

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**

Juliana Duarte de Oliveira

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
MUDANÇA PARA MELHOR?**

Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional  
Comum Curricular (BNCC)

ARARAQUARA – SP

2019

Juliana Duarte de Oliveira

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
MUDANÇA PARA MELHOR?**

Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional  
Comum Curricular (BNCC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – Uniara como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz.

ARARAQUARA – SP

2019

#### FICHA CATALOGRÁFICA 047R

2019 Oliveira, Juliana Duarte de

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇA PARA MELHOR? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Nome completo – Juliana Duarte de Oliveira

Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA

2019

138f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

1. Currículo. 2. Ensino Médio.

3. Reforma Ensino Médio (MP 746/2016)

CDU370

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

OLIVEIRA, J. D. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇA PARA MELHOR? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019. 138f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

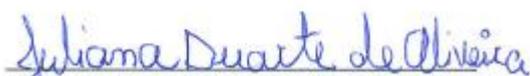
#### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Juliana Duarte de Oliveira

TÍTULO DO TRABALHO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇA PARA MELHOR? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor Juliana Duarte de Oliveira

Endereço completo Rua C 27 nº 377

E-mail ju.duarte.ifsp@ifsp.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

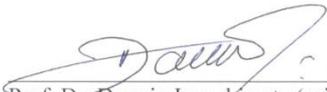
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **JULIANA DUARTE DE OLIVEIRA**

TÍTULO DO TRABALHO: "A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇA PARA MELHOR? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular(BNCC)".

Assinaturas dos Examinadores:

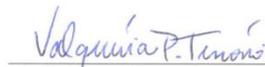
Conceito:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

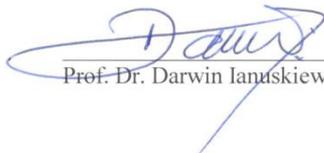
  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Falsarella  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Valquíria Pereira Tenório  
Inst. Fed. de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo –  
Campus Matão

Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 13/05/2019

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)

O navio está seguro quando está no porto,  
mas não é para isso que se fazem os navios.

C.S Lewis

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à minha mãe, Elizabeth Duarte de Oliveira, que, juntamente com meu pai, Valto Pereira de Oliveira, já falecido, dentro de suas condições, sempre se esforçou para me proporcionar uma boa educação e pelo incentivo e paciência constantes. Sem eles não teria alcançado meus objetivos. A todos os professores que tive em minha vida, pois foram fundamentais na minha construção de estudante trabalhadora e cidadã.

A vários amigos que me ajudaram desde o processo de seleção na construção do trabalho, nas indicações de importantes referências e que não me deixaram desistir, em especial a todos os professores e profissionais do programa do Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

## RESUMO

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. *A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara – Uniara, Araraquara, 2019.

O presente trabalho tem como tema central a atual reforma do ensino médio – Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. O objetivo é estudar os documentos referentes à reforma e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, e legislações como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais, além de descrever as principais mudanças que aconteceram na educação brasileira e no ensino médio, foco da nossa pesquisa. Ouvimos os professores e gestores sobre a reforma do ensino médio, buscando identificar se na visão deles a mudança é positiva e se conhecem a referida medida provisória. Para tanto, utilizamos questionários como instrumento de pesquisa. Descrevemos as principais mudanças históricas ocorridas na educação brasileira, dando destaque ao ensino médio e utilizando para tanto a revisão da literatura e levantamento bibliográfico – com autores que nos respaldassem nesse sentido. Em momento posterior, após finalizarmos o estudo das reformas já realizadas ao longo de nossa história e analisarmos a fala dos professores, constatamos que, embora muitas reformas tenham ocorrido, não foi possível destacar alguma melhoria. Em relação aos participantes da pesquisa, constatamos na fala dos professores que estes não apresentam conhecimento sobre a atual reforma, permitindo afirmar que não existe coerência entre o discurso dos professores e o discurso oficial. Nesse sentido, propomos a organização de material e a oferta de encontros presenciais para oportunizar debates junto aos docentes e gestores das instituições envolvidas, promovendo um momento de reflexão sobre a atual proposta da BNCC e sua efetiva aplicação no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Médio. BNCC. Reforma Ensino Médio (MP n.º 746/2016).

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. *The reform of middle school: change for better? Analysis of the high school reform and proposal of the National Curricular Common Base (BNCC)*. 2019. 138 f. Thesis (Master Degree) – Postgraduate Program in Teaching, Management and Innovation Processes, University of Araraquara – Uniara, Araraquara, 2019.

The present work has as its central theme the current high school reform – Provisional Measure No. 746 of September 22, 2016. The objective is to study the documents related to the reform and the National Curricular Common Base (BNCC), homologated in December of 2018, and legislation such as Federal Constitution, Law of Guidelines and Bases, National Curricular Guidelines, and to describe the main changes that have taken place in Brazilian and high school education, the focus of our research. We listen to teachers and managers about the reform of high school trying to identify if in their view the change is positive and know the said provisional measure. Therefore, we used questionnaires as a research tool. We describe the main historical changes that occurred in Brazilian education, highlighting secondary education, and using both literature review and bibliographical survey – with authors who support us in this sense. At a later moment, after finishing the study of the reforms already carried out throughout our history and analyzing the teachers' speech, we find that although many reforms took place, it was not possible to highlight some improvement. Regarding the research participants, we found in the teachers' speech, who did not present knowledge about the current reform, allowing to affirm that there is no coherence between the teachers' discourse and the official discourse. In this sense, we propose the organization of material and the offer of face-to-face meetings to facilitate discussions with the teachers and managers of the institutions involved, promoting a moment of reflection on the current BNCC proposal and its effective application in the school context.

**Keywords:** Curriculum. High School. BNCC. High School Reform (MP 746/2016).

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Habilidades identificadas por código alfanumérico .....	84
Figura 2: Competências gerais da educação básica .....	89

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>MINHA TRAJETÓRIA E INQUIETAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>14</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL</b> .....	<b>20</b>
Documentos e leis .....	20
Autores da temática: desafios dos professores e alunos.....	21
Autores com a temática: história da educação e ensino médio .....	21
Autores com a temática da Base Nacional Comum (BNCC) e reforma do ensino médio – MP n.º 746/2016 .....	23
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>24</b>
Objetivos gerais.....	24
Objetivos específicos .....	24
<b>HIPÓTESES DO TRABALHO</b> .....	<b>24</b>
<b>MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	<b>25</b>
<b>1 PRINCIPAIS MUDANÇAS E REFORMAS DO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>27</b>
<b>1.1 PERÍODO COLONIAL</b> .....	<b>28</b>
<b>1.2 PERÍODO IMPERIAL</b> .....	<b>31</b>
<b>1.3 PERÍODO DA REPÚBLICA VELHA</b> .....	<b>34</b>
<b>1.4 REVOLUÇÃO DE 1930 E ERA VARGAS</b> .....	<b>40</b>
<b>1.5 FIM DO ESTADO NOVO E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES</b> .....	<b>49</b>
<b>1.6 O GOLPE DE 1964</b> .....	<b>55</b>
<b>1.7 1990 E A VIRADA DO SÉCULO</b> .....	<b>60</b>
<b>1.8 ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO – MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016</b> .....	<b>67</b>
<b>2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	<b>71</b>
<b>2.1 A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE DISCUSSÃO E HOMOLOGAÇÃO</b> .....	<b>71</b>

<b>2.2 SITUAÇÃO E DISCUSSÕES SOBRE A BNCC EM 2018 .....</b>	<b>75</b>
<b>2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>76</b>
<b>2.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>93</b>
<b>2.5 DISCUSSÕES E CRÍTICAS À BNCC.....</b>	<b>94</b>
<b>3 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>99</b>
<b>TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....</b>	<b>99</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>129</b>
<b>QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....</b>	<b>129</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino médio é o nível de ensino que provoca muitas discussões, sejam elas pela sua qualidade, identidade ou até mesmo pela dificuldade de acesso e permanência, em razão de sua complexidade, e todas as questões controversas são o foco de muitas mudanças constantes, desde a sua não obrigatoriedade até o que vivenciamos atualmente, que é obrigatório e para todos, e o fato de que ainda temos muitos alunos fora da escola.

Tratando-se de políticas públicas e de investimentos, o ensino médio nunca foi prioridade para o governo, até então, como aponta Nascimento (2007, p. 85):

A nova LDB (Lei n.º 9.394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio.

Portanto, podemos constatar que o pouco investimento vindo do governo, que prioriza o ensino fundamental, é um grande problema que o ensino médio enfrenta. Contudo, é preciso reconhecer que houve uma progressão ao longo dos anos, pois o ensino médio, de uns tempos para cá, mais precisamente nos anos finais de 1990, quando cresceu o número de matrículas, tem sido o foco de muitas discussões, passando, atualmente, por outra mudança significativa e que tem gerado muitas discussões: a reforma do ensino médio aprovada pela Medida Provisória n.º 746, de 2016, que determina o seguinte:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O Governo afirma, por meio de documentos e por intermédio da imprensa, que tal mudança será para melhor, dessa forma, o objetivo do nosso trabalho é entender a opinião dos professores sobre esse assunto.

Entretanto, para sua implementação nas escolas, a reforma depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como nos trazem Ferreti e Silva (2017, p. 385): “as proposições em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada central para a implementação da reforma”. A data de homologação da BNCC aconteceu em 20 de dezembro de 2017, mas as discussões sobre ela ainda não cessaram, pois em 2018 ocorreram audiências públicas, bem como outros debates, inclusive a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, documento que orientará as escolas no tocante à reforma do ensino médio e definida na BNCC.

Nossa pesquisa tem como objetivo fazer uma análise histórica das reformas educacionais ocorridas ao longo da história – na educação brasileira –, além de ouvir a opinião dos professores sobre a atual proposta da BNCC para o ensino médio. Assim, buscamos entender se a proposta apresenta perspectivas inovadoras e, por meio da análise histórica e dos documentos referentes à proposta da BNCC, construímos o instrumento de pesquisa na forma de questionário, que utilizamos como principal método de coleta de dados. Após a coleta das informações, procedemos à análise das respostas, as quais contribuíram como eixo norteador para a construção das seções, contendo as principais mudanças propostas pela BNCC para o Ensino Médio, bem como o detalhamento desse documento.

O interesse por esse tema – a reforma do Ensino Médio – surgiu em decorrência das muitas movimentações, principalmente da imprensa, sobre o assunto: “Ao longo de quatro meses a MP esteve no centro do debate e trouxe à tona muitas questões controversas e disputas que cercam o ensino médio brasileiro na atualidade, mas que resultam de um processo que se arrasta já há algum tempo” (SILVA, 2015, p. 387). Além disso, o governo divulgou, pelos meios de comunicação, como televisão, rádio, *site* oficial e *sites* de notícias, que esse seria o melhor caminho, considerando que a comunidade educacional e acadêmica seria consultada durante o processo de construção da BNCC e, conseqüentemente, da reforma. Diante do exposto, temos duas indagações:

- a) Será que, na opinião da escola, representada nesta pesquisa pelos docentes e gestores, essa mudança é realmente para um modelo educacional melhor?
- b) Todos os docentes realmente foram consultados no processo de construção?

Esta pesquisa se faz necessária e sua justificativa tem como principal fator o mapeamento realizado no início de nossos estudos junto aos bancos de teses e dissertações, nos quais não identificamos estudos a respeito da proposta da BNCC e/ou da reforma para o Ensino Médio. Além disso, uma pesquisa como a que propomos é importante para conhecermos os pontos positivos e negativos da reforma educacional proposta pelo governo e as expectativas geradas junto aos professores, possibilitando uma análise crítica sobre o desenvolvimento do processo até o momento atual. Pretende-se também identificar, junto aos professores participantes, quais foram os dispositivos usados pelo governo para o encaminhamento de suas inquietações sobre a implantação e/ou implementação da referida proposta, fato que promoveu descontentamento junto à maioria dos professores, os quais afirmaram que não tiveram participação efetiva antes de a proposta ser aprovada, gerando muita discussão.

Conforme afirma Magalhães (2003, p. 241), “[...] mesmo quando a reforma resulta da intervenção de uma representação nacional fundada na legitimidade democrática, é mais provável que a escola modifique a reforma do que seja por ela modificada”. Nesse sentido, consideramos de suma importância ouvir as escolas e seus atores, aqui representados pelos professores e gestores.

### **Minha trajetória e inquietação**

Iniciei minha história com a educação no ano de 2010, em meu segundo cargo público, depois de trabalhar por um ano e meio na Polícia Militar de São Paulo como soldado temporário. Logo depois, ingressei como agente de organização escolar do Estado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, onde se deu meu primeiro contato com a educação. Foi um grande desafio, pois estava acostumada com o ambiente militar, que é totalmente diferente de uma escola, tanto na sua estrutura como nos objetivos e disciplina, mas foi uma aprendizagem muito importante, a qual levo para a minha vida.

Sobre o início de minha vida profissional na educação, eu não ministrava aulas, mas tinha contato direto com os alunos no intervalo, entrada, saída, entre outros momentos, e pude então me familiarizar melhor com a rotina de uma escola e lidar com alunos em diferentes situações. Nessa época, eu cursava licenciatura em Teatro, concluída em 2011, na Universidade de Brasília (UNB) e fiz alguns de meus estágios nessa mesma escola em que trabalhei. Escolhi cursar licenciatura em Teatro, pois sempre me

identifiquei com a área. Tinha o sonho de estudar cinema, mas minhas condições familiares não permitiram. Contudo, tomei conhecimento de um curso de qualidade e gratuito, oferecido pela referida universidade, então prestei o vestibular e ingressei na formação que desejava.

Fiquei durante um ano como funcionária efetiva numa escola e mudei para outra unidade mais próxima de minha casa. Nessa escola, eu trabalhava na secretaria e tive a oportunidade de conhecer melhor o setor de gestão, os “bastidores” da instituição. Assim, pude adquirir maior conhecimento sobre o andamento do ambiente escolar, tanto no pátio, tendo contato direto com os alunos, quando na secretaria, com a parte documental e a vida funcional dos professores.

Concluí o curso de graduação em 2012 e, no decorrer dele, já me despertava a vontade de dar aula. Em 2013, ingressei em outro cargo público, dessa vez federal, e exonerei da função anterior na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assumindo meu cargo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Barretos, onde estou até o momento no cargo de Auxiliar em Administração. Trata-se de um cargo administrativo e nele trabalhei em alguns setores. Atualmente estou lotada junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA).

Dentro do instituto pude ministrar aulas no Pronatec, curso de Contadores de Histórias, na disciplina “A contação de histórias e a aprendizagem educacional”, nos períodos de 29.04 a 17.06.2014 e 16.10 a 11.11.2014. Foi meu primeiro contato real com a sala de aula, além dos estágios exigidos na graduação. Essa experiência foi enriquecedora e desafiadora, pois se tratava de grupos muito heterogêneos, de professoras, estudantes, domésticas, e precisei encontrar uma estratégia para trabalhar o conteúdo de forma que todos pudessem construir os conhecimentos. Eu desejava compartilhar meu conhecimento e, ao mesmo tempo, também pude aprender muito, pois a educação, para mim, é um processo constante de trocas e aprendizados.

Tenho Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento e Implementação de Gestão e Ensino a Distância (Pigead), concluída em 2015, com o objetivo de continuar me especializando e conhecendo cada vez mais sobre educação, bem como a respeito dessa nova modalidade de ensino, que vem ganhando cada dia mais seu espaço como forma de ensinar por meio do uso de tecnologias.

Decidi fazer o mestrado, pois tinha esse desejo desde que terminei a universidade. Assim, depois de algumas pesquisas, conheci o programa da Uniara por meio de amigos que tinham ingressado e me interessei por ele.

Sobre minha inquietação com relação à Educação, preocupo-me com a escola e o currículo como proposta educacional, o qual, a meu ver, é a base de tudo, pois vivemos uma realidade difícil, em que os egressos da escola saem sem saber interpretar textos. Constatamos essa situação no local onde trabalho, pois atendemos alunos que estão entrando em cursos superiores sem saber preencher uma ficha de matrícula corretamente, além disso, ingressam por meio de processos seletivos nos quais foram aprovados.

Minha inquietação surgiu principalmente sobre as disciplinas que não serão mais obrigatórias a todos os alunos do ensino médio, as quais serão oferecidas somente dentro dos itinerários formativos, dentre elas, a disciplina de Artes, que está diretamente relacionada à minha formação superior. Mesmo não estando em sala de aula, conheço as dificuldades de ser professor e, principalmente, professor de Artes, uma área que considero pouco valorizada. Vejo com preocupação a possibilidade de excluir disciplinas – não obrigatórias –, deixando a impressão de que existem outras disciplinas consideradas como melhores e mais importantes dentro do currículo atual. Entendo que possa ser prejudicial ao aluno, que, ao escolher um itinerário, está excluindo matérias importantes para sua formação, afetando diretamente os professores, que poderão ser prejudicados de muitas formas, inclusive com a diminuição inevitável da oferta de aulas.

### **Revisão bibliográfica**

Na primeira etapa desta pesquisa, depois de definida a nossa inquietação, procuramos subsídios teóricos que auxiliassem no enriquecimento da metodologia utilizada. Para obtermos essas informações, realizamos o mapeamento bibliográfico que, além de ser útil para buscarmos novos referenciais, contribuiu para comprovarmos a relevância do tema no meio acadêmico.

Assim, fizemos o mapeamento como parte de um trabalho na disciplina obrigatória para a obtenção de créditos do primeiro semestre, intitulada “Bases para elaboração de Projeto de Pesquisa”. O mapeamento constituiu em definir palavras-chave que tivessem relação com o tema pesquisado – a reforma do ensino médio e a proposta

da BNCC – e, a partir dessas palavras, realizamos a pesquisa nos bancos de teses e dissertações das bibliotecas virtuais das universidades e revistas e/ou periódicos acadêmicos disponíveis nos portais de pesquisa.

A primeira triagem foi realizada a partir da leitura dos títulos, escolhendo os que conversassem melhor com o tema da nossa pesquisa. Num segundo momento, depois de ler os resumos, mais alguns trabalhos foram eliminados por acreditarmos que não ajudariam na pesquisa. Posteriormente, com a leitura mais aprofundada e com o descarte de mais alguns trabalhos, restaram os que realmente acreditamos que colaborariam de forma mais efetiva com a pesquisa que desenvolvemos.

É importante ainda ressaltar que, durante os levantamentos iniciais, não foram encontrados trabalhos sobre a BNCC – a atual proposta para a reforma do Ensino Médio –, mas somente a respeito das reformas educacionais anteriores, o que reforça a relevância de nosso estudo. As teses foram divididas em cinco grupos temáticos:

- a) O primeiro grupo tem como tema “Reformas educacionais e administrativas com pesquisas documentais”. Nesse grupo, há trabalhos feitos por meio de pesquisa documental e bibliográfica.
- b) O segundo grupo tem como tema “Reformas educacionais feitas por meio de pesquisas ouvindo a comunidade escolar com entrevistas e/ou questionários”.
- c) O terceiro grupo abrange trabalhos com temas sobre “Reformas educacionais do Ensino Fundamental”.
- d) O quarto grupo é composto de trabalhos relacionados ao tema “Ensino médio e profissional e os estudantes do ensino médio no mercado de trabalho”.
- e) O quinto grupo é constituído de trabalhos relacionados ao tema “Evasão e motivação dos alunos do ensino médio”.

**No primeiro grupo**, cujo tema é “Reformas educacionais e administrativas com pesquisas documentais”, há trabalhos feitos por meio de pesquisa documental e bibliográfica. No total, foram selecionados dez trabalhos nessa temática.

Vejamos resumidamente cada trabalho.

Picoli (2016) pesquisou a proposta de rearticulação curricular do ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi). Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica importante, pois apresenta uma proposta de inovação para o ensino médio.

Veloso (2016) pesquisou sobre as relações entre trabalho e empregabilidade no projeto curricular “Reinventando o Ensino Médio”. Assim, ao considerarmos que um dos objetivos da reforma é preparar o aluno para o mercado de trabalho, incluímos o referido estudo.

Costa (2011) descreve a importância de tornar o ensino médio mais atrativo e de melhor qualidade para os alunos, estudando e analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual pode auxiliar nossos estudos.

Scarlatto (2015) fez uma análise das possibilidades de formação sociocultural e política dos estudantes do ensino médio, sendo essa formação entendida na perspectiva do pensamento da Teoria Crítica de Jürgen Habermas. Trata-se de uma pesquisa teórica de natureza qualitativa cujas fontes de análise são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Serrazes (2016) produziu uma tese cujo foco de pesquisa foi investigar os caminhos das políticas e dos discursos curriculares na disciplina de História, tendo como ponto central a História do Brasil no currículo do ensino médio do Estado de São Paulo. Esse trabalho foi escolhido, pois uma das propostas da reforma é retirar a obrigatoriedade do ensino de História.

Pereira (2007) investigou a concepção de indivíduo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a partir da hipótese de que se trata de uma concepção liberal de indivíduo. A pesquisa foi feita a partir de uma análise das reformas educacionais empreendidas pelo Governo FHC na década de 1990.

Yoshida (2006) fez uma pesquisa sobre a reforma administrativa implementada no Governo FHC, com uma análise dos documentos da literatura sobre a participação dos Estados no processo da reforma. Apesar de ser uma reforma administrativa, consideramos o trabalho importante, pois também gerou ampla discussão no momento de sua implantação. Pesquisamos também artigos nessa mesma temática, sendo:

– “As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo”, de Lúcia Maria Wanderley Neves (UFF). Esse artigo descreve as reformas educacionais e a questão social que envolve a educação para ricos e para pobres, um ponto que tem gerado muita discussão com relação à reforma atual. Acredita-se que o aluno da rede pública terá como possibilidade a escolha das disciplinas.

– “A reforma e a contrarreforma da educação profissional brasileira”, de Elenilce Gomes de Oliveira (UFC). Esse artigo trata da reforma da educação profissional instituída pelo Decreto n.º 2.208/1997, que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), seu histórico e as polêmicas geradas, pois remonta ao Projeto de Lei n.º 1.603/1961.

– “Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar para quê?”, de Carlos Antônio Giovinazzo Jr. (PUC-SP). Esse artigo apresenta os conceitos que são a base da análise sobre o ensino médio e algumas considerações a respeito das interpretações para a educação básica. São problematizados os aspectos relacionados à sua natureza e peculiaridade: funções, experiência de jovens e adolescentes na escola e a formação política.

**Segundo grupo:** “Reformas educacionais feitas por meio de pesquisas ouvindo a comunidade escolar com entrevistas e/ou questionários”.

Casagrande (2016) pesquisou a carreira docente, que envolve o modo como está organizado o processo de trabalho do magistério no que diz respeito a remuneração, formação inicial e continuada, condições de trabalho e progressão funcional. Mais especificamente, as reflexões e análises incidem sobre a docência na educação básica, considerando as alterações propostas pelo projeto das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral (EPI).

Oliveira (1999) abordou sobre as reformas que aconteceram entre 1995 e 1998, as quais causaram grande polêmica e descontentamento por parte de pais, alunos e professores, provocando diversas manifestações. Foram ouvidos os atores envolvidos nesse debate, e um dos pontos de descontentamento encontrado naquela época foi o fato de não conhecerem o pensamento daqueles que estavam inseridos nesse processo, o que pode ter se repetido durante a construção da atual proposta para a reforma do ensino médio.

Piolli (2006) faz uma análise das contradições entre o que os documentos legais expressam sobre as exigências para melhor desempenho da educação e a realidade constatada por meio das entrevistas com docentes do ensino médio das escolas públicas do Estado de São Paulo.

Castanho (2014) teve como objetivo de pesquisa ouvir as percepções de 17 professores do Estado de São Paulo sobre a construção e a implementação da nova proposta curricular da Secretaria Estadual da Educação e seus impactos e/ou implicações.

Maldonado (2013) analisou a perspectiva dos professores diante de um longo processo de reformas que ocorreram desde os anos 1990 e sobre a proposta de uma base curricular comum a toda a rede de ensino de 2008.

Os artigos pesquisados sobre essa temática foram:

– “A reforma do ensino médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade”, de Dagmar Zibas (Faculdade Católica do Ceará). Esse texto traz resultados, ainda que parciais para apresentação na Reunião anual da ANPEd, de duas pesquisas que, embora com objetivos específicos diferentes, focalizaram na reforma do ensino médio no Ceará. No conjunto, foram estudadas oito escolas, com características diversas, sendo duas localizadas em zonas centrais e as demais em bairros periféricos. Foram incluídos no estudo dois Liceus, inaugurados no fim dos anos 1990, especialmente projetados para cumprir as exigências da reforma do ensino médio.

– “Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática”, de Jean Mac Cole Tavares Santos (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte). Esse artigo tratou sobre a dinâmica de debate e realização dos projetos da reforma em uma das escolas pesquisadas a partir de depoimentos de quatro professores da instituição e de uma professora técnica da Diretoria Regional de Educação Cultura e Esportes (DIREDE), responsável pelo ensino médio na região.

**Terceiro grupo:** “Reformas educacionais do Ensino Fundamental”.

Thomé (2011) buscou compreender de forma concreta a implantação dessa nova proposta, que é a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, fazendo com que o aluno de 6 anos já esteja no fundamental. Questiona as dificuldades enfrentadas, apresenta algumas soluções buscadas e aprendizados construídos.

Ferraresi (2015) teve como objetivo analisar as pesquisas empíricas sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e analisar possíveis contribuições e problemas gerados por essa mudança.

**Quarto grupo:** “Ensino médio e profissional e dos estudantes do ensino médio no mercado de trabalho”.

Dias (2015) analisou a Educação Integrada, denominação genérica de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada com o Ensino Médio na modalidade Integrada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9.394/1996.

Book (2008) investigou como jovens de baixa renda, egressos do ensino médio público, elaboram sua escolha profissional. Buscam-se os sentidos subjetivos que atribuem a essa decisão e aos seus determinantes para a escolha.

Kober (2008) analisou as escolhas de carreira universitária feitas por estudantes da terceira série do ensino médio a partir de seus depoimentos e em que o ensino médio influenciou nessa escolha, pois, com a reforma implantada nas escolas, os alunos terão que fazer tal escolha no fundamental.

Andrade (2003) estudou a questão do aumento de profissionais no ensino médio e a estagnação de profissionais com curso superior, por que isso acontece e quais as diferenças salariais nos dois casos e em que isso pode influenciar no momento de uma escolha da profissão.

**Quinto grupo:** “Evasão e motivação dos alunos do ensino médio”.

Silva (2005) pesquisou sobre os motivos e fatores da evasão de alunos do ensino médio, algo muito frequente, e um aspecto que o MEC pretende diminuir com a reforma atual, pois se alega que, se o aluno aprende somente o que quer, a tendência de abandonar é menor. A pesquisa foi feita na cidade de Itaituba, Pará.

Mendes (2011) pesquisou sobre as metas de realização de 207 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de um município do interior paulista. O objetivo foi descrever as metas de realização com relação às escolas, séries e períodos frequentados.

Crochick (2011) pesquisou a respeito de um dos grandes problemas quando se trata de alunos do ensino médio, a falta de interesse na escola. Buscou saber o que eles têm vontade de aprender para, assim, aumentar o desejo pelas aulas.

Costa (2011) pesquisou sobre a Política Educacional do Ensino Médio e Educação Técnica do Estado e a expectativa com relação a sua profissionalização e se a formação técnica está atendendo à expectativa.

Como podemos perceber pelas teses e dissertações pesquisadas e pelos levantamentos aqui apresentados, em um primeiro momento não encontramos trabalhos

sobre a proposta da reforma do Ensino Médio e a BNCC, embora esses trabalhos tenham sido utilizados como referência, nos auxiliando a reforçar a relevância e a importância da nossa pesquisa no meio acadêmico. Novos levantamentos realizados podem apontar o surgimento de trabalhos e/ou textos acadêmicos que contribuam para uma reflexão sobre a proposta e implantação da BNCC no ensino médio. Nesse sentido, esperamos contribuir com nossas considerações ao longo deste material.

