando a compreensão de seus mecanismos de funcionamento como uma totalidade capaz de expressar o que é diverso e parcial. Apenas a partir dessa concepção de sociedade e de mundo seria possível levar o aluno a compreender a emergência de temas que hoje ocupam o cenário das manifestações sociais, tais como os movimentos étnicos, religiosos, raciais, sexuais, ecológicos que exigem uma discussão sobre a diversidade cultural de uma perspectiva política, e não de ordem moral (MARTINS, 2000, p. 83).

A partir do momento que o currículo busca atender as demandas de mercado em um mundo sem emprego, o discurso sobre deter conhecimentos apenas básicos é questionável. Faz-se necessário que os alunos compreendam as dimensões das relações de mercado, que sejam críticos e criativos, para que possam adequá-los as consequências de mudanças na vida social produtiva, para as dificuldades de ingresso e permanência no mundo do trabalho (MARTINS, 2000).

Torna-se imprescindível alterações em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino médio, para atender as demandas da educação integral. Muito ainda há de ser alterado e conquistado, na maneira como ensinamos nossos jovens. No entanto, as alterações previstas pelo governo ao longo da história não irão alcançar tais demandas, pois focam apenas em alterações curriculares, que tem como base norteadora o mercado de trabalho.

Santos (2002) aponta que o MEC justifica reformas curriculares, da década de 1990, propagando falsas visões de “ensino para a vida”, com associações que voltam o ensino para o mercado de trabalho, criando ilusões de que as classes desfavorecidas são privilegiadas e plenamente atendidas, visto que anseiam por cursos voltados ao mercado de trabalho.

Embora da década de 1990 até os dias atuais, quase 30 anos tenham se passado, o discurso governamental não se alterou significativamente. Perpetua-se uma concepção abstrata de que o aluno das camadas populares, por escolha própria, não deseja os estudos superiores. Valoriza-se a educação técnica em demasia, descompromissados com a educação politécnica e integral do jovem. Os materiais de divulgação do governo, por exemplo, como a Exposição de Motivos (BRASIL, 2016), apoiam-se no índice de 38% dos estudantes que não desejam ingressar no ensino superior, ignorando totalmente uma parte desses jovens, que apesar de todas as dificuldades, ainda assim o deseja.

O caráter prioritário das reformas em educação se manteve, evidenciando que, embora muito tenha-se avançado na área ao longo dos anos, e haja o conhecimento de que a valorização a uma educação crítica e voltada para a construção de um cidadão consciente traz grandes ganhos a sociedade, ainda assim passam-se os anos e, em um sentido unilateral (sempre do governo para os cidadãos) ressurgem antigas propostas, usando nova roupagem: a imposição dos interesses do capital e a tentativa de forçar a manutenção da organização da sociedade, mantendo as classes menos favorecidas com poucas possibilidades de ascensão.

Tendo em vista que o próprio Governo, propositor de diversas reformas educacionais, visa atender apenas interesses do capital e não consulta, efetivamente, a opinião da comunidade, não é de se estranhar que algumas propostas tenham sofrido tamanha revolta popular, como foi o caso dos movimentos estudantis que se instalaram no ano de 2015. Isso ocorreu pois foram anunciadas reorganizações escolares, no estado de São Paulo, havendo a proposta do fechamento de 92 escolas e a organização, em um segmento único de 745 escolas, por faixa etária.

Sendo assim, parte dos estudantes secundários ocuparam por um tempo suas escolas, como maneira de reagir as imposições governamentais. Durante a ocupação, os estudantes reivindicaram seu direito à participação e sentiram-se ativos enquanto membros do processo educacional. Expressando publicamente suas demandas, fizeram suas vozes serem ouvidas, inverteram seus papéis, de passivos para ativos. Um contraste diante da situação que tentaram impor aos jovens, pois a LDB, os PCNS e as reformas posteriores deixaram pouco espaço para que os estudantes participassem, fossem ouvidos e consultados (SORDI; MORAIS, 2016).

Assim, o plano de reorganização do governo do estado de São Paulo teve de ser adiado, pois passou a ser contestado por movimentos intensos de resistência estudantil, que ocuparam mais de 200 escolas por cerca de 60 dias (PIOLLI; PEREIRA, 2016; MARTINS et al., 2016). Esses movimentos foram apartidários, possuindo características de autogestão e de desobediência civil. O poder era distribuído horizontalmente, entre os membros do grupo, distribuindo tarefas de maneira diferente dos arranjos comuns de poder (PIOLLI; PEREIRA, 2016). Apesar desses movimentos, desde 2016, o governo de São Paulo vem realizando uma “reorganização silenciosa”, pois continua com o fechamento de centenas de salas, em diversas escolas (MARTINS et al., 2016).

Paralelamente, em nível federal, o país passou por um processo de impeachment que, dentre várias reformas em diferentes setores, presenciou-se uma reforma do ensino médio. As propostas foram impostas por força do Decreto nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que posteriormente foi incorporado a LDB como a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), alterando pontos cruciais da estrutura do ensino para os anos posteriores. Tal reforma estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, sendo propagada pelo governo a partir do slogan “**Novo ensino médio**”.

Analisando suas propostas é possível traçar, um paralelo entre a Reforma Capanema e o “Novo ensino médio”, pois ambas partem do mesmo princípio de organização: formação do jovem educando por ramos, ou, segundo termos atuais, itinerários formativos. O resultado, porém, é o mesmo: a fragmentação da formação do jovem e a inacessibilidade a todas as grandes áreas do conhecimento. Sendo assim, da mesma forma que a Capanema, engessa-se a trajetória do jovem educando (SANDRI, 2017).

Essas marcas históricas do ensino médio permitem-nos afirmar que a atual reforma não é nova, mas representa um retrocesso de concepções e de formas curriculares nessa etapa da escolaridade que é importante para a consolidação de conhecimentos gerais. (SANDRI, 2017, p. 133).

Segundo Ramos e Frigotto, a reforma atual retoma inclusive, a época da ditadura militar, pois, pautadas pela ideologia do capital humano é (são): “redefinida pela pedagogia das competências, num contexto em que o capital já não postula a integração de todos ao mercado, mas somente daqueles que se conformam dentro do que o mercado exige” (p. 44). Assim comparando-se às propostas na época da ditadura militar, na qual, a formação técnica e profissional foi destinada aos mais pobres e a educação moral e cívica substituiu disciplinas com potencial de desenvolver a criticidade dos estudantes, a reforma atual pretende ceivar disciplinas (RAMOS; FRIGOTTO, 2016)

A trajetória do ensino médio ao longo da história nos mostra que, na realidade, estamos no caminho de retomada de antigas concepções, visões e definições de qual aluno deseja-se formar, “o anúncio de um “novo” ensino médio é um engodo para esconder a retomada de velhos princípios, que, por sinal, são princípios conservadores” (SANDRI, 2017, p. 139). Aliado a isso temos a disposição de reformas como reflexo de interesses econômicos, de ideias capitalistas vigentes, que visam lucro e produção de mão de obra, na qual os interesses são dos setores dominantes, que tendem a tornar precária a formação humana do educando (SOUZA, 2018).

É importante salientar que a reforma curricular da década de 1990 já trazia como foco uma reestruturação curricular, abrangendo o desenvolvimento de competências e a possibilidade de competição frente ao mercado de trabalho. O texto da BNCC nada mais é que um resgate dessas ideias (SILVA, M.R.D., 2018). Segundo a autora, “Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença” (p.15). Ou seja, nos últimos 20 anos muda-se o nome da reforma, o ano, mas não o objetivo final, que é o de, através de um currículo prescrito e ações autoritárias, impor um discurso oficial e um currículo tradicional.

Não há espaço para a participação popular e os idealizadores das reformas educacionais de nosso país são antigos e famosos personagens.

[...]. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (PERRONE, CAETANO, LIMA, 2017, p. 418).

Em relação aos sujeitos individuais participantes das disposições da lei e articulação da BNCC estão aqueles que participaram das reformas propostas na década de 1990. Temos como exemplo, Maria Inês Fini, ex-presidente do INEP, de 2016 até início de 2019, nomeada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Tal cargo foi o mesmo que ela ocupou, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o que justifica sua anterior participação em alterações no currículo nacional, na década de 1990 (PERRONE, CAETANO, LIMA, 2017).

É nítido que antigos interesses não se alteraram ao longo dos anos e continuam priorizando a elite financeira do país. Reformulam textos já utilizados, para transmitir uma falsa impressão de autonomia e de diversificação de possibilidades aos educandos, quando, na verdade defendem o direito de cada vez mais fornecer meios para o enriquecimento de empresas públicas e privadas, que já detêm a maior parte do capital do país.

Para a população, especialmente a de baixa renda, resta alegrar-se ao conquistar um posto no mercado de trabalho. Mesmo que, já se saiba da importância da escola para a formação do indivíduo, visto que o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento do intelecto e da criticidade, o conhecimento de seus direitos e deveres enquanto jovem cidadão vem, prioritariamente, desta.

Muitos estudantes encontram apenas na escola os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade, e frente a isso o dilema entre a organização da escola mediante as políticas globais que alteram e determinam a construção dos currículos (SOUZA, 2018, p. 142).

O papel da escola na vida de uma pessoa está muito além do currículo prescrito ou do sistema de normas e leis que regem o cotidiano escolar. A escola desenvolve-se enquanto entidade com valor afetivo, como um local de laços de amizade, de humanidade, como parte da história de cada indivíduo. Ao associar o valor dessa educação simplesmente ao capital, ao diminuí-lo ao conteúdo curricular bruto, acaba-se por reduzir e até mesmo extinguir o valor humano, tão necessário para formarmos uma sociedade mais justa e com equidade.

Maciel (2017) destaca que toda educação integral tem reflexos na sociedade e em sua política, mas a politécnica interfere ainda na renda e qualidade de vida do educando, superando a alienação e possibilitando a tomada de decisões que serão, inclusive, revolucionárias. Essa representa a grande ameaça ao sistema capitalista vigente e o motivo pelo qual poda-se o sistema educativo, oferecendo ao jovem educando menos do

que seria a concepção de uma formação integral. Um adulto preparado nesses princípios pode representar uma ameaça, na medida em que lhe são fornecidas ferramentas de ascensão social. Um trabalhador com amplo conhecimento e domínio dos processos nos quais participa

O domínio técnico dos processos produtivos (origem, aliás, do conceito de politécnica) é o fundamento determinante para a inserção no mundo de trabalho e requer uma formação atualizada. Isso também quer dizer que o trabalhador, na formação omnilateral, não pode desconhecer os chamados “novos paradigmas técnico-econômicos” e seus processos produtivos, donde decorre a importância dos laboratórios e dos simuladores produtivos e profissionalizantes de toda natureza na escola. Para além da formação intelectual, física e tecnológica, a dimensão política é a que dará condições para que esse trabalhador compreenda a sua atuação no interior do processo produtivo. Ele, enquanto trabalhador, só tem a sua força de trabalho para manter a sua existência na sociedade. Logo, não pode deixar de se qualificar dentro dessa lógica, mas com clareza de sua atuação, e não subordinação, no processo.

Por outro lado, a formação histórico-crítica, para uma participação efetivamente transformadora, consiste em processos educativos decorrentes, de um lado, da compreensão da natureza de classe da sociedade capitalista e, de outro, da natureza do Estado que a legitima. Como a compreensão dessas duas naturezas não é uniforme, é compreensível que haja diversos modos de participação crítica, dos menos aos mais radicais. Mas o fundamental, aqui, não é o modo, é o lado de quem se encontra a participação. (MACIEL, 2017, p. 481).

A obra de Gramsci, segundo Joeline (2012), vai ao encontro dessa formação integral a todos. O filósofo ativista é defensor da construção de uma sociedade coletiva, que aponta a horizontes revolucionários, os quais possibilitam a adesão das classes subalternas, aproveitando-se da fenda aberta pelo próprio capitalismo, a partir do desenvolvimento tecnológico e industrial, para propagação a todos do conhecimento histórico acumulado. Destaca-se o fim do alienamento do homem, transmitindo os conceitos produzidos por este, formando assim uma escola omnilateral (JOELINE, 2012).

Superar a estrutura capitalista, que exclui parte da população, meramente por serem menos favorecidos financeiramente, começa pela formação integral. A escola possui, nessa reflexão, um importante papel, que consta em buscar o ser humano até seu limite e desenvolver plenamente suas capacidades, mesmo que em seu convívio e cotidiano ele não possua essas possibilidades. A escola se torna uma porta para um mundo no qual esse indivíduo possa efetivamente participar, apesar de suas origens. Porém, para isso, é necessário muito mais que reproduzir antigos conceitos, velhas práticas, arcaicas e excludentes, é essencial pensar em práticas que tornem todo ser humano um agente construtor da sociedade que ele precisa.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

A presente seção tem como objetivo apresentar reflexões atualizadas de autores que tratam da Reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que deixou de ser Medida Provisória e foi incorporada de maneira definitiva à LDB, no ano de 2017. Tais análises estão embasadas na literatura publicada nos últimos anos, que tem como finalidade dialogar com os principais aspectos da respectiva lei.

Inicialmente será discutida a implementação, aprovação e imposição da medida provisória, ressaltando os interesses privados e as inspirações em experiências internacionais. Em seguida o foco são as alterações curriculares, a ampliação da jornada escolar e a educação integral, o foco no mercado de trabalho, a educação a distância e terminando na possibilidade de substituir professores por profissionais com notório saber.

#### **3.1 Início das mudanças**

Em maio de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff foi afastada do cargo e, em agosto do mesmo ano, o Senado aprovou seu impeachment. Nesse cenário assumiu o vice-presidente Michel Temer, e a partir desse momento, uma série de reformas foram aprovadas, como a trabalhista e a própria reforma do ensino médio, e ainda a proposição da reforma da previdência (GONÇALVES, 2017).

Especificamente em relação a reforma do ensino médio tem-se início com a imposição da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016). A aprovação de uma reforma por medida provisória resgata a ideia de uma política autoritária, pois foi construída sem o interesse da participação popular, visto que tal medida é implementada com força de lei. Vários autores partilham de tal opinião, como Krawczyk e Ferreti (2017, p. 36), que relatam que propostas “[...] voltam como Medida Provisória, ou seja, como imposição, sendo aprovadas no Congresso a toque de caixa, com pouquíssimo debate.”. Além destes autores também Gonçalves (2017) e Lino (2017), como pode ser observado abaixo.

A reforma do ensino médio proposta pelo governo surpreendeu a todos, pois foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da EB. O fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura anti-democrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser

aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias. (GONÇALVES, 2017, p. 134).

Para Lino (2017, p. 77) essa escolha autoritária ao legislar revela “[...] desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção”. O pesquisador diz tratar-se de uma atitude irresponsável, pois não se preocupou em debater sobre os impactos dessas medidas, o que compromete a oferta de um ensino de qualidade.

Motta e Frigotto (2017) partilham das mesmas ideias de Lino (2017). Para os autores a proposta de reforma mostra a face mais perversa do capitalismo, o autoritarismo. Desprende-se da história do sujeito aluno, partindo do pressuposto de serem seres abstratos, deslocados de suas realidades. A reforma do ensino médio é urgente pois o crescimento econômico necessita de investimento em capital humano, para aumento da produtividade. Propõe-se, portanto, alterações curriculares para o ensino moderno, flexibilizando-as com a criação de itinerários formativos e criando condições de empregabilidade, inserção no mercado de trabalho e competitividade neste.

Com o intuito de justificar tal medida provisória, o então ministro da Educação Mendonça Filho, assina um documento que tem sido chamado de Exposição de Motivos (BRASIL, 2016) que contém uma série de justificativas para a reformulação dessa modalidade de ensino. Entre as dezenas de motivos apresentados ressalta-se a preocupação constante em melhoria de resultados em avaliações, como o ENEM e outros índices de desempenho, nesse sentido, justifica-se baixas notas e baixo rendimento dos estudantes a partir de um currículo extenso e inflexível dessa modalidade de ensino (GONÇALVES, 2017).

Esta proposição parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País. Além disso, parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimento das demais no currículo escolar. (GONÇALVES, 2017, p. 136).

Outra justificativa apresentada pelo MEC é que apenas 58% dos jovens cursam o ensino médio na idade correta, muitos estão fora da escola e os que frequentam apresentam baixo desempenho:

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. (BRASIL, 2016, p. 1).

Tal afirmação desconsidera todo o contexto histórico no qual se deu a obrigatoriedade dessa modalidade de ensino, realizada, por força de lei, apenas em 2013, ou seja, extremamente recente. Além disso, destaca-se o fato de que muitos jovens necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família, ficando impossibilitados de cursar a escola até os 17 anos (GONÇALVES, 2017).

Após as críticas sobre o baixo número de matrículas e baixo desempenho, faz críticas ao currículo, alegando que está anacrônico. Argumenta-se, inclusive, que o país é o único no mundo que não mantém um currículo flexível e que desconsidera todo o contexto social no qual Brasil e outros países estão inseridos:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (BRASIL, 2016, p. 1).

O documento não discute, por exemplo, o fato de que, em países da Europa, o ensino fundamental se dá em tempo integral, fazendo com que os jovens estejam mais preparados para o ingresso na próxima etapa, com embasamento em diferentes áreas do conhecimento e com o domínio de pelo menos dois idiomas (GONÇALVES, 2017). Nesse momento evidencia-se a clara e insistente tendência a utilizar modelos do exterior, que em praticamente nenhum aspecto conversam com o modelo nacional. Tal comparação pode ser vista no recorte da carta de Exposição de motivos,

Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (BRASIL, 2016, p. 1).

Muitas vezes o Brasil se espelha em países desenvolvidos, com altos índices de escolaridade, de renda, de baixo desemprego, entre outros, porém sem adaptar propostas a realidade local. Nossos alunos possuem outro ensino fundamental como base, contextos econômicos e sociais muito diferentes, assim como necessidades básicas que tornam a educação, em muitos casos, um segundo plano para o educando. Desejar atingir os mesmos resultados que tais modelos do exterior nessas condições é apenas maquiagem, a de se desenvolver enquanto pátria que mantém a educação um privilégio de poucos e propaga o interesse de apenas inserir os mais desfavorecidos no mercado de trabalho, enquanto mão de obra.

Para Apple (2006), uma das maneiras de refletir acerca da cultura de um país é observá-lo frente a maneira como se distribuem bens. Pensando em aquisição de conhecimento, se este é distribuído de maneira desigual entre as classes, grupos étnicos, de determinada faixa etária, etc., alguns conhecimentos são privilégios de apenas alguns grupos. Na mesma linha de pensamento, a ausência de alguns conhecimentos por parte de uma parcela da população irar gerar a ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico.

Nosso sistema econômico está organizado de uma forma que pode criar apenas uma certa quantidade de empregos e ainda manter alto lucro para as empresas e corporações. (...) Oferecer trabalho útil a esses indivíduos requereria um corte para taxas aceitáveis de retorno financeiro e provavelmente exigiria pelo menos a reorganização parcial dos assim chamados “mecanismos de mercado” que rateiam empregos e os recursos. (...) podemos pensar nesse modelo como aquele que é primeiramente voltado à maximização da produção de lucro e apenas secundariamente com a distribuição de recursos e de emprego. (APPLE, 2006, p. 71).

Porém, no Brasil, perante a divisão internacional do trabalho, a farta disponibilidade de recursos naturais o coloca enquanto exportador de matéria prima, e conseqüentemente, o setor de serviços, foi favorecido pelo baixo valor da mão de obra. Sendo assim, o país atraiu indústrias estrangeiras que produzem produtos com baixo valor tecnológico, como as automotivas, que, além disso, não demandam alta quantidade de mão de obra especializada. É uma necessidade vigente, portanto, alterar a posição subordinada do país, o que se torna cada vez menos prioridade, visto que o foco atual é o de pagamento de dívidas e contenção de gastos, em detrimento de investimentos em programas sociais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Segundo Bourdieu (2004), em seu livro “O Poder Simbólico”, existe, segundo a expressão de Weber uma “domesticação dos dominados”, na qual predominam relações de poder que dependem, em forma e conteúdo, das relações acumuladas pelos agentes (ou instituições) envolvidos nessas relações. Sendo assim assegura-se a dominação de uma classe sobre a outra, reforçando relações de uma violência simbólica.

Ainda segundo o mesmo autor, as diferentes classes sociais estão assim envolvidas em uma luta simbólica que impõe a definição de mundo conforme seus interesses, nisso impondo também as concepções ideológicas, traduzidas em posições sociais. A condução desses processos pode ser de maneira direta (nos conflitos da vida cotidiana) ou por meio de procurações, ou seja, por intermédio de especialistas, que possuem o poder de impor

e até mesmo inculcar, instrumentos de conhecimentos e expressão arbitrários da realidade social.

As classes dominantes possuem seu poder assentado no capital econômico, que visa impor sua legitimidade de dominação, por qualquer meio, que sirva somente aos interesses dos dominantes, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detém por delegação. Na correspondência de estruturas se realizam a função propriamente ideológica do discurso dominante, na tentativa de impor a ordem estabelecida como natural, mascarando-a como sistema de classificação e de estruturas mentais ajustadas às estruturas sociais (BOURDIEU, 2004).

Essa visão de dominação é a mesma que se aplica as reformas propostas atualmente para o ensino médio, na qual as alterações foram impostas a população, sem a devida consulta aos interesses e concepções de estudantes e professores dessa modalidade de ensino. Assim, nota-se que o objetivo de tais mudanças é o de atender, ir ao encontro, dos interesses de uma minoria dominante.

Essa tendência pode ser facilmente explicada pelo modo de produção capitalista vigente em nosso país, que visa lucro e competitividade (GONÇALVES, 2017; SIMÕES, 2017; KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

A influência do modo de produção nas políticas sociais e educacionais não é algo novo. O capitalismo, a cada crise, procura se reinventar para garantir sua manutenção e para isso são implementadas reformas em diferentes esferas da sociedade. Na atual conjuntura política, vivemos sob a lógica neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a Reforma do Ensino Médio. (GONÇALVES, 2017, p. 140).