## **Fundamentação teórica e legal**

### *Documentos e leis*

A fundamentação teórica é a base que sustenta qualquer pesquisa científica e, diante da questão e dos objetivos propostos mencionados, realizamos, em um primeiro momento, a análise dos documentos pertinentes, isto é, a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, aprovada em 8 de março de 2016 e sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

Também examinamos a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, de acordo com as informações oficiais do MEC, trata-se de um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Tal proposta sustenta-se conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996), documento que também será estudado ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, bem como na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (que altera a Lei n.º 9.394/1996; regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral).

Deve-se ressaltar que a BNCC pode nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as

escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo o Brasil.

Adentrando na realidade da comunidade investigada, em um segundo momento do processo investigativo, a fim de atender aos objetivos a que nos propusemos, solicitamos que representantes dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar respondessem ao questionário elaborado. Segundo Gil (2008), o uso desse instrumento de coleta justifica-se por ser uma técnica que garante o anonimato dos participantes e possibilita que estes exponham suas ideias de maneira mais sincera, facultando ao pesquisador chegar mais próximo do que os participantes pensam acerca da situação investigada.

*Autores da temática: desafios dos professores e alunos*

Garcia (2009) respaldará nossas discussões no tocante aos desafios e obrigações da profissão docente, especialmente com relação às mudanças impostas pelas políticas públicas. Segundo o autor, muitas vezes o professor é um consumidor de propostas de reformas desenhadas por elites nacionais – ou importadas de outros países ou regiões. Ao longo dos anos 1990 e na década atual, estão sendo promovidas reformas nos sistemas educacionais, tanto em sua estrutura como em seu conteúdo, as quais, em geral, se caracterizam por estarem desenhadas por administrações convencidas de que a apresentação das reformas com propostas inovadoras levará, inegavelmente, à sua implantação. Assim, traduz-se uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende, e das quais, evidentemente, não participou (p. 16).

Krawczyk (2011) nos respaldou sobre os desafios do estudante do ensino médio no Brasil, além de debater sobre a importância política social e econômica da ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, bem como a função do ensino médio na sociedade e das novas demandas da juventude atual.

*Autores com a temática: história da educação e ensino médio*

Para que uma pesquisa seja feita com qualidade, é imprescindível que se tenham referenciais teóricos que a alicercem na análise e interpretação dos dados obtidos,

possibilitando que os objetivos propostos sejam alcançados, ou seja, conhecer a visão dos professores sobre a atual reforma do ensino médio. Como pontuamos, nosso contato com o referencial teórico ainda está sendo construído, mas autores como Santos (2010), Tavares Santos (2010) e Moura (2007) auxiliaram-nos na contextualização histórica do ensino, a qual nos ajuda a compreender os meandros das reformas educacionais que ocorreram desde o período da República Velha até o momento atual.

Zibas (2005) apresenta breves anotações sobre o ensino médio no Brasil, bem como sobre a reforma dos anos 1990, um marco importante para a educação e para o ensino médio.

Ribeiro da Silva (2015) nos faz refletir sobre a necessidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a sua legalidade quanto à LDB, que assegura o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito.

Nascimento (2007) apresenta as principais mudanças históricas por que passou o ensino médio, colocando em discussão a dualidade sempre existente nesse nível de ensino (propedêutico e profissional).

Libâneo (2012) e Toschi (2012) enriqueceram nosso trabalho fornecendo-nos conteúdos referentes às políticas, estruturas e organização da educação escolar, além de trazerem um breve histórico das reformas educacionais, dando um maior foco nos planos de educação dos governos a partir do ano de 1995 até 2009.

Marcilio (2005) nos subsidiou sobre a história e a evolução da educação no Brasil e em São Paulo, e em sua obra fez uma análise detalhada e profunda e atualizada progressão do projeto educacional brasileiro ao longo do tempo, passando pelas principais reformas educacionais, desde as da Primeira República até as da Revolução de 1930 até 1990.

Romanelli (2010) nos trouxe conteúdos referentes à história do Brasil com foco no período de 1930 a 1973, que passará pela Revolução de 1930 e por todo o processo da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Sua obra foi o resultado de uma pesquisa de campo e tem como objetivo principal mostrar a revolução do ensino no Brasil, tanto pela expansão quanto pelo modelo que sempre atendeu às imposições de ordem política, econômica e social.

Hilsdorf (2011) encerra o nosso tema de História da Educação. Sua obra é usada em aulas de história, pois traz aspectos históricos relevantes da educação desde a época das colônias, as reformas de pombalinas, até a ditadura militar.

*Autores com a temática da Base Nacional Comum (BNCC) e reforma do ensino médio – MP n.º 746/2016*

Silva Aguiar (2018) e Dourado (2018) foram os organizadores responsáveis por reunir textos de diversos autores, resultando no livro eletrônico intitulado *BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, um dos nossos referenciais sobre a BNCC do ensino médio, apresentando como ocorreram sua elaboração e discussão e como aconteceram as audiências públicas e votações.

Cury (2018), Reis (2018) e Zanardi (2018) nos forneceram subsídios referentes aos dilemas e perspectivas relativos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos fazem entender como esse assunto foi tratado no passado com os aspectos históricos, trazendo um balanço que busca estimular cada vez mais o debate para uma compreensão mais ampla sobre esse tema.

Ferreti & Silva (2017) trouxeram-nos uma análise da Medida Provisória n.º 746/2016, bem como as conjecturas relativas à reforma do ensino médio, utilizando como referência Estado ampliado de Gramsci, além de considerar mais duas fontes: audiências públicas que debateram a medida provisória e as proposições em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada fundamental e obrigatória para a implementação da reforma.

Destacamos aqui as principais referências utilizadas ao longo do trabalho, mas vale ressaltar que, além destas, fizemos consultas em *sites*, como o do Ministério da Educação, revistas eletrônicas sobre educação, portais de revistas eletrônicas e banco de teses e/ou dissertações das principais universidades brasileiras, além de consultas aos anais de congressos na área da educação e/ou gestão educacional/escolar, a fim de haver um aprofundamento no tema. Nosso esforço foi concentrado na busca de informações que pudessem contribuir para a sustentação das discussões e a possível análise das informações coletadas ao longo da pesquisa.

## **Objetivos**

### *Objetivos gerais*

- Analisar historicamente as reformas do ensino médio ao longo da história da educação brasileira;
- Ouvir a opinião de professores e gestores sobre a reforma do Ensino Médio e implantação da proposta da BNCC, bem como suas inquietações sobre o processo;
- Apresentar a devolutiva do trabalho por meio de material aos professores que participaram e que ministram aulas no ensino médio.

### *Objetivos específicos*

- Descrever historicamente as principais reformas do Ensino Médio, bem como a atual Medida Provisória n.º 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio);
- Apresentar as mudanças curriculares propostas para o Ensino Médio, usando como referência o documento da BNCC, e como ocorreu seu processo de construção e discussões para elaboração do documento;
- Levantar a opinião dos professores sobre a participação e suas inquietações e/ou interpretações sobre a atual reforma.

## **Hipóteses do trabalho**

Considerando os levantamentos iniciais e as leituras realizadas sobre o processo histórico das reformas, podemos tomar como hipótese inicial de nossos estudos a interpretação de que não há no discurso docente fatores que permitam afirmar que a atual proposta foi elaborada com a participação efetiva dos professores e que se encontram desejosos por sua implantação.

## **Materiais e métodos**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que é definida por Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) como:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo.

Logo, acreditamos que os questionários com perguntas abertas – metodologia escolhida para a coleta de dados – sejam os mais indicados e que atenderão melhor às necessidades da nossa pesquisa, pois, como nos traz Gil (2008, p. 121), “O questionário é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças etc.”.

O motivo que reforçou a necessidade da escolha dos questionários foi o fato de considerarmos a melhor forma de coletar os dados de acordo com nossos objetivos e com a realidade dos sujeitos pesquisados, que são professores de diferentes escolas. Gil (2008, p. 122) apresenta-nos outras vantagens:

O questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O referido questionário (Anexo I) foi destinado a professores, dando preferência aos que lecionam no ensino médio. No total, foram aplicados 21 questionários a docentes de diversas escolas e cidades do interior de São Paulo, entre elas, Barretos, Presidente Epitácio, São José do Rio Preto e Taquaritinga.

O critério de escolha desses sujeitos, inicialmente, foi o de aplicar os questionários a professores de uma escola estadual do Ensino Médio onde já havíamos trabalhado anteriormente, o que facilitaria nossa dinâmica de investigação, em razão da proximidade e familiaridade com todos os funcionários. Mais do que isso, mudaria o olhar sobre a escola que, antes profissional, agora se daria como pesquisadora.

Foi solicitada autorização junto à direção da escola, que assinou prontamente os papéis e foi muito solícita. Combinamos anteriormente um dia e horário para aplicação do questionário – que deveria ser no intervalo das aulas, o que nos causou preocupação por se tratar do momento de descanso dos professores. Muitos professores provavelmente não se interessariam em responder naquele momento e, além disso, não houve uma sensibilização da parte da diretora junto aos professores. Falamos com eles no intervalo e combinamos de recolher os questionários no outro dia, porém não obtivemos sucesso devido à baixa adesão destes. Somente uma professora respondeu, os demais deixaram o questionário em branco sobre a mesa na sala dos professores.

Diante do exposto, decidimos ampliar a pesquisa para professores de diversas escolas privadas e públicas. Além de outras cidades da região, também contamos com a participação de professores do nosso círculo de amizade, que davam aula no Ensino Médio. Fizemos contato por mensagem perguntando o *e-mail* e enviamos os questionários com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara. Todos os professores convidados retornaram com as respostas sobre o desejo ou não em participar da referida pesquisa; alguns conseguiram convidar outros amigos para participar, totalizando 21 respondentes.

Além dos questionários, realizamos a pesquisa bibliográfica que, segundo Pádua (2007, p. 55), “é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”. Portanto, realizamos a pesquisa de autores com a mesma temática, que nos subsidiaram também teoricamente, auxiliando na melhor exposição de ideias e na construção da pesquisa. Utilizamos a análise documental, que envolve a investigação em documentos internos (da organização)

ou externos (governamentais, de organizações não governamentais ou instituições de pesquisa, entre outras). É uma técnica utilizada tanto em pesquisa quantitativa quanto em qualitativa (ZANELLA, 2011, p. 118).

Como referencial para sustentar nossas discussões, realizamos um estudo sobre os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, indispensáveis para entendermos não somente sobre Ensino Médio e toda a Educação Básica, mas também sobre as mudanças propostas na MP e na BNCC.

Foram realizadas leitura e análise dos questionários, comparando as respostas dos professores com o que está disponível no *site* do Ministério da Educação, bem como documentos referentes à reforma, buscando responder aos questionamentos do trabalho.

## **1 PRINCIPAIS MUDANÇAS E REFORMAS DO ENSINO MÉDIO**

Antes de nos aprofundarmos sobre as mudanças e as reformas do Ensino Médio, é importante definirmos o que é o Ensino Médio e quais suas finalidades e objetivos. Segundo a LDB, é a etapa final da educação básica composta por pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, e é dever do Estado, cuja finalidade é:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ainda que o Ensino Médio tenha sua finalidade e objetivo definidos por lei, na prática são distorcidos pela população em geral e pelo próprio jovem. Uma parte o faz somente por obrigação, para concluir a educação básica; a outra, apenas para se preparar para o vestibular; temos, ainda, os que estão fora da escola. Logo, o Ensino Médio não

cumpra seu real papel perante a lei, com o agravante da eterna dualidade histórica do propedêutico e profissional que o persegue.

A fim de tentar atenuar os problemas mencionados, o Ensino Médio e a educação como um todo passaram por mudanças e reformas no decorrer dos anos e diversos fatores contribuíram para isso, como nos aponta Marcilio (2005, p. 64):

Seja pelas duras críticas sobre a situação caótica do ensino, a tomada de consciência de seu atraso em relação a outros países, a penetração de ideologias novas, o crescimento demográfico, as mudanças no contexto geral do país, a influência de mudanças e de sistemas educacionais de países avançados e tidos como modelo para nós, tudo contribuiu para o desencadeamento de um longo período de leis de reformas do ensino a partir dos últimos anos do império.

A primeira reforma nacional do ensino ocorreu em 1827. No Ensino Médio foi realizado um total de 21 reformas e, segundo Marcilio (2005), 9 aconteceram durante o Império (1838, 1841, 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881), e 11 após a Proclamação da República (1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1931, 1942, 1961, 1971, 1982 e 1996). Discorreremos agora sobre algumas dessas mudanças e reformas realizadas na educação e as que afetaram o Ensino Médio, foco de nossa pesquisa.

## **1.1 Período colonial**

Instituído pelos jesuítas no período colonial, o Ensino Médio ministrado pelos padres era pouco comprometido com a realidade da Colônia, como nos traz Nascimento (2011, p. 79). A educação brasileira, durante os períodos colonial e imperial, tinha por finalidade a formação da elite da sociedade, para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais. Para essa pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista; e outra característica do Ensino Médio era estar ligado ao ensino religioso.

Ainda sobre o tipo de ensino oferecido pelos jesuítas, Marcilio (2005) afirma que estes “[...] foram homens de seu tempo. Nos séculos XVI e XVII, as preocupações com a educação popular não existiam”, o que reforça em que contexto educacional surgiu o Ensino Médio (na época ainda denominado como Ensino Secundário), bem como a sua finalidade e principalmente a qual público era destinado. O Ensino Secundário tinha um

caráter aristocrático, o que justifica todas as mudanças pelas quais passou e ainda vem passando.

Nessa época, a educação era oferecida a uma minoria, da qual ainda eram excluídos as mulheres e os filhos primogênitos. Portanto, a escola era frequentada somente pelos homens e filhos não primogênitos, mas a educação oferecida a eles era direcionada, como nos traz Romanelli (2010, p. 33), “apenas à preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios futuros”, e a educação escolarizada era destinada somente àqueles que pertenciam à classe dominante.

Os jesuítas que ministravam as aulas tinham um desinteresse pela ciência e aversão às atividades artísticas e, em contrapartida, possuíam um conhecimento mais voltado às letras. O conteúdo das suas aulas valorizava a questão intelectual e exercícios que ajudavam a reforçar a memória; buscavam desenvolver atividades acadêmicas e literárias, características do tipo de educação dominada pelo clero, que visava formar letrados eruditos, e toda essa forma de educação dificultava a pesquisa experimentação e espírito crítico (ROMANELLI, 2010). Um dos objetivos dos jesuítas era o recrutamento de fiéis e servidores e, com o intuito de garantir a evangelização, começaram a catequizar os índios. A educação ministrada ao curumins era dada igualmente aos filhos dos colonos.

Existia um grupo denominado, na época, desocupados sociais, que, segundo Romanelli (2010, p. 34), são “espíritos ociosos que sem ser diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem”. A esse grupo era interessante o ensino dos jesuítas, mas existia outra parcela da sociedade que não se identificava com esse tipo de educação, então, nesse contexto e com a subida do Marquês de Pombal ao poder juntamente com um grupo de estrangeiros, surgem as Reformas de Pombalinas (HILSDORF, 2003, p. 15): “Em 1750, ocorre a expulsão dos jesuítas e, no âmbito da educação escolar, a reformulação do sistema de ensino da metrópole e das colônias”.

Partindo do princípio de Absolutismo Abstrato, que nos traz a ideia de que o príncipe é servidor do Estado e tem como obrigação garantir a felicidade e o bem-estar dos súditos, Pombal cria um conjunto de medidas com o objetivo de afastar os jesuítas de seus cargos, e a partir daí várias reformas se iniciam: em 21.09.1757: jesuítas dispensados do cargo de confesores da família real; em 03.09.1759: expulsão dos jesuítas; e algumas outras aconteceram nesse período, sendo a última delas em 11.11.1773: criação de novas aulas avulsas e regulamentação do ensino particular (HILSDORF, 2003).

O período que sucedeu a expulsão dos jesuítas foi complicado e o sistema educacional encontrou dificuldades, pois se estava acostumado com a forma como o ensino vinha sendo conduzido por eles e, como nos traz Romanelli (2010, p. 36), “com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino”. Leigos foram colocados no ensino e, além disso, a organização e a unidade relativas à mudança de nível escolar deram lugar a um sistema mais flexível com disciplinas diversas e isoladas, assumindo o Estado, pela primeira vez, a responsabilidade pelos encargos da educação, mas, segundo Romanelli (2010, p. 37), “a situação não mudou em suas bases”.

Os jesuítas mantiveram seminários e colégios para formação do clero secular, que ficavam, na maioria das vezes, dentro das fazendas e destinados aos filhos das famílias dos proprietários, os quais se formavam e davam continuidade ao ensino ministrado pelos jesuítas. Assim, sendo eles portadores desse conhecimento advindo dos padres, eram aptos para ministrar as aulas régias que compreendiam os estudos das humanidades, que passaram a ser oferecidos pelo Estado, e não mais pela igreja. “Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina” (ROMANELLI, 2010, p. 37). Podemos então constatar que, apesar de toda a movimentação causada pela reforma de pombalina e pela expulsão dos jesuítas, estes continuavam com autonomia diante do que era ensinado a uma parte da população e a igreja continuou sempre com muita força nas discussões e decisões, promovendo mudanças no decorrer dos anos na educação, como veremos em outros momentos.

No século XIX, no Brasil, segundo Romanelli (2010), surgiram divisões e alguns grupos sociais mais intricados do que aqueles que predominavam no período colonial, e entre eles uma camada intermediária, que se fortaleceu na mineração e estava mais presente principalmente na zona urbana, tornando-se mais ativa na vida social por diversos fatores, mas principalmente pelo engajamento político. Dessa camada intermediária foram recrutados indivíduos ligados ao jornalismo e à política, desempenhando um papel importante em determinada época da história, chamada de Regência, um dos períodos mais conturbados do século.

O grupo que formava a classe intermediária teve sua ascensão em virtude da criação de um mercado interno que foi reforçado, como dissemos, com a economia da mineração. Ele possuía alguma semelhança com a mentalidade burguesa e desempenhou

um importante papel no Brasil monárquico e nas transformações do final do século. Além disso, a atuação desse grupo fez com que a demanda e a diversificação escolar aumentassem, pois perceberam o valor da escola desde cedo e viam como uma forma de ascensão social. Assim, a escola já não era mais destinada somente à classe oligárquico-rural.

## 1.2 Período imperial

Depois que o Brasil passou pelo processo de independência política, foi criado em 1834 o ato adicional, que conferiu às Províncias o direito de ordenar sobre a educação pública e os estabelecimentos próprios para promovê-la, com exceção das Faculdades de Medicina, Direito e as academias: “Isso suscitou uma dualidade de sistemas com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário” (ROMANELLI, 2010, p. 40). Portanto, o poder central monopolizou o ensino superior, promovendo e regulamentando a educação, bem como os municípios neutros, e às províncias competia a educação primária e média das suas comarcas.

Todo esse contexto de monopólio do poder central sobre o ensino superior, o currículo vigente nas duas escolas de Direito, que tinham a preferência da população escolar, influenciou na elaboração dos currículos e na estrutura do ensino secundário, que, segundo Romanelli (2010, p. 40), ficou definido da seguinte forma:

- a) O ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior razão por que seu conteúdo se estruturou em função deste.
- b) Os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos segundo critérios fixados por estes mesmos.

Podemos notar nesse momento o ensino secundário assumindo características de propedêutico com conteúdo humanístico, que é fruto de um sistema escolar constituído em uma ordem social escravocrata, um problema que perdurou por muitos anos na educação, embora muitas reformas tenham buscado sanar esse gargalo, mas ainda assim permanece um atraso cultural em nossas escolas (ROMANELLI, 2010).

Como resultado, com a descentralização decorrente do Ato 1834, que, como dissemos, delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação

primária e secundária, foram criados nas capitais liceus provinciais e buscou-se trazer de volta as antigas aulas régias nesses liceus. Entretanto, sem organização, as províncias não tiveram subsídios necessários para criar uma rede organizada de escolas, em razão da falta de recursos, resultado de um sistema falho de arrecadação. Por conseguinte, a iniciativa privada se apropriou do ensino secundário, o que fortaleceu o caráter classista e acadêmico, pois somente as famílias ricas podiam pagar pela educação de seus filhos. Por seu turno, o ensino primário ficou abandonado, com poucas escolas, contando apenas com a boa vontade de alguns mestres-escolas, assim definidos por Romanelli (2010, p. 41): “Destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”.

Ainda no período imperial, tivemos outras mudanças significativas na educação, como a criação do Colégio Pedro II. Algumas reformas aconteceram, dentre as quais a Couto Ferraz, de 1854, Decreto 1331, que, no geral, foi baseada na lei francesa Falox de 1850. Tal reforma aprovou um novo regulamento para o ensino primário e secundário e pela primeira vez instituiu o ensino profissional primário gratuito e oficial, as chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices. Por sua vez, no ensino secundário não ocorreram muitas mudanças, como nos afirma Marcilio (2005, p. 130): “A reforma Couto Ferraz pouco inovou, pois confirmava o sistema de aulas avulsas”.

Em 1870, começaram a surgir novas ideias de alguns intelectuais que visitaram Rosseau, Tocqueville, Spencer e Comte, todos pensadores da época que deram um rumo mais sólido à modernidade, e nesse contexto se dá a segunda reforma do Período Imperial, a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, sob o Decreto n.º 7.247/1879, que dispunha sobre o ensino nas escolas secundárias no art. 4.º (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 24). Tal reforma ocorreu em razão dos fracos resultados da reforma anterior.

Algumas mudanças relevantes aconteceram com a reforma de Leôncio de Carvalho. Importante ressaltar que ela se restringiu ao ensino primário e secundário do município da Corte, onde foram criados jardins de infância. Além disso, ela adequou o ensino normal em dois ciclos, deu subsídios para criação de escolas normais nas províncias e prestou auxílio às já existentes, tornou obrigatório o ensino primário para ambos os sexos entre 7 e 14 anos, multando os responsáveis que não cumprissem essa orientação. Outro ponto da reforma era o sistema de classe única sem seriação e com somente um professor para todos. No ensino secundário, permaneceram os sistemas de aulas avulsas e exames parcelados.

Se o aluno passasse em todas as disciplinas, estaria aprovado na Escola Normal e receberia um diploma. Leôncio de Carvalho, segundo Marcilio (2005, p. 130), “Introduziu a ‘Lição de coisas’, tentativamente dentro de uma pedagogia nova como aquela ensinada por Pestalozzi e por Froebel o chamado método intuitivo”. Logo, o velho método monitorial denominado Lancaster ou Lancasteriano, pelo qual os alunos que se destacavam dos demais eram aproveitados como monitores, foi deixado para trás, mas não conseguiu se impor, e combateu-se fazendo com que prevalecesse um sistema de ensino sem método algum e individual.

A Reforma Leôncio de Carvalho recebeu muitas críticas e foi encaminhada à Câmara dos Deputados para outra revisão, pela qual se encarregaram quatro deputados: Rui Barbosa (relator), Tomas do Bonfim, Spindola e Ulisses Machado Pereira Viana, mas foi somente Rui Barbosa quem de fato assumiu o trabalho, tendo elaborado os pareceres de 1882 e 1883, com uma proposta de reforma geral de ensino. Assim afirmava Rui Barbosa, segundo Marcilio (2005, p. 131): “O ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência em vez de progresso é que somos um povo analfabeto e que massa deles, se decrece, é numa proporção desesperadamente lenta”. Isso era resultado da instrução acadêmica que não está no nível dessa idade e de um ensino secundário que, por sua vez, forma alunos aptos, porém despreparados, para cursar o ensino superior, e Rui Barbosa insistia em uma reforma radical do ensino público.

Entretanto, os pareceres de Rui Barbosa não foram apreciados pela Câmara, mas suas ideias serviram de base para reformas futuras, e a Reforma Leôncio de Carvalho perdurou até o fim do Império. A Proclamação da República trouxe, segundo Marcilio (2005, p. 131), “Entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico, de um lado, a crença de que pela multiplicação das instituições escolares da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população”. Esse clima acabou resultando em muitas reformas educacionais e fez com que consecutivos projetos de reforma fossem encaminhados por parlamentares, mas, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), “não lograram êxito”.

### 1.3 Período da República Velha

Em 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e o ministro designado para ocupá-lo foi Benjamim Constant Botelho Magalhães, que anteriormente era Ministro da Defesa. Ele foi responsável por mudanças na Escola Militar e em pouco tempo o então Ministro perpetrou uma nova reforma geral desde o ensino primário até o superior denominada Benjamim Constant. Ela foi assinada em 8 de novembro de 1890 pelo Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, tendo sido uma das reformas da República Velha levada adiante com uma definição minuciosa dos currículos do ensino superior e secundário.

A Reforma Benjamim Constant, de acordo com Marcilio (2005, p. 132): “Logo na abertura do código proclamavam ‘É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal o ensino primário e secundário, sob condições de moralidade, higiene e estatísticas definidas nessa lei’”. A reforma definia ainda o ensino misto com homens e mulheres, mas seria permitido apenas até os 8 anos de idade, e que a instrução primária fosse livre, gratuita e leiga. Foram criados para o Distrito Federal dois tipos de escolas primárias: as de 1.º grau (alunos de 7 a 13 anos) e, após sua conclusão, poderia o aluno ingressar no secundário e no normal; e as de 2.º grau (alunos de 13 a 15 anos). Tais escolas eram separadas por sexo, totalizando, então, oito anos de ensino primário.

A preparação dos professores aconteceria nas Escolas Normais e o treinamento deles seria em escolas-modelo primárias. Dentro das escolas normais, a criação do Pedagogium (1890) foi um dos principais pontos da reforma e, segundo Marcilio (2005, p. 132), “Destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos”. Contudo, infelizmente, o instituto Pedagogium, centro de aperfeiçoamento do magistério, teve vida curta, e o que poderia ter sido um centro de pesquisa e inovação em 1896 passou a ser municipal e do Rio de Janeiro.

Para o ensino secundário, a reforma tentou reparar o sentido formativo que, desde a expulsão dos jesuítas, estava fracassando. Benjamin Constant trazia ainda um estilo de formação enciclopedista e com inclusão de disciplinas científicas contrárias à formação classista e acadêmica. Ele propôs curso de sete anos: “Com estudo das ciências fundamentais na ordem lógica de sua classificação e que, segundo Augusto Comte, não teve êxito” (MARCILIO, 2005, p. 133). Benjamim Constant não propôs a criação de

nenhuma universidade, porém reformou o ensino superior. Positivistas da época eram contrários à existência de universidades que trouxessem legado deixado pela Idade Média e pela Igreja Católica, por isso, barraram as tentativas de alguma universidade se estabelecer no País. A reforma também aplicou o ensino seriado e organizou melhor todo o sistema de ensino.

Para que a reforma conseguisse ser executada, eram necessários uma infraestrutura institucional e, sobretudo, o apoio da elite, que via a reforma como uma maneira de romper com a velha mentalidade aristocrática rural, o que para eles representava uma ameaça perigosa para a formação da juventude. Não se pode desmerecer que a reforma Benjamin Constant obteve êxito no sentido de romper com a antiga tradição de ensino humanístico, herança dos jesuítas, mas, segundo Romanelli (2010, p. 43), “Não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando portanto pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais no Brasil”.

Vale ressaltar que o governo mostrava preocupação com a reconstrução do sistema educacional e a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que, embora com vida curta, apontava aos dirigentes a educação de um povo, pois reunia coisas bem diferentes em uma só organização.

Várias reformas do sistema educacional continuaram ocorrendo, entretanto alguns autores têm muitas críticas referentes à sucessão de mudanças, seja pela falta de preocupação real com o ensino, que sofre modificações superficiais a cada troca de governo ou de ministro, seja pela insistência em copiar modelos internacionais, sem fazer um estudo no sentido de verificar se tais mudanças seriam as adequadas para o contexto do nosso país, entre outros motivos, como nos traz Marcilio (2005, p. 133):

Como pondera Afrânio Peixoto: Nosso ensino nunca houve alma, espírito, ideia; não lhe faltaram, porém, jamais, longos e minuciosos, pomposos regulamentos. Neles se refletiam sobretudo pouca competência em geral dos legisladores e um amálgama incongruente de bons e maus princípios, de ideias sãs e falsas, de pouca adaptabilidade ao nosso meio e condições, tudo copiado, com pouca reflexão e espírito prático, dos livros estrangeiros sobre o assunto ou imitado sem discernimento do que no exterior se praticava.

A Constituição de 1891 marcou a descentralização do ensino, pois, pelo seu artigo 35, itens 3.º e 4.º, conferia à União o direito de criar instituições de ensino

secundário e superior e fornecer a instrução secundária, no Distrito Federal. Portanto, descentralizou-se a educação primária, deixando a cargo dos Estados a capacidade para legislar e prover sobre esse nível de ensino, consagrando, assim, a dualidade de sistemas vinda do império, além de uma forma de tornar essa dualidade oficial que se mostrava na prática na educação da classe dominante (escolas secundárias e acadêmicas e escolas superiores) e na educação do povo (escola primária e escola profissional).

No entanto, com essa dualidade no sistema que se mantinha desde o Império, a sociedade atual era mais complexa que a sociedade escravocrata e existiam diversos grupos diferentes socialmente que divergiam nos seus interesses, origens e posições, deixando de lado a homogeneidade que vinha perdurando desde o período imperial, como nos traz Romanelli (2010, p. 42): “Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que na zona rural se ocupavam da lavoura”. Portanto, o aumento e a complexidade dessas camadas comprometeram o alicerce do princípio da dualidade social.

Em 1892, ocorreu a segunda reforma da Instrução Pública, de 1892, sob o Decreto n.º 1.159, de 1892, cujo principal objetivo era fazer com que mais pessoas tivessem acesso à educação formal, além de instituir a obrigatoriedade do ensino primário, entre outras mudanças:

Projeto bastante auspicioso à época, expressou o desejo de muitos contemporâneos (professores, intelectuais e políticos) de estender a escolarização formal às massas populares, instituindo a obrigatoriedade do ensino primário. A profissionalização do corpo docente, a racionalização do tempo, a adoção do ensino simultâneo e graduado, do método intuitivo, os edifícios suntuosos para os primeiros grupos escolares e a aquisição de materiais didáticos inovadores foram considerados símbolos de modernização do ensino e de propaganda da jovem República (OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Em 1898, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores aprovou o regulamento para o ensino secundário dos Estados e Ginásio Nacional sob o Decreto n.º 2.857, de 30 de março, com 198 artigos divididos em duas partes que tratavam um do Ginásio Nacional e outro do ensino secundário, respectivamente. Além disso, trazia em seu art. 195 as condições exigidas para que os certificados de conclusão emitidos por esses

estabelecimentos estaduais ou particulares tivessem o mesmo valor legal dos fornecidos pelos estabelecimentos federais.

O início do século XX foi marcante, pois, como menciona Marcilio (2005, p. 128), “foi construída, gradativamente, a verdadeira Era da Escola no país, montando-se novos tipos e novos arranjos de escolas”. Outrossim, aconteceu a construção dos primeiros prédios escolares, além de instituir uma nova compreensão de ensino, desde o jardim da infância até a universidade, e é nessa época que a educação começou definitivamente a fazer parte da vida das famílias.

Em 1901, ocorreu a Reforma Eptácio Pessoa sob o Decreto n.º 3.890, assinado pelo Presidente Campos Salles e pelo Ministro Eptácio Pessoa, com 384 artigos e mais três nas disposições provisórias. Nesse momento da história, a preocupação era com a cultura intelectual necessária para o ingresso nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras. A duração do nível diminuiu para seis anos (ROCHA, 2010).

A reforma pôs fim aos exames “cumulativos”, acabando com a exigência do curso regular com a ordenada seriação das disciplinas. Quem ingressava no ensino superior podia estudar todas as disciplinas que quisesse em um só ano. Depois de cursadas essas disciplinas, para cada qual era submetido a um exame final e, se aprovado, podia dar prosseguimento e cursar as outras. Para o ensino secundário, a reforma de Eptácio Pessoa previa o regime de estudos seriados, e para o curso ginásial, substituto dos estudos parcelados e aulas separadas e dos preparatórios, uma questão-chave da reforma foi a equiparação com o Ginásio Nacional (antigo Pedro II) em todos estabelecimentos, sejam eles estaduais, municipais ou particulares. Essa equiparação foi uma importante ferramenta para a padronização de todo o ensino secundário nacional, porém o resultado não foi como se esperava e o aumento desses estabelecimentos equiparados acabou ocasionando seu fracasso.

O Ministro Rivadávia Correia dizia, segundo Marcilio (2005, p. 134):

De fato o ensino desceu até onde podia descer, não se fazia mais questão de aprender ou ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil estabelecendo-se duas fórmulas: Bacharel quanto antes, dinheiro quanto mais.

Tivemos, então, outra reforma que acabou fracassando e não apresentando os resultados pretendidos. O grande problema da Reforma Epiácio Pessoa foi a queda estrondosa do nível de ensino dessa época em virtude das equiparações e do grande número de atestados fornecidos a rapazes ignorantes. Esse era o grande chamariz de tais colégios equiparados: estudantes que queriam fazer pouco esforço e obter esses atestados. Ainda que o nível de ensino fosse baixo, não importava para eles, e dessa queda surgiram os colégios particulares não equiparados.

Dez anos depois, ocorreu mais uma mudança no ensino médio, a Reforma Rivadávia Correia (1911), pelo Decreto n.º 8.659, que buscou propiciar aos alunos uma cultura geral de caráter mais prático, que os preparasse para a vida, tendo em seu escopo o intuito de difundir o ensino das Ciências e das Letras, libertando-os da preocupação subalterna do curso preparatório, com duração de seis anos como externato e quatro anos como internato (ROCHA, 2010).

A reforma de Rivadávia Correia propunha um sistema bem liberal para o ensino secundário e superior, em que o estudante tinha liberdade de escolher onde e com quem aprender. Não precisava ser na escola e, quando se sentisse apto, poderia prestar vestibular. Todo cidadão de 16 anos ou mais podia se candidatar aos vestibulares mesmo sem ter frequentado a escola. Designaram-se faculdades para distribuir diplomas nessa época, e, segundo Marcilio (2005, p. 135), “só não obteve títulos superiores no Brasil quem não quis”. Logo, o ensino desoficializou-se completamente, ocorrendo um abandono da gestão das escolas, e o Estado ficou apenas como fiscalizador, sem nenhuma influência no ensino.

Essa forma liberal de facultar aos estabelecimentos total autonomia e liberdade, proposta pela reforma, elimina o caráter oficial do ensino, além de ocasionar um retrocesso, gerando uma desorganização escolar e vários problemas, por exemplo: muitas fraudes no ensino secundário e compras de diplomas de importantes profissões, como médico. Os estabelecimentos particulares não eram mais fiscalizados, pois não precisavam mais de autorização do governo para funcionar. Existiam, ainda, as pessoas que queriam apenas os diplomas sem muito esforço e sem precisar estudar para obtê-lo, e a equiparação ao Colégio Pedro II acabou, o qual, pela falta de alunos, quase fechou.

Em 1915, a Câmara dos Deputados apresentou muitas críticas à reforma de Rivadávia e nesse mesmo ano tivemos outra reforma, a quarta da República, a de Carlos Maximiliano, pelo Decreto n.º 11.530. Ela ofereceu aos estudantes do ensino médio sólida

educação fundamental, habilitando-os a prestar qualquer rigoroso exame vestibular, tendo duração de cinco anos. Nesse momento, começa a se assemelhar ao modelo atual; essa reforma também reorganizou o ensino secundário e superior na República.

A Reforma Carlos Maximiliano tinha um cunho realista e liberal, propunha a criação de universidades no Rio de Janeiro, porém com a união de escolas superiores que já existiam, a Politécnica e a de Medicina. Diante disso, não foi dessa vez que se teve uma universidade no Brasil. Propunha-se modificar os exames preparatórios utilizados por aqueles que não frequentavam a escola, mas que buscavam a obtenção de certificados, e manteve-se o exame de entrada em escolas superiores, mas, segundo Marcilio (2005, p. 136), “tudo permaneceu de forma medíocre, intranquilizando os meios intelectuais. A reforma não produziu resultados esperados. Logo mais surgiram vozes em favor de uma nova reforma mais ampla”.

Em face do exposto, o Ministro da época, João Luiz Alves, em 1922, anunciava uma nova reforma a fim de tentar melhorar a situação decadente em que se encontravam os ensinos secundário, primário e superior, resultado dos fracassos das reformas anteriores. Portanto, o Ministro fez uma consulta com profissionais da educação, como professores, além de associações de docentes, sociedades científicas e de educação, e todos deram sugestões, que depois seriam recolhidas por Rocha Vaz, autor da reforma, que finalizou o projeto e o encaminhou para votação, tendo recebido aprovação.

Dessarte, temos, então, a última reforma da República Velha, a Reforma João Luís Alves (1925), conhecida também pelo nome de Rocha Vaz, pelo Decreto n.º 16.782, pela qual o ensino secundário recebeu um destaque, pois foi ele quem preparou a implantação definitiva do ensino médio como curso regular. Por conseguinte, torna o ensino médio indispensável para o ingresso nos cursos superiores, reforçando o caráter de preparo geral para a vida e fornecimento da cultura média geral no Brasil (ROCHA, 2010). Ademais, fez com que o ensino médio tivesse uma função mais ampla do que somente preparar de forma fragmentária e imediatista para o ensino superior, o que só aconteceu de fato depois de 1930.

Outro ponto importante da reforma de Rocha Vaz foi a seriação obrigatória do ensino secundário, não sendo permitido ingressar no ano seguinte sem se estar aprovado em todas as disciplinas, tampouco fazer provas finais de mais de uma série em cada ano. Exigia-se também frequência obrigatória, e a reforma foi a última tentativa de estabelecer e regulamentar o ensino, buscando extinguir os exames preparatórios.

## 1.4 Revolução de 1930 e Era Vargas

Chegamos então à Revolução de 1930. Contextualizando o momento, Romanelli (2010, p. 49) aponta-nos que:

Em outubro de 1930, o governo do então Presidente Washington Luiz era derrubado por um movimento armado que se iniciava ao sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro. Esse movimento era um dos aspectos assumidos pela crise do desenvolvimento, crise que vinha de longe, acentuando-se nos últimos anos da década de 1920. Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto de uma série de revoluções.

Tal mudança no cenário político resultou em significativas mudanças no setor educacional. Conforme ressalta Rocha (2010), apenas em 1930 a educação começou a ser uma preocupação política para a estruturação do sistema educacional, mas, mesmo assim, não devemos desmerecer toda a evolução acontecida durante a República Velha. Nesse sentido, Moura (2007) indica-nos que também por volta de 1930 foi criado o primeiro Ministério da Educação, o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Revolução de 1930 e o capitalismo industrial foram determinantes para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais, além da necessidade de uma expansão escolar que surgiu em virtude de uma nova demanda social escolar e nível elevado de aspirações de uma parte da população, que foi o resultado de uma crise que vinha se assolando há algum tempo no Brasil. Esses e alguns outros motivos, não somente no setor educacional, acabaram resultando na Revolução de 1930, que marcava o fim do monopólio das velhas oligarquias e a consolidação do capitalismo industrial.

Infelizmente, contudo, a expansão não aconteceu em todo o território nacional e acabou ficando restrita somente a algumas cidades, que ativaram as relações e a produção capitalista, o que nos leva a pensar que tínhamos, sim, uma conquista para o setor educacional, ainda que com atraso de 100 anos se se comparar com países desenvolvidos, em que a expansão era uma realidade. Toda essa situação gerou uma grande contradição de defasagem histórica.

Com a expansão educacional aconteciam a revolução capitalista e, por conseguinte, as lutas de classe, que afetaram também o território educacional, pois, de um lado, sofria-se a pressão cada vez maior para democratização do ensino e, de outro, havia

a elite que sempre esteve no controle e não pretendia deixá-lo. Assim, colocavam-se contra a democratização, lutavam para uma distribuição limitada de escolas e tentavam conter a pressão popular e, ainda, por meio da legislação, fazer com que o ensino continuasse com seu caráter elitista. Portanto, a expansão do sistema escolar acabou ocorrendo de forma atropelada e improvisada, o Estado não considerou a política nacional de educação e acabou se deixando levar pelas pressões do momento.

Nesse contexto, Romanelli (2010, p. 65) afirma que: “É por isso que cresceu distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória nem em relação a quantidade, nem em relação a quantidade”. Além de não ocorrer de forma universal e gratuita, a pressão das elites acabou sendo determinante do tipo de escola que passou a expandir. A extensão da educação se transformou em uma briga de classes, o que acabou atrapalhando e, mais uma vez, as expectativas de mudanças e melhora da educação não surtiram o efeito esperado.

Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde pelo governo provisório de Getúlio Vargas, e Francisco Campos foi nomeado Ministro, sendo responsável por várias outras reformas que reorganizaram o ensino comercial secundário e superior. Vale destacar também mais três importantes mudanças, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 26):

A reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais em nível nacional, a oficialização dos estabelecimentos de ensino secundário, via aceitação do regimento dos estabelecimentos do ensino secundário, via aceitação dos regimentos e currículos do Pedro II e a criação do Conselho Nacional, órgão consultivo e opinativo do Ministério da Educação e Saúde Pública, cujas atribuições faziam parte para firmar diretrizes gerais de ensino primário, secundário superior.

A reforma do ensino superior resultou no aparecimento de diversas universidades públicas inauguradas no País. A primeira delas em São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Letras, e logo após no Distrito Federal, em 1938. A Universidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1920, torna-se a Universidade do Brasil. Em relação aos demais países da América Latina, o Brasil foi o último a ter uma universidade, e o número delas só cresceu desde então. Outro ponto importante é que pela primeira vez no Brasil foi implantado um sistema de formação regular dos professores secundários nas Faculdades de Filosofia criadas.

O Ministério da Educação e Saúde tinha como objetivo estruturar o ensino médio em todo o País, e, por isso, o então Ministro apontava a necessidade de uma reforma e expôs algum dos motivos pelos quais se fazia essencial naquele momento, e para esse nível de ensino um desses motivos foi:

A finalidade do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar em qualquer situação, as decisões mais conveniente e seguras (ROMANELLI, 2010, p. 136).

Assim, em 1931, a primeira reforma do governo de Vargas foi votada, a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, e consolidada pelo Decreto n.º 21.241, de 14 de abril de 1932, cujo objetivo era a criação de cursos complementares em que, dependendo do curso desejado pelo aluno, as propostas pedagógicas eram diversificadas (ROCHA, 2010). A reforma reorganizou o ensino secundário e estabeleceu o currículo seriado e a frequência obrigatória, sendo os dois ciclos fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior (NASCIMENTO, 2007). Todavia, apesar disso, a reforma foi considerada parcial por não dar a mesma atenção ao ensino primário normal e aos diversos ramos do ensino médio profissional.

A reforma realizou a seguinte divisão para o ensino secundário: o ciclo fundamental de cinco anos era obrigatório para ingresso em qualquer escola superior e dava uma formação básica e geral; e o de dois anos era obrigatório para determinadas escolas, e a formação era propedêutica. No entanto, a reforma recebeu muitas críticas por ter um currículo muito vasto e enciclopédico, e não alcançava uma importante parcela da população, a mais necessitada, como analfabetos, trabalhadores rurais que mal conseguiam cursar o primário, e todos esses fatores fizeram com que essa reformulação pela qual passou o ensino secundário se tornasse um privilégio da elite.

A avaliação era outro agravante, o que reforçou ainda mais o caráter elitista do ensino secundário, uma vez que ela era muito rígida com um processo de avaliação muito seletivo composto por uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final, para cada disciplina, o que contabilizava no final do ano 80 arguições, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130: “Vê se portanto que não se tratava

de um sistema de ensino, mas um sistema de provas e exames” (ROMANELLI, 2010, p. 139).

A Reforma Francisco Campos, segundo alguns autores, evidenciava uma alta seletividade que acontecia de duas formas, uma dentro de cada ciclo, ou seja, de um ano para outro e de um ciclo para o outro, ou seja, do fundamental para o complementar, o que podemos confirmar pelos números: em 1937, 10.997 concluíram o fundamental; e 7.797 ingressaram no ciclo complementar em 1938, isto é, 3.200 alunos não prosseguiram com os estudos (ROMANELLI, 2010).

O sistema rígido de avaliação foi determinante para o alto índice de seletividade, mas não podemos deixar de destacar outros problemas que contribuíram para essa grande seletividade, aqueles relacionados à expansão de ensino, à rigidez nos sistemas de disciplinas e avaliação, bem como dos currículos, que eram iguais para todo o País, heterogêneo em vários aspectos, com situações e condições distintas em cada Estado e região, logo, com alunos diferentes, o que nos faz pensar que é impossível que se tenha um sistema que funcione com a mesma eficiência em lugares com características tão diversas, como a capital de São Paulo e o interior do Amazonas.

O Decreto n.º 20.158, de junho de 1931, estabeleceu o ensino comercial nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador, segundo consta no decreto em seus arts. 1.º e 2.º:

## TÍTULO I

### ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMERCIAL

#### I – Dos cursos

Art. 1.º Os estabelecimentos de ensino técnico comercial, reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal, deverão observar as prescrições deste decreto.

Art. 2.º O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio, compreendendo as seguintes disciplinas: [...]

O ensino propedêutico era composto por disciplinas básicas, como português e matemática, e o técnico, o superior e o de auxiliar de comércio tinham disciplinas mais específicas. Os cursos foram estruturados da seguinte forma: Cursos médios 1.º ciclo –

curso propedêutico de três anos; curso auxiliar de comércio de dois anos; 2.º ciclo – cursos técnicos de secretário de um ano; guarda-livros de dois anos; administrador vendedor de dois anos; atuário de três anos; e perito contador de três anos. É importante ressaltar que o aluno que desejasse seguir os estudos no ensino superior de finanças deveria escolher os cursos de atuário ou de perito (ROMANELLI, 2010).

O decreto teve seus pontos positivos e negativos:

- a) positivos: ainda que houvesse fiscalização da Superintendência do ensino comercial, os professores tinham autonomia; além disso, os cargos e funções oficiais eram obrigatoriamente ocupados por profissionais qualificados;
- b) negativos: assemelham-se à reforma do ensino secundário, ou seja, as avaliações muito rígidas, bem como a estrutura, e o exame de ingresso nos cursos propedêuticos exigiam conhecimento de disciplinas não constantes no currículo.

Podemos concluir que a Reforma Francisco Campos e todos os seus decretos inovaram o ensino. Ademais, sua aprovação e implementação aconteceram em um momento de revolução no País, o qual gerou mudanças políticas que afetaram vários setores, inclusive a educação, bem como as pressões sofridas pelo Ministério da Educação exercidas pelos movimentos renovadores. De acordo com Romanelli (2010, p. 143): “A necessidade, enfim, de pôr ordem na vida geral da nação acabou por levar o governo a voltar os olhos para os problemas educacionais”. Todas essas questões foram responsáveis pela implantação da reforma.

Entretanto, existem pontos que devemos salientar, como o fato de a reforma ter focado somente nos ensinos secundário, comercial e superior, deixando de lado o ensino primário normal e o ensino médio profissional. A reforma organizou um sistema de ensino que favorecia a elite. Além dos exames de admissão rígidos para o ensino médio e com conteúdo que não era oferecido na escola primária, a reforma criou um sistema fechado a qualquer tipo de articulação entre os níveis de ensino secundário e comercial, tornando impossível a transferência dos alunos entre eles.

A reforma não deu valor ao ensino industrial e não soube aproveitar o momento de dificuldade na industrialização do País, pois a ocasião favorecia a criação de um sistema de ensino profissional que fosse condizente com o contexto social e político da época. No entanto, retrocedeu, perdendo a oportunidade, de acordo com Romanelli (2010,

p. 144), “de criar um clima propício à maior aceitação do ensino profissional pela demanda social de educação nascente”.

Em alguns aspectos, a reforma contribuiu para que o ensino se tornasse ultrapassado, utilizando um sistema de avaliação muito rígido e arcaico com muitos exames, colaborando para a desmotivação e evasão de muitos alunos. Ela não conseguiu acabar com a antiga percepção liberal aristocrática relacionada à educação oferecida voltada para carreiras liberais e a implantação de um ensino técnico e científico não aconteceu de forma efetiva. Diante de tudo o que foi apresentado, é inegável que a Reforma Francisco Campos trouxe mudanças significativas para o sistema educacional, principalmente para o ensino secundário/ensino médio. Entretanto, não podemos deixar de destacar que existem, sim, alguns aspectos negativos que nos denunciam problemas relacionados à política educacional que era fundamentada em um ponto de vista ideológico e autoritário.

Escrito em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgiu de um grupo de educadores preocupados com questões referentes à escola pública, por exemplo, a sua gratuidade, obrigatoriedade e laicidade. “Para este grupo de educadores, conhecidos como ‘escolanovistas’, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal” (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Em 1934, foi promulgada a Constituição, que registrou avanços significativos para a educação, na qual foi incluída boa parte da proposta educacional inscrita no Manifesto dos Pioneiros (1932), e estabelecia em seus artigos o ensino primário como obrigatório, prescrevendo sua gratuidade. Então a educação, pelo menos a primária, passa a ser direito de todos e dever do Estado. Tornou o ensino religioso facultativo e fez com que o ensino secundário se expandisse de forma rápida, tornando-o mais democrático e fortalecendo, assim, as mobilizações da sociedade sobre as questões da educação.

Buscando cumprir o que estava na Constituição, o Conselho de Educação passou por reorganização feita pelo Governo de Vargas e, além disso, a União ficou encarregada de criar um Plano Nacional de Educação, que, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), se tratava mais de uma Lei de Diretrizes e Bases do que de um Plano. Ficou ainda a cargo da União manter e organizar escolas dos territórios, conservar os ensinos superior e secundário no Distrito Federal e onde houvesse necessidade desempenhar a função supletiva. Estabeleceu como dever do Estado, por meio dos seus Conselhos Estaduais de

Educação, fiscalizar e regulamentar seus “sistemas educativos”, que eram as instituições de ensino públicas e particulares.

A Constituição de 1934 nasceu em um contexto de discussões ideológicas entre católicos e liberais, com um cunho progressista, tendo sido uma vitória para o movimento renovador. Não podemos desmerecer o avanço que tivemos na Educação com a sua promulgação, ainda que não estabelecesse a obrigatoriedade do ensino secundário. Infelizmente, a Constituição de 1934 não durou muito tempo e em 1937, com o golpe de Vargas, tivemos uma nova Constituição autoritária com o nome de “polaca”.

A Constituição de 1937 consolidou a ditadura de Getúlio Vargas e não era clara quanto à questão da gratuidade do ensino, abrindo, assim, brecha para que a educação dos mais pobres não ficasse mais a cargo do Estado, e sim dos mais ricos. Por conseguinte, surgem as escolas públicas pagas, o que fortaleceu ainda a dualidade, em que os mais ricos estudavam no sistema público e particular e aos mais pobres ficava destinado o curso técnico, o que aumentou também o ensino técnico profissional. Portanto, a Constituição de 1937, segundo Marcilio (2005, p. 147), “Exclui a regra básica da educação como direito de todos e fez dela um dever e direito natural dos pais. Exclui-se a gratuidade da escola primária para os alunos que pudessem contribuir para a caixa escolar”.

Criado em 1938 pelo Ministério da Educação e Saúde, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi uma iniciativa importante cujo objetivo era reunir documentos e fazer pesquisas relacionadas à educação. Além desse Instituto, outros acontecimentos importantes foram a fundação do Fundo Nacional de Educação e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Em 1942, o Ministro Gustavo Capanema decide fazer reformas parciais antes de uma reforma geral do ensino, denominadas leis orgânicas, e os decretos-leis que estabeleciam tais leis orgânicas surgiram no período de 1942 a 1946 e reformularam todos os ramos do ensino primário e médio, bem como do ensino comercial normal e agrícola.

O Ensino Secundário, instituído pelo Decreto n.º 40.073, de 30 de janeiro de 1942, estabelecia a Lei Orgânica n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. O ensino secundário nesse momento da história, de acordo com a lei, tinha o papel de formar adolescentes com uma sólida cultura geral e reforçar a consciência patriótica e humanística, fazendo com que eles compreendessem quais os problemas da nação e como

eles poderiam solucioná-los. Podemos comprovar isso com as finalidades do ensino médio que a lei estabelecia em seu art. 1.º:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Portanto, podemos constatar que a Lei não conseguiu fazer grandes mudanças na função do ensino secundário, pois, considerando o texto, as suas finalidades são apenas de dar condições para o aluno prosseguir no ensino superior, oferecer cultura geral e humanística e formar lideranças, ou seja, o ensino secundário continua carregando a velha tradição de ser acadêmico, propedêutico e aristocrático. Nesse contexto, a lei reestrutura o ensino e seu art. 22 estabelece os cursos ginasiais de primeiro ciclo com duração de quatro anos e de segundo ciclo dividido entre científico e clássico, com duração de três anos, também chamados de colegiais.

Diante disso, na Reforma Capanema, a educação básica e a profissional começaram a se relacionar de maneira mais estruturada, com a extinção do curso de complementação, bem como a implementação dos cursos de 2.º ciclo (atual ensino médio), também chamados de “colegiais”, com duas variáveis: científico e clássico, ambos com o objetivo de preparar os alunos para o ingresso no superior (MOURA, 2007, p. 9). Outras mudanças importantes foram a educação religiosa se tornar facultativa e a recomendação de que o ensino secundário fosse separado por sexo.

Em 1942, começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas para estruturar o ensino técnico profissional. O Decreto n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizava o ensino industrial, e o Decreto n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, organizava o ensino comercial. Em 1946, com o fim do Estado Novo, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola sob o Decreto n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Todos esses decretos organizavam os técnicos de acordo com as três áreas da economia a fim de gerar mão de obra.

Dessarte, os cursos técnicos eram divididos em dois ciclos: um fundamental comum a todos, de quatro anos, e outro técnico específico na área, de três a quatro anos. O ensino industrial, no ciclo básico, tinha o curso de mestría, e no 2.º ciclo os cursos de

formação de professores com duração de um ano, além dos cursos de curta duração, que eram os artesanais e os de aprendizagem para complementar a qualificação dos aprendizes industriais. Foi elaborado um sistema de ensino profissional para indústria para atender a demanda de mão de obra qualificada, trazendo de volta e reforçando ainda mais a divisão do ensino destinado à elite e classe trabalhadora, ou seja, o secundário para individualidades e condutoras e o profissionalizante para formar mão de obra.

Com a expansão da indústria na década de 1940, aliada à economia de guerra e ao interesse do governo em fazer com que as indústrias se responsabilizassem pela qualificação de seus profissionais, surgiu o Decreto n.º 4.073, que organizou o ensino industrial e traz no art. 67 o seguinte texto:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará em todo o país, com observância das seguintes prescrições:

I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional constitui obrigação dos empregadores para com aprendizes, seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

[...]

IV – As escolas serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade.

[...]

XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

Diante disso, o governo criou convênios com as indústrias e com a Confederação Nacional das Indústrias; em 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); e, quatro anos depois, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

A forma com que o ensino técnico foi organizado trouxe aspectos positivos, mas existiam algumas falhas na legislação, e uma delas era a falta de flexibilidade entre os cursos, o que já definia o destino do aluno no momento do seu ingresso no curso básico. Caso ele mudasse de ideia e decidisse se inscrever em outro curso, deveria recomeçar e, dessa forma, perderia tudo o que havia feito. Além disso, havia a tradição vinda da Reforma Francisco Campos, que só permitia cursar o ensino superior se tivesse feito o

curso técnico correspondente e, por fim, os exames de admissão no primeiro ciclo que dificultavam o acesso e o país passando por uma falta de mão de obra qualificada.

A reforma de Capanema foi aprovada em um governo totalitário que trouxe mais uma vez à tona a separação entre propedêutico e profissional, ocasionando, posteriormente, uma divisão social, o que dificultou o acesso das camadas mais populares aos cursos superiores. Esse quadro perdurou por muitos anos em nosso país, pois o ensino superior, pouco tempo atrás, era um privilégio da elite, pois a educação oferecida aos alunos das classes populares não dava a eles subsídios suficientes para nele ingressarem. Portanto, para essa parcela da população menos favorecida restava apenas o trabalho braçal.

Vale ressaltar que houve um desenvolvimento no ensino jamais registrado anteriormente no País nos dez primeiros anos que se seguiram após a Revolução de 1930, e em vinte anos dobrou o número de escolas primárias e quadruplicou o de escolas secundárias, e as escolas técnicas multiplicaram-se entre 1933 e 1945, aumentando de 133 para 1.368, e o número de matrículas acompanhou esse crescimento, de 15 mil para 65 mil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

### **1.5 Fim do Estado Novo e a nova Lei de Diretrizes e Bases**

O ano de 1946 foi marcado pelo fim do Estado Novo, com a queda de Getúlio, o País entrando em um período democrático e liberal e uma nova Constituição promulgada, que procurou garantir a livre disputa democrática e com algumas mudanças no âmbito educacional. A Constituição estabelecia ainda que era dever da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, além de indicar requisitos mínimos para estipular tais diretrizes. Podemos dizer que a Constituição de 1946 diferenciava-se da de 1937 por fazer com que o poder público voltasse a assumir a responsabilidade de proporcionar e garantir educação, isentando a iniciativa privada.

No contexto da nova Constituição, sentiu-se a necessidade de uma Lei mais sólida para reger e regulamentar a educação nacional. Assim, o então Ministro Clemente Mariani compôs uma comissão de educadores dividida em três subcomissões – ensino primário, ensino médio e ensino superior –, todas encarregadas de propor e estudar um anteprojeto de reforma geral, e advertia que: “Não é uma nova reforma de ensino. É um

conjunto de princípios, de bases de limites e de faculdades flexíveis e criadoras” (MARCILIO, 2005, p. 148).

Em 1948, foi enviada ao Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual, segundo Zibas (2015), tinha um cunho progressista e passou por diversas mudanças e uma longa luta de marchas e contramarchas até ser aprovada em 1961, treze anos mais tarde. De acordo com Marcilio (2005, p. 64): “Até os anos 1960 ou 1970 nenhuma pesquisa ou diagnóstico havia sobre a situação do ensino”. Nesse contexto, a LDB foi aprovada, mas desde sua criação até a sua votação e aprovação em 1961 houve alguns debates necessários em razão de interpretações contraditórias do projeto. Podemos dividir tais debates em dois períodos: o primeiro, logo depois de o projeto ter sido apresentado em 1948, durando até 1958, quando começa o segundo período, que termina com a votação da lei. Até a sua aprovação, o projeto percorreu um longo caminho, repleto de discussões e alterações, como veremos a seguir.

Pouco depois de sua tramitação em 1948, foi arquivado após um parecer desfavorável do Deputado Capanema. Em 1951, a Câmara solicitou que o projeto fosse desarquivado, porém ele fora extraviado e várias comissões ajudaram na sua recomposição. O ano de 1952 foi dedicado apenas ao estudo, mas outro projeto foi elaborado pela Associação Brasileira de Educação, o qual foi anexado ao anterior. Vários educadores foram convidados para debatê-lo, mas somente em 1955 ocorreu o andamento esperado do processo. Nesse mesmo ano, o Deputado Carlos Lacerda expôs outro projeto substitutivo, bem parecido com o antigo, que também foi anexado, em 1956, totalizando 14 documentos juntados ao processo. Depois de um parecer favorável de outra comissão, começaram os debates no legislativo.

Muitas dessas discussões sobre o projeto tinham como ponto central o sistema de ensino e foram resultado de interpretações contraditórias sobre a Constituição de 1946, pois o projeto inicial sugeria uma descentralização, à qual o Deputado Capanema se opunha. No entanto, vale ressaltar que Capanema foi Ministro no Estado Novo e autor de diversas leis orgânicas; assim, ele ainda se posicionava mais como Ministro do que Deputado e, portanto, entendia que “A competência da União pra traçar diretrizes e bases não se restringia tão somente no campo das ideias, mas também no campo da administração” (ROMANELLI, 2010, p. 178).

Os quinze anos de governo centralizador refletiram na questão das discussões acerca da centralização e descentralização. Para alguns políticos, era impossível pensar

em um sistema educacional livre do rígido controle do governo e pouco provável que a expressão Diretrizes e Bases fosse interpretada de forma adequada, tendo em vista essa mentalidade retrógrada deixada pelo regime anterior.

O texto do projeto inicial elaborado pelo grupo formado pelo Ministro Clemente Mariani era igual ao da Constituição e promovia a questão da centralização e descentralização, além de propor a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em vários níveis. Mais do que isso, deixava claro como deveriam ser cumpridas essas exigências e propunha as obrigações aos responsáveis e deveres do Estado, estipulando que os alunos tivessem garantidos seus direitos a um ambiente escolar em que estivessem vigentes os princípios de liberdade e de solidariedade humana.

Referente à administração, ela propôs a criação do Conselho Nacional de Educação que assessorava o Ministro, competindo ao Ministério da Educação fazer com que a União cumprisse sua responsabilidade referente ao ensino, sendo criados para isso sistemas federais e estaduais, cada qual responsável pelo seu território, e diante disso mais discussões sobre a centralização e descentralização ocorreram, gerando, então, um impasse, e o Legislativo, a fim de colocar um ponto-final nessas infundáveis discussões, decidiu oferecer emendas e substitutivos, os quais não obtiveram êxito, acentuando ainda mais as divergências.

Embora o anteprojeto merecesse algumas ressalvas, ele continha ideias inovadoras que não deixavam a desejar com relação à base, por exemplo, autonomia administrativa didática e financeira das universidades, exame de Estado para a conclusão de cursos, concursos de provas e títulos para professores. O anteprojeto colocava sob a fiscalização do poder público as escolas privadas, criando o colégio universitário para preparar alunos para ingressar em cursos superiores. Ele envolvia todos os níveis e ramos do ensino, tendo padronizado a organização do ensino profissional e dos vários ramos do ensino, além de ter proporcionado ao ensino médio elasticidade e flexibilidade que até então não existiam.

O anteprojeto estava condizente com a Constituição e com as mudanças pelas quais a sociedade estava passando e, de certa forma, buscava atender as reivindicações da filosofia dos educadores e trazia uma abertura que não se encontrava na legislação anterior. Contudo, os políticos da época não conseguiram resolver questões que foram geradas e o projeto morreu, sendo substituído posteriormente por outro proposto por

Carlos Lacerda, que deixava de lado as discussões acerca da centralização e descentralização, mas trazia à tona outra polêmica cujo foco seria a “liberdade de ensino”. “Entendida nesse sentido estrito de liberdade de quem quer que seja ensinar” (ROMANELLI, 2010, p. 179). O projeto foi colocado em debate em 15 de janeiro de 1959.

Esse projeto substitutivo tem aspectos importantes a serem discutidos, como podemos verificar em seus artigos:

Art. 3.º A educação da prole é direito imprescindível da família.

Art. 4.º A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

Art. 5.º Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao estado oferecer-lhe suprimentos de recursos financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

A ordem em que esses artigos se apresentam nos faz acreditar que o centro do interesse era o direito da família como nos mostram os dois primeiros, quando, na verdade, está no terceiro que, a princípio, nos dá a impressão de ser um complemento dos outros dois, mas é, na verdade, o centro do interesse, que é a reivindicação de recursos que era feita em favor do Estado para beneficiar a iniciativa privada (ROMANELLI, 2010).

As forças conservadoras tinham medo da democratização do ensino, pois para elas o ensino para todos, público e gratuito, faria com que as camadas mais populares tivessem acesso a muitas coisas, entre elas a cultura, a participação ativa na economia e a consciência política, que as fariam participar ativamente de decisões importantes, e tudo isso abalou o suporte político das velhas elites.

A igreja, apoiada pela iniciativa privada e leiga, fez-se presente na votação da matéria, pois existiam alguns aspectos ideológicos, por exemplo, a laicidade do ensino, que a incomodavam, portanto ela se posicionou por meio do Papa Pio XI, em 1959, com relação à educação, dizendo:

A educação pertence à família, à sociedade civil, à igreja. A missão educativa da igreja estende-se a todos os povos. Ao estado, dizia o Papa, cumpre apenas as duas funções: a autoridade civil de proteger e promover a educação, suprimindo as deficiências da família, e a de

oferecer educação cívica intelectual, moral e física (MARCILIO, 2005, p. 150).

Nesse contexto, temendo que o projeto fosse transformado em lei, os educadores da vanguarda organizaram debates nas escolas, conferências, lutavam com todas as armas de que dispunham e, por fim, lançaram outro manifesto ao governo e ao povo, escrito mais uma vez por Fernando de Azevedo, e em 1.º de julho de 1959 era publicado no *Jornal do Estado* e no *Diário do Congresso Nacional* com o nome de Manifesto dos Educadores, em que defendiam a escola pública, a liberdade de ensino e uma educação liberal e democrática. Centenas de educadores e professores universitários assinaram o Manifesto, o que intensificou os embates em manifestações públicas e jornais, e todos os educadores e outros profissionais envolvidos no movimento abriram a Campanha para escola pública, mas infelizmente a mentalidade elitista e retrógrada venceu.

Assim, em 20 de dezembro de 1961, o projeto foi transformado na Lei n.º 4.024, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que “estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82). É inegável que a Lei de Diretrizes e Bases representou um avanço no sentido de unificar o sistema escolar, além de regular a constituição dos sistemas federal e estaduais de ensino.

A promulgação da lei gerou sentimentos variados; alguns eram muito otimistas e a viam como carta de libertação da educação nacional, alguns tinham certas reservas, e outros eram bem pessimistas. Entretanto, a LDB encontrou um cenário educacional complicado, pois somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à 4.ª série. O ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam e apenas 1% dos estudantes alcançava o superior (ZIBAS, 2005, p. 5 apud GHIRALDELLI, 1994). O momento político conturbado que afetava não só o Brasil, mas países vizinhos, fortaleceu a polarização entre direita e esquerda. Os setores da esquerda defendiam uma reforma de base em todos os setores e, nesse contexto, estava sendo discutida uma reforma profunda na educação que, segundo Zibas (2005), deveria superar a lei de 1961.

A LDB de 1961 manteve a estrutura tradicional do ensino, que continuou a ser organizado da seguinte forma: ensino pré-primário até 7 anos composto por: escolas

maternais e jardins de infância; ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos: de quatro anos, podendo ser acrescidos mais dois; com o programa de artes aplicadas fez a junção de ensino secundário com os ramos de formação profissional, ficando denominado Ensino Médio, subdivido em dois ciclos, o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos. Os dois abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o ensino superior com a mesma estrutura anterior.

A lei não mudou muito na questão da estrutura, mas uma vantagem em relação às anteriores foi a de não prescrever um currículo fixo para todo o território nacional, possibilitando aos Estados anexar as disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, o que sem dúvida representou um avanço, mas isso de fato ficou somente no papel, pois na prática as escolas permaneceram com o mesmo currículo, para aproveitar o recurso material que já possuíam. Por seu turno, no ensino secundário, as escolas não tiveram autonomia nem possibilidade para criar e tiveram que escolher dentre os quatro modelos de currículo determinados pelo Conselho Nacional, os quais não apresentavam muita diferença entre si, o que agravou a situação do ensino secundário.

As Leis de Diretrizes e Bases geraram polêmica, pois o projeto de lei representava uma ameaça para os representantes do antigo regime e do setor moderno antidemocrático. Aliado a isso, ocorreu a volta dos liberais democratas ao campo político. Todavia, infelizmente, no momento de votação da lei, os antidemocratas conseguiram se articular melhor e, dessa forma, se unir, o que acabou sacramentando a derrota dos liberais. Diante disso, concluímos que a legislação do ensino, ainda que tenha representado um avanço, apresenta aspectos contraditórios.

Os destinos, a expansão e os rumos da educação ficaram então sob o controle dos antidemocratas, o que a comprometeu de duas formas: uma delas foi a expansão, que sofreu uma contenção, pois não levou em consideração as reivindicações da demanda social, restringindo, assim, os limites que ficaram bem mais estreitos. Essa contenção foi resultado, como citamos, da rigidez e não flexibilidade dos currículos, que geraram seletividade e discriminação. O segundo elemento comprometido foi a estrutura de ensino, que era muito ligada à aristocracia e oligarquia e aos grupos dominantes, refletindo principalmente no ensino secundário e superior e na formação de profissões liberais, que são mais valorizadas por esse grupo. Segundo Romanelli (2010, p. 198): “A manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe

de ser uma contradição, de fato era uma decorrência da forma como se organizava o poder e portanto servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados”.

## **1.6 O golpe de 1964**

Chegamos, então, em 1964, quando o golpe militar também afetou a educação. As reformas educacionais que aconteceram nesse período tinham como propósito atender a objetivos estratégicos para agradar a uma parte da população, nesse caso, a classe média, para a realização da “limpeza” política (NASCIMENTO, 2007). Dessa forma, com toda a movimentação progressista que estava acontecendo, foram firmados acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), propondo que a educação brasileira se submetesse às determinações dos norte-americanos, que o ensino secundário deveria perder a característica humanista e ganhar conteúdos utilitários e práticos para o povo. Além disso, o ensino superior seria destinado às elites, representando mais uma mudança para reforçar a diferenciação de ensino para ricos e para pobres (ZIBAS, 2005).

O governo militar e a política educacional na época viam o ensino médio como preparação e habilitação para o mercado de trabalho e a educação brasileira tinha o objetivo de atender às demandas das mudanças na economia do País, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista. O processo de equivalência horizontal entre os diversos níveis de ensino continuou em 1964 e unificou horizontalmente as modalidades do ensino do 2.º grau, e dessa unificação adveio a necessidade de uma união experimental de todos os ramos em um só local; surgiram, então, os ginásios compreensivos, pluricurriculares e polivalentes.

Em 1967, uma nova Constituição foi promulgada pelo regime militar, a qual estabelecia no art. 168 que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Assim, era preciso que se tivesse uma unidade nacional e, dessa forma, produziram-se instrumentos austeros de controle da educação. A Constituição proclamava e mantinha em sua Emenda Constitucional n.º 1, de 1969, que o ensino seria obrigatório e para todos, dos 7 aos 14 anos, em estabelecimentos.

A educação brasileira foi vista como prioridade nesse período, pois o novo regime percebeu desde cedo a sua importância para o desenvolvimento do País. Com o aumento da demanda de pessoal, elevou-se a oferta de trabalho da classe média, e a educação era o caminho para que esta tivesse condições de ocupar essas vagas de emprego. Essa nova demanda foi o resultado do novo contexto político e econômico no Brasil, marcado pelo crescimento da industrialização e do setor terciário. A instalação de grandes empresas internacionais acabou sendo determinante para a criação de firmas menores e ainda revelou a necessidade de uma infraestrutura de comunicações, transportes e energias adequados.

O ensino médio foi o primeiro privilegiado com a expansão de ensino na ditadura militar, o que gerou uma crise no ensino superior, ocorrendo uma pressão para o aumento de vagas, pois muitos alunos passavam no vestibular, mas as universidades não tinham vagas suficientes para absorvê-los, problema denominado de “excedentes”, o que provocou muitas manifestações na época, pois, além das poucas vagas nas universidades públicas, existiam muitos alunos sem recursos.

Diante disso, em 1968, ocorreu a primeira reforma do Governo Militar do ensino superior sob a Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, e o Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, e algumas das mudanças estabelecidas pelo decreto foram:

1. A extinção da cátedra e sua substituição pelo departamento e criação da carreira universitária aberta.
2. Abandono do modelo da Faculdade de Filosofia, como aglutinador de universidade e dissolvida em unidades, ou seja, institutos de faculdades ou escolas.
3. Currículos mais flexíveis, cursos parcelados, semestrais e o sistema de créditos.
4. A introdução de exames de vestibulares unificados; instituição regular de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de cursos de curta duração (MARCILIO, 2005, p. 152).

A reforma universitária buscava construir um novo modelo e tornar a universidade mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Essa tendência modernizadora foi inspirada em modelos dos Estados Unidos, mas, de acordo com Romanelli (2010, p. 243), “O antigo modelo de universidade, não estamos aqui a defendê-la, se pensarmos bem possibilitava maior margem de independência, tanto na universidade em suas relações com a administração pública federal quanto em seu próprio âmbito”. Analisando, ainda, as mudanças apresentadas, podemos constatar que o item 2, “o abandono da Faculdade de Filosofia”, foi um aspecto muito negativo da reforma,

representando uma perda, principalmente por se tratar de uma instituição formadora de professores do ensino secundário.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a segunda reforma do período autoritário do ensino médio pela Lei n.º 5.692, que fixou a Lei de Diretrizes e Bases por dez anos, depois da primeira que criou o ensino de 1.º e 2.º graus. A reforma propôs duas mudanças importantes: uma delas foi a junção dos antigos cursos primário e ginásial em um único curso integrado, contínuo e obrigatório, e a outra mudança se deu em relação ao 2.º grau, que passou a ser obrigatoriamente profissionalizante, chamado de “profissionalização universal e compulsória”. Com isso, a LDB de 1971 pretendia fazer com que se diminuísse o ingresso dos alunos no ensino superior, fazendo com que estes, assim que terminassem o 2.º grau, já entrassem no mercado de trabalho para atender a demanda e a mão de obra, como citamos anteriormente. No entanto, a reforma não obteve os resultados esperados devido à falta de recursos materiais, como nos traz Cunha (1994, p. 71 apud NASCIMENTO, 2007, p. 84):

Assim, as esperanças de conter os candidatos ao ensino superior tiveram de ser providenciadas neste grau mesmo pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Ao mesmo tempo, procurou-se incentivar os cursos superiores de curta duração, em especial os da área tecnológica [...], mas apartando os cursos e os estudantes das universidades, confinando-os nas escolas técnicas federais, então rebatizadas de Centros Federais de Educação Tecnológica.

Algumas outras mudanças aconteceram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, que é a extensão da obrigatoriedade, conforme citamos. A junção do antigo primário com o ginásio, totalizando oito anos, eliminou um gargalo e um dos agentes responsáveis pela seletividade, heranças do antigo sistema de ensino. Como não existia mais a passagem do primário para o ginásio, não haveria a necessidade do exame de admissão, que foi extinto, e o sistema educacional ficou dividido da seguinte forma: “a) ensino de 1.º grau, com oito anos de duração destinado a crianças de 7 a 14 anos; b) ensino de 2.º grau, com três anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória” (ZIBAS, 2005, p. 6).

No tocante ao conteúdo para o 1.º e 2.º graus, foram definidos três campos: comunicação e expressão; estudos sociais e ciências exatas; e biológicas. Os currículos eram divididos em uma parte geral e outra de formação especial: no 1.º grau a educação

teria que proporcionar uma base comum de conhecimentos, visando uma exploração de aptidões; e o 2.º grau visava a habilitação profissional desse aluno.

Para tentar eliminar o dualismo, a lei criou um sistema único de ensino médio com a mesma finalidade para todos, independentemente da classe, a fim de tentar romper com a dualidade propedêutico e profissional. Criou ainda uma escola única de 1.º e 2.º graus, mas na prática pouca coisa mudou, como assinala Nascimento (2007, p. 83): “em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse”.

Outros profissionais do magistério, além dos professores, acabaram surgindo com a reforma de 1971. Eles tinham funções diferentes dos professores, e foram eles orientadores que atuavam com o aluno na sala de aula, auxiliando-os e buscando conhecer as suas particularidades e dificuldades; e os supervisores que atuavam nos conteúdos e processos para que lhes fossem garantidas uma coerência de tratamento e variedade no campo de estudos.

A profissionalização compulsória, que chegava em um momento de expansão acelerada da economia do País, ainda que tivesse um argumento sedutor, resultou em dificuldades que não foram levadas em consideração pelo governo, por exemplo, os recursos necessários para as escolas secundárias oferecerem esses cursos. As escolas destinadas a oferecer antigos cursos técnicos, que eram preparadas com equipamentos e infraestrutura adequados para tal, tiveram que se adequar a essas novas exigências. Por conseguinte, nivelaram-se por baixo para esse tipo de formação, com profissionalização compulsória proposta do governo militar. Outra grande polêmica foi a extinção do curso normal, uma das poucas áreas que alcançavam êxito e formavam, ainda que em nível médio, mais corretamente professores para dar aula no primário.

A classe média não tinha interesse nesse tipo de formação e as escolas particulares atendiam seus desejos de preparar seus alunos para o ensino superior. Assim, ofereciam os cursos voltados para esse público e tinham recursos para pagar por essa educação, ao contrário das públicas que, sem muitos recursos, criaram “cursos fracos”, apenas para cumprir o que era exigido, o que enfraquecia a educação e a aprendizagem dos mais pobres (ZIBAS, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases, de n.º 5.692/1971, gerou muita resistência quanto à sua implantação por muitos motivos, entre eles a falta de recursos e por desconsiderar

questões importantes, como o aumento no número de alunos do ensino médio. Diante desse aumento, era necessário pensar em novos currículos, além de estabelecer parcerias com as empresas em virtude das novas demandas propostas pela atual lei e do despreparo das escolas.

Com o intuito de contornar as dificuldades geradas pela profissionalização compulsória proposta pela Lei n.º 5.692/1971, surge o Parecer n.º 45/1972, que deu lugar à habilitação profissional, fazendo com que o 2.º grau passasse a oferecer “uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão” (KUENZER, 1997, p. 19).

Por sua vez, o Parecer n.º 76/1975 propunha que toda escola de ensino médio fosse técnica e, ainda segundo o mesmo parecer, a habilitação deveria ser considerada como preparo básico para iniciar uma atividade específica e não ser entendida como preparo para o exercício de ocupação. Em face do exposto, voltamos à realidade de 1971 e à dualidade do ensino. A profissionalização compulsória proposta pela Lei n.º 5.692/1971 foi alterada definitivamente pela Lei n.º 7.044/1982, causando a extinção da escola única de formação obrigatória.

O sonho do fim da dualidade ensino propedêutico e profissionalizante existente até hoje quando falamos no ensino médio quase foi realizado pela Lei n.º 5.692/1971, por meio da profissionalização compulsória, entretanto a lei apresentava questões que impediram seu sucesso, como citamos, fazendo com que nunca, de fato, conseguisse ser implementada e alcançasse seus objetivos. Essa dualidade, mais do que na educação, está enraizada na sociedade, como menciona Nascimento (2007, p. 85):

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei n.º 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação.

Em 1985, esgotava-se a ditadura e iniciava-se um processo de retomada da democracia, com a eleição direta, em janeiro, de Tancredo Neves e seu vice José Sarney. Com relação à educação, foi um período marcado por repressão e privatização do ensino, além da institucionalização do ensino profissional, tecnicismo pedagógico, uma legislação educacional confusa, centralização e forte autoritarismo, bem como

desestruturação na formação de professores resultante da destruição das escolas normais e faculdades de Filosofia.

Em 1988, foi promulgada a Constituição e começou, então, uma discussão sobre uma possível reforma educacional. Estudiosos e representantes da sociedade defendiam que fosse considerada a educação de jovens e adultos de forma integrada, como preparação para a constituição do cidadão ativo e participante da vida política e produtiva (ZIBAS, 2005). A Constituição de 1988 deu condições para mudanças na educação e muitos projetos de LDB foram encaminhados, gerando debates e pressões de uma parte da sociedade.

### **1.7 1990 e a virada do século**

Veremos agora um período, podemos dizer, de poucas reformas, porém de muitas mudanças na educação, como a criação de Leis Diretrizes, planos e políticas voltados para a educação. Os governos que assumiram tinham um olhar e propostas diferenciadas para a educação, que merecem nosso destaque.

As transformações sociais do mundo que se iniciaram nos anos 1980 começaram a delinear-se em 1990 com o governo de Fernando Collor (1990-1992). O início da década de 1990 foi marcado por mudanças e o Brasil foi inserido na economia mundial. O capitalismo passava por uma nova fase, com reconhecimento internacional. Por conseguinte, o nível da educação era determinante para que o Brasil conseguisse competir com os outros países, conforme aduz Nascimento (2007, p. 84): “O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão taylorista”. Portanto, a educação passou por muitas reformas influenciadas por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Ainda em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, que analisou os desafios da educação para o século XXI, bem como fez um diagnóstico do contexto planetário. Assim, o Banco Mundial, usando como base as conclusões obtidas nessa Conferência e com o objetivo de conter a pobreza em países periféricos, criou diretrizes políticas para tentar alcançar esse propósito. Essas diretrizes aplicadas no Brasil

tiveram destaque no sentido de reduzir a função do Estado no financiamento, nas diversas privatizações que ocorreram a fim de buscar outras formas de financiamento, da substituição do ponto de vista de percepção de universalidade pela concepção de equidade, o que resultou na diminuição de direitos, que acabaram ocasionando o aumento da desigualdade social “que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos” (NASCIMENTO, 2007, p. 85). Ademais, reforçou a dualidade antiga, mas com uma “nova cara”, pois não tinha mais como missão a educação do cidadão que integrasse a formação voltada para o mercado de trabalho e a educação geral.

A posse de Fernando Henrique Cardoso em 1995 deu início à concretização da política educacional, e alguns agentes financeiros, como o Banco Central, deram importantes orientações que foram levadas em consideração na reforma educacional brasileira. A reforma apresentava muitas propostas de ações, porém sem recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Outro problema foi a centralização dos recursos em nível federal no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Funfemeb), o que, por um lado, foi bom, pois houve uma melhora das áreas mais pobres, mas em contrapartida ocasionou uma perda nos grandes centros.

Segundo Libanêo, Oliveira e Toschi, (2012, p. 186):

O presidente eleito apresentou o seguinte programa “Acorda Brasil está na hora da Escola”, no qual se destacaram cinco pontos: a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio de educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais – PCN e Diretrizes curriculares Nacionais – DCN) e avaliação das escolas.

A política educacional na época de Fernando Henrique Cardoso era diferente das outras, pois reformava vários âmbitos educacionais e muitas ações em ritmo acelerado aconteciam, e, em virtude da ampla divulgação, acreditava-se que a educação finalmente estava melhorando, entretanto os resultados ruins em avaliações nacionais acabaram com esse otimismo.

Depois de muitas discussões iniciadas em 1988, foi encaminhado ao Congresso o projeto da nova LDB, inserida no processo de reformas. Ela foi construída de forma democrática, mas durante esse percurso até a sua promulgação passou por algumas

interferências que fizeram com que se aproximasse das novas tendências internacionais. A segunda versão foi aprovada em 1996, apresentando um contexto socialmente diferente de sua primeira versão e, nesse sentido, Rocha (2010) ressalta que tal versão da LDB criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para determinar os conteúdos adotados no ensino fundamental e no ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), aprovada em 1996, imprime um novo significado aos preceitos constitucionais ao incluir o ensino médio como etapa final da educação básica no Brasil, abrindo aos jovens a possibilidade de acesso a um nível de escolaridade mais elevado (CASTRO TIEZZI, [s.d.], p. 117).