A perspectiva capitalista reflete nas ações e discursos do governo, visto que seus apoiadores apontam o caminho pretendido para as políticas públicas, dentre elas, as que visam garantir benefícios sociais e trabalhistas. Esse fato se deve ao desejo de dar segurança aos investidores de empresas e com interesses financeiros, abrindo mais ainda o país para o capital externo (SIMÕES, 2017).

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional. O movimento para aprovação da Medida Provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, contou não só com apoio da base governista no Congresso, mas, sobretudo, de um jogo midiático que mais trabalhou para desinformar e

positivar as mudanças, sem tratar de sua profundidade [...] (SIMÕES, 2017, p. 47).

As políticas do governo resultam, em geral, de negociações que envolvem interesses de classes sociais, desencadeando disputas de interesses que envolvem uma elite que historicamente nunca possuiu um real compromisso com a democratização da sociedade (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Sendo assim, a reforma curricular, que em 2017, foi concebida como a Lei nº 13.415 defende os interesses do capital, visto que utiliza o ensino médio para a produção de sujeitos com foco instrumental, se baseando no conhecimento socialmente produzido (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

A página da internet oficial do governo federal conta com uma sessão para dúvidas, com perguntas previamente selecionadas, que podem ser enviadas por e-mail e suas respostas. As perguntas contemplam questões estruturais e definições. Segundo a página, a reforma do ensino médio trata-se de:

[...] uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas **demandas profissionais do mercado de trabalho**. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

A trajetória educacional de um jovem deveria ser construída de tal forma que possibilitasse a ele, por exemplo, continuar estudando, se inserir criticamente na sociedade, exercitar a capacidade de reflexão, constituir-se politicamente, assim como possuir condições de assumir um bom posto no mercado de trabalho. Se, no caso do Brasil, predominam os interesses de mercado, da produção, tendo em vista a acumulação do capital e o desejo de atingir tais objetivos, são esses os valores que irão orientar a experiência educacional do educando (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Sendo assim, a maneira como o poder Executivo implantou a lei desconsiderou a pluralidade de ideias acerca de tal modalidade de ensino, negou o diálogo a estudantes e profissionais da educação, ressaltou uma postura autoritária e unilateral. Destaca-se, ainda, que as alterações presentes na legislação em vigor desconsideraram outros pactos e convenções em educação, revelando um desconhecimento da comunidade escolar (LINO, 2017). Para o autor, a

[...] Lei 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação”, pois nega a possibilidade de uma formação que busque promover o [...] desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação. (LINO, 2017, p. 82).

Assim, nega uma formação na perspectiva da educação integral, e propõe uma educação em tempo integral, com apenas ampliação da jornada (GONÇALVES, 2017). Sem participação ativa da comunidade na construção de reformas e com a descontextualização do cotidiano do educando, a Lei nº 13.415/17 surge enquanto realidade nas escolas brasileiras, lentamente impondo às escolas públicas a adesão a um modelo que em nada conversa com as necessidades reais dessas escolas. Um exemplo é a escolha por ampliação do número de horas em sala de aula, sem adaptação ou melhoria em infraestrutura, assim como com a ausência de um estudo prévio, acerca das defasagens de cada escola, inclusive em termos de corpo docente.

### **3.2 A ampliação da jornada escolar e a educação em tempo integral**

As alterações propostas pela lei propõem a aplicar, progressivamente, uma jornada em tempo integral, sendo assim, preveem a ampliação da carga horária, como apontado no artigo 13, da Lei 13.415/17:

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - Metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - Previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017).

Como pode ser observado, a presente Lei prevê repasses financeiros para os Estados e Distrito Federal, dentro de um prazo estipulado (10 anos), a partir da implementação dessa modalidade de ensino na escola. No entanto, apesar de ressaltar a necessidade de haver um compromisso entre as partes, não há discriminado como este

será elaborado, se haverá ou documento norteador dessa implantação ou até mesmo quais seriam os valores e metas a serem priorizados em tais escolas. Novamente a aplicação das propostas presentes em lei ficam a cargo das instituições escolares, que assumem responsabilidades por metas que não participaram na construção.

Atualmente são praticadas 800 horas anuais, e a proposta prevê repasses financeiros para, em um prazo de 10 anos, haver ampliação para 1.400 horas, para implantação do tempo integral. Nesse sentido, alguns problemas são apontados, tais como a falta de recursos nas escolas públicas estaduais. Estas apresentam sérios problemas de infraestrutura, atrasos em pagamentos de professores e por isso há preocupações quanto a qualidade da oferta de ensino para essa modalidade (GONÇALVES, 2017). Tal ampliação de carga horária está presente no artigo 24 da lei, parágrafo primeiro.

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, 2017).

A proposta seria de uma jornada diária de “[...] 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens” (GONÇALVES, 2017, p. 137). Sendo assim é essencial discutir qual proposta pedagógica fomenta tal alteração, ou se um dos objetivos é o de apenas melhorar o índice em avaliações e exames. Nos últimos anos houve discussões que sinalizavam para a educação em tempo integral, que valorizavam a formação humana, mas a presente proposta não apresenta tal foco. A discussão de ampliação da jornada escolar é antiga, porém, tais políticas estão sempre atreladas ao governo vigente. Tal fato ocasiona um rompimento e uma descontinuidade nos programas implantados, além de não contemplar todas as escolas (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017).

Desde 1958, Anísio Teixeira já defendia a educação em tempo integral em nosso país, promovendo uma das primeiras experiências de ampliação de jornada focada para as classes populares, para ele a organização deveria ser em setores. No primeiro haveriam os conteúdos escolares tradicionais, e no segundo setor atividades como esportes, que visassem o desenvolvimento social. Houve diversas tentativas de implementação, como os Centros Integrados de Educação Pública e os Centros de Atenção Integral à Criança, porém acabaram frustradas, pois a parte estrutural era melhor que o preparo e qualificação de profissionais, com pouco destaque para a parte pedagógica. Na década de 1990, além

de alterações na LDB e de programas Federais, os estados implementaram programas específicos destinados a ampliação da jornada (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017).

Em pesquisa na cidade de Cascavel/PR, os problemas relatados com a implementação da jornada em tempo integral foram muitos, dentre eles se destacou a atribuição de aulas no contraturno ser no mês de março, cabendo a professores temporários assumirem tais atividades. Esses professores desconheciam a realidade local, assim como não participaram da escolha da temática, feita previamente. Ainda, não possuíam sequer o conhecimento mínimo para realizar a atividade docente, e contribuir para o desenvolvimento do projeto (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017). Como o contraturno funciona com o desenvolvimento de projetos com temas pré-estabelecidos, o maior problema da realização de tais atividades é a falta de capacitação e de conhecimento científico da temática por parte dos docentes, além de não compreenderem o funcionamento do programa. Inclusive, tal fato desponta como a maior preocupação e reclamação dos professores incluídos no projeto (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017).

Outro problema apontado pelos professores é a falta de verbas. Não há verba para a compra de materiais e atraso no repasse. Existe grande rotatividade de profissionais, o que impossibilita a correção de erros e a melhora para o ano seguinte (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017).

Embora possa ser uma importante ação para diminuir as desigualdades socioeducacionais, a complementação curricular ou educação em tempo integral precisa ser constantemente avaliada para verificar como ela está ocorrendo, quais os resultados alcançados e quais as dificuldades encontradas pelos professores. (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017, p. 244)

Segundo Silva (2017), o MEC associado a outros ministérios, desenvolveu o programa Mais Educação, este estimula os municípios e estados a investir em políticas na educação em tempo integral a investirem apenas nos alunos e não nas escolas. Existem, segundo o autor duas vertentes de integral, aquela que investe em melhorias na estrutura física das escolas, visando construir uma escola compatível com a presença dos alunos em tempo integral e a escola formada por alunos em tempo integral. Nesta última, o objetivo é oferecer atividades no contraturno apenas para parte dos estudantes, articulando distintos projetos, muitas vezes fora do espaço escolar. O autor destaca exemplos de experiências nas quais foi desenvolvido apenas o conceito de aluno em tempo integral, como:

No âmbito das políticas estaduais, podemos citar: Santa Catarina, onde foram desenvolvidas as Escolas Públicas Integradas, a partir de 2005;

Minas Gerais, onde, também em 2005, foi desenvolvido o Programa Aluno de Tempo Integral; e São Paulo, que em 2006 criou as Escolas de Tempo Integral. No âmbito das políticas municipais, merecem destaque: Belo Horizonte (MG), que em 2005 criou o Programa Educação em Tempo Integral, posteriormente transformado em Escola Integrada; São Paulo (SP), que, também em 2005, desenvolveu o Programa São Paulo é uma Escola; e outras iniciativas municipais, como em Recife (PE), Apucarana, Cascavel e Pato Branco (PR) e Araruama (RJ) (Cavaliere, 2007). (SILVA, 2017, p. 6).

Em pesquisa realizada por Cisi (2019), o ensino em tempo integral encontra desafios, já esperados, pois já eram inerentes a passagem do aluno do ensino fundamental para o médio. Entre tais desafios está a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, para obtenção de uma fonte de renda, como relatado por professores e alunos da escola na qual foi realizada a pesquisa, em São João da Boa Vista (São Paulo). Para que isso se modifique o autor deixa claro a necessidade de que a formação seja integral e que não se limite o tempo no qual o aluno permanece na escola apenas a atividades curriculares, mas que também possibilite o acesso a informação e sua formação humana. Nesse sentido, a escola pesquisada pelo autor alcançou resultados positivos, pois os alunos, além de se sentirem confortáveis na escola, possuem disciplinas em sua grade que valorizam o protagonismo juvenil e prática da cidadania.

Critica-se a intencionalidade ao estender a jornada escolar, pois não fica claro o real motivo para fazê-lo. As opções seriam a de se evitar que os jovens ficassem ociosos, a de abrir portas para o mercado no interior da escola pública ou de oferecer uma educação integral, contrária as propostas tecnicistas que abrangem a lei (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Fica evidente que a lei não deixa claro o modelo educacional que defende, escondendo nas entrelinhas uma forte inclinação ao capitalismo e interesses econômicos de empresários. A classe trabalhadora é tratada como mão de obra e, para isso, deve ser educada como tal, focando no preparo para o mundo do trabalho, para a disciplina, e não priorizando, dessa maneira, a educação crítica, que forma cidadãos capazes de contestar sua realidade e de fato ascender sua condição de vida atual, se assim o desejam.

### **3.3 Principais alterações da Lei 13.415/17**

A palavra de ordem de tal reforma é flexibilização, prometendo flexibilizar o tempo escolar, a organização curricular, a oferta do serviço educativo, a profissão docente

e a responsabilidade da União e dos Estados (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Sendo assim, a organização curricular ficou dividida em duas partes: a formação comum (com no máximo 1.800 horas, nos três anos do ensino médio), e a formação diversificada. Em uma via de mão dupla, o currículo pode ser construído para destinar-se a servir a organização de sua sociedade (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Com relação à formação comum, a lei discrimina que,

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Nesse quesito, fica o risco de falta de clareza no que tange aos termos utilizados (como disciplinas, componentes curriculares, etc.), além de não estabelecer um mínimo de carga horária para esse tipo de formação. Abre-se assim, a possibilidade de múltiplas interpretações, sendo definido pelas escolas e/ou estados qual interpretação desejam dar ao que está presente na lei (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Além disso, no parágrafo 10, artigo 2º, fica discriminado que: “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”, novamente é possível observar a exclusão da participação dos personagens escolares na construção do currículo, além da maneira vaga com a qual as informações são apresentadas, abrindo possível brechas e portas para interesses, especialmente empresariais.

Para implementar a presente proposta de reformas, o currículo se configura como um importante instrumento social e histórico. Este, possui muita representação no sistema educativo, sendo impossível desvinculá-lo do contexto real no qual se configura. Assim, de nada adianta discursos teóricos políticos e burocráticos que desvinculem o contexto real no qual está inserido, pois levam a não compreensão da realidade local (SACRISTÁN, 2008).

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm

nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (SACRISTÁN, 2008, p. 107).

Focando sua proposta de reformas no currículo vigente, o governo apropriou-se do argumento de que o ensino médio é não atrativo para os estudantes, por possuir muitas disciplinas. Adotou-se, assim, um modelo de fragmentação, com itinerários formativos que, em teoria, dariam possibilidade de escolha aos estudantes. Criou-se cinco itinerários formativos, sendo eles: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Formação Técnica e Profissional, como pode ser observado na presente lei, artigo 4, que altera o artigo 36 da LDB.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Apesar da proposta dos itinerários soar como um aumento da liberdade de escolha dos educandos, na prática não será possível que isso se torne realidade, muito pelo contrário, pois não há a obrigatoriedade de oferta de todos os cinco itinerários por parte das escolas.

No artigo 4º fica evidente a possibilidade de diferenças entre os estabelecimentos de ensino, visto que,

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput (BRASIL, 2017).

Assim muitas instituições de ensino podem alegar falta de recursos e ofertar o mínimo exigido, acelerando a desqualificação do ensino médio público e o acirramento da exclusão (LINO, 2017). Como cada jovem já está inserido em uma instituição escolar, que geralmente é a mais próxima de sua residência, devido a necessidade de deslocamento

e por conveniência, essa utópica escolha se restringe ao itinerário, ou, com muita sorte, itinerários, que a escola na qual ele já estuda tem condições de oferecer, no quesito infraestrutura e corpo docente.

Sendo assim, apesar do governo alegar que o “novo” ensino médio é mais democrático, ele será prejudicial, especialmente para os alunos das escolas públicas, uma vez que reduzirá em 50% a educação básica comum, por não haver a obrigatoriedade das escolas em oferecer os cinco itinerários formativos, ocorrerá a restrição de escolha pelos jovens. Como a maioria das escolas públicas não possui nem infraestrutura e nem corpo docente disponível para comportar tais mudanças, abre-se a possibilidade de parcerias com o setor privado, já comemorado por empresários (GONÇALVES, 2017).

Ao tratar de forma mais específica a formação técnica, a lei detalha melhor suas intenções, e deixa mais claro a possibilidade de parcerias com o setor privado, pois ressalta a necessidade de vivências práticas, muitas vezes fora do ambiente escolar.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Com a alegação de propagar um novo ensino igualitário e de múltiplas oportunidades, elaborou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que objetiva orientar os conteúdos curriculares a serem ensinados. No artigo 35 já citado da lei, é possível ler que: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (BRASIL, 2017).

A BNCC surge como um documento oficial, porém não terá caráter de lei, sendo apenas uma orientação (GONÇALVES, 2017). Para o autor, tal fato é positivo, pois diminui-se o risco de engessar o currículo, porém o MEC passa a possuir uma imensa

responsabilidade, devendo sugerir o que deve ser conteúdo de estudo, visto que a própria lei não o faz.

Apesar do caráter de orientação, excertos da lei, como o artigo 12, deixa bem claro que:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2o, 3o e 4o desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Sendo assim, fica evidente que, em especial para as escolas públicas, não haverá outra possibilidade que não aderir a BNCC, e optar por itinerários formativos e mudanças curriculares. Mais uma vez ressalta-se o caráter imperativo da reforma, que levará escolas muitas vezes a remanejar docentes e a trabalhar sem a infraestrutura mínima necessária para atingir com qualidade a educação integral de seus jovens.

Justificativas para tais alterações, apesar das críticas já citadas, são variadas e incluem, com bastante ênfase, a noção, por parte dos proponentes da reforma, de que o ensino médio é exaustivo, com conteúdo excessivo e monótono sinaliza para uma simplificação do ensino. Consequentemente, torna precário o trabalho docente e deixa a margem a formação crítica e reflexiva, típica das ciências humanas. A ideia de uma BNCC reforça a possibilidade de exclusão de tais disciplinas, pois hibridiza componentes como Sociologia e Filosofia em uma área chamada de Ciências Sociais e Aplicadas (SIMÕES, 2017).

Especificamente sobre as Ciências Humanas e seu papel no “Novo ensino médio”, considera-se que esta grande área abrangia os componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, cada uma com sua vertente metodológica e com suas abordagens características. Ao que aparenta, os cargos que professores das disciplinas em questão foram convidados a assumir, assim como o lugar destas na matriz curricular, estão ameaçados, sendo os efeitos sentidos por várias gerações futuras. Isso se deve ao fato de que, conhecidamente, tais conteúdos contribuem muito para a formação do sujeito e para a compreensão das relações sociais e de poder que marcam a humanidade, assim como questões sobre xenofobias, preconceitos, choques culturais, conflitos territoriais, nacionalismo, etc. (SIMÕES, 2017).

Na lei, os componentes curriculares que surgem como obrigatórios são destacados no artigo 35-A,

§ 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Como pode ser observado, enquanto matemática e português são claramente tratados como componentes obrigatórios, não se faz menção nenhuma as ciências da natureza e humanas. O estudo de línguas estrangeiras traz como obrigatório o inglês, porém outras línguas são tratadas como optativas, ou seja, não há a necessidade da instituição de ensino oferta-las. Nota-se, inclusive, que as ciências humanas são reduzidas a “estudos e práticas” o que dá abertura para uma redução de conteúdo, apropriado a interesses governamentais.

Experiências anteriores já foram vividas no mesmo sentido, soando estranhíssimo classificar tal reforma como algo novo. Geografia e História, por exemplo, já foram anteriormente fundidas, dando origem a um componente conhecido por Estudos Sociais (SIMÕES, 2017).

Para Apple (2006), o currículo de matemática e ciências da natureza sempre receberam maior subsídio financeiro, enquanto artes e humanidades sempre ficaram a margem. Para uma sociedade focada no capital tais componentes curriculares não apresentam grande “utilidade econômica” (APPLE, 2006, p. 72), e não apresentam, nessa lógica, benefícios a longo prazo.

O discurso científico e técnico tem mais legitimidade (alto status) nas sociedades industriais avançadas do que o discurso ético. (...) Finalmente, os critérios “científicos” de avaliação dariam em “conhecimento”, enquanto os critérios éticos levariam a considerações puramente “subjetivas” (APPLE, 2006, p. 74).

Novamente a lógica capitalista domina a escolha dos conteúdos a serem determinados pelo currículo. Essa escolha não é feita pensando na formação de educandos éticos e que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, mas é, na contramão, determinada pela lógica do capital. Entrelinhas, os questionamentos que são feitos nessa construção são: Qual retorno financeiro a aprendizagem de tais conteúdos irá

resultar? É interessante a formação integral de trabalhadores para assumirem funções com pouca necessidade de capacitação? A partir disso as disciplinas que compõe o currículo são selecionadas.

A obrigatoriedade apenas dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa reforça uma precária ideia de que existem conhecimentos mais importantes que outros. Esse tipo de hierarquização e fragmentação do ensino leva a disputas entre os próprios professores, em defesa de sua formação, e assim prejudica o trabalho coletivo (SIMÕES, 2017).

Quanto ao estudo de ciências humanas, houve diversas manifestações de repúdio e contrárias a tais reducionismos curriculares. Portanto, no texto da Lei 13.415/2017 há alterações que incluem mais informações, em relação à medida provisória nº 746/2016, como a inclusão de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia na BNCC (parágrafo 2º, artigo 3º), porém sem garantia da oferta dessas áreas do conhecimento ao longo de todo o ensino médio (GONÇALVES, 2017).

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 37).

A possibilidade de construção de itinerários pelos estudantes irá afastar os jovens das outras áreas de estudo que não a escolhida, dando a poucos a oportunidade de ter contato com tais conteúdos. A oferta de todas as áreas estaria condicionada ao quadro docente do próprio magistério, eliminando a possibilidade de novos concursos, justificando a dispensa de professores temporários, enxugando o quadro de trabalhadores da educação. Ainda há a terceirização, prevista na lei trabalhista, assim como a possibilidade da contratação de professores por área do conhecimento sinalizam para um futuro frágil e precário (SIMÕES, 2017).

Outras mudanças no currículo e nas áreas do conhecimento desconsidera fatores que têm relação direta com o desempenho escolar, como: condições nas escolas, infraestrutura, capacitação docente, desigualdade social e necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho assalariado. Sendo assim, fica evidente que tais reformas visam atender ao comando governamental, baseadas em experiências em outros

países, como Austrália e Coréia do Sul e com amplo apoio da mídia, sendo propagado como a solução única para os problemas que atingem essa modalidade de ensino (SIMÕES, 2017). Ao se justificar itinerários formativos pela desmotivação do jovem em frequentar a escola, se responsabiliza única e exclusivamente o currículo pelo fracasso. Desconsidera-se a falta de condições básicas das escolas, para inclusive, o trabalho dos professores (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

As mudanças atuais interferem, inclusive, no ingresso do estudante ao ensino superior, visto que há autonomia de algumas Universidades sobre o que cobrar no seu exame de seleção, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, resta a dúvida se os exames de seleção para o ensino superior irão cobrar aquilo que for pertencente a BNCC. Para Simões (2017), a implementação da reforma deixará claro se o governo quer ou não contribuir para que jovens da escola pública acessem o ensino superior.

Fica o receio de associar a escolha ao ensino superior à opção formativa do estudante, retomando reformas realizadas na década de 1940, que evidenciaram exclusão e retiraram o direito de escolha dos estudantes (LINO, 2017). Neste caso o poder de escolha do jovem é meramente ilustrativo, visto que ele não poderá optar por uma formação geral e nem entre os cinco itinerários formativos indicados pela lei, visto que sua oferta dependerá das condições de cada estado e cada escola (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Para esses autores essa dependência da oferta com a condição de cada estado pode acarretar em uma perspectiva voltada exclusivamente para a economia. Ou seja, os estados podem decidir pensando no custo-benefício:

É de imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 39).