A nova LDB estabelecia o ensino médio como obrigatório e gratuito, porém na prática investia mais no ensino fundamental. Dessa forma, deixava a cargo do Estado essa responsabilidade, inclusive na sua expansão, mas permitia também que ele aplicasse seu próprio projeto político-pedagógico, não atendendo, assim, aos anseios dos educadores, desconsiderando décadas de discussões. Segundo Nascimento (2007, p. 82): “Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização”.

A partir da LDB de 1996, foi formulada e consolidada uma reforma do ensino médio no Parecer CEB/CNE n.º 15/1998. O novo ensino médio era destinado aos jovens de 15 a 17 anos que tivessem concluído o ensino fundamental e tinha uma estrutura curricular única em todo o Brasil. Assim, 25% desse currículo deveriam ser destinados às particularidades de cada região e, por conta disso, ficava sob a responsabilidade de cada escola a proposta dos cursos técnicos que seriam oferecidos separadamente. Vale ressaltar que estamos falando da legislação dos anos 1990, pois a partir de 2003, no governo do Presidente Lula, foi aprovada uma nova legislação que trouxe de volta o curso técnico integrado ao ensino médio.

Nessa mesma época, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio pela Resolução n.º 3/1998 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

Segundo Zibas (2005), podemos afirmar que o final da década de 1990 foi o início de um novo ciclo para a educação, importante e turbulento para o ensino médio, marcado por muitas mudanças estruturais e conceituais, mas que não apresentaram uma perspectiva de melhoria. Nesse momento, em que as atenções estavam voltadas ao ensino médio, foi instituída a reforma de 1990 com algumas características que nos remetem à reforma de 1971, que estabeleceu a profissionalização compulsória ao 2.º grau.

A virada de um século, inevitavelmente, causa mudanças em todos os setores, e com a educação não foi diferente. Era preciso preparar esse aluno para as exigências de um novo século que estava se iniciando, os modelos de educação utilizados até o momento deveriam ser revistos e repensados, estando em consonância com as mudanças do mundo, e algumas articulações aconteceram com esse objetivo.

Zibas (2005) ressalta que foram necessárias transformações no ensino médio e, nesse sentido, algumas análises e constatações reforçam a necessidade dessa reforma, a saber: explosão da demanda por matrículas, requisitos do novo contexto produtivo, exigência de desenvolvimento de conhecimento e valores para a construção de uma cidadania democrática, exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil.

Essa movimentação no cenário educacional no final da década de 1990, juntamente com a reforma que aconteceu, também nessa data, geraram resultados significativos, não só no ensino médio, mas na educação como um todo. Assim, no Brasil vai se delineando uma nova paisagem na década de 1990 à medida que se universaliza e se consolida o ensino fundamental, grandes contingentes de jovens egressos buscam novos caminhos. Cresce a matrícula no ensino médio, aumenta extraordinariamente a oferta de vagas no setor público, cai o número de jovens frequentando o ensino noturno, implanta-se um novo currículo, uma nova estrutura organizacional reordena o ensino médio propedêutico e a educação profissional (CASTRO; TIEZZI, [s.d.], p. 117).

Nesse momento, surge um novo sistema de avaliação em consonância com as mudanças da Reforma e com as novas diretrizes representadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que continua sendo utilizado, mas com algumas mudanças, por exemplo, algumas universidades não realizam mais vestibulares, os estudantes utilizam a sua nota do Enem para ingressar nessas universidades públicas e privadas.

Em 2001, foi aprovado no Congresso Nacional pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), criado para estabelecer políticas

e metas para dez anos, e uma das razões para a elaboração desse plano foi a exigência legal inscrita na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. O PNE 2001-2010 tinha os seguintes objetivos:

- a) elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência com sucesso nela;
- d) democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação dos profissionais da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes (PNE, 2001).

Entretanto, o PNE deveria ser avaliado periodicamente pelo Legislativo e pela sociedade civil, segundo previa a lei, mas, com poucas e fragmentadas iniciativas do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), isso não ocorreu. Além disso, o plano trazia metas para todos os ramos do ensino, as quais não foram cumpridas em virtude da falta de avaliação.

Em 2003, início do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia uma esperança com relação à educação: “O fato de, pela primeira vez, o presidente brasileiro vir das camadas populares sinalizava que o país poderia começar a tecer uma nova história” (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188). O governo do então Presidente considerava a educação como uma condição de cidadania. Além de propor um novo marco de solidariedade entre os entes federados, buscava garantir a universalização da educação básica, resgatando a qualidade de ensino em todos os níveis, bem como aspirando a elevação da média de escolaridade dos brasileiros.

O projeto do governo Lula obedeceria a três diretrizes para garantir a educação como um direito: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e de democratização da gestão. No final do seu primeiro mandato, verificou-se que algumas de suas metas foram atingidas, entre elas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a definição do custo qualidade por aluno.

Em abril de 2007, já em seu segundo mandato, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que compunha o Plano Plurianual (PPA). Nele são estabelecidos as medidas, os gastos e os objetivos a serem seguidos pelos governos em um período de quatro anos. O Brasil já teve um total de quatro PPAs. O PDE se tratava de um conjunto de iniciativas cuja prioridade era a melhoria da educação básica, bem como os investimentos na educação profissional e na superior, pois todos os níveis de ensino estão interligados, e uma das propostas do PDE seria conscientizar toda a sociedade, pais, alunos, professores e gestores da importância da educação.

O PDE era dividido em quatro linhas de ação: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e educação profissional e tecnológico. Para a educação básica o PPA estabelecia, segundo Libanêo, Oliveira e Toschi (2012, p. 193):

Tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade da educação básica pública medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social em torno do Programa Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é disposto pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Presente em muitos debates sobre qualidade de educação, ele foi implementado pela União Federal em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal, Estados, e estabelece ações que visam à melhoria da gestão escolar, da valorização e qualificação dos profissionais, da qualidade de ensino, do fluxo escolar, do apoio ao aluno e à escola e da inclusão digital.

Em 2009, começou a discussão do PNE que seria implementado em 2010, e no mesmo ano foi incluída uma emenda constitucional na Constituição de 1988, a de n.º 59, de 11 de novembro de 2009, ampliando a obrigatoriedade do ensino gratuito, dos 4 aos 7 anos, o que significava que todos os cidadãos teriam direito à educação pública, e, com isso, o país foi elevado à condição de uma das nações a oferecer o maior tempo de ensino obrigatório do mundo; além disso, instituiu a colaboração entre os sistemas de ensino, alterando a distribuição de recursos públicos e vinculando-se ao produto interno bruto (LIBÂNÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A LDB também passou por alterações; a primeira delas ocorreu no ano seguinte à sua publicação e, posteriormente, em 2009.

Em 2011, ocorreu a mudança de governo, tomando posse a Presidente Dilma Rousseff, do mesmo partido do Presidente Lula, que divulgou em sua campanha que

pretendia dar continuidade ao PDE, mas priorizando questões mais pontuais, como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas e a elevação dos recursos para educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos profissionais.

Ainda em 2011 tivemos outra mudança importante para a educação, a Lei n.º 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e alterou a Lei n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regulamenta o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), a Lei n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e a Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

É importante destacar que em 2013 tivemos uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei n.º 12.796/2013, que regulamenta a já citada EC n.º 59/2009, que amplia a obrigatoriedade de matrícula na rede escolar a partir dos 4 anos.

Está em vigor atualmente o PNE de 2014/2024:

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2014).

Podemos entender que um dos problemas das reformas que ocorreram ao longo dos anos, na maioria das vezes, é o fato de elas não corresponderem com a prática nem com as ideias dos reformadores, tampouco com as reais necessidades do ensino, além de sempre tentarem trazer modelos de fora sem um real estudo para verificar se seriam condizentes com a nossa realidade. “As reformas, decreto, obsessão das autoridades brasileiras, dificilmente corresponderam, na prática, aos discursos e intenções dos reformadores ou reais necessidades de ensino e em muitas delas era nítida a tentativa de transplantar modelos de fora” (MARCILIO, 2012, p. 127).

Outro aspecto que deve ser analisado é a influência sempre presente da elite e da igreja em momentos cruciais de decisões e mudanças na educação, o que, historicamente, prejudicou o sistema de ensino de muitas formas, principalmente fortalecendo ainda mais a dualidade propedêutico e profissional, o ensino de ricos e o ensino de pobres, promovendo diferenças que foram diminuindo lentamente no início do século XXI, mas que ainda existem e apresentam resquícios em nossa sociedade.

### **1.8 Atual reforma do Ensino Médio – Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**

Temos mais uma reforma educacional acontecendo no cenário nacional, que se debruça sobre o ensino médio, que é o tema deste trabalho, pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, com a seguinte definição:

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 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

A proposta de um novo ensino médio surgiu a partir de mudanças recentes na LDB e nas novas diretrizes curriculares nacionais e está prevista no Plano Nacional de Educação de 2014. Diante disso, começaram as discussões e, posteriormente, sua aprovação. A reforma do ensino médio é um conjunto de novas diretrizes; o texto inicialmente colocado em vigor pelo Governo Federal pela Medida Provisória n.º 746, em 22 de setembro de 2016, foi elaborado pelo Ministério da Educação e defendido pelo então Ministro Mendonça Filho, tendo sido aprovado pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017.

Alguns marcos legais antecederam a reforma:

### **Constituição Federal**

Art. 205. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Art. 206. Deve haver igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar.

Art. 214. O Plano Nacional de Educação deve promover a formação para o trabalho e a formação humanística do país.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Art. 35. O Ensino Médio tem como finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes.

### **Plano Nacional de Educação**

Meta 3. Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis.

Meta 6. Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Alterada pela Lei n.º 13.415/2017)**

Art. 24 [...] § 1.º A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento.

Art. 12. [...] § 5.º Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Art. 12. [...] § 11. As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

Existia um projeto em tramitação antes da medida provisória na Câmara, o Projeto de Lei n.º 6.840/2013, de autoria do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), e algumas entidades defendiam que continuassem as discussões sobre o projeto de lei, entretanto congressistas e o governo afirmaram que elas foram levadas em consideração na elaboração do conteúdo da medida provisória.

As principais mudanças propostas para o ensino médio serão:

- Os conteúdos e as aprendizagens comuns e obrigatórias a todos, que serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular.
- Os estudantes poderão escolher se aprofundar em um dos itinerários formativos relacionados às áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional.
- A carga horária de todas as escolas será ampliada de 2.400 para 3.000 horas.

O Governo Federal investirá até R\$ 1,5 bilhão para atender a essa nova demanda, que surgirá devido às novas matrículas nessas escolas de tempo integral em que os estudantes passarão pelo menos sete horas por dia – fala do então Ministro Mendonça Filho no dia 9 de agosto de 2017.

A análise histórica das reformas anteriores nos faz acreditar que enfrentaremos problemas similares com a implementação da atual proposta para a reforma do ensino. Marcilio (2005) aponta-nos que as decisões relacionadas à educação no Brasil sempre acontecem de cima para baixo e cada novo governo que entra quer mudar a educação. Prova disso é que a reforma do ensino médio foi aprovada com grande rapidez, e por medida provisória, impossibilitando, assim, um estudo mais aprofundado das mudanças propostas.

A implementação da reforma dependia da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada depois de algumas audiências públicas e discussões no dia 14 de dezembro de 2018. Segundo o que consta no *site* do MEC, a escola só será obrigada a oferecer um dos cinco eixos formativos, e a tendência,

considerando as dificuldades pelas quais passa a escola pública, é a de que a opção se dê pelo que será menos oneroso.

Enquanto isso, observamos que nas escolas particulares temos outra realidade, que atende aos alunos que têm outras opções. E, caso a escola não ofereça o eixo que o estudante deseja, ele tem a possibilidade de escolher outra escola. Por sua vez, o aluno da escola pública não tem as mesmas condições e possivelmente acabará escolhendo a opção menos onerosa, contribuindo para que a educação, que deve ser inclusiva, se torne excludente.

Nessa direção, nosso trabalho tem como objetivos estudar os documentos da Reforma e da Base Nacional Comum Curricular, bem como fazer um histórico das principais reformas, tendo como pano de fundo ouvir membros da comunidade escolar (gestor e professores) com o intuito de identificar se eles conhecem as mudanças propostas e se a atual reforma é entendida como necessária à educação brasileira.

## 2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

### 2.1 A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o processo de discussão e homologação

Começaremos o presente capítulo trazendo alguns resultados da pesquisa documental realizada na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o seu processo de construção, discussão e marcos legais que a antecederam e já sinalizavam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular. Vale salientar que a pesquisa abrangeu somente a BNCC do ensino médio, que é foco de nossa pesquisa. As discussões sobre ela ainda não foram finalizadas, pois, segundo o *site* do MEC, aconteceram audiências públicas em 2018 e não temos os resultados delas.

No dia 15 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua terceira versão, e homologada cinco dias depois, no dia 20 de dezembro de 2017. A Base é um documento normativo que deverá nortear as escolas públicas e particulares de todo o País, na construção de seus currículos, e definirá o conjunto de aprendizagens essenciais ao qual todos os alunos têm direito, fazendo com que a educação brasileira esteja em consonância com as exigências do século XXI.

É importante destacarmos o contexto político bastante conturbado em que a BNCC foi votada e aprovada: o *impeachment* da Presidente eleita Dilma Rousseff e a posse do Vice-Presidente Michel Temer.

Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Assim, a BNCC foi aprovada em um governo que, diante das medidas que vinha tomando e de algumas reformas e cortes aprovados, tem se mostrado pouco preocupado com políticas públicas, podemos citar inclusive a PEC n.º 241/55, aprovada

pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. Trata-se de uma emenda constitucional que cria um teto para os gastos públicos por até 20 anos. No entanto, um agravante nesse contexto conturbado de aprovação da Base: como fazer mudanças tão significativas propostas no documento com uma emenda constitucional que limita os gastos por 20 anos?

As discussões relativas à construção da Base tiveram início em 2012 e foram intensificadas em 2014. Com o objetivo de acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos sobre a BNCC, o “Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP n.º 11/2014” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11).

Entretanto, somente em 2015 os estudos começaram a acontecer de forma efetiva. O Ministério da Educação selecionou 120 profissionais da Educação que lecionavam em diversas áreas e níveis para a elaboração de um documento que resultou na primeira versão da BNCC, tendo passado por uma consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016.

Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11).

A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 para discussão por nove mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), no período de maio a agosto. “A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11). Tais moderadores faziam a apresentação por meio de *slides* e os educadores respondiam com concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente, indicando propostas de alterações. O resultado dessa discussão gerou um relatório feito pelo Consed e pela Undime, que encaminharam essa versão para o Comitê Gestor, o qual fez uma revisão dessas

adequações, obtendo como resultado a terceira versão da Base, encaminhada para o CNE em abril de 2017.

No entanto, mesmo depois de todas essas discussões, a Base ainda apresentava pontos falhos que precisavam ser mais bem discutidos, como nos trazem Aguiar e Dourado (2018, p. 11): “à ‘terceira versão’, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio”. Diante disso, podemos constatar que temos uma Base que foi homologada sem a devida atenção ao ensino médio. Paralelamente, há também uma reforma aprovada por medida provisória, inclusive, que depende da Base para sua implementação, o que vem à tona novamente uma das questões da nossa pesquisa: essa reforma é realmente para melhor?

Continuando os encaminhamentos referentes à construção da BNCC, a Comissão Bicameral, criada pelo CNE para os encaminhamentos referentes à Base, promoveu cinco audiências públicas em cada região do País não só com profissionais da educação, mas também com quem se interessasse em participar. As audiências seguiram este cronograma:

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
- Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
- Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
- Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções;
- Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11).

Realizadas as audiências públicas, todas as propostas apresentadas foram inseridas em uma planilha, entregue aos organizadores. Em outubro de 2017, a Comissão Bicameral encaminhou o resultado para o CNE, que realizou as alterações indicadas no documento e inseriu alguns tópicos importantes, como a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões concernentes à área de computação, tecnologias digitais, entre outras.

Em novembro de 2017, cada um dos relatores da Comissão Bicameral apresentou uma minuta e os conselheiros encaminharam as propostas para serem discutidas na reunião de dezembro.

Importante ressaltar que o documento-base, contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Este fato, aliado à necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 12).

Posteriormente, na reunião de dezembro da Bicameral, foram apresentadas as inclusões feitas pelo Comitê Gestor e suas equipes. As contribuições das audiências públicas e as oferecidas ao CNE não foram incluídas para análise, e não foi apresentada justificativa por escrito. No momento da exposição, o MEC recebeu sugestões dos conselheiros e se comprometeu a incluí-las no documento. A forma com que tudo foi conduzido impediu que fosse feita uma análise pormenorizada, principalmente das significativas contribuições obtidas em audiência pública.

A Comissão Bicameral fez sua terceira reunião e logo após aconteceu a reunião do Conselho Pleno, que analisou o parecer e a resolução e encaminhou um pedido de vista por acreditar que a BNCC não estava concluída, pois ainda existiam questionamentos e dúvidas. As conselheiras notaram também a questão da não inclusão do ensino médio nessa terceira versão. Então, o presidente do CNE orientou que se fizesse o pedido de vista pública antes do processo de votação da base, de acordo com art. 32 do Regimento Interno do CNE, e elas assim o fizeram.

O Presidente do CNE, antes de atender ao disposto no art. 32 do Regimento, concedeu a palavra a um Conselheiro que requereu votação de matéria em regime de urgência, baseado no art. 15, inciso III, do referido Regimento. Questionado por ter colocado em votação o regime de urgência antes do pedido de vista, o Presidente do CNE argumentou que o referido pedido de urgência tinha sido solicitado na véspera, por escrito, e assinado por um conjunto de Conselheiros. Após esse ato, concedeu o pedido de vista e encerrou a Sessão (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 12).

Depois de terminada a sessão, as conselheiras foram informadas de que tinham uma semana para apresentar o substitutivo na próxima reunião, que seria no dia 15 de

dezembro de 2017, data de aprovação da Base no CNE, ou seja, não existiu tempo hábil para a discussão das questões colocadas pelas conselheiras e, dessa forma, a Base foi aprovada com questões relevantes a serem debatidas. Como podemos perceber, as discussões estavam acontecendo, mas em dado momento optou-se pela celeridade na tramitação e eventual aprovação da BNCC, em detrimento de uma análise.

## **2.2 Situação e discussões sobre a BNCC em 2018**

Em 2018, as discussões sobre a BNCC do ensino médio ganharam destaque na agenda política educacional. Assim, alguns eventos vêm acontecendo com intuito de discutir sobre a base, com divulgação pública no *site* do MEC. Dentre eles, podemos citar os mais relevantes: em 3 de abril, o Ministro da Educação entrega a BNCC do ensino médio ao CNE para discussão na sociedade; em 11 de maio, MEC e CNE vão lançar plataforma para receber contribuições para a BNCC do Ensino Médio; de 11 de maio a 29 de agosto, realização de audiências públicas nas cinco regiões do País; as escolas de todo o Brasil se mobilizaram e fizeram o dia D para discussão da BNCC do ensino médio; em 24 de outubro o Ministério da Educação promoveu um encontro para discutir sobre a BNCC.

Em 20 de novembro de 2018, ocorreu outro evento importante e decisivo relativo à reforma e à base, quando o MEC homologou diretrizes do ensino médio que servirão de parâmetro para a Base Nacional Comum Curricular. O texto foi preparado em regime de colaboração nas audiências públicas realizadas. As Diretrizes são um conjunto de regras que orientam a implementação da reforma do ensino médio, para que as escolas tenham as orientações necessárias para organizar a melhor forma de oferta dos itinerários formativos, os quais são a grande mudança proposta pela reforma do ensino médio.

Em 5 de dezembro de 2018, recebeu a aprovação do colegiado e do CNE, e em 14 de dezembro foi homologada. Os próximos passos para 2019, segundo o então Ministro da Educação em dezembro de 2018, Rossieli Soares, são:

Após a conclusão dos currículos dos estados e municípios, entra o processo de formação dos professores, para que eles possam aplicar esses currículos. O MEC vai dar apoio para que, em regime de colaboração, estados e municípios façam a formação de todos os seus professores durante o ano de 2019.

Diante do exposto, constatamos que a BNCC ainda não está totalmente concluída e, segundo o *site* oficial, esse processo tem se realizado com a participação de todos os interessados. Assim, em face do posicionamento apresentado pelo Ministro da Educação, neste ano de 2019 teremos a BNCC pronta para ser implementada nas escolas.

### **2.3 A Base Nacional Comum Curricular**

Depois de apresentarmos a forma como a BNCC está sendo construída, nos aprofundaremos no documento, destacando e transcrevendo os pontos que acreditamos ser os mais relevantes. O documento utilizado como referência é o que está contido no *site* do MEC. Salientamos que existe uma versão mais atualizada também disponível no *site* do MEC, entretanto verificamos e contatamos que os conteúdos que apresentamos no trabalho não tiveram mudanças nessa homologada.

Como citamos anteriormente, a proposta terá o papel de nortear e orientar os rumos da educação brasileira, tendo sido elaboradas etapas anteriores com a participação de docentes e gestores para a construção da BNCC do Ensino Médio, as Bases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A BNCC é a referência para que as instituições de ensino formulem seus currículos, integrando também a política nacional de educação. Ela vai contribuir para alinhar outras políticas e ações federais e municipais, como afirma o documento, “cumprindo seu papel referente à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2017, p. 8). Portanto, espera-se que, com a implementação da Base, as políticas educacionais não sejam fragmentadas e diferentes em cada Estado ou Município, mas que ela cumpra o seu papel e norteie-os, uma vez que foi homologada e discutida e, pelo visto, será uma realidade nas escolas a partir deste ano de 2019.

Ao aluno que está cursando a educação básica, composta pela pré-escola, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (foco da nossa pesquisa), deve ser assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 10).

Assim, definidas essas competências, a educação precisa afirmar valores e estimular ações para que se cumpram os requisitos propostos e que os alunos do ensino básico sejam contemplados com as competências, possibilitando que não fiquem somente no papel e que “contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

Alguns marcos legais antecederam a construção da BNCC, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que destacava a educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ressaltando que a educação é um direito constitucional de todos os cidadãos, dever do Estado, da família e da sociedade. Para que isso ocorra de forma efetiva, a Constituição Federal, em seu art. 210, estabelece a necessidade de definir conteúdos mínimos a serem trabalhados na Educação Básica do Brasil, o que vem reafirmar que, apesar de ter sido homologada recentemente, as discussões sobre a importância de uma Base Comum Curricular sempre existiram.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 9.º, IV, dispõe:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Em 1996, a LDB dispunha que a União firmasse um pacto interfederativo, ou seja, um acordo com os vários níveis de governo, para estabelecer diretrizes e competências para orientar o currículo, e, para reforçar essa determinação, em seu art. 9.º consta que:

A União incumbir-se-á estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2017).

Ainda nesse artigo da LDB, encontramos conceitos importantes para o desenvolvimento da questão curricular brasileira, pois nos apresenta a diferença entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular, trazendo um esboço do que será a atual BNCC do ensino médio, sendo uma parte comum a todos, e os itinerários

formativos diversificados, de acordo com a escolha de cada aluno. Essa relação entre o que é básico e comum é contemplada na LDB:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A partir dessas orientações, foi possível pensar em um currículo mais voltado para a realidade de cada escola, levando em consideração o contexto individual de cada qual, assim como o regional e o social em que está inserida, respeitando as características de seu alunado.

Vale lembrar que a LDB passou por uma alteração em 2017, e, a partir dessa mudança, começou-se a utilizar duas nomenclaturas para definir as finalidades da educação. Essa mudança no corpo do texto da lei trata basicamente da BNCC e dos conteúdos que ela deverá conter.

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 [...]

Art. 36. [...] § 1.º 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 (BRASIL, 2017).

Em 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), documento constituído por vinte metas cujo objetivo era pensar e projetar a educação brasileira por dez anos, usou-se como justificativa o fato de o PNE fazer menção a uma Base Nacional Comum Curricular. Logo, o Ministério da Educação decide priorizar e intensificar o debate sobre a BNCC (CURY; REIS; ZANARDI, p. 12).

A BNCC traz o conceito das competências, o que não é uma novidade, pois indícios de sua relevância no processo de ensino dos alunos do ensino médio e fundamental já vinham gerando várias discussões. A LDB, em seus arts. 32 e 35, reforça ainda mais esse conceito de competência, mais do que isso, foca o seu desenvolvimento e tem orientado Estados e Municípios há muitas décadas, cumprindo normas indicativas

internacionais para as avaliações que também dão enfoque ao desenvolvimento das respectivas competências.

Dentro desse contexto, sendo a BNCC um documento norteador, deve oferecer as referências que assegurem a esse aluno as aprendizagens essenciais, fazendo uma indicação clara do que ele deve saber, ou seja: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem o aluno para entrar no mercado de trabalho, bem como para o exercício de sua cidadania.

O ensino integral é um compromisso da BNCC, integral não somente no sentido de carga horária, mas de forma integral que permita uma aprendizagem em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, que acompanhe a constante evolução, pois a escola, juntamente com o aluno, faz parte dessa mudança constante na sociedade, a qual faz parte do mundo, que evoluiu continuamente, estimulando o desenvolvimento do processo de ensino para receber novos alunos, que possuem acesso às informações que proporcionam o desenvolvimento de um perfil autodidata. Atualmente, percebemos que a escola precisa apresentar um diferencial, um algo a mais: despertar o interesse desse aluno e pensar em uma estratégia que dê resultados, porque fora da escola o aluno já possui acesso às informações, fazendo com que ele perceba que a escola é parte integrante na formação completa e necessária para a vida. Todavia, compreender por que ele precisa dela faz parte do papel da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças (BNCC, 2017, p. 14).

Portanto, a BNCC nos diz que é preciso romper com a ideia de que o ensino integral só diz respeito ao tempo em que o aluno fica na escola, mas deve ser “integral” no sentido de priorizar a formação e o desenvolvimento humano global, em que esse aluno aprenda não somente conteúdos teóricos que dão preferência ao intelectual, mas que seja preparado para a vida, não sendo apenas um receptor do conhecimento, mas um sujeito ativo no processo de aprendizagem, e, além disso, a escola precisa tornar-se um espaço

democrático, que respeite as diferenças, permitindo que esses alunos respeitem uns aos outros, considerando-os individualmente em suas singularidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida, se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017, p. 15).

Nesse sentido, a BNCC propõe que seja superada a forma de fragmentar o conhecimento por meio das disciplinas, pois a educação precisa ir muito além disso; deve ultrapassar as paredes da escola, pois, assim que o aluno entender o significado da aprendizagem que ele adquire na escola, ele compreenderá o real sentido e conseguirá colocar em prática em sua vida, não somente com relação à sua profissão, mas também à construção do seu projeto de vida.

O Brasil é um país marcado pelas desigualdades sociais e culturais, mas existe autonomia entre os entes federados. Logo, os sistemas de ensino e as escolas têm o desafio de construir currículos e elaborar propostas pedagógicas que levem em consideração as necessidades, possibilidades, interesses, identidades étnicas, linguísticas e culturais desses alunos, respeitando as características regionais e locais.

Um dos objetivos da BNCC é deixar claras as aprendizagens essenciais, ou seja, os conteúdos a que os estudantes do Brasil todo terão acesso na escola, respeitando a igualdade educacional, suas singularidades, contribuindo para diminuir as desigualdades não só na aprendizagem, mas também no ingresso e permanência.

Falando ainda de diferenças sociais, durante muito tempo, no Brasil, eram naturais as desigualdades educacionais em relação ao acesso e permanência de alguns grupos; “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BNCC, 2017, p. 18). Nesse sentido, o documento da BNCC aponta que cabe às secretarias de educação e às escolas pensar em estratégias para alcançar essa parte da população, a fim de que supere tais desigualdades, tendo acesso ao mesmo conteúdo que qualquer outro aluno, e, mais do que isso, compreenda que as suas condições são diferentes das dos

demais, ou seja, ensino igual para desiguais, reconhecendo “que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BNCC, 2017, p. 15).

A BNCC traz esse discurso de igualdade, diversidade e de planejamento com foco na equidade, que também tem como obrigação a inclusão de grupos historicamente excluídos, como os indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes, e, ainda, os estudantes que não concluíram a educação básica na idade correta, além dos portadores de necessidades educativas especiais.

Existem aprendizagens essenciais que os alunos da educação básica devem receber. Elas estão definidas nos currículos e, no momento de sua elaboração, é necessário que se levem em consideração muitos pontos importantes, por exemplo, “a realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2017, p. 16). Assim, acreditamos que isso deve ser definido com as famílias e a comunidade escolar, fortalecendo a BNCC e os currículos e assegurando as aprendizagens essenciais.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BNCC, 2017, p. 16).

A BNCC foi legitimada pelo pacto federativo nos termos da Lei n.º 13.005/2014, que promulgou o PNE. Logo, espera-se que o regime de colaboração realmente aconteça e a sua formulação tenha a participação da comunidade educacional e da sociedade, permitindo que a consulta ao MEC conte com a efetiva participação de Municípios, Estados e Distrito Federal, pois se trata de um processo democrático em que todos poderão participar da elaboração.

Com a homologação da BNCC, as escolas públicas terão muito trabalho para se adequar a essas novas exigências do documento e construir seus currículos com as aprendizagens essenciais e itinerários formativos de acordo com a proposta.

A implementação da BNCC é responsabilidade dos sistemas e das redes de ensino, mas, ainda assim, devido à complexidade desse processo, será necessária a ajuda da União, Estados, Distrito Federal e Municípios que fazem parte do Pacto Federativo.

Cada um dos entes federados tem a sua reponsabilidade nesse processo, que são diferentes e complementares. À União cabe a coordenação do processo e correção das desigualdades, e sua primeira tarefa “será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BNCC, 2017, p. 21), isto é, para que a BNCC seja implementada e alcance seus objetivos, de que os alunos tenham as aprendizagens essenciais em todo o Brasil, o primeiro passo é investir na formação de professores.

Por ser elaborada em uma política nacional, é necessário que o MEC, em colaboração com o CNE, o Consed e a Undime, monitore essa implementação. Por se tratar de um país com muitas desigualdades, e sendo o projeto da BNCC algo que pretende causar grandes mudanças nas escolas, por conseguinte, precisamos de investimentos, e cabe ao MEC e aos órgãos parceiros mencionados priorizar o atendimento aos entes que tenham menos recursos técnicos, além do apoio técnico financeiro ao MEC:

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BNCC, 2017, p. 21).

Agora, vamos discorrer sobre a estrutura da BNCC, que, como citamos anteriormente, está organizada de uma forma que venha explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

A BNCC do ensino médio, que é o foco de nossa pesquisa, será dividida da seguinte forma:

- As competências gerais básicas, que todos os alunos vão cursar; e
- As áreas do conhecimento, que estão divididas em quatro, que o aluno deverá escolher para cursar: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP n.º 11/2009 “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009).

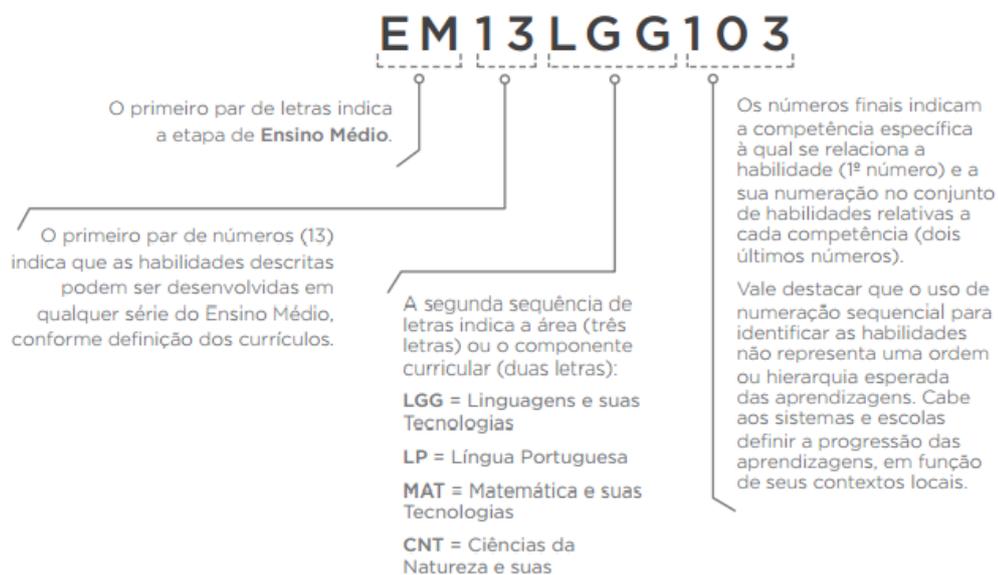
De acordo com determinações da Lei n.º 13.415/2017, as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática devem ser oferecidas nos três anos do Ensino médio, mas, para garantir que as escolas possam formular seus currículos e propostas de acordo com a sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação.

O documento da BNCC estabelece as competências específicas de cada área do conhecimento, e na apresentação de cada área explicita seu papel na formação integral de cada aluno do Ensino Médio e “destaca particularidades no tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização” (BNCC, 2017, p. 33).

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, como podemos observar a seguir:

### Figura 1: Habilidades identificadas por código alfanumérico

Cada habilidade é identificada por um **código alfanumérico** cuja composição é a seguinte:



Fonte: BNCC (2017).

Explicando a figura:

[...] o código EM13LGG103 refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência

específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares (BNCC, 2017, p. 34).

É importante enfatizar que a organização das habilidades do ensino médio na BNCC foi elaborada de forma que fiquem claras as aprendizagens essenciais que devem ser oferecidas aos alunos dessa etapa.

O ensino médio é a etapa final da educação básica, direito público e subjetivo de todo cidadão, que, diante da realidade educacional que estamos vivendo, vem apresentando vários problemas, e uma das causas é o desempenho insuficiente desses alunos nos anos finais do ensino fundamental. Lima (2008, p. 1) destaca que “a divisão da estrutura curricular em ciclos de quatro anos de estudo com regime de progressão continuada não trouxe bons frutos para o ensino paulista”, tornando-se outro gargalo da educação, no qual dificilmente um aluno é reprovado, ainda que apresente resultados insatisfatórios. Ainda segundo o documento da BNCC, existe um excesso nos componentes curriculares e a abordagem pedagógica está distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho do ensino médio vigente.

Diante dessa realidade apontada pelo documento, a BNCC propõe que, além de universalizar o atendimento, garanta as aprendizagens essenciais, além de responder as aspirações presentes e futuras dos estudantes do Ensino Médio, permitindo que o aluno escolha a área do conhecimento de acordo com as suas afinidades, aptidões e ambições, reafirmando o texto presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 167).

E, para atender a essa necessidade explicitada nos documentos, é preciso considerar todas as transformações por que passamos, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, numa tentativa de ir ao encontro das ambições e aspirações do jovem que vive nesse contexto, preparando-o para a vida e o mercado de trabalho formado por um ambiente contemporâneo e em constante evolução.

Com todas essas mudanças e incertezas que rodeiam a vida dos jovens concernentes ao mundo do trabalho e às relações sociais pretendidas, é um grande desafio formular políticas e propostas de organização curricular para a educação básica e

principalmente para o aluno do ensino médio. E há outro desafio maior, que é entender que o estudante do ensino médio não está inserido num grupo homogêneo.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155).

Portanto, é importante mudar o conceito sobre o jovem do ensino médio que tínhamos até hoje. Devemos considerá-lo como diverso, dinâmico e participante ativo no processo de formação, garantindo sua inserção crítica e autônoma nesse mundo. É urgente que possamos efetivar a organização da escola de forma que acolha essas diversidades, reconhecendo os jovens como interlocutores legítimos sobre o currículo e aprendizagem, além de assegurar que esses alunos tenham uma educação em sintonia com suas histórias e caminhos, que lhes dê a oportunidade de escolher sobre a sua vida e seus projetos para o futuro, tanto no estudo como no trabalho.

O documento afirma que a escola tem que estar preparada para as novas exigências relacionadas à aprendizagem desse jovem e que ela realmente contribua nesse processo de acordo com as propostas da BNCC. Não podemos cometer o equívoco de achar que o jovem só deve aprender o que já sabemos, e, sim, abrir um leque de possibilidades para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, ambientais e produtivos. Portanto, a escola precisa fazer com que esses alunos assumam as responsabilidades, desenvolvam uma postura autônoma e resolvam questões herdadas de gerações passadas, sem desvalorizar o esforço que os antecedeu, mas abrindo-se criativamente para a nova proposta e seus desafios.

As finalidades do ensino médio, segundo a LDB, são:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, de acordo com a LDB, a escola tem o papel de cumprir as finalidades citadas e cada qual tem sua importância, sendo dever da escola garantir o prosseguimento dos estudos a todos os alunos que desejarem. Deve preparar esse aluno para o mercado de trabalho, fornecendo meios para que ele possa se inserir de forma crítica e responsável no mundo do trabalho, além do aprimoramento do educando como pessoa humana e auxiliar na formação de um cidadão que ajude a construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em que haja a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, bem como assumir o compromisso de produzir saberes e promover a articulação em diferentes áreas do conhecimento.

É nesse contexto de diversidade que o Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP n.º 11/2009, já indicava a necessidade de construção de currículos mais flexíveis, mais alinhados com esse novo jovem, como colocadas pela LDB:

- Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.
- Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes.

Com o objetivo de fazer com que o modelo do ensino médio fosse mais flexível e diversificado, a LDB estabeleceu e apresentou em seu art. 36 a BNCC e como ela será dividida:

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.

Segundo o documento BNCC, essa nova estrutura, proposta também na LDB, valoriza o protagonismo juvenil, pois essa maneira de ofertar itinerários formativos atende a multiplicidade de interesses dos estudantes, com aprofundamento na área que ele mesmo escolheu e na sua formação técnica profissional. Portanto, é necessário que a escola esteja preparada para receber esse aluno, considerando as finalidades do ensino médio e seu público, e que organize seus currículos e proposta pedagógica, atendendo às demandas desse jovem, possibilitando dialogar com o contexto em que ele está inserido, o qual é muito diverso, estando em constante transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica, demandando constante articulação com o cenário nacional e internacional.

A BNCC do ensino infantil, a do fundamental e a do médio são complementares, todas estão centradas no desenvolvimento de competências e orientadas pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais que devem ser oferecidas aos alunos da educação básica são como orientações para as aprendizagens essenciais e mostram itinerários formativos propostos para o ensino médio:

Como se pode observar no esquema abaixo, a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB n.º 15/1998), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica no fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP n.º 11/2009).

**Figura 2: Competências gerais da educação básica**



Fonte: BNCC (2017).

Para orientar a construção dos itinerários formativos, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que devem complementar as competências específicas do ensino fundamental. Dentro dessas competências, temos as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa, além da Língua Portuguesa, que deve ser oferecida obrigatoriamente nos três anos (LDB, art. 35-A, § 3.º), tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, art. 35-A, § 5.º).

Conforme citamos anteriormente, a BNCC do Ensino Médio tem como objetivo definir aprendizagens essenciais, as quais devem ser oferecidas a todos os estudantes, e, nesse sentido, é necessária uma reelaboração das propostas pedagógicas e currículos para se adequarem a componentes específicos e aos itinerários formativos propostos pela BNCC.

As escolas, ao construírem seus currículos e propostas pedagógicas de acordo com a nova proposta da BNCC, devem, antes de tudo, entender o contexto em que estão inseridas, considerando as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Logo, a escola, ao escolher os itinerários formativos previstos em lei que vão oferecer, precisa levar em conta todas essas características para a

flexibilização da organização curricular do ensino médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Todos os sistemas de ensino do País devem adotar como princípio obrigatório a flexibilidade em seus currículos e assegurar as competências e habilidades definidas na BNCC do ensino médio, sendo preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013, p. 183).

Nesse momento do texto, discorreremos sobre os itinerários formativos propostos pela BNCC. O primeiro é a área de Linguagens e suas Tecnologias, que, segundo documento:

Busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares (BNCC, 2017, p. 473).

Portanto, o aluno que escolher essa área do conhecimento terá as disciplinas Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, além dos conteúdos obrigatórios a todos os alunos.

Algumas competências específicas de linguagens e suas tecnologias são:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas;

- Compreender os processos indenitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, utilizando diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoa;
- Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
- Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento;
- Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais;

- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas.

Por sua vez, a área de Matemática e suas Tecnologias:

Propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9.º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, coloca em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, de modo a possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade (BNCC, 2017, p. 469).

O aluno vai cursar os seguintes conteúdos: Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística, e as competências específicas são:

- Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos;
- Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis;
- Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – aritmética, álgebra, grandezas e medidas, geometria, probabilidade e estatística;
- Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.);
- Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas.

Conforme o documento do BNCC (2017, p. 470), a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias:

Deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza.

Nas disciplinas de Biologia, Física e Química, as competências específicas são:

- Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia;
- Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da vida, da terra e do cosmos para elaborar argumentos;
- Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza.

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC (2017, p. 471) propõe:

Ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9.º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos.

Integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, as competências são:

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos;
- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais e políticos;
- Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais;
- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações;
- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários;

- Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições.

Vale lembrar novamente que aconteceram audiências públicas posteriores a essa versão e não encontramos um texto atualizado no *site* oficial do MEC até a última consulta realizada dia 8 de janeiro de 2019, mas, segundo consta no *site*, as mudanças feitas na base foram mais “no sentido de dar maior clareza ao documento, tanto em relação às competências e habilidades, quanto a aspectos como a progressão de aprendizagem, projeto de vida, trabalho e mundo digital” (MEC, 2019).

## 2.4 As diretrizes curriculares para o ensino médio

As diretrizes curriculares para o ensino médio foram homologadas em 20 de novembro de 2018, como citamos no início deste capítulo, mas vale dar destaque a esse documento, visto que ele é crucial para a implementação da reforma do ensino médio e BNCC.

As novas diretrizes curriculares orientam a elaboração dos novos currículos do ensino médio e, ao mesmo tempo, servem de parâmetro para a definição da BNCC – etapa do ensino médio. Com a homologação, as redes e sistemas de ensino já podem começar a organizar as formas de oferta do novo ensino médio, embora, por lei, as mudanças nos currículos desse nível educacional devam ser feitas em até dois anos após a aprovação da BNCC dessa etapa, que atualiza seu formato e ainda está em discussão (MEC, 2018, p. 1).

As diretrizes foram elaboradas de forma coletiva depois de muitos debates e trabalho e receberam 90 contribuições durante o período de consulta pública. O Enem foi um dos assuntos abordados pelas diretrizes e passará por mudanças. Ele continua sendo realizado em dois dias, mas com a diferença de que um dia será a parte comum e no outro os itinerários formativos. Entretanto, conforme Rossieli Soares, o então Ministro da Educação em dezembro de 2018, essa mudança depende de aprovação da Base, da construção de matrizes da avaliação, que ainda serão feitas pelo Inep após a BNCC e só valerão de fato em 2021.

Ainda de acordo com as diretrizes, as escolas devem orientar os alunos a respeito dos itinerários formativos, e cada município deve ofertar diversas áreas, dando opção aos alunos. O aluno pode mudar de itinerário, se assim desejar, cabendo aos

sistemas de ensino garantir a forma de aproveitamento de estudo para que ele não seja prejudicado. O aluno pode cursar mais de um itinerário formativo e pode fazê-lo de forma concomitante e sequencial. A carga horária fica dividida da seguinte forma: 1.800 horas para a formação básica e até 1.200 para os itinerários formativos.

Com relação ao ensino a distância, segundo as diretrizes, até 20% do ensino médio diurno, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente; 30% do ensino médio noturno, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente; e 80% Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com as diretrizes homologadas, agora cabe aos sistemas de ensino se organizarem para que a implementação da BNCC e da reforma do ensino médio seja realizada em 2020.

## **2.5 Discussões e críticas à BNCC**

Como “nem tudo são flores”, existem, sim, críticas, o que significa que a BNCC não é uma unanimidade entre profissionais e estudiosos em educação, e o contexto político e a forma com que ela foi construída e homologada estão longe de ser o ideal. Como mencionamos, as discussões sobre a BNCC do ensino médio não foram encerradas, mas as críticas desses autores não se restringem à BNCC do ensino médio, mas também ao documento e à ideia de uma Base Nacional Comum Curricular.

Silva (2017) afirma que são muitas questões e problemas relacionados ao ensino médio, que sempre geraram muitas discussões e que não serão resolvidos somente com a criação de um documento com conteúdo predeterminado que deve ser seguido pelas escolas. O referido autor alerta-nos ainda sobre os objetivos da BNCC, que são constituídos por uma ideia de formação administrativa, o oposto do que está no DCN, que estabelece que a formação deve ser crítica e emancipatória.

Essa discussão não é recente, visto que em outubro de 2015 foi aprovada na 37.<sup>a</sup> Assembleia Geral da Reunião Nacional da ANPEd uma moção contrária à BNCC. Vale ressaltar que essa moção foi referente à primeira versão da Base, mas ainda assim a ANPEd é contrária a uma ideia de currículo nacional (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 96). No entanto, há discussões recentes de críticas à BNCC e uma delas foi o

lançamento do livro eletrônico intitulado *A BNCC na contramão da Base*, em 2018, que é uma versão preliminar. Organizado por Luiz Fernandes Dourado e Marcia Ângela Aguiar, ele traz o histórico da construção da Base e tece algumas críticas e reflexões a respeito da metodologia da sua construção, a qual, como os autores explicam, é verticalizada e denominada participativa. Essa metodologia foi utilizada no início da construção do documento em que vários profissionais fizeram colocações, mas sem um marco de referência, que, para os autores, é importante para dar unidade ao trabalho (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7). Os autores Aguiar e Dourado (2018, p. 8) ainda afirmam que: “Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte”, como aconteceu com a BNCC.

Silva (2017) defende a ideia de que os itinerários formativos vão contra o que está previsto na Constituição Federal, afirmando que: “Há uma organização com ênfases de escolha para uma ou outra área e isso contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB, que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito”. Assim, o aluno que escolher alguma das áreas de conhecimento propostas pela BNCC será privado do conhecimento de outra área – diferente da que ele escolheu. Outro ponto importante é se as escolas realmente terão condições de oferecer todos os itinerários, caso contrário, as opções desses alunos ficarão ainda mais restrita.

Outros autores defendem essa ideia de inconstitucionalidade da BNCC: “Se a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser detalhadamente cumprida, colocamos em sério risco os princípios pela Constituição Federal de 1988 no que diz respeito a pluralidade, diversidade e não discriminação” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 129). Ainda que as diretrizes definam que o aluno poderá mudar de itinerário e fazer mais do que um, o documento diz também que as áreas devem ser distintas no município e não menciona nada sobre a escola. Portanto, restringe, sim, as opções dos alunos, que, se quiserem mudar de eixo, deverão mudar de escola, pois as diretrizes e a BNCC não obrigam as escolas a oferecer mais do que um itinerário.

Alguns autores alertam ainda sobre o nome “Currículo Nacional”, que traz a ideia de determinação e desconsidera a realidade, que não é linear e igual em todos os municípios e unidades escolares: “O Currículo único se encontra limitado também pela castração da curiosidade e a inviabilização da pergunta quando é chancelada, e

instrumentalizada pela participação manipulada” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 125). Quem estuda sobre educação e trabalha com educação sabe que a relação professor-aluno vai muito além de transmissor e receptor. Entendemos que os dois estão aprendendo nesse processo. Além de Freire, temos vários autores que defendem essa teoria, e o que torna essa troca e esse compartilhamento possíveis são as discussões, as perguntas. Mais do que só falar e ouvir, o que o aluno tem a dizer cria um espaço aberto, e isso será possível com um currículo com conteúdo predeterminado e igual para todo o País, para que se justifique que é um direito uma educação “igual” para todos. Entretanto, até onde esse “igual” é o ideal? Silva (2015, p. 368) respalda-nos e vem reforçar esse outro ponto crítico da BNCC:

Queremos enfatizar, já de início, que o documento produzido pelo MEC não possui suficiência no que se propõe, haja vista ter negligenciado justamente essa discussão e recaído na mais pragmática formulação: a definição de listagens de conteúdos travestidos de “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Vale destacar que, no momento em que a Base for implementada nas escolas, os alunos terão, obrigatoriamente, as disciplinas de português e matemática, e as demais, como ciências da natureza, humanas e sociais aplicadas, serão divididas nos itinerários formativos. Entendemos que essa padronização negligencia a formação integral dos alunos, dando ênfase em apenas duas disciplinas, e, nesse caso, a BNCC se contradiz, já que cita em seu documento o compromisso com a educação integral do aluno.

Outro aspecto que convém colocar em discussão são os professores. A Base não é muito clara quanto à formação destes: “Observamos como principais limites as evasivas quanto à formação de professores” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 15). Além disso, sabemos das dificuldades que eles encontram e o que realmente importa para muitos é como fazer com que esses alunos aprendam, prestem atenção na sua aula. Isso foi considerado no momento da sua construção? Mais do que uma fórmula ou uma receita, o professor quer saber na prática o que ele pode fazer para melhorar o seu trabalho em sala de aula, e, por ser um documento norteador, a Base é muito complexa e extensa, e, como citado, não deixa clara a questão de formação docente.

A Base também não é clara quanto à interdisciplinaridade, pois apenas agrupa as disciplinas sem mostrar como acontecerá esse diálogo na prática, outro agravante que pode vir a dificultar a vida dos professores quando a BNCC for implementada nas escolas.

Ainda que o governo, em seus documentos e meios de comunicação, afirme que a Base foi construída em processo democrático, houve pouca participação de crianças e jovens, como mencionam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 11): “Observamos ainda pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo com a sua elaboração”, ou seja, as crianças e os jovens, que serão os mais afetados, não foram verdadeiramente ouvidos. Como criar uma Base Nacional sem que sejam realmente levadas em conta as particularidades dos jovens das diversas partes do País? Somos levados a refletir sobre outra questão: se aconteceram audiências públicas e formulários *on-line*, como essa informação não chegou a esses jovens? É papel de quem fazer essa divulgação: da escola, dos pais, Estados, Municípios ou MEC? Como criar algo unificado e nacional, se nem as informações chegam para todos?

Referindo-se às ações do MEC concernentes à BNCC do ensino médio, elas passaram por mais audiências públicas no ano de 2018, e ocorreram alguns eventos de muita relevância, cujo tema, como citamos, era o dia D nas escolas para discussão da Base. Encontros com esse propósito e até um debate dos quilombolas e indígenas sobre a BNCC foram realizados.

Em 24 de outubro de 2018, aconteceu o encontro para discutir a Base Nacional Comum Curricular, que contou com a presença de membros do Comitê Nacional de Implementação da BNCC para compartilhar a situação atual das iniciativas que apoiam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresentou os próximos passos e buscou engajar a participação dos órgãos públicos na discussão, aprovação e implementação dos currículos. O então Ministro da Educação em dezembro de 2018, Rossieli Soares da Silva, ressaltou que a discussão da BNCC foi um grande exemplo de trabalho de colaboração para todo o País e que mais de 80% dos municípios participaram do processo, estando muitos Estados já com o seu currículo em discussão. Outro ponto importante levantado no encontro é que as Secretarias da Educação receberão um milhão de reais em recursos para a implementação da BNCC.

Diante de tudo o que foi apresentado, podemos dizer que temos um documento que será norteador para todo o País e que existem muitos profissionais e estudiosos em educação contra essa Base. O MEC está empenhado e tudo está caminhando para sua implementação neste ano de 2019, e o primeiro passo, segundo o então Ministro Rossieli Soares da Silva em dezembro de 2018, é a formação de professores. Antes de criticarmos,

é necessário que busquemos informações. Audiências públicas aconteceram e qualquer um poderia participar, mas a forma de propagação talvez não tenha sido a mais eficaz, se é que existiu uma divulgação, ou somente a notícia no *site*, pois não chegou a grande parte da população, ou seja, foi um processo democrático, mas pouco divulgado. Algo que causa certa inquietação, a nosso ver, é a unificação de currículos, pois é um caminho intricado em um país tão heterogêneo e com tantas diferenças sociais.

### 3 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Um dos objetivos da nossa pesquisa era ouvir a comunidade escolar representada por professores e equipe gestora sobre a reforma do ensino médio. Para tanto, aplicamos questionários a 20 professores e 1 gestor de diferentes escolas, que lecionam ou já lecionaram no ensino médio. São professores de disciplinas diferentes: Letras, Biologia, Artes, História, Matemática e Geografia.

Por meio desses questionários, procuramos saber se eles têm conhecimento sobre a reforma do ensino médio, se foram ouvidos no processo de construção e se, na visão deles, acham que essa reforma é realmente necessária e para melhor.

Optamos por ouvir os professores e gestores, pois acreditamos que eles e os alunos serão os mais afetados pelas mudanças, além de conhecerem bem a rotina e as reais condições do ensino atual, portanto, além de estudar os documentos referentes à reforma, ouvi-los é fundamental.

#### Transcrição e análise dos Questionários

1. Você leciona ou já lecionou no ensino médio? Se sim, há quanto tempo?

**1. Você conhece sobre a reforma do ensino médio e sobre a Base Nacional Comum? (Equipe Gestora)**

**Sujeito 1.** Sim. Lecionei durante 8 anos.

**Sujeito 2.** Sim, por mais de 10 anos.

**Sujeito 3.** 7 anos.

**Sujeito 4.** Lecionei 25 anos.

**Sujeito 5.** Sim, lecionei no ensino médio por 3 anos em escola particular e 3 em escola pública.

**Sujeito 6.** Sim. Há 16 anos.

**Sujeito 7.** 25 anos.

**Sujeito 8.\* (Gestor)** Sim.

**Sujeito 9.** Sim, há 14 anos.

**Sujeito 10.** Atualmente, leciono no EF II, mas trabalhei com alunos no ensino médio por aproximadamente 10 anos, em projetos da SEE e ministrando aulas.

**Sujeito 11.** Sim, há seis meses.

**Sujeito 12.** Sim, leciono no ensino médio desde 2006, mas há 4 anos só leciono no ensino médio da rede privada.

**Sujeito 13.** Sim. 12 anos.

**Sujeito 14.** Sim, há 10 anos.

**Sujeito 15.** Leciono no ensino médio há um ano e meio como professora efetiva. Fui professora eventual por 8 meses.

**Sujeito 16.** Sim, 20 anos.

**Sujeito 17.** Sim, 9 anos.

**Sujeito 18.** Sim, por 3 anos.

**Sujeito 19.** Eu já lecionei no ensino médio por dois anos. Atualmente leciono no fundamental II com a disciplina de Língua Portuguesa.

**Sujeito 20.** Sim, há 17 anos.

**Sujeito 21.** Sim, 5 anos.

Nessa primeira questão, buscamos saber o tempo dos professores. A princípio, escolheríamos somente os que tivessem mais de cinco anos, mas depois percebemos que é importante também ouvir a opinião dos que estão começando e se existe diferença em relação aos que têm mais tempo.