Em relação ao itinerário formativo que prevê a educação profissional, a lei retoma o que já existia no Decreto 2208/1997, que separa esta do ensino propedêutico. No entanto, enquanto o decreto fazia essa concomitância a partir da segunda série do ensino médio, a lei o faz a partir da mesma série, porém, como um dos percursos formativos, sem a concomitância com a formação geral. Ignorar a formação propedêutica sinaliza

para uma intenção em moldar jovens exclusivamente para o mercado de trabalho (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 40).

Sendo assim, ao oferecer tal itinerário profissionalizante, a lei abre possibilidades claras para que as escolas recorram as instituições privadas para oferecer as opções de formação, em especial para a formação profissional (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Essa proposta de itinerários formativos, propagada como flexível, vai gerar um “apartheid social dos jovens pobres”, pois sabemos que “[...] a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais.” (LINO, 2017, p. 83).

Evidencia-se, ainda, a excessiva preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho. Ao se destacar o papel das ciências humanas como formadores de uma sociedade que constrói o sujeito na contemporaneidade, justifica-se a necessidade de deixar a margem os professores de tais disciplinas, para que esses conhecimentos sejam de baixo impacto (SIMÕES, 2017).

O Ministério da Educação descreve a reforma como flexível, podendo ser implantada a qualquer momento, mesmo sem a BNCC. Porém, trata-se de um reforço na criação de um possível distanciamento entre as escolas públicas e privadas, pois afirma que é facultativo a inclusão de outros componentes curriculares. Dá-se, assim, a oportunidade de as instituições privadas criarem currículos sólidos, focando no desempenho nos vestibulares (GONÇALVES, 2017). O que se verificar, segundo o autor, é que tal flexibilidade, amplia as desigualdades sociais, na medida que as instituições privadas poderão oferecer um ensino amplo e diverso, enquanto as escolas públicas, com poucos recursos e baixo investimento, terão redução curricular e baixa diversidade de conteúdo.

Enquanto a propaganda governamental alega “[...] que quem conhece aprova”, e Michel Temer na solenidade de sanção da lei tenha afirmado que “100% aprova [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 143), a página do Congresso Nacional apresenta uma consulta

pública<sup>2</sup> que apresenta um número de 4.551 apoiadores, e 73.554 pessoas contrárias à reforma.

Os principais defensores da Reforma do Ensino Médio, são os grupos de empresários, que têm seus interesses contemplados na proposta do governo. A nova organização não esconde sua intencionalidade na preparação de mão de obra, buscando aumentar a produtividade dos trabalhadores no Brasil, priorizando a preparação técnica (GONÇALVES, 2017, p. 143).

Com o objetivo de levantar as principais matérias veiculadas na mídia acerca da disposição da BNCC, Stankeveckz e Castillo (2018) realizaram uma pesquisa no ano de 2015, examinando matérias publicadas no jornal Folha de São Paulo online. A conclusão das pesquisadoras é que, em relação a autoria das matérias avaliadas, pouquíssimas delas são do próprio MEC, a maioria foi escrita por próprios colaboradores do jornal, que expressam, muitas vezes, opinião própria. Destaca-se ainda, a participação de ONGs com vinculação empresarial (21, das 44 matérias que discriminam seus autores). A pesquisa levantou ainda que pesquisadores estrangeiros participaram de diversas matérias publicadas, detalhando a implantação desses currículos em seus países de origem, e enfatizando a necessidade deste ser prescrito. Embora algumas matérias sejam ainda de autoria de professores universitários, nenhuma matéria publicada nesse ano contou com a participação de professores da educação básica.

No âmbito nacional, fundações e ONGs já vinham ganhando espaço e força dentro do sistema educacional brasileiro, seja público ou privado, fornecendo materiais didáticos, cursos de formação, consultorias educacionais, serviços de gestão e organização do trabalho pedagógico. Estas não apenas aparecem no jornal como atores bastante citados, mas se destacam como atores que assinam matérias (quase um quarto delas), posicionando-se, decididamente a favor da BNCC. (STANKEVECKZ; CASTILLO, 2018, p. 41).

Fica claro que ouvir, discutir e planejar com professores, agentes atuantes na educação básica, e educandos que estão inseridos nessa modalidade de ensino, a construção e implementação da BNCC não se configurou como uma prioridade para o governo, se quer para os meios de comunicação. Deixa-se a margem a opinião desses, como se menos relevante, apesar de serem estes que se encontram diretamente relacionados ao cotidiano escolar, assim como na aplicação desses currículos.

Predomina a ideia de que o foco em alterações curriculares tem interesses evidentes. O currículo se configura como um instrumento para manipulação de

---

<sup>2</sup> Link de acesso aos resultados da consulta em 18/07/2018:  
<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>

resultados, com foco em resultados e desempenhos em avaliações, dominado por um sistema capitalista. O objetivo não aparenta ser atingir a maioria da população, visto que se quer participaram no seu processo de construção.

A própria disposição da BNCC é reflexo da imposição da lei. Sem consulta pública e à comunidade escolar, inclui conteúdos e disciplinas enquanto obrigatórios e exclui outros, sendo totalmente responsável por indicar o que importa ou não na vida dos educandos. Cabe as unidades escolares a aplicação desses currículos, sem que haja a preocupação com a infraestrutura básica para pôr em práticas tais reformas.

(...) consideramos que o caráter de participação na formulação da política de BNCC foi meramente formativo e que as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, não sendo a formulação do documento, por isso, democraticamente participativa (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 50).

As propagandas e material de divulgação do governo referente às reformas ocorridas no fim da década de 1990 e início dos anos 2000 se preocupavam, prioritariamente, em valorizar a reforma, enquanto marco do progresso da educação. Tais fatos subestimam o leitor, pois o interlocutor tem clara intenção de dar direcionamento a compreensão do texto, utilizando a publicidade enquanto ferramenta “A omissão das responsabilidades do poder público manifesta-se mais uma vez, no apelo à "comunidade". A opinião da comunidade é utilizada como base para legitimar a reforma [...]” (SANTOS, 2002, p. 15). O mesmo cenário se repete nos dias atuais, com ampla divulgação das reformas em mídias.

Para Rocha e Pereira (2018), espera-se que a escola, e particularmente, os professores, assumam os riscos do projeto. Assim, aproxima-se cada vez mais as escolas de sistemas empresariais, pois estas passam a ser responsáveis pela entrega do produto final pronto: os educandos. O apoio se dá pela lógica capitalista, pois, para este, sinônimo de superação de problemas para países como o Brasil, em ascensão, inseridos no âmbito da globalização, é a educação. Para melhorá-la, portanto, serão necessárias reformas curriculares, dando asas a produção de políticas de currículo nacional.

A política curricular se configura, portanto, como sendo uma condicionante acerca de quais conteúdos e de como eles serão desenvolvidos a partir de decisões políticas e administrativas, vinculadas, em sua maioria, aos interesses empresariais. Segundo Apple (2006), um dos principais focos de discussão entre os educadores se dá no que tange a uma possível doutrina presente na escola. Para o autor ficam dúvidas acerca de quais conteúdos devem ser relacionados no currículo, e quais os objetivos de fazê-lo.

Permanece a dualidade entre ensinar para se obter uma escola e uma sociedade mais justa e crítica, ou preocupar-se somente com métodos pedagógicos e conjuntos de significados.

Ainda, segundo Almeida (2010), o projeto burguês nas escolas, consiste na ideia de que, mesmo que as oportunidades oferecidas sejam as mesmas, apenas aqueles que conseguem aproveitá-las é que sofrerão ascensão social. O papel da escola, diante desse quadro é o de nivelar os estudantes, ofertando ensino igual a todos, para que todos tenham o mesmo ponto de partida. Sendo assim, os estudantes partem de um mesmo ponto na escola, se distinguindo apenas, através de seus esforços pessoais, no ponto de chegada, mas apenas ao deixarem a escola.

A escola tradicional tende a igualar os diferentes, fomentando a desigualdade social, individualizando o mérito do bom ou mal aluno. A grande questão parte do princípio de que a burguesia, enquanto classe dominante não poderá continuar sustentando a igualdade, pois ela deve exercer a dominação, o que implica na existência dos dominados (ALMEIDA, 2010). Segundo o autor, ao contrário de persistir na defesa da igualdade, a burguesia passa a defender as diferenças individuais, ainda que a Constituição Brasileira parta do princípio que perante a lei todos são iguais, é necessário fazer com que as outras classes sociais menos favorecidas aceitem sua dominação, compreendida como consequência das diferenças sociais.

Diante da tentativa de explicar as diferenças entre os seres humanos, o ideário escolar burguês não pôde mais sustentar a ideia de que, na escola, todos os alunos são iguais e só se tornam diferentes depois de concluírem seus cursos, portanto, no ponto de chegada. Agora, é preciso instituir a diferença desde o ponto de partida e isto se faz em nome do respeito à individualidade.

Assim, a passagem da escola tradicional para a escola nova implica o enfraquecimento da tese da igualdade entre os alunos, em favor da ideia de que eles são diferentes entre si porque são indivíduos e por isso portadores de necessidades e interesses que não podem ser satisfeitos coletivamente. Diante desse imperativo, que é de cunho ideológico, foi preciso “mudar” a escola (ALMEIDA, 2010, p. 54-55). Assim, desenvolve-se um esforço para criticar a escola tradicional e a partir disso alterá-la. Mas na realidade, essas mudanças não vão no sentido de superar a escola tradicional, mas sim de reformá-la no sentido de atender as necessidades dos dominantes.

Se a escola nova se preocupa exaustivamente em manter essa individualidade, como proceder em escolas nas quais apenas um professor atende tantos alunos? A solução encontrada por alguns autores como Dewey citado por Almeida (2010) é o estímulo da

autonomia, como o aprender a aprender, para que o aluno possa aprender sem o concurso de outrem, cada aluno, individualmente experimente atividades de acordo com seus interesses e necessidades. Esse ponto justificaria, por exemplo que um jovem proletário se tornasse balconista e um jovem burguês um concertista, pois isso estaria, dentro dessa perspectiva, relacionado a habilidades inatas de cada um.

Almeida (2010) acredita que a ideia é formar o cidadão submisso ao mercado de trabalho. Sendo assim o conhecimento que de fato importa é o da experiência imediata, para a reprodução no cotidiano, para compreendê-lo e justificá-lo. Nesse contexto, qualquer mudança é de responsabilidade do indivíduo e deve ser justificada para sua melhor inserção no mercado de trabalho. A consequência disso é a super exploração do trabalho pelo capital, pois quanto mais qualificado o trabalhador, mais ele pode ser explorado. Essas concepções vão ao encontro das ideias propostas de reforma para o ensino médio, que como pode ser observado, ressalta a importância da tecnificação e inserção no mercado de trabalho.

As escolas são produtoras de algo muito maior que apenas indivíduos, ela produz conhecimento. Exatamente por isso é necessário refletir acerca de quais conhecimentos as escolas pretendem priorizar, para entender seus objetivos. Dessa forma a organização escolar distribui desigualmente certos conteúdos, contribuindo para a desigualdade social (APPLE, 2006).

O argumento de que as escolas são pouco interessantes e desestimulam seus estudantes ignora todo o contexto histórico sobre o qual ela foi organizada. Ignora o fato de que ela foi projetada justamente para conferir competências ao adulto que se formará, com um papel de maximizar conhecimentos técnicos e funcionais. Ou seja, mesmo que não da melhor maneira, a escola vem assumindo sua função social: a de formar adultos para uma sociedade com uma ordem econômica complexa e fracionada (APPLE, 2006).

O autor acredita que devemos concordar que “[...]o currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. ” (APPLE, 2006, p. 85), se torna, portanto, um instrumento para seleção do conteúdo das escolas, acaba por deixar os professores enjaulados dentro de contextos sociais e econômicos. Não devemos afastar a escola da totalidade na qual está inserida, parando de nos perguntar o porquê as escolas estão dando errado, mas sim nos questionarmos a serviço de quem elas estão configuradas, quais são as complexas relações entre a economia e a cultura, que se ensina nas escolas. É importante refletirmos sobre como nossa sociedade se reproduz, a partir da análise de quais capitais culturais se seleciona para serem trabalhados nas escolas.

A política orienta, desta maneira, um “currículo mínimo comum” (SACRISTÁN, 2008, p. 111), para todo o sistema educativo, sendo assim conhecido como o **currículo prescrito**. Tal currículo, direcionado a professores e escolas, mais especificamente para o ensino obrigatório, correspondem, portanto, a orientações em relação a seus códigos e conteúdos (SACRISTÁN, 2008).

(...) as questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento legítimo, não são de pouca significação para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola. Aqui, o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículos encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado (APPLE, 2006, p. 40).

A ordenação ou intervenção no currículo pode se expressar de diferentes maneiras, como em seus conteúdos, seus códigos ou nos meios pelos quais se configuram o cotidiano escolar. São exemplos o agrupamento ou separação de saberes, a decisão sobre o momento no qual determinado conhecimento deve ser inserido, a promoção de alunos, os ciclos do tempo de aprendizagem, o estabelecimento de currículos obrigatórios e optativos, a escolha o material didático, do mobiliário e funcionamento escolar, entre outros (SACRISTÁN, 2008).

Esses “mínimos” estabelecidos por tais currículos deveriam estabelecer iguais condições, mesmo para alunos em níveis desfavorecidos. Para que isso possa ser possível, estes deveriam estar situados em um nível de qualidade muito baixo, caso contrário nem todos os estudantes conseguirão ter sucesso em sua abordagem. Essa abordagem possui então, um caráter puramente de opção política, de significação cultural e social (SACRISTÁN, 2008).

Fica claro que, a função de um currículo prescrito, não pode ser desvinculada da perspectiva social de uma comunidade. Partindo do pressuposto de uma sociedade desigual, a existência de um currículo comum parte de uma ideia ingênua de uma escola frequentada por alunos iguais. Sendo assim, o fato de termos uma sociedade com diferenças culturais e históricas faz com que o currículo surja como um importante instrumento normalizador, homogêneo para todas as escolas (SACRISTÁN, 2008).

Ao se introduzir um currículo com o objetivo de se orientar a prática educativa e pedagógica, a partir de bases administrativas, muitas consequências negativas surgem, como: a não detecção real de desigualdades entre as escolas, o que possibilitaria diagnosticar a necessidade de formação complementar de professores ou de compensação da educação; confusão entre a função técnica e orientação ( propagando uma debilidade

profissional dos professores, por ficarem extremamente dependentes da esfera administrativa); criação de uma ingênua visão de que a qualidade do sistema educacional pode ser melhorado de maneira rápida e barata por um sistema progressista; desconsideração à necessidade de recursos estáveis, de médio e longo prazo, como a melhoria dos locais de trabalho, com materiais e meios de maior qualidade (SACRISTÁN, 2008).

Sendo assim, muitas vezes a política curricular pode se configurar de maneira incoerente, coercitiva e difusa, explicitamente, da realidade escolar. O risco maior de vem da habilidade de esconder a coerção através de burocracias, regulamentações administrativas, que dizem ter a intenção de melhorar a prática educativa, sobre o estigma de “orientações pedagógicas” (SACRISTÁN, 2008).

Segundo Sacristán (2008), uma das explicações utilizadas para se sustentar a ideia de um currículo prescrito comum nas escolas é a de que, durante o caminho do aluno pelo sistema escolar, existe a necessidade de domínio mínimo de conteúdos específicos, relacionado a função social que o currículo cumpre. É dessa maneira que ele se valida visto que, para assumir qualquer função no setor produtivo, é necessário o domínio de certos conteúdos, possuindo forte relação com o mercado de trabalho. Nesse sentido, o Estado se configura como um interventor na vida social da população, ordenando, distribuindo conteúdos, influenciando na cultura, organização social, política e econômica. Porém o autor relata que,

A partir da experiência histórica que temos, qualquer esquema de intervenção nesse sentido pode parecer negativo e cerceador da autonomia dos docentes como supostos especialistas da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular. A intervenção administrativa supôs uma carência de margens de liberdade nas quais expressar as tendências criadoras e renovadoras do sistema social e educativo. Numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, é preciso analisar a intervenção ou regulação do currículo desde outra perspectiva. (SACRISTÁN, 2008, p. 109).

O autor cita o exemplo da Espanha, na qual tais medidas foram realizadas por convenção e propagam a ideia de que não é necessário o debate social e cultural, tornando-a uma crença de que tais decisões são próprias da burocracia e não da sociedade, ou sequer dos profissionais da educação (SACRISTÁN, 2008). Este autor afirma que, para além de estabelecer um currículo comum as escolas, é necessário garantir qualidade ao ensino oferecido aos educandos. Assim, é essencial expandir a participação e

responsabilidade das instituições e dos professores, delegando cada vez mais espaços de atuações/participações para os mesmos.

Para Apple (2006), a construção de uma sociedade justa passa pelo ambiente escolar. É nele que daremos subsídios para que se possa diminuir ou extinguir as desigualdades e defasagens sociais e econômicas que afetam parte da população. Ou seja, o papel da escola e o que se seleciona para ensinar na escola (o currículo) é fundamental para que se propague ou altere a ordem social vigente, tanto podemos pensar em currículos que aumentem lacunas entre ricos e pobres (devendo certamente serem questionados) ou potencializem as vantagens dos mais desfavorecidos.

Não somente no currículo a precarização das propostas da lei se apresenta, pois está previsto ainda parte do ensino médio na modalidade a distância, o que abre portas para a iniciativa privada, como já citado e que pode-se observar no artigo 36:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Apesar do parágrafo 11 tratar das condições mínimas para que se coloque em prática a educação a distância, não há garantia de qualidade nessa oferta de serviço. Isso porque não está previsto em lei repasses específicos de verbas, preparo de professores ou além disso, um estudo local, para que se examine a viabilidade do projeto, em cada comunidade.

Segundo Patto (2013), a implementação do ensino a distância em nosso país não se deu forma arbitrária. Ela buscou expandir o acesso dos egressos do ensino médio as grandes universidades públicas, ampliar o número de vagas para o ensino superior e ainda formar professores que possam atuar no ensino fundamental e médio. As justificativas para criação e ampliação dessa modalidade de ensino são variadas, incluem a facilidade

para qualquer cidadão acessar o ensino superior e ir ao encontro da expansão das tecnologias da informação, baseadas em experiências nacionais e internacionais.

Embora seja compreensível que a evolução das tecnologias da informação faça com que se caminhe em direção a novos processos de aprendizagem, e que no Brasil, esta é uma modalidade de ensino regulamentada, a maioria das experiências consistem com ensino superior e não com crianças e jovens.

Patto (2013) analisa, em sua pesquisa, a experiência e o discurso da Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP). Entre as inúmeras críticas que a autora faz, está a posição do professor enquanto mero tutor, aulas com duração média de 20 minutos, a relação estritamente virtual entre aluno e conteúdo, que encaminham dúvidas aos tutores online, assim como a ausência de interações genuínas entre os alunos do mesmo curso.

Em pesquisa com alunos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, nas modalidades presencial e a distância, Cordeiro et al. (2016), perceberam que a maioria dos alunos não trocaria um curso presencial por um a distância e ainda acreditam que os cursos presenciais têm mais qualidade de ensino. Além disso, a maioria dos alunos entrevistados alega que nem sempre é fácil contatar o professor/tutor, para tirar dúvidas referente a disciplina.

Sendo assim, embora as justificativas de modernidade tendem adornar a educação a distância, ela nada mais é que outro produto do capitalismo, que busca formar profissionais em massa, sem se preocupar com a qualidade do ensino ofertado, com as relações humanas produzidas ali.

Baseada nos princípios da rapidez e da eficiência, a escola pautada pela pedagogia moderna faz parte das instituições sociais que produzem o homem unidimensional – o homem que perdeu a autonomia necessária à crítica do existente ao internalizar a lógica objetiva nas instâncias mais profundas de sua subjetividade. Trata-se de uma concepção taylorista de educação, na qual caberia à escola, à imagem e semelhança das máquinas na produção industrial, processar a matéria-prima de modo a homogeneizar o produto final (PATTO, 2013, p. 311).

A autora salienta ainda o crescimento vertiginoso dos cursos a distância credenciados pelo MEC. Os motivos foram discutidos no Fórum de Debates sobre a EaD, realizado em 2009, entre profissionais que defenderam a distância, houve aqueles que alertaram sobre o grande aumento da oferta e venda desses cursos por instituições de ensino superior privadas (PATTO, 2013).

De acordo com Fétizon e Minto (2007), uma análise da legislação brasileira, desde a constituição da República, nos permite observar diversas contradições e diferentes

interpretações. A LDB designa que o poder público incentivará a implementação de programas de ensino a distância, não detalhando se estes seriam para meramente autorizar cursos. A utilização do termo “incentivará” não designa que o poder público seria responsável por oferecer, organizar e coordenar esses programas, possibilitando assim, a abertura para o capital externo, abrindo o ensino para privatização.

Como se pode observar a reforma atual do ensino médio abre precedentes para tais instituições, pois garante, como no já citado artigo 36, a possibilidade de parcerias com empresas privadas. Observa-se aí um vasto campo de atuação para empresas que desejam lucro: oferecer ensino com custo muito menor, visto que nessa modalidade um professor pode lecionar para mais de mil alunos ao mesmo tempo, com menor investimento em infraestrutura e conseqüentemente, com o sucateamento da educação.

Os padrões de qualidade do ensino serão alterados inclusive na contratação docente. Embora reconheça-se a importância de profissionais licenciados atuarem na educação básica, para agregar valor à formação do educando, conforme pode ser lido no artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (BRASIL, 2017), abre-se, no artigo 6, a possibilidade de profissionais com notório saber ministrarem aulas, para as disciplinas dos cursos profissionalizantes.

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, art. 6).

É possível afirmar que a qualidade das aulas ofertadas será afetada, pois a formação docente inclui não apenas conteúdos técnicos da área, mas como também conhecimentos da área de ciências humanas, como Psicologia, Didática, Políticas educacionais e Sociologia, e ainda, práticas de estágio supervisionado (CÉZAR, 2017). Torna-se claro que não basta dominar conteúdos relativos à sua área, pois o cotidiano escolar trará o enfrentamento com situações humanas, típicas de um ambiente de socialização, como: conflitos entre alunos, entre alunos e professores, dificuldades de adaptação, aprendizagem e até mesmo, problemas dos educandos trazidos de casa.

As condições acerca do notório saber asseguradas pela lei trazem duas principais reflexões. A primeira é se os alunos matriculados em cursos técnicos realmente não necessitam de profissionais com experiência, teoria e prática pedagógica, e a segunda, sobre o destino dos cursos superiores de licenciatura em diversas áreas, aliado a desobrigatoriedade do ensino da maioria dos componentes curriculares (CÉZAR, 2017). Pois, se fica instituído apenas português, matemática e inglês como obrigatório em todos os anos, as universidades poderiam repensar currículos nos cursos de educação física e artes, por exemplo, não dando ênfase a uma formação humana.

Os professores e profissionais da educação também reagiram com surpresa às propostas da presente lei. Em sua pesquisa, Cézar (2017) relata que professores da Bahia alegaram que não foram consultados e sequer comunicados, de que haveriam mudanças da carreira docente.

Novamente o capital aparece enquanto norteador da disposição de mudanças na estrutura do ensino médio, pois, a lei

Além de descartar a formação docente da universidade, abre possibilidades para que tal formação seja feita pela iniciativa privada fortalecendo, dessa forma, a formação fragmentada e aligeirada pautada na prática em detrimento da teoria” (MACEDO, 2017, p. 1242).

Nesse cenário, o trabalho docente é visto como uma alternativa de emprego, para muitos profissionais que, em época de crise capitalista, acabam por ficar desempregados.

Descaracteriza-se, portanto, a função docente em nosso país, e, embora exista legislação que tenha sido elaborada para garantir tal função, caminhamos no sentido de desconfigurá-la. Culpa-se o professor por possuir excesso de teoria e falta de prática, com o objetivo de justificar o ingresso de profissionais de outras áreas no campo da educação.

A Lei 13.415/17 traz grandes mudanças no ensino médio, elas se pautam, especialmente em alterações curriculares, formação e trabalho docente, aumento da carga horária e ainda financiamento da educação. Tais alterações não passaram despercebidas no educando que iremos formar nos anos subsequentes a implementação de tal reforma. Enquanto alteração curricular deixa-se de priorizar o capital humano, no trabalho docente há a desvalorização do profissional licenciado, o aumento da carga horária é meramente um aumento no tempo do educando na escola e, no financiamento, abre-se portas para a iniciativa privada lucrar com a educação, dominada por princípios de lucro e competitividade.

[...] a lei apoia-se na estreita relação da adoção de um projeto neoliberal para a educação, o qual persegue as demandas internacionais voltadas à lógica da mensuração de resultados e padronização mundial da educação, sendo a BNCC ferramenta fulcral nessa edificação. ” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p.7).

É de se estranhar que uma reforma com tamanha amplitude surja no mesmo contexto histórico que a PEC 241/2016, que restringe os investimentos em educação, entre outros seguimentos, por 20 anos. Ora, como é de se esperar que haja um aumento de quase o dobro do número de horas que um aluno passa na escola, se não há contratação docente, investimento em atividades diferenciadas no contraturno? Como é possível oferecer um itinerário específico de Ciências da Natureza ou de cursos técnicos especializados que poderão, segundo a própria lei, “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, art. 36, parágrafo 6), se não há investimento em infraestrutura, melhoria de laboratórios, aquisição de matérias?

Constrói-se, inclusive, um abismo entre o ensino público e privado, pois este último não possui obrigações de perseguir a risca o que se determina a BNCC.

As estatísticas indicam que praticamente nove em cada dez estudantes, em todo o país, estão matriculados nas escolas públicas. Essas, por sua vez, com algumas exceções, atenderão às normas do Ministério da Educação, aqui sendo discutida particularmente a Base. Como visto em declarações nos jornais, as escolas que formam a elite do país não se submeterão a ela, pois concordam que o documento representa um profundo retrocesso à educação. A mensagem porta um teor claro: esse modelo está em desacordo com a formação esperada para e pela classe que representam (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 14).

Está claro que tais mudanças não estão objetivando diminuir abismos sociais, e nem possibilitar aos alunos das escolas públicas ascender na carreira escolhida, almejar cargos com maior remuneração. Se 73,5% dos educandos pertencem as escolas públicas (IBGE)<sup>3</sup>, perpetua-se somente privilégios para a minoria, mantendo a massa enquanto mão de obra pouco especializada, culpando os mesmos por seu fracasso, em discursos baseados na meritocracia. O estado não assume a responsabilidade por esses jovens, deixa-os a margem e consequentemente a sociedade colhe os frutos pela ausência de investimento no capital humano.

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>. Acesso em 19/01/2019.

Por fim, retrocede as conquistas adquiridas em educação e, inclusive, na alfabetização, além de se aliar aos interesses do capital. A educação é desenhada como mais uma mercadoria, que o governo se propõe a vender por um preço irrisório, porém com muito lucro para os empresários e investidores, enquanto há um alto custo, em especial para a educação pública, em especial para as classes menos favorecidas.

## **4 PESQUISA DE CAMPO: O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?**

Nessa seção são apresentados os dados analisados. Para tanto, inicia-se com procedimentos metodológicos e a caracterização dos participantes da pesquisa, pois entendemos que há uma necessidade de detalhamento de tais processos, a fim de que outros pesquisadores, em diferentes partes do país, possam compartilhar das decisões e caminhos da pesquisa e, porventura, realizarem adaptações para que ela seja realizada em outras localidades.

Em seguida apresentamos as respostas obtidas de acordo com cada grupo de participantes e categoria administrativa (escola pública de ensino regular, escola pública técnica e escola privada). As reflexões serão feitas dialogam com a literatura e pesquisas que fundamentam o presente trabalho, para que se possa tecer conclusões a respeito do tema.

### **4.1 Procedimentos metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que realizou um estudo de campo sobre as reflexões das concepções de alunos e professores de escolas públicas e privada, a respeito das mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017, assim como as propostas necessárias para a construção de um ensino médio de qualidade.

Quanto à abordagem qualitativa, Godoy (1995) afirma:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Dessa forma, o presente estudo busca apresentar as mudanças ocorridas no ensino médio com base na Lei nº 13.415/2017, realizando uma análise das opiniões de alunos e professores. Assim, ao desenvolver temas sobre os quais se possui pouco conhecimento, teórico e conceitual, indica-se o uso desta abordagem, o que permite melhor construção e identificação do objeto em estudo, considerando, sobretudo aspectos subjetivos (CHAER; DINIZ; RIBEIRÃO, 2011).

#### 4.1.1 Participantes da pesquisa

Para o presente estudo foram selecionadas duas escolas públicas e uma privada, localizadas em três cidade da região nordeste do Estado de São Paulo. A amostragem das escolas foi por conveniência, ou seja, aquelas mais acessíveis à pesquisadora, bem como pela disponibilidade e aceitação das escolas em participar da pesquisa. Dessa forma, o estudo foi realizado em três escolas, sendo:

- ✓ Uma escola pública de ensino regular;
- ✓ Uma escola pública com ensino médio integrado ao técnico (com obrigação do aluno de cursar os dois);
- ✓ Uma escola privada de ensino regular.

Para a escolha dos alunos participantes, foram incluídos no estudo indivíduos de ambos os sexos, que estavam regularmente matriculados no 3º Ano do ensino médio, com idade entre 16 e 19 anos. Esses alunos foram escolhidos pois, na etapa final do ensino médio, eles possuem muitas considerações a serem feitas, relevantes para elaborar os dados da pesquisa.

Na escolha dos professores, foram incluídos aqueles que exerciam a profissão há mais de cinco anos no ensino médio. Os professores do ensino técnico são aqueles que ministram aulas para a base comum, dentro do ensino médio integrado ao técnico.

Após o estabelecimento dos critérios de inclusão, foram recrutados 120 alunos e 20 professores das três diferentes escolas. Foram entregues 40 questionários para alunos em cada escola, no entanto, só foram utilizadas nesse trabalho, as respostas daqueles que entregaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinados (APÊNDICES 1, 2, 3). Para os professores, foram entregues, para aqueles que aceitaram responder o questionário naquele instante, seis questionários na escola privada, e três nas escolas públicas (regular e técnica). Assim, participaram da pesquisa, alunos e professores, na seguinte distribuição:

**Quadro 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa por instituição.**

Nº de participantes	Escola pública regular	Escola pública técnica	Escola privada
Alunos	16	28	20
Professores	3	3	6
TOTAL	19	31	26

Verificamos no Quadro 1 o número de participantes da pesquisa. Obtivemos maior número de alunos participantes na escola pública técnica, seguida da escola privada e da escola pública regular. Já o maior número de professores participantes foi da escola privada, e obtivemos o mesmo número de professores nas duas escolas públicas.

A caracterização dos estudantes participantes da pesquisa pode ser observada no Quadro 2.

**Quadro 2 - Caracterização dos estudantes de cada escola.**

Participantes	Sexo		Idade (anos)				
	Feminino	Masculino	16	17	18	19	Não informado
Escola pública regular (16 alunos)	9	7	0	4	10	1	1
Escola pública técnica (28 alunos)	15	13	2	22	3	1	0
Escola privada (20 alunos)	7	13	0	13	7	0	0

No Quadro 2 é possível observar que nas escolas públicas (regular e técnica) predominaram participantes do sexo feminino (9 na escola regular e 15 na escola técnica), o inverso aconteceu na escola privada, na qual houve o predomínio do sexo masculino (13 participantes, em um total de 20). Em relação a idade dos participantes da pesquisa, na escola técnica e na privada predominaram alunos com 17 anos (22 alunos na técnica e 13 na privada), enquanto na pública regular, estudantes com 18 anos (10 estudantes, em um total de 16). Um participante da escola regular não informou a idade.

A caracterização dos professores participantes da pesquisa pode ser observada no Quadro 3.

**Quadro 3 - Caracterização dos professores de cada escola.**

	<b>Características</b>	<b>Escola pública regular (3 professores)</b>	<b>Escola pública técnica (3 professores)</b>	<b>Escola particular (6 professores)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	1	1	2	4
	<b>Masculino</b>	2	2	4	8
<b>Idade</b>	<b>De 20 a 30 anos</b>	0	1	0	1
	<b>De 30 a 40 anos</b>	3	1	4	8
	<b>Mais de 40 anos</b>	0	1	2	3
<b>Tempo de docência (ensino público)</b>	<b>Nenhum</b>	0	0	1	1
	<b>Menos de 5 anos</b>	0	0	2	2
	<b>De 5 a 10 anos</b>	0	2	0	2
	<b>Mais de 10 anos</b>	3	1	3	7
<b>Tempo de docência (ensino particular)</b>	<b>Nenhum</b>	1	0	0	1
	<b>Menos de 5 anos</b>	0	1	0	1
	<b>De 5 a 10 anos</b>	2	2	3	7
	<b>Mais de 10 anos</b>	0	0	3	3
<b>Graduação</b>	<b>Licenciatura em letras</b>	1	1	2	4
	<b>Licenciatura em matemática</b>	1	2	0	3
	<b>Licenciatura em educação física</b>	1	0	0	1
	<b>Licenciatura em pedagogia</b>	1	1	0	2
	<b>Licenciatura em geografia</b>	0	0	2	2
	<b>Licenciatura em história</b>	0	0	1	1
	<b>Licenciatura em ciências biológicas</b>	0	0	1	1
	<b>Comunicação social</b>	0	0	1	1
<b>Pós graduação</b>	<b>Sim</b>	2	1	3	6
	<b>Não</b>	1	0	0	1

A partir das análises do Quadro 3 é possível observar que, para os professores, predominaram participantes do sexo masculino (8 professores), com licenciatura em Letras (4 professores), com idade entre 30 a 40 anos (8 professores), com menos de 5 anos (2 professores) e mais de 10 anos de experiência docente na rede pública (2 professores) e de 5 a 10 anos de experiência docente na rede particular (7 professores), a maioria dos professores (6 participantes) possui pós graduação (especialização – 5 professores - ou mestrado – 1 professor).

#### **4.1.2 Instrumento de coleta de dados**

Para o presente estudo, foram utilizados dois questionários para coleta de dados a respeito da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), para alunos e professores (APÊNDICES 4 e 5). Os questionários entregues aos alunos foram do tipo semiestruturados (semiaberto), compostos por três questões principais, em que os sujeitos tinham grande liberdade para responder. Da mesma forma, o questionário entregue aos professores foi do tipo semiestruturado (semiaberto), composto por cinco questões.

Cabe destacar que a escolha pelo questionário se deu por possuir um custo razoável, garante o anonimato, é de fácil coleta de dados e obtenção de informações, pois quando usado corretamente, é de fácil aplicação, mesmo para iniciantes em pesquisas (CHAER; DINIZ; RIBEIRÃO, 2011). A construção do questionário reflete a tradução dos objetivos da pesquisa, a partir da elaboração de perguntas específicas. Pois as respostas a essas questões é que possibilitarão os dados para descrever resultados ou testar hipóteses. Sendo assim, sua construção é um procedimento técnico que exige cuidados, como a constatação de sua eficácia, determinação das questões, quantidade e ordem destas, apresentação do instrumento e a realização de um pré-teste (GIL, 2008).

No presente estudo foi realizado o pré-teste com um professor e 30 alunos, e assim, as questões foram reformuladas de acordo com as dificuldades apresentadas. O pré-teste de um questionário visa identificar problemas e falhas de redação, complexidade das questões, constrangimento, exaustão, etc. Ele é realizado aplicando o teste em uma amostra da população pesquisada, que deve posteriormente ser pesquisada, para se compreender as dificuldades no preenchimento (GIL, 2008).

Outro exercício realizado na construção do questionário seguiu as orientações apontadas por Gil (2008), como estabelecer foco apenas em questões relativas ao problema, pensar sempre na implicação destas na tabulação dos dados, e escolher as que não transcendam a intimidade das pessoas. As perguntas devem ainda levar em consideração o nível de informação do entrevistado, possibilitando a ele apenas uma interpretação, sem a sugestão de possíveis respostas (GIL, 2008).

Em relação a ordem das perguntas, Gil (2008) diz que se deve sequenciá-las em funil, ou seja, uma questão se relacionando com a antecedente, a menos que o assunto da pesquisa não seja suficientemente motivador, nesse caso deve-se começar com perguntas específicas e deixar as mais amplas para o final. No caso de nosso instrumento de pesquisa, em um primeiro momento o questionário dos alunos solicitou a idade, sexo e

escola, para os professores solicitou informações sobre sexo, idade, sobre a formação acadêmica e o tempo de docência, assim como a escola na qual trabalham.

No questionário dos alunos e dos professores, a primeira questão foi objetiva, e perguntou aos participantes sobre o conhecimento das medidas propostas pela lei em questão. Em um segundo momento, questões 1.1 e 1.2, foi solicitado que os participantes descrevessem de qual fonte obtiveram informações e suas primeiras impressões das medidas. A segunda questão, também idêntica nos dois questionários, perguntava objetivamente, se o participante foi consultado durante a construção das medidas. No item 2.1, os mesmos deveriam responder por qual fonte se deu sua participação. Na questão 3, estudantes e professores deveriam responder, objetivamente, se julgam que há necessidade de alterações na estrutura do ensino médio, para que possamos obter melhores resultados. No item 3.1, eles deveriam assinalar e/ ou descrever quais seriam as medidas mais adequadas.

O questionário dos professores contou com duas outras questões (4 e 5), que perguntava a opinião sobre a entrada de profissionais com notório saber (4), e na 5 os professores deveriam descrever como, na concepção deles, deveria ser organizado o ensino médio, visando qualidade.

#### **4.1.3 Procedimento de coleta de dados**

Após autorização dos diretores das Unidades Escolares, a proposta de estudo foi apresentada aos participantes- professores- sendo entregue a estes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aqueles que concordaram com a participação na pesquisa assinaram o termo, e receberam uma cópia do mesmo. Assim, foi entregue aos professores, individualmente, durante um horário livre (janela), um questionário composto por questões abertas e fechadas, o qual, após ser respondido, foi devolvido à pesquisadora.

Posteriormente, com autorização dos professores, a pesquisa foi explicada aos alunos, levantando em consideração os seguintes termos éticos:

- ✓ Para os menores de idade (<18 anos) foi entregue um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para que estivessem de acordo em participar da pesquisa, foi encaminhado aos pais ou responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando e pedindo autorização a pesquisa a eles.

- ✓ Para os alunos maiores de idade (18 anos) que aceitaram a participação na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Mediante a entrega do TCLE e/ou do TALE, os alunos responderam um questionário composto por questões abertas e fechadas, durante uma aula cedida previamente pelas escolas. Em ambos os casos, o questionário foi lido e preenchido pelos próprios sujeitos (alunos e professores).

#### **4.1.4 Análise dos Dados**

A análise de dados do presente estudo foi realizada a partir das respostas obtidas nos questionários. Tais respostas foram contabilizadas e os dados discutidos a partir de referenciais teóricos selecionados. Houve ainda a análise das respostas discursivas dos participantes, que auxiliaram nas conclusões tecidas no trabalho.

Sendo assim, as análises realizadas para o estudo, visam contribuir para pesquisas na área, lançando luz sobre os questionamentos levantados inicialmente, ao se propor pesquisar as mudanças no ensino médio, com foco nas concepções de alunos e professores.

#### **4.2 Análise das respostas dos alunos**

Nos tópicos a seguir serão apresentadas as respostas fornecidas pelos estudantes, a respeito das questões presentes no questionário. Em um primeiro momento, os alunos responderam seu conhecimento das medidas propostas, especificando que em sua maioria conhecem apenas parcialmente as propostas de mudanças, em seguida discriminaram quais foram suas fontes de informação, sendo que a maioria as obteve via internet e televisão, depois os mesmos foram convidados a fornecerem opiniões sobre as propostas, relatando necessidades de mudanças especialmente na infraestrutura escolar e valorização de docentes.

Os alunos responderam, então, se participaram do processo de construção das medidas da reforma, sendo que a totalidade dos entrevistados respondeu que não. Ao fim, foi perguntado se existe a necessidade de mudanças no ensino médio, e os alunos disseram acreditar que sim, porém não meramente curriculares, como propõe o governo.

#### 4.2.1 Conhecimento dos alunos acerca da reforma do ensino médio e opinião sobre a proposta

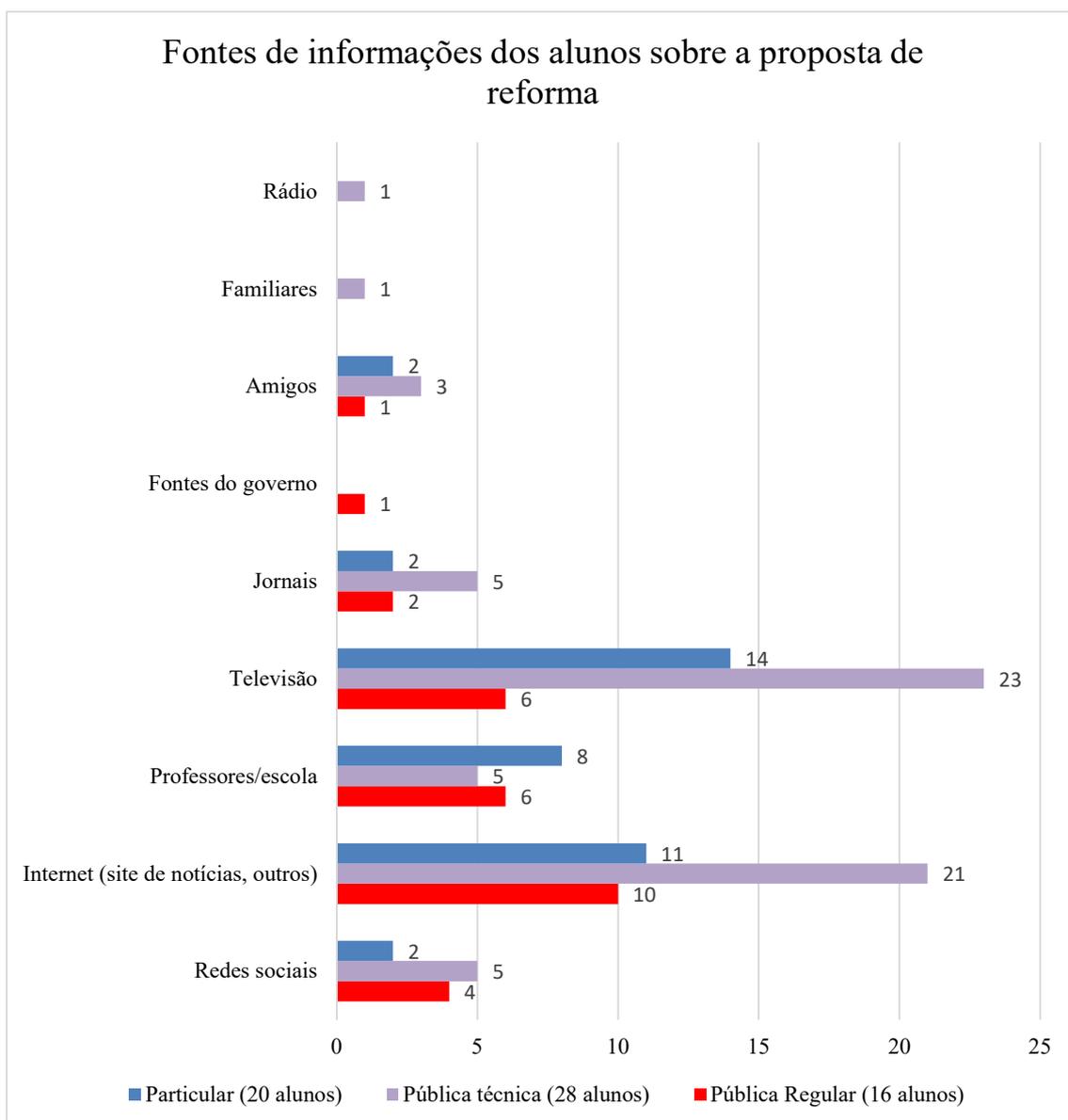
A primeira pergunta do questionário foi elaborada de maneira mista, contando com uma parte objetiva e uma segunda questão aberta, para que o aluno complementasse a informação fornecida.

**Quadro 4 - Respostas dos alunos sobre o conhecimento da Medida Provisória.**

	<b>Você conhece as propostas elaboradas pelo Governo Federal, expressas na Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que propõe alterações na estrutura do ensino médio público e privado no Brasil?</b>		
	<b>Não</b>	<b>Apenas superficialmente</b>	<b>Sim</b>
<b>Escola pública regular (16 alunos)</b>	1	9	6
<b>Escola pública técnica (28 alunos)</b>	1	21	6
<b>Escola privada (20 alunos)</b>	0	16	4
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>46</b>	<b>16</b>

O Quadro 4 mostra que, no total, dois alunos alegam não conhecer a proposta da reforma, 46 alegam conhecer superficialmente, e 16 alegam conhecer a MP. Destacamos que o maior número de alunos que diz conhecer a proposta superficialmente, encontra-se na escola técnica, seguido dos alunos dos alunos da escola privada e, por fim, da escola pública regular.

Sendo assim, para complementar a resposta fornecida, no item 1.1 foi pedido para que os alunos avançassem na resposta fornecida, a partir da questão “Caso tenha respondido sim ou superficialmente, de quais fontes você obteve informações? ”. As respostas fornecidas pelos alunos, nas três instituições de ensino foram relatadas no gráfico a seguir.



**Gráfico 1 - Respostas dos alunos sobre as fontes de informação sobre a Reforma do ensino médio.**

Nota-se, pelas respostas fornecidas pelos estudantes, que os mesmos se utilizam como fonte prioritária de informação, a **televisão** (6 alunos na escola pública, 23 na escola técnica e 14 na escola privada), e a **internet** (10 alunos na escola pública, 21 na escola técnica e 11 na escola privada). **Fontes oficiais de divulgação**, como documentos elaborados pelo governo aparecem em apenas uma resposta, de um aluno da escola pública regular.

Destacamos que o governo fez uma forte campanha publicitária em rede nacional de televisão, em canais abertos com grande audiência. As propagandas eram muitas vezes em horário nobre, repetidas várias vezes ao longo do dia, atingindo assim, grande parte da população. Da mesma maneira, em relação à internet, houve o veículo de vídeos em

favor da reforma, por meio de sua conta na plataforma Youtube<sup>4</sup>, que podemos considerar como fonte oficial de divulgação. Além disso, em notícias veiculadas em jornais de circulação nacional, destaca-se o pagamento a “youtubers”, para fazer tal divulgação<sup>5</sup>.

Divulgações na mídia avaliadas por Stankevecz e Castillo (2018) sobre as perspectivas da BNCC, assim como sobre os autores de matérias no jornal O Estado de São Paulo online, tiveram uma predominância de autorias de ONGs e setores empresariais, que expressaram apoio à BNCC. O real significado de tal apoio em larga escala provém de interesses puramente econômicos. Vende-se a ideia de que um currículo comum seria a maneira de possibilitar iguais oportunidades a todos, quando, na realidade, engessa-se o aprendizado e possibilita-se a venda de material didático, conferindo lucro ao setor empresarial.

Além disso, reflete-se sobre os interesses do Estado ao ser o detentor da construção desse currículo, “[...] sustenta que a BNCC pode vir a se tornar um instrumento de controle do Estado sobre as escolas e sobre a formação dos indivíduos, reforçada pelos exames padronizados [...]” (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018, p. 36). Ou seja, a BNCC nada mais seria que uma forma de escolher o que deve ou não ser ensinado nas escolas, com o objetivo de formar, entre os mais desfavorecidos, mão de obra para o empresariado, conformados com sua situação e com menos tendência a refletir e a criticar o governo. Tudo apoiado por resultados induzidos em exames, como o ENEM e outros indicadores, visto que suas questões devem ser construídas tendo como base a BNCC.

Para que funcione é necessário conseguir o apoio popular, sendo assim, a massiva propaganda evidencia as intenções dos idealizadores da reforma. Se o desejo é o de se atingir a maioria da população, é essencial escolher, como meio de veiculação de informações, a mídia com grande audiência. Souza (2018) analisa tais discursos governamentais e chega à conclusão de que a intenção é de fato a de seduzir o público que os assiste.

[...] uso predominante da retórica aliada aos argumentos afetivos que facilitam o consenso utilizando-se das compreensões falsas e alienantes da realidade, e o interesse de formação de capital humano e mão de obra barata, semiquificada, exército de reserva [...].

Nessa perspectiva, [...], buscou-se analisar qualitativamente, a partir do referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico e

---

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY)

<sup>5</sup> <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-pagou-r-295-mil-a-youtubers-para-defenderem-reforma-do-ensino-medio,70001670284>

Dialético, os discursos mediados nas vinhetas comerciais que buscam popularizar esta medida do governo Temer e conquistar o apoio da população. (SOUZA, 2018, p. 146-147).

Para o autor, há um claro uso do imperativo, como uma forma de, através de imagens e áudios, falácias e promessas, convencer o público de que haverá mais interesse por esse “**Novo ensino médio**” do que pelo modelo antigo, visto que atenderá aos desejos da população. O discurso sedutor perde espaço quando observamos que só é possível conhecer os interesses da população, quando há um canal efetivo de comunicação, um espaço para que esta se manifeste. Como visto, esse espaço não foi criado efetivamente, e a intenção das propagandas é a de convencer de que tais alterações propostas foram de autoria e interesse dos jovens, através de um discurso simples e que não abre espaço para diálogos, dando como certo de que a vontade da grande maioria das pessoas está sendo atendida.

#### 4.2.2 Impressões a respeito das medidas propostas na reforma do Ensino médio

No item 1.2 do questionário foi apresentada uma questão aberta, que solicitou que os estudantes descrevessem suas impressões a respeito das medidas propostas. A seguir foram categorizados os resultados das respostas dos alunos nas três diferentes instituições. As categorias criadas, de acordo com as respostas fornecidas, foram: **ASPECTOS POSITIVOS** (para alunos que levantaram apenas aspectos positivos das propostas realizadas pela lei); **ASPECTOS NEGATIVOS** para alunos que levantaram apenas pontos negativos da reforma) e **ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS** (na qual foram categorizadas respostas que levantavam aspectos bons e ruins das reformas almejadas pelo governo).

**Quadro 5 - Impressões dos alunos acerca das propostas de reformulação do ensino médio.**

	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS</b>
<b>Escola pública regular (16 alunos)</b>	4	7	4
<b>Escola pública técnica (28 alunos)</b>	8	12	7
<b>Escola Privada (20 alunos)</b>	3	10	7
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>18</b>

Como pode ser observado, predominam nas respostas os **aspectos negativos** (7 alunos na escola pública, 12 alunos na técnica e 10 na escola privada), em seguida observamos impressões com **aspectos positivos e negativos** (4 na escola regular, 7 na escola técnica e 7 na escola privada). Em menor proporção aparecem alunos que possuem **aspectos positivos** (4 na escola regular, 8 na escola técnica e 3 na escola privada).

### **Categoria 1- Aspectos positivos da reforma**

Por ser uma pergunta de cunho discursivo, procuramos em cada resposta observar qual seria o foco do destaque positivo, a fim de verificar se existia algum padrão de resposta encontrado no grupo para ser contabilizado e, em seguida, destacamos algumas das respostas que ilustram melhor a categoria.

Como apontado no Quadro 4, as **impressões positivas** foram apresentadas por 4 alunos na escola pública regular, 8 alunos da escola pública técnica e 3 na escola privada.

Na escola pública regular observamos quatro **respostas positivas**, três destas mencionando a importância da escolha das disciplinas, dentre estes, um mencionou ainda a importância de existirem cursos técnicos, para o aluno já sair com um emprego.

Em relação à importância de escolher as disciplinas, João, da escola pública regular, destaca que para ele seria adequado não estudar ciências da natureza, visto que o vestibular que ele pretende prestar não aborda tais conteúdos. Neste caso o aluno se equivoca, visto que, nos dias atuais, todos os vestibulares (inclusive o ENEM) tem em pelo menos uma de suas etapas, conteúdos de todas as disciplinas, em todas as áreas. Sendo assim se configura como necessário, ao menos nos dias atuais, possuir um conteúdo mínimo de todas as áreas do conhecimento, considerando no exame do vestibular.

Mariana acrescenta:

*Acho que as medidas propostas são válidas, pois hoje não se existe mais vontade de estudar por sempre manter a mesma forma de ensino, acredito que se diminuísse a obrigação de cursar algumas matérias e se tivesse mais opções de cursos técnicos para o aluno já sair empregado o interesse pelo estudo e de estar dentro da escola seria maior (Mariana, escola pública regular).*

A mesma aluna, além de destacar a possibilidade de escolha de disciplinas quando menciona a diminuição da obrigação de cursar matérias, acrescenta que poderia ter mais opções de cursos técnicos, para o aluno sair empregado.

Na escola pública técnica, das 8 **respostas positivas**, todas tratando a respeito da oportunidade de escolha das disciplinas. A aluna Joana também reforça como aspecto positivo a escolha das disciplinas, pois, na visão deste os alunos “irão estudar a matéria que realmente eles se interessam, não estarão nas aulas que não gostam por obrigação”.

Na escola privada, das 3 **respostas positivas**, uma delas tratou da possibilidade de escolha de disciplinas, uma levantando a possibilidade de melhorias em infraestrutura e outra sem especificar o motivo. A aluna Roberta relata que “Acho que seria necessário, pois assim haveria melhoras em infraestruturas”. No entanto, tal aluna se encontra equivocada, visto que as propostas de reestruturação dessa modalidade de ensino não preveem, em nenhum momento, verbas ou projetos para melhoria em infraestrutura das escolas.

Lino (2017) acredita que tal escolha tende a desqualificar o ensino médio público, assim como tende a aumentar a exclusão. A não obrigatoriedade das escolas em oferecer os cinco itinerários formativos fará com que elas façam escolhas por até mesmo apenas um itinerário. Se não houver contratação docente, investimento em infraestrutura e aquisição de material, as escolas ficarão restritas em sua área de atuação, fornecendo poucas ou apenas uma escolha ao estudante. Muitos jovens não possuem a possibilidade de percorrer grandes distâncias para que possa chegar a escola e irão acabar seguindo no itinerário optado pela escola mais próxima, independentemente de ser essa a sua escolha original. A nível nacional, devemos reconhecer ainda que alguns municípios possuem apenas uma escola de ensino médio, reforçando essa escolha utópica a qual nos referimos.

Reestruturar escolas, assim como a existência da possibilidade de transferência de um aluno para outra unidade escolar, caso queira seguir outro itinerário que não o oferecido, abre portas para uma movimentação popular, como a ocorrida em 2015, descrita por diversos autores como Piolli e Pereira (2016), Martins et al. (2016) e Sordi e Moraes (2016). Vale lembrar que o vínculo afetivo que o aluno desenvolve para com a escola e o cotidiano escolar faz com que os alunos se sintam motivados a lutar por seus direitos (PIOLLI; PEREIRA, 2016).

As reflexões de Gonçalves (2017) sobre esse assunto são extremamente relevantes. A falta de estrutura das escolas públicas abrirá as portas para o setor privado, que visa o lucro e não necessariamente a qualidade. Com as justificativas de que os alunos acham o ensino médio desinteressante e exaustivo, parte para uma simplificação do que é ensinado, deixam a margem determinadas disciplinas do currículo, como as de ciências humanas, que estimulam a criticidade e reflexão.

Tratar um assunto tão relevante com tamanho descaso nos leva a crer em uma forte tendência a enganar a população, sem investir no ensino público, vende-se a ideia de que as possibilidades são as mesmas para as cinco regiões do país, tanto para escolas públicas quanto particulares, porém, na realidade, a história é outra. Laboratórios de ciências estão inutilizados, equipamentos não funcionam, professores ministram aulas sem formação específica e outros problemas, que se distanciam, e muito, do propagado na televisão ou internet.

## **Categoria 2- Aspectos negativos da reforma**

Como apontado no Quadro 4, as **impressões negativas** foram apresentadas por 7 alunos na escola pública regular, 12 alunos da escola pública técnica e 10 na escola privada.

No caso da escola pública regular, das **7 respostas negativas**, quatro delas apontando a defasagem que o aluno terá em algumas disciplinas, dois alunos relatam que há carência de maiores esclarecimentos e um ainda diz que o maior problema se encontra na base do ensino. O aluno Rafael destaca aspectos como confusão, “falta de planejamento” e “pouco reconhecimento dos docentes nesse país”.

Na escola pública técnica observamos **12 respostas negativas**, 8 delas apontaram como ruim a escolha das disciplinas, duas apontam ausência de benefícios, uma aponta que as propostas não agradaram e necessitam ser refeitas e uma ainda relata que irá piorar a educação. As alunas Carolina e Maria ressaltam importantes **aspectos negativos** da reforma. Na visão de Carolina, a ausência do conteúdo integral prejudica o desenvolvimento do aluno. A fala de Maria está reproduzida abaixo.

*Demonstra a desvalorização do Governo para com a educação e com os professores e com os alunos. Os futuros alunos que serão ingressados nesse processo, não terão um conhecimento abrangente em outras áreas para talvez defender suas teses, sendo qualificados com um nível abaixo de seus concorrentes, facilitando assim para que seus governantes possa modelá-los a seu querer (Maria, escola técnica).*

Para Simões (2017), essa fragmentação do ensino tende a torna-lo cada vez mais precário. A tendência é a de privar alunos do contato com determinados conhecimentos, como os que remetem a construção de uma sociedade mais justa, na tentativa de valorizar a formação para o mercado de trabalho. A ideia associada é a de que a única preocupação dos alunos nessa faixa etária é a de conseguir arrumar um emprego, se inserir no mercado de trabalho e lá se manter. Krawczyk e Ferretti (2017) alertam para os riscos de não se

fornecer uma educação integral e politécnica ao educando, que, além de oferecer uma sólida formação profissional, também lhe subsidie para ser um membro ativo em sua sociedade.

Na escola privada 10 foram **respostas negativas**, três apontaram como maior problema a ausência de maiores esclarecimentos e discussões, duas classificam as propostas como incoerentes, uma não acredita que haja benefícios, uma discorda da retirada de disciplinas, uma pensa que a reforma não favorece alunos e professores, uma acredita que o país não tem estrutura para tais mudanças e uma não especifica o motivo.

Os Alunos Júlia, Teresa e Leonardo, da escola privada relatam como **aspecto negativo** a ausência de maiores esclarecimentos acerca das reformas pretendidas, relatando as pretensões governamentais como vagas e ambíguas. A fala da aluna Teresa se encontra reproduzida abaixo.

*Acredito que as alterações na estrutura do Ensino Médio propostas pelo Governo Federal não realizarão o efeito necessário para a educação brasileira que precisa sim de mudanças, mas não como essas. Porque a reforma não foi discutida com toda a comunidade escolar, a educação não recebe o investimento necessário, o conteúdo é prejudicado, entre outros pontos negativos (Teresa, escola privada).*

Tais alunos reagem contra a proposta governamental, pois, como visto anteriormente, a reforma do ensino médio foi proposta em caráter de Medida Provisória, no ano de 2016, pegando a população de surpresa. Santos (2002) discorre sobre tais ações do governo, a de se utilizar de massiva propaganda televisiva na tentativa de legitimar suas reformas, se apegando a dados irrisórios ou irreais, deixando a margem uma maioria que não compartilha da mesma opinião.

A participação efetiva da comunidade na construção do ambiente escolar é de extrema importância para alunos, professores e demais funcionários. Krawczyk e Ferretti (2017) acreditam que tal participação democrática não existiu, visto que as propostas de mudanças foram impostas via medida provisória, que entra com caráter de lei, ou seja, não há espaço para discussão coletiva.

Rocha e Pereira (2018) acreditam ainda que houve uma simbólica e meramente formativa convocação a participação da comunidade, que buscou justamente que essas participações não fossem garantidas e efetivadas, sem que haja, portanto, um caráter democrático na implementação da reforma.

A escola é um local que faz parte da história de vida dos educandos e, sendo um local no qual lida-se diretamente com pessoas, passa também a ser, para muitos profissionais, mais do que um ambiente de trabalho. Esse vínculo criado com a escola, aliado ao conhecimento do cotidiano dessas instituições, torna indispensável a necessidade de se conhecer e compartilhar as experiências de alunos e professores. Não é possível acreditar que estes possam simplesmente aceitar, ou até mesmo concordar, com reformas que lhes foram impostas, sem que estivesse aberto um canal efetivo de comunicação entre as partes: personagens escolares e governo Federal.

### **Categoria 3 – Aspectos positivos e negativos da reforma**

A análise das respostas mostra, no Quadro 4, que **aspectos positivos e negativos** foram encontrados em 4 respostas da escola pública regular, 7 na escola pública técnica e 7 na escola privada.

Das 4 respostas da escola pública regular, destacamos duas que relatam faltar alguns ajustes e uma análise mais lenta, uma resposta com foco na escolha das disciplinas, e uma não especifica o motivo.

Nas 7 respostas da escola pública regular, verificamos quatro delas que se baseiam na escolha das disciplinas, três que não especificam o motivo, porém uma levanta o ensino atual como o modelo mais adequado. O aluno Afonso, da mesma categoria de ensino, também vê como positivo essa escolha, porém relata, inclusive, um **aspecto negativo**, pois para ele dessa maneira o aluno irá adquirir “menos conhecimento”.

Já na escola privada, das 7 respostas fornecidas, 5 delas focam na escolha das disciplinas, uma acredita que apesar de interessante não há estrutura no país e uma não especifica o motivo. O aluno Gabriel, da escola privada destacou:

*Eu acredito que por um lado seria bom com diminuição de conteúdo excessivo na educação cultural do aluno e por outro lado as divisões de estudo por área faria o aluno ser muito dependente de um tipo de conhecimento só, fazendo com que alunos de outras matérias como exatas não tenham conhecimento de história, isso é prejudicial para um mundo extremamente globalizado como o nosso (Gabriel, escola privada).*

Cabe ressaltar nesse momento, a carta de Exposição de Motivos, escrita por Mendonça Filho (BRASIL, 2016), que usa como justificativa para a reforma do ensino médio o excesso de conteúdo, alegando que o Brasil é o único país do mundo a não possuir um currículo flexível para a faixa etária. A maneira como tal fato é exposto, tenta vender

a ideia de que, de fato, esse é o grande motivo que provoca o desestímulo dos jovens a darem continuidade aos estudos. Porém, como já foi discutido, é notável os interesses econômicos que tal reforma desperta nos investidores e donos de empresas.

Desde que se propagaram questões acerca do perfil do profissional que se deseja construir para as novas demandas do mercado de trabalho, os empresários tenderam a demonstrar demasiado interesse pela formação básica, em especial no ensino médio. Para isso, nota-se que a BNCC, apoiada por tais empresários, valoriza a formação do estudante em itinerários formativos, dando foco especial a formação técnica e profissional. Tal enfoque não é aleatório, revelando, na realidade, a construção do educando para atender as necessidades do mercado (FERRETTI; SILVA, 2017).

Embora a construção da BNCC tenha levado em conta as diretrizes curriculares, que foram constituídos a partir de textos que discursam acerca da importância da formação integral, e que flertam, inclusive, com a proposta de uma escola gramsciana, o dualismo de tal documento se encontra na tendência a priorizar as competências individuais, utilizando o projeto de vida e a vocação profissional como norteadores desse novo modelo de escola (FERRETTI; SILVA, 2017). Sendo assim, tal currículo dessa etapa é estruturado:

[...] sob a forma de percursos formativos, o que não permite a integração na forma indicada naqueles documentos, embora possam ocorrer pela articulação interna dos componentes de cada um dos percursos, obviamente limitando-a não apenas do ponto de vista dos campos de conhecimento envolvidos, mas também daquele referente à sua concepção (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 399).

Observa-se, portanto, a situação extremamente conflituosa na qual insere-se os educandos. Ao mesmo tempo em que estes discursam acerca da relevância de uma constituição de ensino na qual seja possível selecionar quais componentes curriculares são de seu interesse, há a preocupação de quais reducionismos podem acarretar nas mudanças. Isso porque, ao invés de investir na infraestrutura e capacitação docente, para que se possa estruturar o ensino com viés de formação integral, preocupa-se em ceifar conteúdos, em especial na área de ciências humanas, que confeririam aos educandos uma educação crítica, e atender as demandas empresariais.

#### **4.2.3. Sobre a participação na consulta pública e melhorias necessárias a serem realizadas no Ensino Médio**

Em relação a questão 2 “Você foi consultado e/ou participou do processo de construção/elaboração das propostas da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 em questão? ”, todos os alunos participantes responderam que não foram consultados. Sendo assim, ninguém respondeu à questão 2.1, que perguntava “Se sim, por qual (is) meio (s) se deu sua participação? (Enquetes em sites na internet, pesquisas na unidade escolar, etc.) ”.

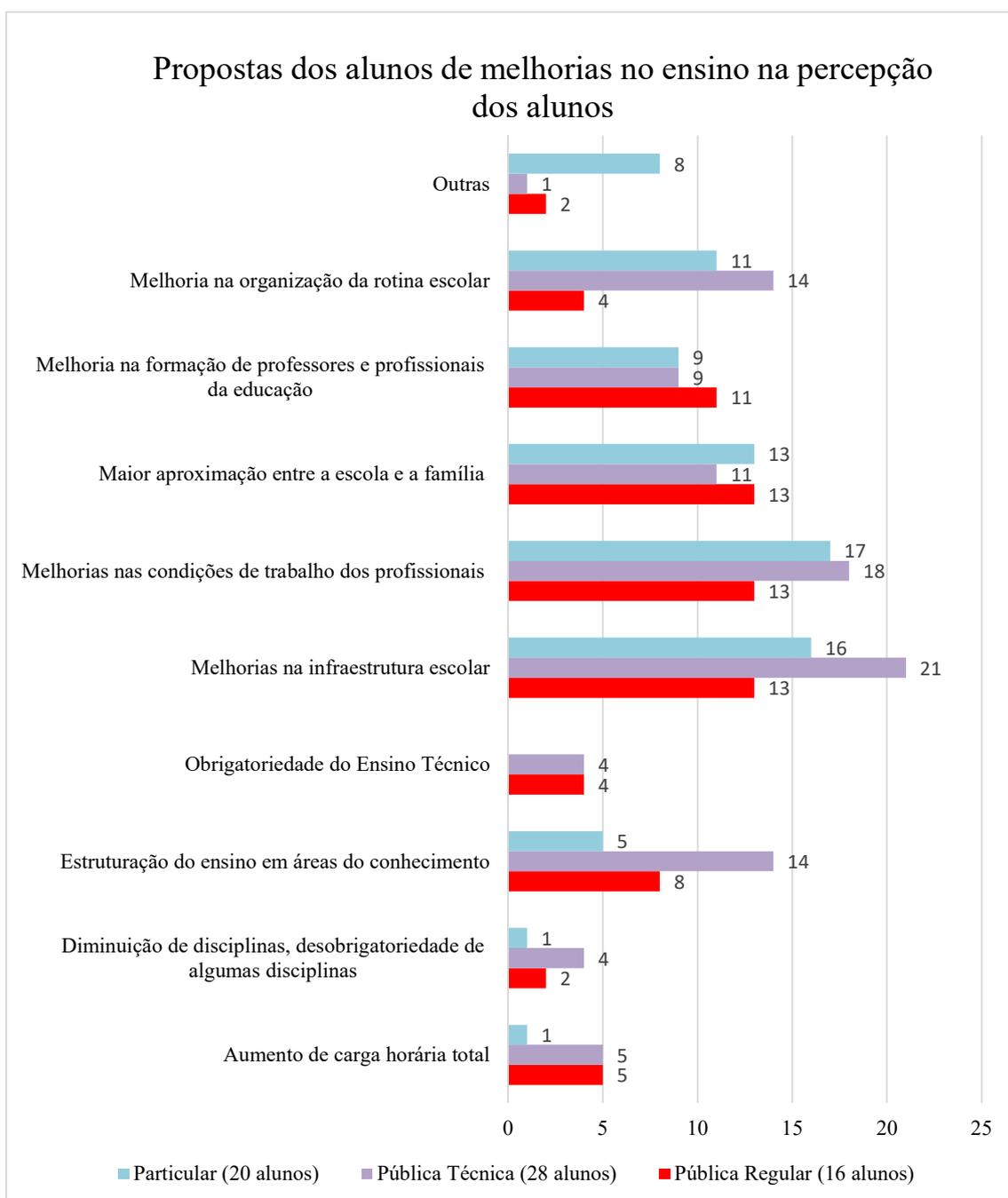
As questões 3 e 3.1 foram elaboradas pensando na percepção dos estudantes a respeito das reais necessidades de mudança na estrutura do ensino médio. As respostas relativas à questão 3 estão relacionadas no Quadro 5.

**Quadro 6 - Respostas dos alunos sobre a necessidade de reforma do ensino médio.**

	<b>Você acredita que seja necessária uma reformulação do ensino médio para se atingir melhores padrões de qualidade?</b>		
	<b>Não, acredito que o modelo atual seja o mais adequado</b>	<b>Sim, acredito que algumas mudanças sejam essenciais</b>	<b>Não respondeu</b>
<b>Escola pública regular (16 alunos)</b>	1	15	0
<b>Escola pública técnica (28 alunos)</b>	5	22	1
<b>Escola privada (20 alunos)</b>	0	20	0
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>57</b>	<b>1</b>

Como pode ser observado no Quadro 6, a maioria dos estudantes acredita que **algumas mudanças sejam necessárias** (15 alunos na escola pública, 22 na escola técnica e 20 na escola privada), a minoria dos entrevistados acredita que o **modelo atual seja o mais adequado** (um na escola pública, cinco na escola técnica e nenhum na escola privada). Apenas um aluno, da escola técnica, não respondeu à questão.

Em seguida, foi perguntado sobre as melhorias necessárias para o ensino médio, e as respostas foram organizadas no Gráfico 2.



**Gráfico 2 - Opinião dos alunos sobre propostas de melhorias que acreditam que devem ser realizadas no ensino médio.**

As respostas mais escolhidas pelos estudantes, em todas as escolas foram as **melhorias na infraestrutura escolar** (13 alunos na escola pública, 18 na escola técnica e 17 na escola privada) e **nas condições de trabalho dos profissionais** (13 alunos na escola pública, 21 na escola técnica e 16 na escola privada).

A **diminuição de disciplinas** (2 alunos na escola pública, 4 na escola técnica e 1 na escola privada), a **obrigatoriedade do ensino técnico** (4 alunos na escola pública, 4 na escola técnica e nenhuma resposta na escola privada) e o **aumento da carga horária** (5 alunos na escola pública, 5 na escola técnica e 1 na escola privada), foram as respostas menos assinaladas pelos participantes da pesquisa.

A questão dava a possibilidade dos alunos a escolher a opção “Outras” e depois discorrer sobre o assunto. Na escola pública regular, a aluna Alice, relatou a importância de dar ênfase a **área esportiva, a cultura, incentivar os professores e desenvolver o emocional dos educandos**. Na escola técnica, Sofia relatou que o governo deveria dar **ênfase em todas as disciplinas**.

Na escola privada, as Alunas Luísa e Elisa relataram que o principal seria **rever os modelos de avaliação**, para Luísa “As provas mostram a inteligência do aluno no momento da prova somente”. Aspectos desse tipo não foram levados em conta na elaboração da lei, novamente indo de encontro a visão dos estudantes. Os alunos dessa categoria de ensino relataram que é necessário melhorar a rotina escolar, mas não necessariamente com o aumento da carga horária, e sim com **melhor organização da rotina escolar e com momentos intercalados de descanso** (Alunos Gabriel, Giovana e Elisa). Inclusive, quatro alunos citaram a necessidade inversa à proposta pelo governo, a **diminuição da carga horária** (Alunos Gabriel, Luísa, Ana e Giovana).

Outras propostas também foram apresentadas por mais de um aluno da escola privada, como o exemplo de Leonardo: “Criação de **aulas práticas** em todas as disciplinas, visando **maior interação entre aluno e a disciplina**, para um maior aproveitamento do assunto”. A **liberdade de se matricular em disciplinas e a melhor convivência aluno/professor** é citada pelo aluno Mateus.

Destaca-se, nesse momento, a discrepância entre o disposto pelo governo e as medidas assinaladas pelos alunos. Segundo as respostas dos estudantes é possível observar que estes relatam como sendo mais importante, para a melhoria do ensino, o investimento em infraestrutura e a valorização do docente, melhorando as condições de trabalho dos profissionais. Os pontos menos relevantes para os mesmos são a diminuição das disciplinas e o aumento da carga horária. Ou seja, as reformas propostas pela presente lei possuem foco em alterações curriculares, o que não aparenta ser de imensa relevância para os estudantes entrevistados.

Souza (2018) relata que o governo tenta propagar a ideia de que meramente alterar o currículo vai aumentar a autonomia dos jovens, possibilitando que eles possam decidir

sobre seu futuro, melhorando a qualidade do ensino. Enfatiza-se a necessidade da propaganda, como meio de convencimento, visto que tal reforma não partiu da população, e nesse caso, há a necessidade do convencimento e persuasão da massa. Para o autor a reforma é, na realidade, um retrocesso, pois irá privar os jovens de uma educação básica de qualidade, em detrimento de alinhar as reformas com as necessidades do mercado de trabalho.

Torna-se nítido a quem essa reforma busca atender: aos interesses do capital. A opinião pública dos personagens escolares tanto não é relevante, quanto não foi ouvida, caso contrário entendemos que as propostas de alteração seriam bem diferentes das da Lei nº 13.415/17. Neste caso teríamos uma escola que valorizaria seu profissional da educação, com aulas diferenciadas (focadas em aulas práticas, esportes, etc.), assim como uma preocupação no desenvolvimento da inteligência emocional e até mesmo, um replanejamento da avaliação como é feita atualmente.

Além disso é facilmente observável que, apesar dos alunos virem de classes sociais distintas, com histórias e vivências únicas, que incluem diferentes oportunidades de estudos, infraestruturas escolares destoantes umas das outras, acesso a materiais didáticos com focos muito distantes e convívio social distinto, suas respostas não são tão diferentes assim. Há uma grande concordância de que a educação brasileira precisa de ajuda, independentemente de ser pública, privada ou técnica. Os alunos majoritariamente acreditam que é necessário a valorização docente, de que é necessário investir em infraestrutura escolar, na formação crítica do educando e conseqüentemente, produzir educação de qualidade. Predominando interesses e ideais tão semelhantes entre nossos alunos, fica difícil dizer que classe social e história de vida impedem que haja criticidade, caráter e especialmente empatia.

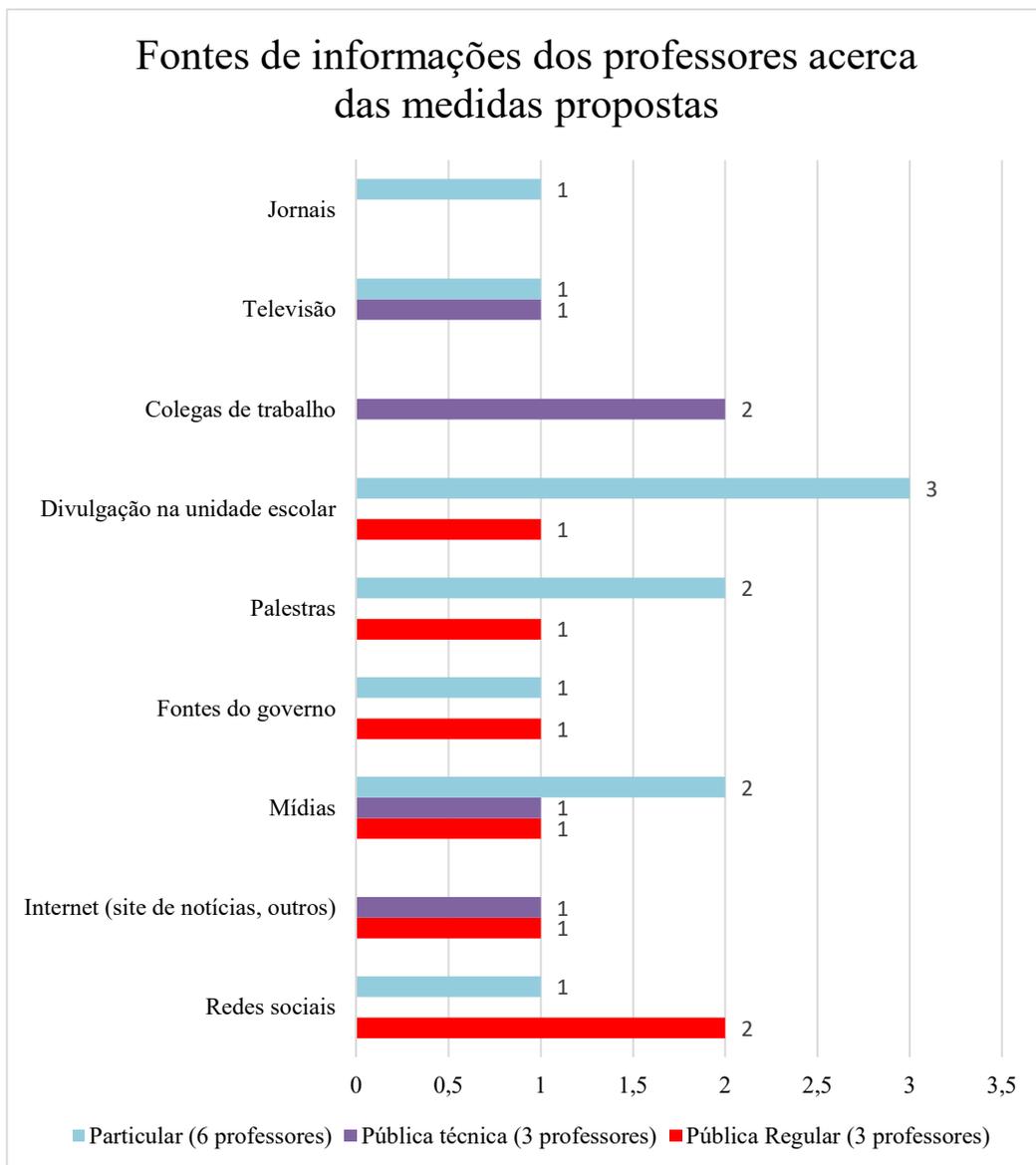
### **4.3 Conhecimento dos professores acerca da reforma do ensino médio e opinião sobre a proposta**

Assim como os alunos, os professores inicialmente os professores responderam sobre o conhecimento das medidas propostas pela reforma.

**Quadro 7 - Respostas dos professores sobre o conhecimento da Medida Provisória.**

	<b>Você conhece as propostas elaboradas pelo Governo Federal, expressas na Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que propõe alterações na estrutura do ensino médio público e privado no Brasil?</b>		
	<b>Não</b>	<b>Apenas superficialmente</b>	<b>Sim</b>
<b>Escola pública regular (3 professores)</b>	0	2	1
<b>Escola pública técnica (3 professores)</b>	0	2	1
<b>Escola privada (6 professores)</b>	0	4	2
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

O Quadro 7 mostra que nenhum professor alega não conhecer a proposta da reforma, 8 alegam conhecer superficialmente, e 4 alegam conhecer a medida provisória. Sendo assim, para complementar a resposta fornecida, no item 1.1 foi pedido para que os professores avançassem na resposta fornecida, a partir da questão “Caso tenha respondido sim ou superficialmente, de quais fontes você obteve informações? ”. As respostas fornecidas pelos professores, nas três instituições de ensino foram relatadas no gráfico a seguir.



**Gráfico 3 - Respostas dos professores sobre as fontes de informação sobre a Reforma do ensino médio.**

Observa-se no Gráfico 3 que as respostas que mais se destacaram na escola pública foi as **redes sociais** (duas respostas), na escola técnica as informações vieram prioritariamente dos **colegas de trabalho** (duas respostas), na escola privada a principal fonte de informação foi a **divulgação na unidade escolar** (três respostas). As respostas menos fornecidas pelos participantes foram os **jornais** (nenhuma resposta na escola pública e técnica e apenas uma resposta na escola privada), a divulgação na rede escolar, as redes sociais, fontes oficiais do governo e a divulgação por palestras não apareceram em nenhuma resposta da escola técnica.

Novamente se destaca que a intensa propaganda do governo atingiu também os docentes, sendo essa uma grande fonte de informação para as escolas, tendo visto as

propagandas televisivas focaram em horários nobres, de grande audiência. Porém, os professores podem ter se baseado em outras fontes de informação da mídia, como a internet. Nesse caso existe a possibilidade de que a fonte de informação não tenha vindo prioritariamente do governo, mas de artigos científicos, ou de divulgação científica.

Na escola privada há o destaque para a fonte de informação dentro da própria unidade escolar. Nessa rede existem claros interesses comerciais e financeiros, obtidos, por exemplo, com a obtenção de lucro, a partir do número de matrículas de estudantes em suas unidades. Talvez por isso haja a maior preocupação em se discutir as propostas da reforma, para elaborar planos e metas para os anos seguintes, visando uma manutenção ou até mesmo aumento do número de alunos.

#### **4.3.1 Impressões a respeito das medidas propostas na reforma do Ensino médio**

No item 1.2 do questionário foi apresentada uma questão aberta, que solicitou que os professores descrevessem suas impressões a respeito das medidas propostas. A seguir serão apresentados os resultados das respostas destes, nas três diferentes instituições.

Na escola pública regular três professores responderam à questão, Maysa aponta que as impressões sobre a reforma são **“As piores possíveis, visto que são medidas que inviabilizam que o conteúdo básico e necessário seja aplicado e apreendido em tempo hábil e suficiente”**. O professor Yuri entende que vai **“Elitizar o ensino”** e o Professor 3 entende como **“Duvidosa, incerta**. As mudanças ocorrerão, na minha opinião, para **um declínio da rede estadual de ensino**, já que os moldes do ingresso a Universidade provavelmente não será alterado”.

Na escola técnica os professores alegaram **“Vejo essa MP como uma forma de boicotar o processo de aprendizagem, onde o Estado está fragilizando a educação básica, gerando “profissionais” sem preparo para o mercado”** (Professor Ricardo) **“Tais medidas serão prejudiciais para a absorção de conhecimento dos alunos”** (Professora Solange) e o professor Lauro alega que **“Estamos realmente prontos para tais mudanças? Vamos ter profissionais capacitados? Principalmente na parte técnica? Serão bem remunerados os professores? Se não houver valorização do professor acredito que não terá êxito”**.

Na escola privada, com seis professores participantes, observamos que todas respostas que demonstram perspectivas negativas sobre a proposta. O professor Antônio

alega que “Medidas ineficientes que **desprezam a realidade educacional do país**”, o Professor Kauã defende que são “Ruins, **existem outras questões mais graves para ser debatidas**. Essas duas respostas apontam sobre a dissonância entre a proposta governamental, e as necessidades reais da escola pública brasileira

Ubinski e Meglhioratti (2017) relatam em sua pesquisa que os professores e profissionais da educação apontam como os maiores entraves da educação em tempo integral são justamente questões de formação e capacitação docente, burocracia e atribuição de aulas, infraestrutura e material. Ao que é possível inferir, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, é que estes conseguem observar os mesmos problemas relatados pelos autores, que vão muito além da questão curricular, foco da reforma.

Algumas respostas apresentam uma preocupação com a situação em questão, ou por ausência clara do que será feito, a exemplo dos professores Bruna, Mário e Fátima, da escola privada: “Até o momento, devido à **ausência de informações completas e específicas**, minhas expectativas são **preocupantes**” (professora Bruna), ou porque foram feitas sem uma análise profunda da realidade do ensino médio nacional, e por isso parecem precipitadas: “A proposta flexibiliza a grade curricular, **antecipando a dúvida que os jovens apresentam sobre qual carreira seguir**, problema apontado pelo Governo para justificar as mudanças. No mínimo, as medidas são contraditórias, radicais e precipitadas” (professor Mário).

A professora Fátima alega que são decisões:

*Muito embrionárias, ou seja, é importante se pensar em mudanças, porém, precisam ser muito bem definidas e consistentes, articuladas, antes de se colocar prazo para algo que me pareceu ainda em fase de discussão/ organização, não de implantação (Fátima, escola privada).*

Observa-se, ao refletir sobre as respostas fornecidas, que a implantação da reforma por medida provisória, posteriormente sendo promulgada como lei, não possibilitou que estudantes e professores pudessem dialogar sobre o assunto, apontando suas ideias, visto que seriam eles os maiores interessados nas mudanças que se propõe. Tal imposição reforça uma concepção de autoritarismo e unilateralidade na construção da educação, ao desconsiderar o que pensa a comunidade escolar.

Para Lino (2017) a presente lei nega ao educando o desenvolvimento de importantes características, como as habilidades emocionais, físicas, afetivas, intelectuais, morais, etc., além de se configurar como um retrocesso, desconsidera as reais

necessidades da sociedade brasileira, para atender as demandas do setor produtivo. Destaca-se, novamente, o quanto a reforma foi planejada distante da comunidade escolar, inferindo a estes incerteza e receio quanto ao seu futuro.

Os professores relatam preocupação quanto a definição de carreira do jovem, quanto a escolha do curso superior e ainda quanto a qualidade da educação que ele terá, ao longo dos seus anos no ensino médio, pairando a dúvida na visão dos docentes quanto a efetividade que a lei apresentará em seu cotidiano. As reflexões dos professores possuem embasamento teórico, pois, nas palavras de Lino (2017),

O direito à educação de qualidade e à formação humana são desconsiderados e frontalmente ameaçados com uma pretensa flexibilização curricular que a Lei 13.415/17 introduz na LDB, anulando a concepção de um ensino médio como etapa da educação básica, portanto comum a todos, e que será complementada com a adoção da BNCC, que padroniza os currículos, reduzindo-os, desconsiderando as diversidades do público-alvo, a realidade das instituições e o contexto sociocultural. (LINO, 2017, p. 88).

É certo que, quando a lei desconsidera tais contextos, os professores têm razão em usar a expressão “elitizar o ensino” (Yuri, escola pública), pois o resultado certamente será o acirramento das desigualdades sociais, na medida em que o contexto das escolas (em especial as públicas) não fazem parte de tais discursões para a elaboração de metas. As escolas particulares, com maior injeção anual de recursos, poderão oferecer, em muitos casos, vários ou todos os itinerários formativos, poderão realizar reformas e adequar seu espaço físico. Não houveram mudanças que incluíram a melhoria em infraestrutura, a diminuição do número de alunos por sala, a valorização do trabalho docente, sendo assim, não existem, na Lei nº 13.415/17, metas atentas as reais necessidades e dificuldades dos profissionais da educação.

#### **4.3.2 Sobre a participação na consulta pública e melhorias necessárias a serem realizadas no Ensino Médio**

Em relação a questão 2 “Você foi consultado e/ou participou do processo de construção/elaboração das propostas da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 em questão? ” **Todos os professores participantes responderam que não** foram consultados. Sendo assim, ninguém respondeu à questão 2.1, que perguntava “Se sim, por

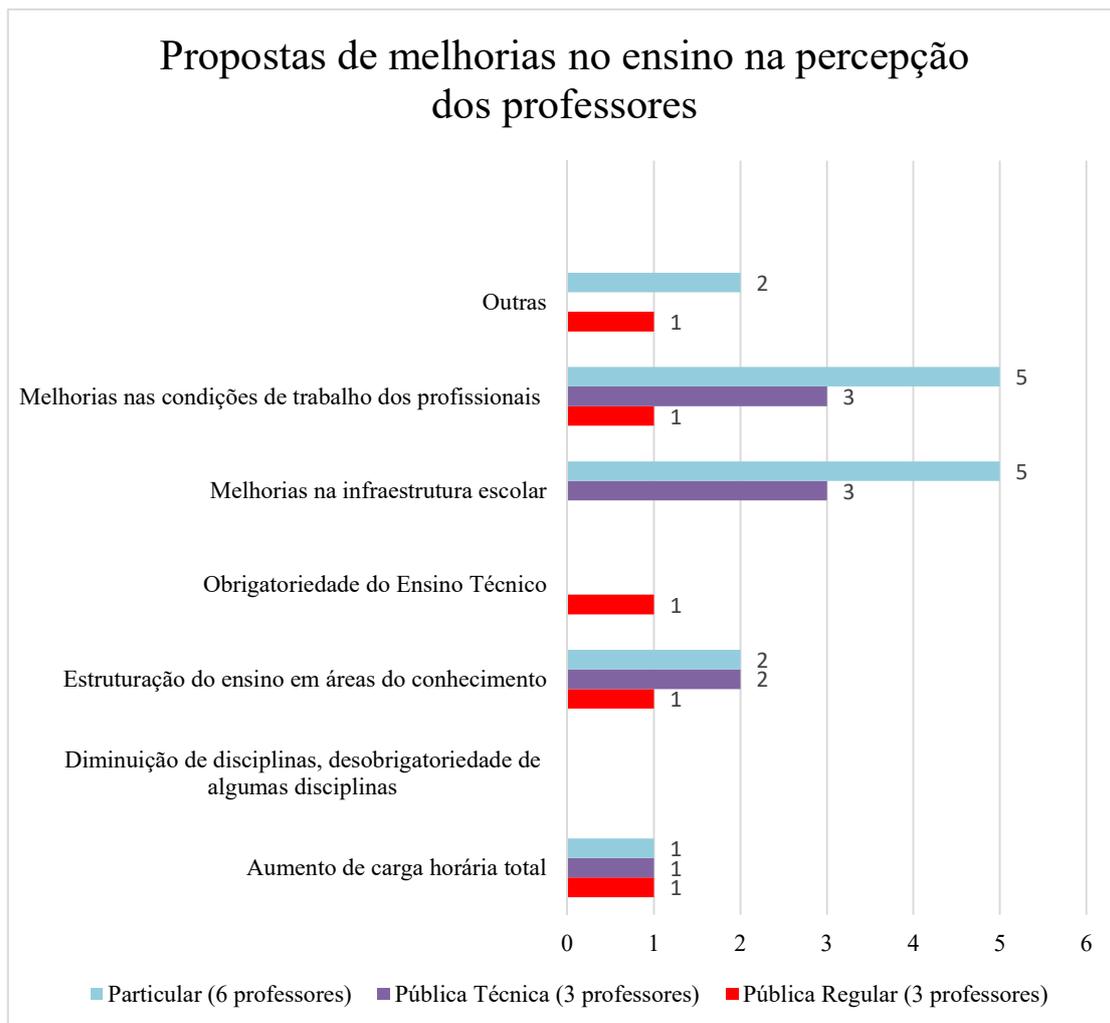
qual (is) meio (s) se deu sua participação? (Enquetes em sites na internet, pesquisas na unidade escolar, etc.) ”.

A questão 3 solicitava que os professores respondessem, de forma objetiva, sobre a necessidade de uma reformulação do Ensino Médio, como observamos no Quadro 8.

**Quadro 8 - Respostas dos professores sobre a necessidade de reformulação do ensino médio.**

	<b>Você acredita que seja necessária uma reformulação do Ensino Médio para se atingir melhores padrões de qualidade?</b>	
	<b>Não, acredito que o modelo atual seja o mais adequado</b>	<b>Sim, acredito que algumas mudanças sejam essenciais</b>
<b>Escola pública regular (3 professores)</b>	1	2
<b>Escola pública técnica (3 professores)</b>	0	3
<b>Escola privada (6 professores)</b>	1	5
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

Observa-se que **10 professores alegam que sejam necessárias algumas mudanças** na estruturação do Ensino Médio, enquanto **dois professores alegam que o modelo atual seja adequado**. A seguir, o Gráfico 4 apresenta a opinião dos professores a respeito das mudanças que eles acreditam que deveriam ser realizadas no ensino médio.



**Gráfico 4 - Opinião dos professores sobre propostas de melhorias que acreditam que devem ser realizadas no ensino médio.**

Predominam nas respostas, as **melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação** (1 professor na escola pública, 3 na escola técnica e 5 na escola privada) e na **infraestrutura escolar** (nenhuma resposta na escola pública, 3 na escola técnica e 5 na escola privada), tais propostas de mudanças, são, como vimos, compartilhadas também pelos alunos, que sugeriram as mesmas opções como prioritárias. **Nenhum professor de nenhuma escola escolheu a opção “Diminuição de disciplinas, desobrigatoriedade de algumas disciplinas”.**

Como já visto, as alterações previstas na lei possuem foco no currículo, indo de encontro as reais necessidades relatadas pelos professores. Segundo as orientações da BNCC, os objetivos de sua disposição, incluem o desenvolvimento das famosas competências e habilidades, como prioridade da reforma.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por

meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

No entanto, tais ações consideradas como prioritárias para o desenvolvimento do educando não incluem propostas de melhorias da infraestrutura escolar ou se quer o aprimoramento da carreira docente, com o objetivo de melhorar as condições de trabalho, apenas adaptações curriculares.

Pesquisas como a de Marri e Racchumi (2012), no estado de Minas Gerais, correlacionam condições básicas de infraestrutura com melhoria de aprendizado dos alunos. Os autores relataram que, embora tenha havido uma grande melhora na infraestrutura escolar em todo o país, ainda existe uma porcentagem significativa de escolas que não atendem requisitos básicos como: local para atividades esportivas, laboratórios, salas de leitura, etc., corroborando a preocupação dos docentes entrevistados.

Além disso, a clara fragmentação curricular proposta, diminuindo a obrigatoriedade de disciplinas, tende a prejudicar muito a carreira docente. Isso ocorrerá, pois, o aumento da oferta do ensino a distância, a possibilidade de experiências práticas valerem para emissão de certificados para os alunos e, inclusive, a clara abertura para parcerias público/privadas tendem a diminuir o contingente de jovens nessa modalidade de ensino, diminuindo assim o número de profissionais necessários, acarretando, inclusive, em uma queda nos cursos que ofertam a licenciatura (SANDRI, 2017).

A educação a distância traz ainda uma série de questões essenciais de serem pensadas e levadas em consideração, especialmente no que tange a disponibilidade de computadores a todos os alunos, assim como acesso à internet. Isso considerando tanto as unidades escolares, quanto a residência dos alunos. Para que o modelo a distância se concretize é necessário que o educando estude em sua residência, sem a infraestrutura básica isso nunca seria possível.

As demasiadas críticas à formação atual de professores, feitas por membros do governo apontam para uma escola com uma hipervalorização de experiências práticas, fato que abre precedentes para a inclusão de profissionais com notório saber, diminuindo a importância de um profissional licenciado. Esses fatores já preocupam professores que sentem falhas nas propostas da lei, visto que possuem propostas de melhorias para as escolas extremamente opostas.

Na questão aberta “Outras” na qual os professores poderiam incluir outras indicações de mudanças, observamos que na escola pública regular apenas o professor Yuri respondeu, e indicou que “Acredito que um ensino **mais meritocrata; melhores alunos nas melhores turmas**”. Na escola técnica nenhum professor apresentou outras opções, já na escola privada dois professores responderam. O primeiro alegou que “O Ensino Médio **deveria ser o refinamento e o desenvolvimento de práticas, experimentações, oficinas [..]**” (Fátima), e o professor Mário não aponta modificações no ensino médio, mas destaca a importância de que os **vestibulares** estejam “[...] **conectados como o ‘Novo’ Médio**. Conseqüentemente, os cursos universitários devam estar preparados para receber um novo tipo de aluno, que não devem ter a mesma bagagem de conteúdos que os anteriores”.

Como descreve Simões (2017), as propostas de mudança afetam o ingresso no ensino superior, pois ficam dúvidas se as instituições que preparam os exames de vestibulares irão se adequar a proposta da BNCC, pois há autonomia durante a elaboração das provas. O autor relata preocupação pois não há clareza se haverá auxílio para que os jovens do ensino público acessem o ensino superior.

Na própria página oficial do Ministério da Educação, na sessão de perguntas e respostas, ao haver o questionamento sobre a extinção do ENEM, a resposta é específica em dizer que tais reformas não se tratam sobre o exame, faltando, como já dito, maiores esclarecimentos (BRASIL, 2018). Segregar as formas de ingresso ao ensino superior da reforma do ensino médio parece algo reforçado por falas, como a do ex-ministro da educação Ricardo Vélez-Rodríguez, em janeiro de 2019. Em rede social e entrevistas a meios de comunicação, ele afirmou que: “a ideia de universidade para todos não existe” e “As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/as-universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>; acesso em 26/04/2019.

Fica evidente que conferir condições de acesso ao ensino superior para todas as classes sociais, ou até mesmo para os não considerados por ele como “elite intelectual” não é prioridade do governo. O objetivo não parece ser igualdade de condições e sim manutenção de status, sustentando o termo “elite intelectual” em vazios e desgastados conceitos de meritocracia.

Justamente o próprio papel social e histórico do ensino médio, enquanto ponte de acesso ao ensino superior, justifica tais preocupações. Questionamentos são válidos e devem ser mantidos, visando um aumento da qualidade do ensino: “Os processos de seleção (vestibulares e provas) irão se adequar? ”; “Se sim, como se dará essa seleção? ”; “Qual será o perfil do estudante universitário nos anos seguintes a reforma? ”; “As universidades estão preparadas para esse novo aluno? ”. É fundamental que questões como essas sejam feitas, pois tais respostas alteram toda a dinâmica organizacional para a faixa etária e, inclusive, a formação dos futuros profissionais, nas mais diferentes áreas do conhecimento, se configurando assim como uma temática de extrema importância, para o país inteiro.

#### 4.2.3 Professores com notório saber

Em relação à possibilidade de profissionais com notório saber exercerem a função docente, a Lei nº 13.415/2017, no artigo 6, parágrafo IV, diz que esses profissionais poderão “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional [...]” (BRASIL, 2017), especificando, posteriormente, que seriam aulas para os cursos técnicos.

Os professores participantes da pesquisa deram suas opiniões, que foram relacionadas no Quadro 9.

**Quadro 9 - Respostas dos professores sobre a possibilidade de profissionais com notório saber darem aulas.**

	<b>Escola pública regular (3 professores)</b>	<b>Escola técnica (3 professores)</b>	<b>Escola privada (6 professores)</b>
<b>Não</b>	1	2	5
<b>Sim</b>	0	0	0
<b>Em alguns casos</b>	2	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

Segundo os dados do Quadro 8, na escola pública dois professores acreditam que, **em alguns casos seja possível** o trabalho de profissionais com notório saber na docência, na escola técnica dois professores acreditam **que não seja viável**, resposta que também predomina na escola privada, fornecida por cinco professores. **Nenhum professor, em nenhuma escola, respondeu que sim.**

Na sequência, os professores deveriam justificar suas respostas. No caso dos professores da escola pública regular, a professora Maysa respondeu que **não** e justificou que “Pois para ser considerado notório saber, faz-se **necessário no mínimo uma graduação em licenciatura**, já que o professor será o mediador do conhecimento”, os professores 2 e 3 responderam que em **alguns casos seria adequado** e aprofundaram dizendo que: “**Técnico** em mecânica, eletricitista, acredito que num curso técnico a prática dos mesmos seria de grande importância” (Yuri) e “Acredito que para o ingresso na instituição é válido, porém após é necessário **capacitação para adequação**” (professor Roberto).

Para os professores da escola técnica, os professores Ricardo e Solange responderam que não e justificaram que: “A licenciatura prepara um professor com metodologias e conceitos, o **notório saber é experiências vivenciadas no cotidiano profissional, sem bases metodológicas, o que não garante um efetivo aprendizado [...]**” (Ricardo) e, “Pois, há **necessidade de conhecimentos mais específicos, que são abrangidos na Licenciatura**” (Solange). Lauro respondeu que em alguns casos seria viável, justificando que há a: “**Necessidade de cursos de capacitação**”.

Na escola privada os professores Antônio, Kauã, Bruna, Mário e Fátima responderam que não, justificando que: “**Não há como avaliar e diagnosticar esse tal notório saber**” (Antônio), “**Falta a pedagogia**” (Kauã), “**A fundamentação pedagógica é necessária para compreender os mecanismos da aprendizagem [...]. Mesmo nos casos de cursos técnicos, a formação pedagógica se faz necessária, pois há um processo de ensino-aprendizagem**” (Mário), “Eu aposto muito na formação acadêmica, apesar de, por experiência própria, entender que tal formação, no caso da Licenciatura, não dê subsídios exclusivos para a formação de um bom profissional, nem que essa formação garante o bom desempenho de um professor, **mas, a didática e práticas pedagógicas, são importante, relevantes**” (Fátima). A professora Bruna não justificou sua resposta.

Marcelo, da escola privada, respondeu que “em alguns casos”, justificando que: “Por ser professor e, portanto, defender a formação exclusiva para essa atividade

(profissão) jamais imaginei escrever que em alguns casos pessoas de notório saber possam exercer a função docente. Porém, acredito que os **interessados tenham que passar por uma avaliação e cursos rápidos sobre didática**”

Essa preocupação expressa pelos professores tem sentido, e para isso devemos buscar informações sobre o que se entende por notório saber. Originalmente, segundo a UBES (2016), essa expressão era utilizada para se conferir um título a determinado cidadão que, mesmo sem ter concluído o curso de doutorado, apresenta-se enquanto detentor de determinado conhecimento. Na educação básica, como no caso do ensino médio, tais profissionais não poderiam ministrar aulas, conferindo tal competência apenas a profissionais licenciados. As respostas analisadas se apresentam, em sua maioria, contrárias ao ingresso de um profissional na carreira docente sem que haja preparo específico. Destacamos que a presente pesquisa foi realizada, inclusive, com professores de escolas técnicas e nenhum deles acredita que pessoas com notório saber possam assumir suas funções. Até mesmo o professor que respondeu que “em alguns casos seria possível”, afirmou a necessidade de cursos de capacitação.

Ou seja, fica evidente a importância que os docentes conferem à sua formação na área, mesmo com tantas críticas, em especial por representantes do governo, a uma suposta teoria excessiva e ausência de prática e seu curso superior. A abertura para a possibilidade de profissionais com notório saber trabalharem nas escolas, além da criação de itinerários formativos, acaba por elevar a precarização da profissão docente, pois não há garantia nenhuma de melhoria na qualidade de ensino com a aceitação desses profissionais.

Nesse contexto o ‘notório saber’ não se configura como um desdobramento viável e qualificado dessa formação. Se, apesar de todos os esforços efetuados nos últimos anos, ainda encontramos professores leigos nas redes públicas, isto é, sem a formação pedagógica ou sem formação específica para atuar na educação básica, especialmente no ensino médio e técnico, tememos que este cenário piore ao invés de melhorar, com a instituição de um “notório saber” marcado pela imprecisão e indefinição (LINO, 2017, p. 86).

A utilização de profissionais com o notório saber “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor” (p. 40). Para ser professor é necessária uma atuação pedagógica, mais que o domínio do conteúdo, é preciso uma postura crítica e uma visão da sociedade e da cultura (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Tal pensamento é pautado nas respostas dos professores que possuem uma visão semelhante à literatura, relatando acreditar na

importância de uma formação pedagógica e um preparo didático do profissional, visto que ele irá lidar com o processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a oferta facultativa de disciplinas tende a diminuir a disponibilidade de vagas de emprego para as áreas do conhecimento não abrangidas o suficiente pela BNCC, como as ciências humanas e da natureza. Além da distorção da função e precarização do trabalho docente, o prejuízo se dará para o ensino médio como um todo. Ao passar por reducionismos de conteúdo, há o prejuízo para os alunos, em especial da escola pública, que necessitam de tais conteúdos para o ingresso no ensino superior (CÉZAR, 2017).

A possibilidade do trabalho docente sem que haja a necessidade de cursar licenciatura abre caminho para profissionais desempregados de outras áreas ingressarem no ensino. Sem a qualificação necessária, sem as discussões e debates pedagógicos característicos desse nível de instrução, sem a experiência dos estágios, a troca de relatos com outros universitários, professores e profissionais durante a formação acadêmica, é ilusório imaginar profissionais capacitados ao ensino. As dificuldades inerentes a qualquer profissão se tornam ainda maiores quando não há preparo, e ainda muito mais preocupantes quando, em uma profissão como a de professor, caminha-se lado a lado com o educando e media-se a construção de uma etapa essencial em suas vidas.

#### **4.2.4 Percepções dos professores sobre a organização mais adequada para o ensino médio**

Por fim, na última questão aberta, os professores participantes deveriam responder sobre a organização mais adequada para o ensino médio.

Sendo assim, para os professores da escola pública regular, vários foram os apontamentos realizados. Maysa levantou aspectos de **“priorizar disciplinas essenciais para a formação do aluno, seja ela acadêmica e ou cidadã”**, observa que o **ensino técnico deve ser oferecido de maneira opcional** e não por forma de imposição, além disso deve ser concomitante ou após o término do ensino médio. O mesmo professor relata **sua preocupação com a diminuição das disciplinas e a formação integral dos alunos**, observando que as presentes propostas são inadequadas para o momento da vida desses alunos: **“A proposta profissionalizante é mais eficiente se oferecida e/ou proporcionada após o término do Ensino Médio, momento de maior maturidade do público alvo”**.

O professor Yuri, ainda na escola pública regular, defende **turmas de alunos mais homogêneas e escola em tempo integral com exercícios de fixação e atividades físicas**. Ele ainda opina acerca de questões pedagógicas importantes, pois defende a **reprovação de alunos e a dedicação exclusiva a função docente**. O professor Roberto também defende a **escola em tempo integral**, que mescle conteúdo da base comum e da área técnica, para que o aluno se **capacite para o mercado de trabalho**.

Para os profissionais da escola técnica, o professor Ricardo defende questões a **investimento no profissional da educação, aumento de carga horária para todas as disciplinas e questões de infraestrutura**, como “[...] bom suporte em infraestrutura, como laboratórios e recursos que permitissem um aprendizado mais efetivo; [...]”. Já Solange trata questões de **remuneração dos professores**, com mais tempo para preparo de aulas. O mesmo se coloca em relação aos alunos dizendo acreditar que “[...] **O aluno cursar as matérias do Ensino Médio na carga horária já estudada, e não a diminuição da mesma**”. O professor Lauro partilha da mesma última opinião citada, **defendendo uma Base comum com parte diversificada e disciplinas técnicas, sem a diminuição de nenhuma destas**.

Já para os professores da escola privada, as opiniões trataram de aspectos como o **retorno dos livros didáticos e preocupações com a formação de cidadãos** (Antônio). Destaca-se, na fala desse professor,

*[...]. Há necessidade de uma ação de construção de cidadãos voltada para fraternidade e solidariedade e não uma pedagogia voltada para a competição entre criaturas adestradas para vencer de forma classificatória na qual desconsideram-se valores humanos (Antônio, escola privada).*

Outros profissionais (professores Kauã, Marcelo e Bruna) citam a importância de **uma melhor estrutura escolar**, que possibilite ao profissional trabalhar com aulas práticas, laboratórios, viagens pedagógicas, etc. Tal fato se observa na fala de Bruna: “Algumas melhorias, com certeza, fariam a diferença, como por exemplo: **viagens pedagógicas, laboratórios mais funcionais (de línguas, química) [...]**”.

Os professores Kauã e Bruna levantaram aspectos da **valorização dos profissionais da educação**, assim como o tempo correto de aulas disponível para o desenvolvimento da proposta curricular (Bruna).

Fátima relata que **parte do ensino médio poderia ser formado por disciplinas bases, de todas as áreas, e convergir para uma formação específica e prática**, desde que haja um **diálogo entre essa modalidade de ensino e o ensino fundamental**. O

Professor acredita que, alunos com 13, 14 e 15 anos já poderiam “[...] objetivar e conduzir sua formação em vistas da carreira profissional [...]”.

Há a preocupação com a formação emocional do educando. Na escola privada, os exames de **vestibular enquanto processo que ditam as regras da estrutura de ensino e orienta o trabalho docente** aparece citado pelos professores Antônio, Marcelo e Mário. Destaca-se a fala de Marcelo, relatando que: “[...], contudo, este modelo que valoriza a felicidade do ser humano no ambiente escolar não segue a lógica do vestibular, **pois a concorrência e competição nos mostra que não há vagas para todo mundo**”.

Além de tal preocupação presente na fala desses professores, destaca-se ainda a preocupação com a **formação integral do ser humano**, conforme observado abaixo.

*Enquanto os vestibulares ditarem as regras quanto aos conteúdos e ao modo como devem ser trabalhados, um ‘Novo Ensino Médio’ não será possível. Mas se as universidades cederem ao formato proposto, a reforma poderá obter relativo êxito. Para que de fato seja ‘novo’, a proposta deve consolidar **inteligência emocional, cultural/geral e empreendedorismo** como áreas que estarão presentes ao longo dos três anos de Ensino Médio (Mário, escola privada).*

Muitos autores destacam a importância de tal afirmação, como Ciavatta e Ramos (2011), para os quais a formação integral do ser humano reúne trabalho, ciência e cultura. Sendo assim, focar o currículo no desenvolvimento do ensino profissionalizante e para o mercado de trabalho não é o ideal, pois é necessário desenvolver nos jovens maturidade, criação intelectual e prática, autonomia e iniciativa.

O processo de formação do educando corresponde ao longo percurso que ele segue na educação básica, culminando no ensino médio. Diversos teóricos descrevem a importância de, nessa etapa, desenvolver integralmente as habilidades do jovem, para que ele possa, mais do que ocupar uma vaga no mercado de trabalho, ser um membro ativo e crítico na sociedade, que seja apto ao debate de ideias. Para conseguir tal formação é evidente que não é o ideal que haja uma valorização excessiva do currículo para o ensino técnico, priorizando desnecessariamente a lógica capitalista.

*Logo, a concepção marxiana de educação compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, ou seja, o domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais (MACIEL, JIACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 475).*

É possível observar que a fala dos professores vai ao encontro dessa formação integral, que valoriza aulas diferenciadas, aspectos mais diversos do que simples

alterações curriculares, como as propostas. Nessa formação o valor está no pensamento crítico e não somente no raciocínio lógico, no desenvolvimento da consciência cidadã e não apenas do profissional técnico habilitado.

Infelizmente, não passa da lógica de uma sociedade que se fragmenta em classes pautadas na aquisição socioeconômica: detendo o trabalho enquanto fator diferenciador do ser humano aos outros animais, ele se torna tão importante que passa a ditar as regras para o processo produtivo. Por fim, as potencialidades humanas acabam reduzidas ao quanto o indivíduo pode render, enquanto mão de obra. A lógica da educação passa também a se basear enquanto uma construção histórica e social do ser humano, na medida em que as escolas estão vinculadas ao Estado (MACIEL, JIACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

Para além da lógica capitalista, que perversamente utiliza-se de recursos como a imposição de leis e propagandas tendenciosas, observa-se a preocupação docente com o aluno que irão formar. Mesmo que empresários e investidores trabalhem arduamente no convencimento da população de que as propostas de reforma defendidas por eles sejam as que mais darão oportunidades aos jovens, independentemente de sua classe socioeconômica, para os professores, além de uma rotina de trabalho, alunos são pessoas que passam por suas vidas.

Educadores que se dedicam, fazem mais do que ministrar aulas, participam do desenvolvimento diário do jovem, partilham o sentimento de propulsão que a educação pode fornecer a cada aluno. Sendo assim, reconhecer a importância da sua função docente possibilita que estejam aptos a enxergar que a construção de uma sociedade melhor, mais justa, segura e humana depende da formação desses jovens que passam pelo ensino médio.

Ressalta-se, por fim, a essencial formação de seres humanos omnilaterais, de maneira integral, que consigam abraçar a sociedade na qual se inserem com criticidade, empatia e que ajudem a construir noções de justiça, conforme descreve Joeline (2012), em seus estudos sobre a obra de Gramsci. A disposição atual da reforma do ensino médio caminha muito longe da dita formação integral, reflete interesses empresariais e governamentais, e deixar à margem a maioria da população. Vendendo, assim, uma falsa visão de múltiplas possibilidades de escolha a todos, que dissemina, mais uma vez em nossa história, o ensino que atende as demandas do mercado de trabalho e a formação de mão de obra.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 13.415 foi apresentada no ano de 2017, após ter sido implantada como medida provisória nº 746, no ano de 2016, e teve como objetivo propor reformas para o ensino médio, enquanto componente da educação básica. Visto que os principais interessados nas mudanças que tal reforma acarretará são os alunos, professores e demais participantes da escola, assim como a sociedade, que receberá tais jovens no mundo adulto após a conclusão dos estudos, a presente pesquisa buscou levantar as ideias de alunos e professores, que estão inseridos no cotidiano escolar, acerca das alterações propostas.

O presente estudo mostrou que, após análises das respostas obtidas, a maioria dos alunos e todos os professores conhecem, ao menos parcialmente, as propostas de mudanças realizadas pela Lei nº 13.415/17 da reforma do ensino médio, tendo como fonte majoritária de informação a propaganda televisiva.

No entanto, embora existam esforços do governo para convencer o público da qualidade de tais propostas, predomina nos entrevistados o levantamento de aspectos negativos. São considerados, por alunos e professores a preocupação com a formação integral dos educandos, especialmente no que diz respeito a eliminação de determinados componentes curriculares.

Outros aspectos preocupantes são citados pelos entrevistados, como a ausência de discussão com a comunidade, o despreparo do país para tais reformas, assim como a falta de informações referente aos vestibulares e o ingresso no ensino superior, após a conclusão do ensino médio.

É possível observar ainda que, alunos e professores concordam que existe a necessidade real de mudanças nessa modalidade de ensino, porém estas se destoam das propostas da lei. Enquanto a lei foca as alterações no currículo, os personagens atuantes no ensino médio levantam como prioritário a implementação de melhorias em infraestrutura e na valorização dos docentes. A proposta de itinerários formativos salta como interessante em muitas respostas dos alunos, porém, normalmente acompanhada da preocupação da ausência de condições para realizá-las.

Os professores foram questionados ainda sobre a possibilidade de profissionais com notório saber ministrarem aulas, predominando respostas que afirmam que se faz necessário a licenciatura, para a valorização da profissão docente.

Em relação a melhor estruturação do ensino médio, na busca por melhor qualidade de ensino, os professores citaram aspectos que julgam relevantes, como melhorias em aulas práticas, atividades diferenciadas, investimento em todas as disciplinas, formação crítica e cidadã e o ingresso dos alunos no ensino superior. Cabe ressaltar, portanto, que tais aspectos não se encontram contemplados pela presente lei.

Após as reflexões acerca das respostas obtidas nos questionários, concluiu-se que, fornecer espaço para troca de opiniões, facilitar, divulgar e ampliar canais de comunicação entre alunos, professores e os proponentes de tais reformas, resulta em condições fundamentais para a construção da escola de ensino médio que realmente fará diferença na vida da população. Isentos de interesses administrativos, políticos e especialmente econômicos tão evidentes, saltam aos olhos de nossos estudantes e professores, as ações reais e eficazes para que as escolas sejam de fato, também o preparo para a vida.

Embora sejam grandes os esforços, via propaganda televisiva, rádio e internet com grande audiência, de convencimento de que a reforma é assertiva, e corresponde às expectativas e necessidades da sociedade, é nítido que os proponentes de tal reforma estão muito distantes, tanto dos interesses, quanto da compreensão sobre o desenvolvimento emocional e humano, dos educandos e educadores. Muito se trata nos textos e pesquisas dos maiores referenciais teóricos em educação, sobre educação integral, sobre o estímulo a criticidade, autonomia do estudante e da capacidade das escolas de se tornarem um local de discussão, de promoção do jovem enquanto membro ativo e participativo da sociedade.

Tal discurso também predomina em documentos oficiais, trabalhando no árduo convencimento de que os objetivos da reforma são os de atender aos anseios da população. Camuflam o interesse empresarial, não evidenciando o ganho de capital que investidores podem ter em questões prioritárias da reforma, como: investimento em educação técnica, educação a distância, profissionais com notório saber e material didático; busca-se vender boas intenções. Mas, para a pesquisa, os dados são claros: nenhum professor ou aluno que respondeu nosso questionário foi consultado sobre as propostas da reforma.

O principal questionamento surge junto com o slogan da lei, o “novo ensino médio”, que teria a aprovação da maioria da população. Primeiramente, não pode ser novo se reproduz antigas práticas, concepções arcaicas do que seja qualidade na educação e, em segundo instante, não pode estar de fato de acordo com os interesses da maioria dos alunos e professores das escolas, pois, se “quem conhece aprova”, prioritariamente

aprovam empresários e membros do governo, visto que educandos e educadores tem pouca ou até mesmo nenhuma noção de como serão os próximos anos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. A Escola Burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, p. 53-63, 2010.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASH, R.; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo: A Raposa e a Cegonha**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio**. [Brasília, DF], 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação – PNE: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação**. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+PNE+subs%C3%ADdios+para+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+dos+planos+estaduais+e+municipais+de+educa%C3%A7%C3%A3o/276d3397-1928-400e-8524-9a4e0fd1453d?version=1.2>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244a, de 09 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**, Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1942.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em:

<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Exposição de Motivos [EM] nº 84, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de set. de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>.

Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Novo Ensino Médio – Dúvidas. **Ministério da Educação**, Brasília, DF.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. 576 p. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf).

Acesso em 02 mar. 2019.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. *In*: \_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 07-16.

CAMPELO, C. L. F. Reforma Capanema e a Reforma Mendonça Filho: primeiras impressões. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luis. **Anais eletrônicos...** São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilhoprimeirasaproximacoes.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, p. 611-614, 2004.

CÉZAR, M. A. R. S. O notório saber na visão de movimentos sociais e de professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Editora Realize, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA2\\_ID5668\\_16092017234833.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID5668_16092017234833.pdf). Acesso em: 31 jan. 2019.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 30 out. 2016.

CISI, P.H.R. **A implantação do programa ensino integral em uma unidade do interior paulista**. 2019. 116 f. Dissertação (Planejamento e Análise de políticas públicas) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

CORDEIRO, J. M.; ALVES, S. R. S.; BRASILEIRO JUNIOR, V. L.; CASTRO, K. S. Percepção de alunos do ensino técnico quanto à modalidade de Educação a Distância. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 30, p. 48-54, 2016.

COSTA, A. G. V. A. **Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalhos para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, 2014.

DIAS, M. S. D. L.; SOARES, D. H. P. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

ESPINDULA, M.; LEITE, J. C. P.; PEREIRA, M. Z. C. O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória da década de 90. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 5, n. 1, p. 103-108, 2012.

FERES, M. M. **Limites e possibilidades da preparação para o trabalho no ensino médio**: o caso do Distrito Federal. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

FERRETRI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 70, p. 80-90, 2000.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FÉTIZON, A. M.; MINTO, C. A. Ensino à Distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 39, p. 93-105, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, T. R. B. **Encontros com a escola e o mundo do trabalho**: uma caracterização sociológica das juventudes do ensino médio integrado de Cornélio Procópio/PR. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

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

GRACIOLI, M. M. **A concepção subvertida de futuro dos jovens**: a trajetória pelo ensino médio. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara 2006.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano Nacional de Educação: 2011-2020: Superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-

873, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LINO, L. A. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MACEDO, J. M. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, p. 1239-1259, 2017. Número especial, 2. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841>. Acesso em: 31 jun. 2018.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, 2017.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2012, Águas de Lindoia. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindoia: ABEP, 2012. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[596\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[596]ABEP2012.pdf). Acesso em: 20 out. 2016.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 67-87, 2000.

MARTINS, M. F.; TARDELLI FILHO, F. A.; PEREIRA, K. P. R.; SANTOS, E. V. F. Entrevista às ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 227-260, 2016.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 217-244, 2002.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **ANPAD**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG, Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 051-066, 2009.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PINHEIRO, E. V. **Ensino Médio integrado à educação profissional: impasses, desafios e perspectivas**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 30 jun. 2018.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018.

SA, J. S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054858>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

SANTOS, A. F. T. “O novo ensino médio agora é para a vida”: neoliberalismo, racionalidade instrumental, e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 24., 2001, Caxambu. **Trabalhos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001. [GT 9 – Trabalho e Educação]. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, B. A. R. D. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

SILVA, G. M. R. **Ensino Médio no papel**: educação, juventudes e políticas educacionais. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, G. T. B.; GOMES, V. R. P.; SANTO, G. S. E.; MORAES, N. R. Histórico das políticas educacionais do ensino médio: um estudo das leis de diretrizes e bases da educação. **Aturé Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 200-249, 2018.

SILVA, M. R. D. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 441-460, 2009.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev. [online]**. 2018, vol.34, e214130, 2018.

SILVA JUNIOR, J. D. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, 2002.

SILVEIRA, A. R. **O discurso sobre a reforma do ensino médio**: uma análise da divulgação governamental. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. R. D. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, 2018.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

SORDI, D. N. D.; MORAIS, S. P. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. **Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, Quito, v. 1, n. 2, p. 25-43, 2016.

SOUSA, J. R. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana.** 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, R. D. Reforma ou “Deforma” do Ensino Médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do ministério da educação do Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 138-157, 2018.

STANKEVECZ, P. F.; CASTILLO, N. I. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 36, n. 1, p. 31-48, 2018.

UBINSKI, J. A. D. S.; MEGLHIORATTI, F. A. Ampliação da jornada escolar a percepção do professor regente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 233-247, 2017.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 31 jan. 2019.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA). **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. UNESCO, 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 31 jan 2019.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 7-15, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNOS MENORES DE IDADE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa “**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?**” sob responsabilidade da pesquisadora Nayara Lança de Andrade. O estudo será realizado por meio da aplicação de questionários com alunos e professores do Ensino Médio, seguido uma análise crítica de suas opiniões acerca das necessidades de mudanças para a construção de um Ensino Médio de qualidade.

Os dados obtidos serão confidenciais, sendo assim, a sua identidade será mantida em segredo, sendo de conhecimento apenas da pesquisadora e sua orientadora. Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome e dos outros participantes. Os resultados obtidos serão tornados públicos através da dissertação de mestrado e pela divulgação em trabalhos científicos, através de publicações em periódicos (como revistas científicas) e participações em congressos.

Para que você possa participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Não haverá nenhum custo para você, e você ainda poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Você não será obrigado a participar, e o responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento da pesquisa. Sua desistência não acarretará em nenhum prejuízo com a instituição de ensino ou com a pesquisadora.

Não haverá um risco de natureza física para você enquanto participar da pesquisa, sendo que eventuais constrangimentos relativos à participação, e detrimento de alguma questão realizada, procurarão ser minimizados com a explicação detalhada sobre a confidencialidade dos dados, anonimato os participantes da pesquisa, bem como o nome da escola. Entretanto, ressaltamos que medidas necessárias para evitá-los serão tomadas. Caso você se sinta prejudicado (a) de alguma maneira, pedimos que em contato com a pesquisadora responsável para que haja um encaminhamento para atendimento na rede básica de saúde.

Não haverá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para confrontar as reais necessidades de mudança, apontadas por alunos e professores, com as medidas atualmente propostas. Assim a pesquisa visa auxiliar na construção da educação que conhecemos, auxiliando na formação de cidadão críticos e de uma sociedade mais democrática.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os contatos da pesquisadora responsável pela pesquisa, estando à disposição para maiores esclarecimentos sempre que você considerar necessário.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora  
responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador**

Nome da Pesquisadora: Nayara Lança de Andrade	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE	
Endereço: Rua Professora Odila Betti Meneguim, nº 361	
Telefone: (16) 99760-7471	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

## **APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS E RESPONSÁVEIS**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

O (a) jovem \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “**A reforma do ensino médio: o que pensam alunos e professores?**” sob responsabilidade da pesquisadora Nayara Lança de Andrade. O estudo será realizado por meio de entrevistas com alunos e professores do Ensino Médio, seguido uma análise crítica de suas opiniões acerca das necessidades de mudanças para a construção de um Ensino Médio de qualidade. Não haverá um risco de natureza física para os participantes da pesquisa, tendo em vista que as entrevistas irão ocorrer na escola. Eventuais constrangimentos relativos à participação na pesquisa procurarão ser minimizados com a explicação detalhada sobre a confidencialidade dos dados, anonimato os participantes da pesquisa (alunos) bem como o nome da escola.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida, além disso, estará livre para retirar a autorização para a participação na pesquisa. Todas as informações fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Ao final da pesquisa a escola receberá todos os resultados obtidos. Não haverá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações porque seus resultados fornecerão confrontarão as reais necessidades de mudança, apontadas por alunos e professores, com as medidas atualmente propostas. Assim a pesquisa visa auxiliar na construção da educação que conhecemos, auxiliando na formação de cidadão críticos e de uma sociedade mais democrática.

Diante das explicações, se você concorda em autorizar a participação do jovem neste projeto, pedimos que forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador(a)  
responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisador(a): Nayara Lança de Andrade	Cargo/Função: Professor
Instituição: Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias – Unesp - Jaboticabal	
Endereço: Rua Odila Betti Meneguim, 361	
Telefone: (16) 99760-7471	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

### **APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa “**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?**” sob responsabilidade da pesquisadora Nayara Lança de Andrade. O estudo será realizado por meio da aplicação de questionários com alunos e professores do Ensino Médio, seguido uma análise crítica de suas opiniões acerca das necessidades de mudanças para a construção de um Ensino Médio de qualidade.

Os dados obtidos serão confidenciais, sendo assim, a sua identidade será mantida em segredo, sendo de conhecimento apenas da pesquisadora e sua orientadora. Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome e dos outros participantes. Os resultados obtidos serão tornados públicos através da dissertação de mestrado e pela divulgação em trabalhos científicos, através de publicações em periódicos (como revistas científicas) e participações em congressos.

Não haverá nenhum custo para você, e você ainda poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Você não será obrigado a participar da pesquisa, podendo retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua desistência não acarretará em nenhum prejuízo com a instituição de ensino ou com a pesquisadora.

Não haverá um risco de natureza física para você enquanto participar da pesquisa, sendo que eventuais constrangimentos relativos à participação, e detrimento de alguma questão realizada, procurarão ser minimizados com a explicação detalhada sobre a confidencialidade dos dados, anonimato os participantes da pesquisa bem como o nome da escola. Entretanto, ressaltamos que medidas necessárias para evitá-los serão tomadas. Caso você se sinta prejudicado (a) de alguma maneira, pedimos que em contato com a pesquisadora responsável para que haja um encaminhamento para atendimento na rede básica de saúde.

Não haverá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para confrontar as reais necessidades de mudança, apontadas por alunos e professores, com as medidas atualmente propostas. Assim a pesquisa visa

auxiliar na construção da educação que conhecemos, auxiliando na formação de cidadão críticos e de uma sociedade mais democrática.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os contatos da pesquisadora responsável pela pesquisa, estando à disposição para maiores esclarecimentos sempre que você considerar necessário.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora  
responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador**

Nome da Pesquisadora: Nayara Lança de Andrade	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE	
Endereço: Rua Professora Odila Betti Meneguim, nº 361	
Telefone: (16) 99760-7471	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

## APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1. Você conhece as propostas elaboradas pelo Governo Federal, expressas na Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que propõe alterações na estrutura do Ensino Médio público e privado no Brasil?

- ( ) Não  
( ) Apenas superficialmente  
( ) Sim

- 1.1 Caso tenha respondido sim ou superficialmente, de quais fontes você obteve informações?

---

---

- 1.2 Quais foram as suas impressões a respeito das medidas propostas?

---

---

---

---

2. Você foi consultado e/ou participou do processo de construção/elaboração das propostas da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 em questão?

- ( ) Não  
( ) Sim

- 2.1 Se sim, por qual(is) meios se deu sua participação? (enquetes em sites na internet, pesquisas na unidade escolar, etc.)

---

---

---

---

---

3. Você acredita que seja necessário uma reformulação do Ensino Médio para se atingir melhores padrões de qualidade?

- Não, acredito que o modelo atual seja o mais adequado
- Sim, acredito que algumas mudanças sejam essenciais

3.1 Se sim, qual(is) mudança(s) você julga necessária(s)?

- aumento de carga horária total, caminhando para a configuração de um ensino em tempo integral
- diminuição da quantidade de disciplinas cursadas, a partir da desobrigatoriedade de algumas disciplinas
- estruturação do ensino em áreas do conhecimento, dando maior ênfase, em cada área, para as disciplinas específicas
- Obrigatoriedade do Ensino Técnico, adequando o jovem ao mercado de trabalho
- melhorias na infraestrutura escolar, em salas de aula, materiais e recursos disponíveis, etc.
- melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação (valorização do profissional, aumento de salários, etc.)
- Outras. Citar:

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Área de formação (graduação): \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado/Doutorado: \_\_\_\_\_

Tempo de docência total: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na rede pública: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na rede privada: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1. Você conhece as propostas elaboradas pelo Governo Federal, expressas na Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que propõe alterações na estrutura do Ensino Médio público e privado no Brasil?

Não

Apenas superficialmente

Sim

- 1.1 Caso tenha respondido sim ou superficialmente, de quais fontes você obteve informações?

---

---

- 1.2 Quais foram as suas impressões a respeito das medidas propostas?

---

---

---

---

---

2. Você foi consultado e/ou participou do processo de construção/elaboração das propostas da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 em questão?

Não

Sim

2.1 Se sim, por qual(is) meio(s) se deu sua participação? (enquetes em sites na internet, pesquisas na unidade escolar, etc.)

---

---

---

---

---

3. Você acredita que seja necessário uma reformulação do Ensino Médio para se atingir melhores padrões de qualidade?

Não, acredito que o modelo atual seja o mais adequado

Sim, acredito que algumas mudanças sejam essenciais

3.1 Se sim, qual(is) mudança(s) você julga necessária(s)?

aumento de carga horária total, caminhando para a configuração de um ensino em tempo integral

diminuição da quantidade de disciplinas cursadas, a partir da desobrigatoriedade de algumas disciplinas

estruturação do ensino em áreas do conhecimento, dando maior ênfase, em cada área, para as disciplinas específicas

Obrigatoriedade do Ensino Técnico, adequando o jovem ao mercado de trabalho

melhorias na infraestrutura escolar, em salas de aula, materiais e recursos disponíveis, etc.

melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação (valorização do profissional, aumento de salários, etc.)

Outras. Citar:

---

---

---

---

---

---

4. Você acredita que profissionais sem formação em licenciatura, avaliados com notório saber, poderiam atuar no Ensino Médio?

( ) Não

( ) Sim

( ) Em alguns casos.

4.1 Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Na sua opinião, como deveria ser organizado o ensino médio, para que tivesse maior qualidade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---