2. O que você conhece sobre a reforma do ensino médio e sobre a Base Nacional Comum? Sabe quais mudanças vão ocorrer até a sua implantação em 2019?

**2. O que você pensa sobre essas mudanças? Justifique sua resposta.**  
(Equipe Gestora)

**Sujeito 1.** São poucas as informações que tenho concretamente. Sei apenas que em 2019 a implantação (BNCC) se dará no ensino fundamental, porém a estrutura básica do currículo do estado de São Paulo sofrerá poucas modificações no sentido de sua essência. Sobre a reforma do ensino médio, não tenho informações claras sobre o assunto.

**Sujeito 2.** Pouca informação é repassada para os professores.

**Sujeito 3.** A BNCC está sendo lida e estudada em ATPCs e é motivo de muitas dúvidas entre os docentes. Algumas disciplinas serão retiradas do currículo e substituídas por outras.

**Sujeito 4.** Como não leciono mais no ensino médio, não me inteirei sobre o assunto.

**Sujeito 5.** Ainda não li o texto detidamente, mas já participei de discussões acerca do assunto e leituras superficiais. As mudanças das quais tomei conhecimento foram em algumas habilidades e competências relacionadas ao mundo do trabalho e relações pessoais.

Tive acesso ao professor que representou o estado do Mato Grosso do Sul na reunião sobre a reforma, em Recife, que nos trouxe informações importantes acerca das mudanças, como, por exemplo, o pouco espaço que a leitura e literatura ocupam no texto da BNCC.

**Sujeito 6.** A divisão das matérias (disciplinas) em áreas de conhecimentos.

**Sujeito 7.** Sim.

**Sujeito 8.\*** (Gestor) Às vezes, as mudanças são necessárias, na atual situação em que se encontra o ensino médio é lamentável, sendo que a maioria dos nossos jovens não está concluindo.

**Sujeito 9.** A escola em que estou lecionando é do Programa de Ensino Integral e o formato é trabalhar com a Base Nacional Comum nas diretrizes do Currículo Oficial.

**Sujeito 10.** Sim, o primeiro passo é a reforma da Base Nacional Comum Curricular, onde reflexões emergem a unificação de conteúdos; propagandas, “capacitações” nas UEs, entre outras ações permeiam tal iniciativa de mobilização.

**Sujeito 11.** Sobre a reforma do ensino médio sei que se pretende ter uma nova organização desta etapa: com algumas disciplinas obrigatórias (língua portuguesa e matemática) e outras optativas, agrupadas por área do conhecimento. Os estudantes poderão optar por seguir uma dessas áreas, além de cursar um curso técnico integrado ao ensino médio. Sobre a BNCC, consiste num conjunto de orientações para a educação básica, garantindo a abordagem de conteúdos curriculares de forma igualitária em todas

as regiões do País. Sobre a sua implantação, em 2018 os sistemas de ensino deverão se organizar para conseguir vigorar no ano seguinte.

**Sujeito 12.** Ainda conheço pouco, devo ler a reforma na íntegra; sei sobre as mudanças que irão ocorrer, penso que antes de colocar em prática tais mudanças deve haver capacitação para os professores e uma reorganização do espaço escolar. Acredito que o foco do ensino médio deve ser a formação crítica do jovem, antes do ensino técnico, o aluno precisa aprender a questionar, refletir e contestar.

**Sujeito 13.** Pouquíssimas informações, não foi divulgado entre as escolas.

Apenas quem pesquisou ou foi atrás da informação que tem uma ideia do que será implantado e o cronograma.

**Sujeito 14.** A nova lei institui um Ensino Médio diversificado e integral. Para cada um dos anos são previstas 1.000 horas. Há uma parte comum, que tem por base a BNCC, com 1.800 horas e cinco itinerários formativos diferenciados, para o estudante optar por um deles, para os quais estão previstas 1.200 horas:

- linguagens e suas tecnologias;
- matemática e suas tecnologias;
- ciências da natureza e suas tecnologias;
- ciências humanas e sociais aplicadas;
- formação técnica e profissional.

**Sujeito 15.** Sinceramente, sei pouco sobre a reforma proposta, já que a unidade escolar onde trabalho ainda não foi orientada sobre como proceder. Sei que a proposta permitirá o estudante escolher uma área de ensino, sendo parte obrigatória, de acordo com a Base, e parte flexível.

**Sujeito 16.** Sim. Ensino Fundamental já está concluída, mas o do Ensino Médio ainda faltam alguns ajustes.

**Sujeito 17.** Ainda não fiz um estudo detalhado do documento, por enquanto sei que a Reforma tem o intuito de unificar a Base Nacional, para que todos os sistemas de ensino e Estados tenham uma única base nacional comum e obrigatória, com uma formação básica comum em todos, muito centrada em competências e habilidades bem definidas no documento. Além da divisão por áreas no ensino médio.

**Sujeito 18.** A reforma do ensino médio emerge do discurso de criar uma identidade da última etapa da educação básica. Para isso defendem que os alunos possam escolher seu itinerário formativo dentre os cinco que serão oferecidos. A justificativa é que com isso a evasão poderá diminuir e os alunos poderão ter maior motivação e, conseqüentemente, aprendizagens mais significativas, que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho e prosseguir os estudos nas áreas escolhidas desde o E.M. Já a BNCC, por sua vez, abrange diretrizes que devem nortear toda a educação básica brasileira. Tal proposta busca permitir que exista uma base de conhecimento aos alunos brasileiros, o que não significa escamotear as especificidades regionais e locais/comunitárias. Além disso, é possível perceber que tal base curricular oriente-se na perspectiva da educação para o século XXI, propagada pela Unesco, que possui como pilares o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Ou seja, pauta-se na pedagogia da competência.

**Sujeito 19.** Pelo que li sobre as mudanças, algumas disciplinas serão obrigatórias e outras disciplinas serão opcionais para o aluno no ensino médio. Em relação a estas mudanças e à Base Nacional Comum, observamos que as informações dadas pelos órgãos públicos e diretorias de ensino são superficiais e não esclarecem seus reais objetivos e eficiência em sua suposta implantação.

**Sujeito 20.** A reforma do ensino médio, como o próprio nome diz, trata-se de mudanças nas séries envolvidas com intuito de atrair e manter os jovens na escola, visto que há um elevado número de adolescentes fora do ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o que norteia o currículo das escolas. No caso da reforma do ensino médio, a base propõe cerca de 60% da carga horária comum como obrigatória e 40% optativas de acordo com a área de interesse (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico).

As disciplinas de filosofia, sociologia e educação física e artes serão opcionais, mas devem ser oferecidas pelas escolas.

Acredito que em 2019 as mudanças já devem ocorrer.

**Sujeito 21.** Sei muito pouco. Terão disciplinas comuns obrigatórias (português e matemática) e outras que o aluno irá escolher para frequentar, podendo essas ser ministradas por profissionais que não necessariamente tenham formação em licenciatura.

Nessa segunda questão, buscamos saber o que os professores sabiam sobre a reforma.

As respostas variaram bastante. Alguns sabem pouco ou quase nada, outros sabem bastante e detalharam bem a sua resposta, mas apenas um dos entrevistados está trabalhando o conteúdo na escola em que atua: “Sujeito 3. A BNCC está sendo lida e estudada em ATPCs e é motivo de muitas dúvidas entre os docentes. Algumas disciplinas serão retiradas do currículo e substituídas por outras”. Isso nos leva a questionar o papel da escola para o repasse dessas informações, pois existe, sim, o lado do interesse profissional de buscar esses subsídios, mas não podemos isentar totalmente a escola.

O *site* do MEC possui muitas informações referentes à BNCC, bem como a reforma, a realidade e a rotina corrida e cansativa dos professores, principalmente da rede pública de ensino, que se desdobram para dar conta de dar aulas em mais de uma escola, e muitas vezes acumulam Estado e Prefeitura, o que acaba dificultando a procura deles por essas informações por conta própria.

3. O que você pensa sobre essas mudanças? Descreva.

### **3. A Escola está preparada para essas mudanças? (Equipe Gestora)**

**Sujeito 1.** O ensino no Brasil apresenta resultados baixos há vários anos, principalmente na disciplina de matemática. Acredito que a ideia dessas mudanças é no sentido de melhoria no ensino-aprendizagem. Porém, acredito que a péssima situação educacional do país tem raiz na crise política pela qual passamos.

**Sujeito 2.** Não totalmente desnecessária, porém deveria ser com mais cuidado em relação à formação dos alunos.

**Sujeito 3.** Vejo que não haveria necessidade!

**Sujeito 4.** Mudanças para melhorar sempre serão bem-vindas.

**Sujeito 5.** Penso que cada vez mais o conhecimento científico e crítico está sendo omitido da (e na) formação do jovem, adolescente e futuro cidadão, cada vez mais “preparado” para ser um bom funcionário, operário e cidadão passivo.

**Sujeito 6.** Mudanças às vezes se fazem necessárias. Tudo voltado para a melhoria da qualidade de ensino. Possibilidade de o aluno poder escolher por qual área se interessa.

**Sujeito 7.** Essas mudanças irão precarizar ainda mais o sistema falido da Educação no Brasil.

**Sujeito 8.\*** (Gestor) Não (x). Nem profissionalmente (gestores e professores) e muito menos as estruturas escolares.

**Sujeito 9.** Temos que primeiro conscientizar todos e sempre atualizar com a formação e cursos na Secretaria Escolar Digital para aperfeiçoamento no processo de aprendizagem de cada profissional

**Sujeito 10.** Já esperava uma reformulação, a realidade desta geração exige uma mudança na organização da rotina escolar, porém acredito que a principal demanda ainda seja a valorização da carreira docente, no qual pessoas com maior qualificação sejam atraídas para o ambiente das salas de aula (não apenas envolver profissionais com notório saber), na perspectiva de contribuir com uma educação que vise literalmente a inclusão, a igualdade e a equidade.

**Sujeito 11.** Sobre a reforma do ensino médio, acredito que seja positiva a questão dos estudantes poderem optar pelas áreas de estudos, assim direciona sua atenção para o que ele realmente sente interesse. A formação técnica acho também uma chance para muitos jovens poderem se colocar no mercado de trabalho, entretanto, conhecendo a precariedade das escolas públicas estaduais, temo que estes cursos não sejam de boa qualidade. Outro fato é que até o momento não vi mudança em questão de estrutura, nas escolas que possuem ensino médio, isso me faz pensar que será implantado às pressas, e de qualquer jeito, contribuindo para o fracasso. Temo também que estes jovens sejam formados para serem operários, que não tenham uma educação que amplie seus horizontes.

**Sujeito 12.** Confesso que tenho uma preocupação muito grande com as mudanças do ensino médio. Nosso país não é sério e não respeita a educação, os alunos, em sua grande maioria, procuram facilidades e comodidades, deixar algumas disciplinas facultativas é a mesma coisa que dizer aos jovens que não precisam fazê-las. O ensino do Espanhol foi ofertado ao ensino médio, mas sempre foi facultativo. No início, formaram-se turmas, mas depois o interesse desapareceu, fico muito preocupada mesmo, acredito que muitas disciplinas desaparecerão, e sabemos o quão importantes são para formação de jovens mais críticos.

**Sujeito 13.** Acredito que o aluno não terá maturidade suficiente para escolher uma área específica do conhecimento, sendo que os pais que o farão para ele. Além do que tais mudanças não foram amplamente divulgadas.

**Sujeito 14.** a) A formação dos professores é por componente curricular (física, química, biologia etc.), e não por área de conhecimento.

b) As escolas, não sendo obrigadas a oferecer todos os itinerários, poderão optar por não oferecer determinadas áreas e com certeza as escolas particulares oferecerão todas as áreas, isso irá aumentar a diferença da população de baixa renda para as menos favorecidas.

**Sujeito 15.** Sou simpatizante das mudanças propostas, visto que muitos conteúdos não são aproveitados pelos alunos em sua vida futura e profissional. Porém, o estudante entre 15 e 18 anos, provavelmente, não tem maturidade para decidir sobre a área de conhecimento a ser seguida, podendo arrepende-se posteriormente. Além disso, o Estado teria que manter mais professores efetivos, pois o ideal é que todas as áreas sejam oferecidas em todas as escolas, independente da procura.

**Sujeito 16.** Necessárias, para que possamos oferecer uma educação que ofereça as mesmas condições para todos e uma educação que forme o aluno de maneira integral.

**Sujeito 17.** Infelizmente, a escola pública nunca está preparada para grandes mudanças. Ainda mais essas que exigem mudança também do corpo docente e a permanente falta de recursos em todos os setores.

**Sujeito 18.** Acredito que mudanças se fazem necessárias, pois, como sabemos, a educação não está conseguindo cumprir sua função social. Entretanto, não vejo de forma positiva tais mudanças. Em relação à reforma do ensino médio, por exemplo, sabemos que as escolas em relação a sua estrutura não comportariam cursos técnicos. Os investimentos, por sua vez, a partir da aprovação da Medida Provisória 95, foram congelados; logo, o discurso parece não ter base material para se concretizar. Além disso, se levarmos em consideração que a reforma irá diminuir a quantidade de horas/aula de determinadas disciplinas, a crítica acaba tendo que ser ainda mais dura; é a afirmação de uma escola pobre para os pobres, ou seja, o esvaziamento, como também ocorreu em 1971 durante o regime ditatorial, pois, como sabemos, se, por um lado, a reforma teoricamente destina-se a todas as instituições, na prática sabemos que só redes privadas

conseguem “mascarar a realidade”, como também ocorreu após 71; logo, a rede pública tende a aumentar, perpetuando a histórica dualidade educacional universitária e postos de comando aos primeiros e aos últimos atividades manuais desvalorizadas. A própria perspectiva curricular confirma isso ao focar nas competências, na intenção de formar sujeitos proativos, abandonam um dos pontos mais importantes para uma educação realmente comprometida, que é o porquê e para que se educa.

**Sujeito 19.** Acredito que o sistema educacional brasileiro não está preparado para implantar tais mudanças devido à falta de infraestrutura das escolas públicas, bem como à organização do espaço e mão de obra docente de um sistema que já apresenta tantas fragilidades educacionais. Além disso, acredito que o aluno não terá maturidade suficiente para escolher adequadamente a disciplina que tem habilidade para cursar, escolhendo aquela que apresenta maior facilidade para acompanhar.

**Sujeito 20.** Mudanças são necessárias porque como está não estamos garantindo uma educação que vai ao encontro dos interesses dos nossos jovens, que façam com que eles sejam protagonistas de seus próprios conhecimentos de acordo com a vocação de cada um. Mas para que essa mudança seja eficaz é preciso considerar alguns aspectos: ouvir e discutir com todos os interessados sobre as mudanças; melhorar salários; melhorar as estruturas das escolas; proporcionar mais cursos de capacitação para os professores; considerar que os alunos que precisam trabalhar, nem sempre conseguem estudar em período integral; tornar optativas como filosofia e sociologia que melhoram o senso crítico pode ser prejudicial ao aluno; Enem e vestibulares também precisam se adequar às novas mudanças.

Enfim, acredito que, mesmo após a implantação dessa nova modalidade de ensino médio, mudanças possam ocorrer conforme a necessidade das comunidades escolares.

**Sujeito 21.** Não é positiva. O aluno do ensino médio precisa ter uma grade obrigatória com várias linguagens e apenas depois dessa etapa com mais maturidade escolher campos específicos (Ensino Técnico, Superior).

O governo quer nos fazer acreditar, por meio de propagandas de TV e em seu *site*, que essa reforma e a BNCC são para melhor, afirmando que: “A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de

aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (MEC, 2018).

Assim, buscamos saber dos professores, como dissemos anteriormente, qual a visão deles sobre as mudanças. As respostas, mais uma vez, variaram; não existe uma unanimidade, alguns são contra, outros a favor, e a maioria acredita que uma mudança é realmente necessária.

Houve muitas críticas referentes aos itinerários formativos que são, segundo o MEC, “oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, [...] com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. Muitos acreditam que o aluno não tem maturidade para escolha, além da questão de a escola não ser obrigada a oferecer todos os itinerários, o que restringe a escolha dos alunos. Também é uma preocupação nossa referente à reforma e à BNCC.

A questão das condições das escolas para a implementação dessas mudanças na sua estrutura, bem como a formação e a valorização dos professores demandam recursos não só financeiros, mas também de formação profissional. Entretanto, o Ministro afirma: “Em seu primeiro ano de execução do programa, o MEC repassou às secretarias estaduais cerca de R\$ 100 milhões em recursos para a implementação da BNCC. A verba está sendo utilizada para a realização de eventos formativos”. Cabe ressaltar que essa é uma notícia de outubro de 2018 e que os questionários foram aplicados no início de 2018, portanto é possível que atualmente esses investimentos já tenham sido repassados e estejam acontecendo formações e investimentos nas escolas desses profissionais.

4. Profissionalmente, você se sente preparado para essas mudanças?

**4. Quando deve ser implementada a reforma? Tem essa informação?  
(Equipe Gestora)**

**Sujeito 1.** Não (x) Falta de estudo e conhecimento profundo do assunto.

**Sujeito 2.** Não (x) Mal temos tempo para um bom preparo de aulas, devido à necessidade de trabalhar em várias escolas, para poder ter um salário um pouco melhor.

**Sujeito 3.** Não (x) Minha área de atuação é de Humanas. Sendo uma das mais prejudicadas.

**Sujeito 4.** Não (x) Tem que haver divulgação e preparação dos professores e gestores.

**Sujeito 5.** Não (x) Para estar preparado precisamos nos debruçar de forma crítica sobre o texto final, refletirmos e tentar adequar-nos às mudanças que nos competem e que estão em concordância com aquilo em que acreditamos.

**Sujeito 6.** Sim (x) Todos devem estar preparados atualmente. Os que não estiverem enfrentarão dificuldades no decorrer do percurso. Os cursos, capacitações, aperfeiçoamentos existem. Cabe a cada docente realizá-los.

**Sujeito 7.** Não (x) Não sabemos ao certo como ficará a grade curricular das disciplinas que não serão prioritárias para a Reforma, gerando insegurança e insatisfação entre educadores e educandos.

**Sujeito 8. (Gestor\*) 2019.**

**Sujeito 9.** Sim (x) Nesse modelo novo da reforma do ensino médio abre horizontes e faz com que cada profissional investigue novos conteúdos e não pare de estudar, alimentando sua bagagem de conhecimento e ampliando novos ares, pois existem ferramentas para nivelar os conteúdos que são desenvolvidos de cada disciplina.

**Sujeito 10.** Não (x) Minha principal angústia é em relação à instabilidade profissional que impera, onde não somos ouvidos e temos que ficar à mercê de ideais políticos.

**Sujeito 11.** Não (x) Ainda não recebi orientações oficiais do sistema de ensino sobre como ele pretende fazer essa implantação, sobre como a minha escola, por exemplo, poderá se organizar, sobre a atribuição dos professores efetivos, o oferecimento de cursos técnicos, verbas para a melhoria da sua estrutura física e material etc. O que eu sei sobre esta reforma eu estudei por conta própria.

**Sujeito 12.** Não (x) Sinto que ainda preciso me preparar, embora a Medida Provisória deixe muitas dúvidas em relação a essas mudanças.

**Sujeito 13.** Não (x) A questão está relacionada à implantação da parte profissional que nós professores não temos treinamento para fazermos uma ponte entre a parte técnica e a parte pedagógica.

**Sujeito 14.** Não (x) Não tenho preparação para falar sobre a área, e sim especificamente sobre o componente curricular.

**Sujeito 15.** Sim (x) Sou licenciada em biologia, mestre e futura doutora em ciências. Creio que minha formação auxiliará os alunos que quiserem seguir as ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional.

**Sujeito 16.** Sim (x) Hoje atuo em um projeto de Escola Integral que já desenvolve seu currículo de acordo com a atual reforma, apenas ainda não temos a oferta do Ensino Religioso, adaptação esta que será implementada.

**Sujeito 17.** Não.

**Sujeito 18.** Não. Em geral, a má preparação não é só devido ao contexto de reforma. Abarca desde a formação inicial, já que a maioria dos docentes se forma em cursos precarizados e, após a formação, pouco são estimulados (seja pelo baixo salário, falta de tempo, ausência de estímulo governamental etc.) a investir na formação continuada.

**Sujeito 19.** Não me sinto preparada, pois faltam formação, aperfeiçoamento e organização escolar para adequar esta proposta.

**Sujeito 20.** Não. Tudo que é novo e desconhecido causa insegurança, porém temos que encarar e ver o que acontece. Vamos tentando resolver uma coisa de cada vez.

**Sujeito 21.** Não ocorreu nenhum tipo de preparo para que isso ocorra.

A essa questão apenas 4 responderam que sim e 17 afirmam que não estão preparados, mas, segundo o Ministro, depois da homologação da BNCC, os primeiros passos serão:

Concluída essa etapa da implementação da BNCC, o MEC vai entrar, já em 2019, na fase do processo de formação dos professores.

“Nós temos claramente todos os passos esclarecidos”, explicou Rossieli Soares. Após a conclusão dos currículos dos estados e municípios, entra o processo de formação dos professores, para que eles possam aplicar esses currículos. O MEC vai dar apoio para que, em regime de colaboração, estados e municípios façam a formação de todos os seus professores durante o ano de 2019.

Esperamos que isso realmente ocorra, e não permaneça somente no papel, pois os professores são fundamentais nesse processo de mudança e é mais do que necessário que realmente estejam preparados para ela, cabendo à escola e ao governo essa formação.

5. O Ministério da Educação tem divulgado que ouviu a população para a elaboração da reforma do ensino médio. Você foi ouvido em algum momento? Conhece alguém que foi?

**5. Quais medidas serão tomadas assim que a reforma for implementada?  
(Equipe Gestora)**

**Sujeito 1.** Não (x) A maioria das pessoas que conheço não foi ouvida. Aliás, sobre assuntos mais simples, penso que o professor que conhece a realidade da sala de aula e suas necessidades é a pessoa que nunca é ouvida.

**Sujeito 2.** Não (x) Em nossa região, só se sabe o que é falado na TV ou em algumas reuniões de sindicatos.

**Sujeito 3.** Não (x) Não fui nem conheço algum professor que foi ouvido em relação às mudanças que estão por vir.

**Sujeito 4.** Não fui ouvida.

**Sujeito 5.** Sim e não... o MEC disponibilizou um espaço virtual para que educadores e comunidade participassem das discussões, porém as sugestões eram bastante direcionadas e fechadas. Não dando espaço para a real expressão do pensamento. E, também, não sei o que foi feito destas respostas, pois não tivemos uma devolutiva, análise ou divulgação da pesquisa.

**Sujeito 6.** Não (x) Acredito que muitas das questões respondidas em questionários de avaliação escolar colaborem para indicação das reformas de Ensino.

**Sujeito 7.** (x) É um governo arbitrário que finge ser democrático!

**Sujeito 8.\*** (Gestor) A reforma do ensino médio é 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.

**Sujeito 9.** Não (x) Não fiquei sabendo de nenhum profissional, porém, se houve essa pergunta, agora tenho que investigar se algum colega obteve contato.

**Sujeito 10.** Não (x) Apenas reportagens e matérias confusas, no qual foram abertos espaços para muitas interpretações muitas vezes infundadas.

**Sujeito 11.** Não (x) Não me lembro da coleta de opiniões, eu me lembro que foi polêmico o período de discussão sobre as disciplinas que seriam obrigatórias e as optativas, na época.

**Sujeito 12.** Não (x) Nunca fui ouvida e não conheço ninguém que tenha sido.

**Sujeito 13.** Não (x) Não fui ouvido e não conheço ninguém que tenha sido consultado para tanto, logo, tais informações, no mínimo, são questionáveis.

**Sujeito 14.** Não (x) Nunca soube de ninguém que foi ouvido.

**Sujeito 15.** Não (x) Não fui consultada e não conheço ninguém que tenha sido. Perguntei na escola onde trabalho e ninguém foi consultado também, inclusive os alunos.

**Sujeito 16.** Sim (x) Através de anúncios na TV, a população foi convidada a participar.

**Sujeito 17.** Não (x) Não fui ouvido, e não ouvi dizer de ninguém que foi. Acho que essas mudanças são implantadas e pronto, todos temos que engolir e nos adequar.

**Sujeito 18.** Não (x) Além disso, acredito que o problema seja maior. O processo democrático no Brasil se dá sob o signo da manipulação midiática e, em alguns casos, por meio de coações, ao invés de ocorrer por meio de participações críticas e reflexivas. Logo, concordo com o fato de que o governo se respalda em alguns milhões de participações. Problema a meu ver é que isso se dá como formalismo, sem chegar nas raízes do problema, ou seja, não passa de aparência.

**Sujeito 19.** Não. Nunca fui ouvida e também não conheço nenhum professor que foi.

**Sujeito 20.** Não, não conheço ninguém que tenha sido.

**Sujeito 21.** Nunca fui ouvida nem conheço ninguém que tenha sido.

O Ministério da Educação divulgou exaustivamente na televisão que a comunidade foi ouvida, e em seu *site* diz que aconteceram audiências públicas para a construção da BNCC, bem como encontros para a discussão da base onde qualquer um

poderia participar, inclusive lançaram uma plataforma de participação para contribuições dos professores. Entretanto, nenhum de nossos entrevistados foi ouvido ou conhece alguém que o foi. Vale ressaltar que foram entrevistados professores de diferentes cidades do Estado de São Paulo, o que nos leva a questionar como essas informações não chegaram a todo o território nacional, visto que boa parte não foi ouvida e se trata de uma grande mudança que afetará não só a educação, mas a sociedade como um todo.

Outro questionamento válido é: De quem é a responsabilidade? Do professor, em benefício e interesse de sua vida profissional? Das escolas? Das secretarias ou diretorias de educação? Ou da falta ou pouca divulgação do governo? A nosso ver, é a junção de tudo isso, e o grande prejudicado é o aluno.

6. Você já passou por alguma outra reforma educacional durante sua vida profissional? Se sim, qual? Como avalia as mudanças?

**6. O Ministério da Educação tem divulgado que ouviu a população para a elaboração da reforma do ensino médio. Você foi ouvido em algum momento? Conhece alguém que foi? (Equipe Gestora)**

**Sujeito 1.** Não.

**Sujeito 2.** Para mim, a progressão automática é um choque inaceitável.

**Sujeito 3.** Não.

**Sujeito 4.** Sim, que não levaram a nada na eficácia do ensino.

**Sujeito 5.** Não.

**Sujeito 6.** A reforma sempre foi presente em minha vida. Desde quando cursei o Ensino Médio, eram três modalidades: Primário, Secundário e Terciário. Basicamente, o que está sendo proposto hoje. A mudança aprimora a melhoria na qualidade de ensino e propõe ao aluno decidir qual caminho trilhar, dentro de sua expectativa de vida escolar e formação profissional.

**Sujeito 7.** Sim. As mudanças são sempre preparadas nos gabinetes por burocratas que não conhecem as verdadeiras necessidades dos educandos.

**Sujeito 8.\* (Gestor)** Sim.

**Sujeito 9.** Não passei, porém esta é a primeira e pelo que estou analisando vem no momento que realmente o País precisa, mesmo sabendo que a forma política que vivemos não é a satisfatória.

**Sujeito 10.** A que vivenciei passou pelo crivo da visão política, no qual o objetivo é maximizar a desigualdade social existente, o verdadeiro “faz de conta”.

**Sujeito 11.** Não.

**Sujeito 12.** Sim, passei pela mudança do ciclo de 9 anos do Ensino Fundamental. Essa mudança gerou e gera equívocos, pois muitos professores e o próprio sistema não levam em conta que a criança ingressante no primeiro ano do ciclo de nove ainda é muito imatura para algumas cobranças; muitas vezes as crianças ficam desestimuladas porque o cognitivo ainda não está pronto para determinadas situações de ensino-aprendizagem.

**Sujeito 13.** Apenas algumas mudanças, como, por exemplo, a implantação do regime de “ano”, ao invés de “séries”, e a implementação do nono ano. Acredito que, quando nós professores somos consultados/ouvidos e as informações são amplamente discutidas pela sociedade, as mudanças são bem-vindas.

**Sujeito 14.** Não.

**Sujeito 15.** A única reforma pela qual passei foi a ortográfica e foi (ainda é, na verdade) terrível. Até hoje tenho dúvidas.

**Sujeito 16.** Sim, implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e avalio positivamente; mudanças são necessárias para que possamos oferecer um ensino público de qualidade.

**Sujeito 17.** Posso citar o surgimento das PEIS, que são as escolas de período integral. Pelo que vivencio, é um sistema mais complexo que exige mais do aluno, para que ele se torne autônomo em sua vida, tendo em vista seu projeto de vida. A proposta é muito boa, se tivéssemos todos os recursos necessários, pois o professor sozinho não faz milagres.

**Sujeito 18.** Nunca passei.

**Sujeito 19.** Pelo que me lembro, somente as mudanças do ensino fundamental II de 9 anos. Não percebi grandes mudanças no ensino, só na teoria.

**Sujeito 20.** Não.

**Sujeito 21.** Sim, progressão continuada. Alguns pontos positivos, porém se tornou promoção automática; solucionou apenas o número de alunos na escola, mas não a qualidade. Sistema em Ciclos positiva: maior flexibilidade de aprendizagem no ensino de 9 anos (EF). Positiva e necessária.

Com essa questão, buscamos mais uma vez conhecer a experiência profissional dos entrevistados, dessa vez mais focados nas reformas pelas quais passaram, e como eles avaliam tais mudanças, mais a título de informação para saber como aconteceram nas escolas onde trabalhavam, como afetaram a vida profissional deles e como eles lidam com mudanças, e se na visão deles atualmente o resultado é positivo.

As respostas mais uma vez foram variadas; alguns citaram a progressão continuada, outros a do fundamental de 9 anos, a mudança de série para anos. Foi citada até mesmo a reforma ortográfica, mas nenhuma delas, na opinião deles, resultou em mudança realmente significativa ou melhora na educação, deixando-nos com a eterna sensação de que as mudanças acontecem sem um propósito real, adotando modelos internacionais sem pensar na nossa realidade, como ocorreu com a maioria das reformas anteriores e mudanças da nossa educação.

7. Em sua opinião, qual o maior desafio no ensino médio atualmente? Como acredita que pode ser superado?

**7. Você já passou por alguma outra reforma educacional durante sua vida profissional? Se sim, qual? Como avalia as mudanças? (Equipe Gestora)**

**Sujeito 1.** Lidar com a desmotivação/desinteresse do aluno, ausência da família e educação básica (a que vem de casa). A mudança para tudo, como já disse, começa através da política, que atualmente não valoriza a educação nem a figura do professor. Também não há leis que obriguem os pais a cuidarem e acompanharem a vida escolar de seus filhos.

**Sujeito 2.** Políticas educacionais mais elaboradas e com direcionamento seriam bem apropriadas.

**Sujeito 3.** A falta de compromisso dos alunos. Sabemos que os professores são os instrutores do saber... mas os alunos poderiam cooperar mais, realizando as atividades que lhes são propostas, estudo em casa... entre outras coisas!

**Sujeito 4.** O aluno diferencia conhecimento de informação e falta de material tecnológico.

Acredito que depende do interesse dos políticos.

**Sujeito 5.** O maior desafio é o de convencer o jovem e o adolescente de que vale a pena estudar em um país que não prestigia o conhecimento.

**Sujeito 6.** O desafio do educador é sempre estimular o aluno para a aprendizagem. Que é o grande desafio. A superação vem por meio de metodologias de ensino que permitem levar ao aluno os meios de aprendizagem, incluindo as novas tecnologias.

Diálogo, interação, aulas práticas etc.

**Sujeito 7.** Despertar o interesse dos jovens pelo conhecimento e elevar a sua autoestima.

**Sujeito 8.\*** (Gestor) Sim. Fiquei 9 anos trabalhando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na escola regular, sendo que em 2013 comecei a atuar no Programa de Ensino Integral e percebi que as mudanças são significativas na minha vida como profissional e principalmente na vida dos alunos de forma positiva.

**Sujeito 9.** O principal é o aluno, ele é a base de tudo para dar certo, a família também é responsável por essa mudança; se todos agirem de forma colaborativa para avaliar e reaplicar, teremos uma melhora satisfatória para a mudança esperada em 2030.

**Sujeito 10.** O maior desafio é fazer literalmente o aluno aprender, acreditar que a educação pode modificar a sua história. Como disse anteriormente, a carreira docente necessita ser valorizada, o avanço da tecnologia tem que adentrar os muros da escola e novas formas de ensinar devem ser aplicadas utilizando essas ferramentas, com o objetivo de despertar no educando a visão crítica, como também a empatia e a resiliência.

**Sujeito 11.** O maior desafio é engajar o jovem num projeto de vida; percebo que muitos não se interessam pelos estudos, não têm perspectivas. Uma parte deste desinteresse também é responsabilidade da escola, que continua num modelo de educação fabril e arcaico; a outra parte acredito que seja dada pelas questões sociais em que estes jovens se encontram.

O caminho para a superação é a mudança da escola, tem que ser um espaço de interação, de liberdade, não dá mais para ficar ditando tudo o que o jovem tem que fazer,

ser ou se comportar. A autonomia do jovem se consegue deixando ele ser autorresponsável, é claro que para isso ele precisa de um professor para ajudá-lo neste processo, acompanhando-o, e não ditando os passos.

**Sujeito 12.** Trabalhar na rede privada é bem diferente de trabalhar na rede pública, não há evasão e os alunos são focados no vestibular, é outra realidade. Acredito que o maior desafio do ensino médio seja apresentar aos alunos uma escola mais atraente, uma escola que coloque em prática muitas ações que ficam apenas no papel, um olhar mais humano para os jovens, respeitando suas peculiaridades. Muitas escolas recebem material, livros paradidáticos de qualidade, porém não há funcionários para atender aos alunos, para apresentar-lhes esses livros, para estimular a leitura, não há espaços adequados para a realização de atividades diferenciadas. Muitas escolas recebem computadores, mas não são feitas as instalações e manutenções para que se possa fazer uso desses aparelhos; os professores que tentam realizar atividades diferenciadas esbarram na falta de equipamentos e espaços que as viabilizem. Acredito ainda que nem tudo é de competência da escola; a família também, muitas vezes, deixa de colaborar com o incentivo e com o estímulo destes jovens, muitos acreditam que não precisam mais orientar, conversar com os filhos, que já são “crescidinhos”, e é aí que está o engano, eles precisam de apoio para prosseguir com os estudos, precisam sonhar para buscar o aprendizado, percebo que muitos jovens já não sonham, não têm perspectivas de um futuro de conhecimento e aprendizado. Não atribuo esta culpa apenas à escola, penso que o estímulo deva acontecer desde cedo e não pode parar quando os responsáveis considerarem seus filhos maduros o suficiente para fazer suas escolhas, é importante que tenham autonomia, mas é muito bom sentir que há alguém apoiando suas decisões.

**Sujeito 13.** Na minha visão de educador, o principal problema da educação e, por consequência, do ensino médio está relacionado à família e ao preparo do professor mediante as novas tendências da educação.

Para tentarmos superar tal processo, temos que primeiramente valorizar o professor em todos os sentidos, não somente financeiro. Corrigir várias distorções que a categoria vem sofrendo em termos de poder de ação, fragmentação de aulas em diversas escolas, apoio didático e psicológico, dentre outros. Em relação à família, temos que buscar mecanismos para trazer os pais e responsáveis para a convivência escolar, para valorizarmos o ambiente em que seus filhos frequentam e posteriormente tornar um local de aprendizado efetivo.

**Sujeito 14.** A educação atualmente não demonstra melhorias sociais, econômicas e financeiras para os estudantes, ficando, portanto, desinteressante para os alunos que são geralmente imediatistas e levados por impulsos sem uma análise prévia do futuro que terão, sem uma formação adequada.

**Sujeito 15.** Na minha opinião, o maior desafio é adequar-se aos moldes da geração. É uma geração que não larga o celular, o *tablet* e outras tecnologias. Infelizmente, o Estado não acompanhou tudo isso, deixando o professor apenas com a lousa e giz. Quando faço uma aula com o projetor, ou uma aula prática, os alunos se interessam, o que significa que o problema não está no currículo, e sim nas ferramentas e no modo como fazer e conduzir a aula.

**Sujeito 16.** O maior desafio é manter o aluno na escola e principalmente no período integral; o governo poderia oferecer ao aluno do E.M. bolsa de estudo para que o mesmo pudesse se dedicar aos estudos integralmente. O mais importante de qualquer reforma é manter o aluno na escola, pois sem ele, peça principal quando se discute educação, nada faz sentido.

**Sujeito 17.** Interessante que, ao analisar os resultados de várias avaliações, vemos que no ensino médio parece que os alunos simplesmente se esquecem de tudo o que aprenderam uma vida inteira. É revoltante a falta de interesse, a falta de projetos e de perspectiva dos jovens. Creio que tudo isso só pode ser superado com educação, uma escola que os faz pensar no que querem, que os levem a ser autônomos e buscar o conhecimento. O problema é que os governantes podem mudar o currículo, implementar bases nacionais, e, se não houver investimento na educação, nada disso vai adiantar.

**Sujeito 18.** Não acredito que a educação possa criar superações próprias somente em conjunto com políticas públicas articuladas e capazes de transformações profundas, ou seja, enquanto, por exemplo, as condições de vida de grande parte da população continuarem precarizadas, os alunos continuarão evadindo e os pais continuarão distantes da educação dos filhos, faltará motivação devido à falta de perspectiva.

Mas, pensando na educação propriamente dita, acredito que: aumento no salário, possibilidade do docente dedicar-se exclusivamente a uma instituição, diminuição na jornada de trabalho, investimento em infraestrutura etc. são impossíveis de se deixar de lado.

Além disso, vejo uma questão de cunho curricular: defender a escola como local de transmissão cultural e propriedade restrita (logo, sua socialização é indispensável para instrumentalizar as classes populares), permitir que a base propedêutica seja articulada com a formação técnica, já que os alunos precisam integrar o mundo do trabalho também.

Dessa forma, o E.M. cumpriria uma missão ético-política.

**Sujeito 19.** O maior desafio é fazer com que o ensino proporcione aos alunos todos os conteúdos necessários para que ele se desenvolva em sua totalidade e possa, com estes conhecimentos, inserir-se na sociedade contemporânea. Para promover esta educação, a infraestrutura tem que se adequar com materiais interessantes, tecnologias disponíveis que funcionem, menos alunos por sala e professores mais valorizados e menos sobrecarregados.

**Sujeito 20.** Em minha opinião, dentre outras coisas, são dois os maiores desafios do ensino médio: a falta de interesse dos alunos e a indisciplina. O primeiro pode ser resolvido explicando para os alunos a importância do estudo de cada disciplina com a prática de aulas mais dinâmicas que envolvam o aluno, metodologias diferenciadas, atividades lúdicas etc. Já o segundo, apesar de estar relacionado ao primeiro, pode ter origem em fatores internos (problemas psicológicos, déficit de atenção, hiperatividade etc.) ou fatores externos (uso de drogas, álcool, violência, problemas familiares e sociais etc.) que são muito difíceis de se resolver, uma vez que fogem do nosso alcance, mas eclodem dentro da escola.

**Sujeito 21.** O aluno do ensino médio já tem maturidade e percebe que o sistema acaba passando ele de ano de qualquer forma, sem necessitar que se esforce. Não sendo cobrado (resultados), ele se desestimula. O ensino precisa reestruturar a forma com que o aluno é cobrado, ele precisa desse cuidado e disciplina, pois ainda não está em idade apropriada para fazer isso por si só.

Mais do que analisar essa questão, queremos responder também: Qual o desafio no ensino médio atualmente? Como acredita que pode ser superado?

O ensino médio é, sem dúvida, o nível de ensino que sempre gera muitas discussões e foi o foco de muitas mudanças no decorrer dos anos. Um dos desafios do ensino médio é o fato de que sua identidade nunca foi bem definida, como nos traz Krawczyk (2011, p. 755): “Fala-se da perda da identidade, quando, na verdade, o ensino

médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”. E essa eterna dualidade tem afetado o ensino médio historicamente.

No entanto, o ensino médio não é o único nível de ensino problemático, visto que os alunos saem do fundamental sem saber ler e escrever, “apenas 30% dos alunos da rede pública saem do 9.º ano com aprendizado adequado em leitura e interpretação” (BBC, 2017). Principalmente na rede pública, a grande maioria desses alunos passa para o ensino médio, etapa em que alguns desejam se preparar para o vestibular, outros querem apenas concluí-lo para arrumar um emprego, e outros se matriculam em cursos noturnos e começam a trabalhar; são realidades e ambições muito diferentes para esse aluno.

Acreditamos que para superar esses desafios é preciso compreender que o ensino médio é mais do que uma preparação para o vestibular, o que é papel da escola, pois o mundo evoluiu e com ele o aluno, e a escola precisa acompanhar essa evolução e, ademais, preparar o aluno que será inserido nessa nova realidade. Não basta se preparar para provas, é necessário estar preparado para a vida, a fim de enfrentar problemas e ser um cidadão consciente que respeite as diferenças. Em vez de excluir disciplinas, devem ser incluídos mais conteúdos nas existentes.

Pensando na atual reforma, em que o aluno escolhe um itinerário: é o melhor caminho o aluno estudar somente as disciplinas de que gosta? Na vida profissional, ou até pessoal, fazemos ou lidamos somente com o que gostamos? E, utilizando a fala de nossos entrevistados, confesso que tenho uma preocupação muito grande com as mudanças do ensino médio. Nosso país não é sério e não respeita a educação; os alunos, em sua maioria, procuram facilidades e comodidades; logo, deixar algumas disciplinas facultativas é o mesmo que dizer aos jovens que não precisam fazê-las (Sujeito 12, resposta 3).

Outra questão que se coloca é: esse aluno realmente terá escolha ou acabará se conformando e escolhendo não por afinidade, mas por comodidade, ou até mesmo fazendo uma opção menos onerosa? Essa é uma preocupação também de nossos entrevistados: “As escolas, não sendo obrigadas a oferecer todos os itinerários, poderão optar por não oferecer determinadas áreas e com certeza as escolas particulares oferecerão todas as áreas, isso irá aumentar a diferença da população de baixa renda para as menos favorecidas” (Sujeito 14, resposta 3).

A história nos mostra que os problemas da educação não são uma questão atual, bem como a forma com que o governo tentou solucionar esses problemas com elaboração e aprovação de inúmeras reformas que nunca dão conta da realidade nem resultaram em melhora efetiva, o que é possível reafirmar pela fala dos professores, que realmente não acreditam que uma mudança irá acontecer de fato, visto que muitas já aconteceram e nada mudou, e a sensação que temos é de que até piorou.

Para os professores entrevistados, a forma com que as reformas e mudanças educacionais aconteceram e continuam acontecendo vem nos reforçar o que diz Garcia (2010, p. 25): “Outra visão da docência, promovida fundamentalmente pelas instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação, é a do docente como ‘consumidor de reformas’, desenhadas pelas elites nacionais ou às vezes importadas de outros países ou regiões”. Diante disso, podemos afirmar que as mudanças não são construídas juntamente com os professores, eles são apenas seus aplicadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa fez uma revisão histórica das reformas educacionais no Brasil, bem como da atual reforma do ensino médio – Medida Provisória n.º 746 – e da Base Nacional do Ensino Médio, tendo como pano de fundo um estudo exploratório com um grupo de professores sobre a expectativa quanto às mudanças que irão acontecer. Essa inquietação surgiu em virtude da maneira com que a reforma foi aprovada e como o Ministério da Educação tem divulgado, buscando entender se a população foi ouvida e se a mudança ocorrerá para melhor. Outro ponto de inquietação foram as mudanças que a reforma propunha, entre elas, os itinerários formativos, uma Base para todo o País e o aumento da carga horária. Era importante saber se os professores consideravam essa mudança positiva e se eles realmente conheciam as propostas da nova MP e da BNCC.

Podemos constatar que muitas reformas educacionais são recorrentes no Brasil desde a época das colônias até os dias atuais, e todos os seus elaboradores as consideravam como mudanças para melhor. No entanto, a realidade atual é o reflexo de todas essas modificações. Temos um ensino médio sem identidade com muitos problemas que são recorrentes do ensino fundamental e que não são solucionados no ensino médio.

A nossa opinião como pesquisadores sobre a reforma é de que vai mais uma vez privilegiar a elite, pois, como citamos, são cinco itinerários formativos e as escolas são obrigadas a oferecer somente um, segundo consta no *site* do Ministério da Educação e nos documentos relativos à reforma. Conhecemos a realidade das escolas públicas e perguntamos: elas têm condições de oferecer os cinco eixos? Em contrapartida, temos as escolas particulares, que possuem condições de proporcionar todos os eixos, disponibilizando aos alunos a opção de cursarem até mais de um eixo, se quiserem. Aqueles que não têm condições de pagar terão de se conformar e escolher somente um eixo por comodidade, e não por se identificar com ele.

Reforçando o nosso ponto de vista referente às mudanças propostas que irão mais uma vez privilegiar a elite, citaremos a fala de um de nossos entrevistados:

Além disso, se levarmos em consideração que a reforma irá diminuir a quantidade de horas/aula de determinadas disciplinas, a crítica acaba tendo que ser ainda mais dura; é a afirmação de uma escola pobre para os pobres, ou seja, o esvaziamento, como também ocorreu em 1971 durante o regime ditatorial, pois, como sabemos, se, por um lado, a

reforma teoricamente destina-se a todas as instituições, na prática sabemos que só redes privadas conseguem “mascarar a realidade”, como também ocorreu após 71 (Sujeito 18, resposta 3).

No tocante à Base, todos os alunos terão português e matemática e as outras disciplinas estão distribuídas nos outros itinerários. Se o aluno escolhe matemática e suas tecnologias, não terá as disciplinas de linguagens e suas tecnologias, e vice-versa. A prova do Enem também será diferenciada, o que traz outro questionamento: será que esse é o melhor caminho ao restringir as disciplinas que serão importantes para a vida desse aluno? Está prevista na Constituição a garantia de uma educação plena. Será que a nova reforma pode assegurar esse direito? Ainda que o novo sistema permita que o aluno possa mudar de eixo e aproveitar o que já cursou, a história nos mostra, com modelos semelhantes, por exemplo, as leis orgânicas de Capanema, que começaram em 1942, que na prática isso não ocorre e que o sistema rígido dificultava a transferência dos alunos.

A nosso ver, é preocupante um currículo para um país tão heterogêneo como o nosso, com realidades diferentes. Ademais, o documento em si é bem extenso e complicado, com códigos que não facilitam muito para que o professor o aplique na prática, embora o Ministro da Educação de 2018, Rossieli Soares, tenha afirmado que o primeiro passo é formar os professores, mas vale ressaltar que já ocorreram mudanças de ministros, então quem garante que isso vai mesmo acontecer de fato? Alguns aspectos positivos foram as audiências públicas e os encontros sobre a BNCC realizados pelo MEC, embora consideremos que tenha sido pouco divulgado, visto que a maioria dos professores entrevistados não tinha conhecimento.

Para concluir, sabemos que não existem respostas prontas, principalmente em uma pesquisa qualitativa em educação, mas, em nossa opinião, com base no que estudamos historicamente e nos documentos referentes à reforma e Base Nacional Comum Curricular, essa mudança não é para melhor, ainda que queiram nos fazer acreditar no contrário.

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, M.; DOURADO, L. (Coord.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Livro Eletrônico.

ANDRADE, A. *O papel da oferta de trabalho no comportamento dos retornos à educação no Brasil*. 2003. 82 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BOCK, S. *A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio*. 2008. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BORGES, M. A. *Monografias Brasil Escola*. Disponível em: [[https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/evasao-escolar-no-ensino-medio.htm#capitulo\\_1](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/evasao-escolar-no-ensino-medio.htm#capitulo_1)]. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 12.513*. Lei que institui o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego Pronatec. Brasília: Senado, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 746*. Brasília: Senado, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Senado, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394/1996. Brasília: MEC, SEB DICEI, 2017.

CASAGRANDE, A. *Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio*. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, Rio Claro, 2016.

CASTRO, M.; TIEZZI S. A reforma do ensino médio e a implementação do ENEM no Brasil São Paulo. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-152.

COSTA, F. *Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)*. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COSTA, V. *Política educacional para o ensino médio e educação técnica no Estado de São Paulo: expectativas dos estudantes de quatro unidades escolares da zona leste da Capital e a disputa ideológica na educação*. 2011. 410 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CROCHICK, N. *Interesse de saber: um estudo com alunos do ensino médio*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CURY, C.; REIS, M.; ZANARDI, T. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, V. *A educação integrada e a profissionalização no ensino médio*. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERRARESI, P. *Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?* 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GARCIA, C. M. A identidade docente: contatos e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, ago.-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/6>. Acesso em: 3 jul. 2017.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, São Paulo, v. 2, n. 3, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIOVINAZZO, C. Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar para quê? *37.ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 2015.

HILSDORF, M. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOBER, C. *Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio*. 2008. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KRAWCZYK, N. Desafios do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set.-dez. 2011.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. O gargalo da educação em São Paulo. *Udemo*, 2008. Disponível em: [[http://www.udemo.org.br/Leituras/Leituras\\_220.htm](http://www.udemo.org.br/Leituras/Leituras_220.htm)]. Acesso em: 10 ago. 2018.

MAGALHÃES, R. *Escola e juventude o aprender a aprender*. São Paulo: Educ, 2003.

MALDONADO, L. *Reformas educacionais da perspectiva de docentes*. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARCILIO, M. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo Instituto Fernando Braudel, 2005.

MELO, L. *Percepções docentes sobre a nova proposta curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENDES, M. *Metas de realização de estudantes do ensino médio*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/index.php>]. Acesso em: 15 dez. 2018.

MOURA, D. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, São Paulo, v. 2, n. 23, 2007.

NASCIMENTO, M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguagens, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

OLIVEIRA, E. A reforma e a contrarreforma da educação profissional brasileira. 37.<sup>a</sup> reunião nacional da ANPEd, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, L. *A reforma da instrução pública de 1892: conflitos de disputas*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, S. *A formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a reforma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PÁDUA, E. M. *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papyrus, 2007.

PEREIRA, V. *A concepção de indivíduo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Araraquara, 2007.

PIOLLI, G. *A reforma educacional do ensino médio no Estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes*. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PICOLI, E. *Programa ensino médio inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular*. 2016. 205 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, Maringá, 2016.

ROCHA, R. Breve histórico do ensino médio no Brasil. *Seminário Cultura e Política na Primeira República: campanha civilista na Bahia, Bahia*, 2010.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, J. Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática. *36.ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia-GO, 2013.

SCARLATTO, E. *Propostas curriculares para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas*. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Araraquara, 2015.

SERRAZES, K. *A história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história*. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Araraquara, 2016.

SILVA, R. S. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul.-dez. 2015.

SOUSA, F. A. *Evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Taituba*. Pará. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TANJI, T. *Galileu*. Disponível em: [<https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/08/o-que-voce-precisa-saber-sobre-pos-graduacao-no-brasil.html>]. Acesso em: 10 ago. 2018.

THOMÉ, A. *Ensino fundamental de 9 anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores*. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VELOSO, S. *Trabalho e empregabilidade no projeto curricular reinventado o ensino médio: contribuições e desafios na definição da função social da escola*. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

WANDERLEY, L. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *37.ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 2015.

YOSHIDA, I. *Governos estaduais e partidos políticos na reforma administrativa do Governo FHC: negociações e análise da votação*. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade. *27.ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 2004.



## APÊNDICES

### Questionário aplicado aos docentes

1. Você leciona ou já lecionou no ensino médio? Se sim, há quanto tempo?
2. O que você conhece sobre a reforma do ensino médio e sobre a Base Nacional Comum? Sabe quais mudanças vão ocorrer até a sua implantação em 2019?
3. O que você pensa sobre essas mudanças? Descreva.
4. Profissionalmente, você se sente preparado para essas mudanças?  
( ) Sim      Não ( ) Justifique a resposta:
5. O Ministério da Educação tem divulgado que ouviu a população para a elaboração da reforma do ensino médio. Você foi ouvido em algum momento? Conhece alguém que foi?  
( ) Sim      Não ( ) Justifique a resposta:
6. Você já passou por alguma outra reforma educacional durante sua vida profissional? Se sim, qual? Como avalia as mudanças?
7. Em sua opinião, qual o maior desafio no ensino médio atualmente? Como acredita que pode ser superado?

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do Ensino Médio e a proposta da Base Nacional Comum (BNCC)”. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida por mim, Juliana Duarte de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Araraquara (Uniara) e orientada pelo Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz.

O objetivo geral é investigar as compreensões que os professores e gestores têm sobre a reforma do Ensino Médio e a proposta da BNCC, e como objetivos específicos analisar a proposta da reforma do ensino médio EM e BNCC, além de ouvir os atores de uma escola de ensino fundamental e médio sobre as inquietações diante da proposta, respondendo as seguintes questões: Na visão dos atores, esse é o melhor caminho? Qual a visão da comunidade escolar sobre a reforma, a escola está preparada? Após os levantamentos, será possível propor a organização de material que será entregue à escola para a apreciação dos atores, além de promover a reflexão sobre os principais pontos das mudanças propostas.

Você foi selecionado(a) por ser professor que dá aula no ensino médio e por fazer parte da equipe gestora. Sua participação não é obrigatória e consistirá na resposta de um questionário e entrevista com perguntas referentes à atual reforma do ensino médio. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto esclareço que a sua participação pode gerar desconforto. Para minimizar os riscos existentes, será garantido o direito de os(as) participantes retirarem, a qualquer momento, informações que não queiram explicitar. Para isso, todos os dados produzidos durante a pesquisa serão compartilhados com você. Serão retomados nessa situação os objetivos a que este trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nesta pesquisa terá como provável benefício a oportunidade de refletir sobre as mudanças que acontecerão no ensino médio, que afetarão sua rotina em sala de aula, e é importante a discussão sobre esse tema que está atualmente gerando muitas expectativas na comunidade escolar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidos durante o trabalho.

**Os questionários serão aplicados pela pesquisadora, na escola campo de minha pesquisa, bem como as entrevistas, mas especificamente na sala dos professores, em dia e horário previamente combinados com a direção da escola, para que não atrapalhem a rotina escolar, com duração de 40 minutos a uma hora. Está previsto somente um encontro com os entrevistados.**

Sua participação é voluntária e não obrigatória e você não receberá nenhum benefício econômico pela sua participação, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja com relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade de Araraquara.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas identidades fictícias, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador, garantindo a máxima fidelidade à gravação. Depois de transcritas, serão apresentadas aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, em que constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, bem como do comitê de ética.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Na comprovação da ocorrência de dano resultante da minha participação na pesquisa, poderei ser indenizado. O pesquisador informou-me que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Uniara.**

Dados do(a) pesquisador(a) para contato:

Juliana Duarte de Oliveira (Pesquisadora responsável)

ju.duarte.ifsp@ifsp.du.br

Rua C 27, n.º 377

CEP: 14781-471

Barretos – SP

Telefone: (17) 99145-4223

Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Araraquara – Uniara  
– Rua Voluntários da Pátria, n.º 1309, Araraquara/SP CEP: 14.801-320 – Telefone (16) 3301-7263

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome completo do(a) participante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante