

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017): O QUE PENSAM  
ALUNOS E PROFESSORES?**

**THE HIGH SCHOOL REFORM (LAW 13.415 / 2017): WHAT DO  
STUDENTS AND TEACHERS THINK?**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi52.50920>

ANDRADE, Nayara Lança de<sup>1</sup>  
SOUZA, Tatiana Noronha de<sup>2</sup>

**Resumo**

No Brasil o ensino médio tem um histórico de dualidade, transitando entre a preparação para o mercado de trabalho, para as classes menos favorecidas e o ingresso na Universidade, para os mais ricos. No ano de 2016, o Governo Federal impôs alterações curriculares significativas, que se tornam a Lei nº 13.415, em 2017. Tal estudo se propõe a realizar uma análise das concepções de professores e alunos acerca de suas opiniões sobre tal reforma. Para isso foram utilizados questionários com questões objetivas e dissertativas. Participaram da pesquisa alunos e professores de três escolas, uma pública e uma privada de ensino regular e uma pública com ensino médio integrado ao técnico. Foi possível observar que há uma severa discordância sobre as reais necessidades de mudança, pois o Governo Federal foca suas propostas em alterações curriculares, já os participantes da pesquisa defendem melhorias em infraestrutura, condições de trabalho docente e na formação crítica, com a integralidade de todas as áreas do conhecimento. A reforma sinaliza para um distanciamento entre as necessidades da comunidade e do capitalismo, que rege nossa economia. Preocupa-se em preparar os alunos da escola pública para o mercado de trabalho, diminuindo as possibilidades de mobilidade social.

**Palavras-chave:** Reformas educacionais; Participação da comunidade.

**Abstract**

In Brazil, high school has a history of wide duality, ranging from preparation for the labor market, for the underprivileged classes, and entry to the university, for the rich. In 2016, the Federal Government imposed significant curriculum changes, which become Law No. 13,415 in 2017. This study proposes to conduct an analysis of the conceptions of teachers and students about their opinions on such reform. For this, questionnaires with objective and essay questions were used. Students and teachers from three schools, one public and one private from regular education and one public with high school integrated with the technician, participated in the research. It was observed that there is a severe disagreement about the real needs for change, because the Federal Government focuses its proposals on curriculum changes, while the research participants advocate improvements in infrastructure, working conditions and critical education, with the completeness of all the areas of knowledge. The reform signals a gap between the needs of the community and the capitalism that governs our economy. It is concerned with preparing public school students for the labor market, reducing the possibilities for social mobility.

**Keywords:** Educational reforms; Community Participation.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e Processos Formativos, programa Interunidades da Unesp, campus de Rio Preto, Jaboticabal e Ilha Solteira, na linha de Infância e Adolescência. professora de Química Colégio Associação Literária Colégio Santo André e ETEC Bento Carlos Botelho do Amaral.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo. Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara). Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Jaboticabal-SP), orientadora de mestrado no Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais-UNESP/Franca, e do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino e Processos Formativos, UNESP.

## **Introdução**

A preocupação com a educação e com a formação cidadã no ensino médio está presente em diversos documentos oficiais no nosso país. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), aponta a cidadania como um dos seus fundamentos, e para seu desenvolvimento indica, o acesso aos direitos de igualdade, à liberdade e à educação. Esta educação entendida como dever do Estado e da família, pública e gratuita, que deveria contar com medidas para o oferecimento de condições de permanência na escola, assim como a liberdade de ensinar e aprender.

Quanto ao dever do Estado no oferecimento de vagas e condições de permanência na educação básica, a inclusão do ensino médio foi tardia, instituída pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que determinou a educação gratuita e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. No mesmo ano o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, reafirma essa obrigatoriedade.

Gracioli (2016) relata que a juventude é uma etapa da vida com pouca identidade, pois corresponde a uma fase intermediária entre o ser jovem e as funções sociais do ser adulto. Justamente por isso as filosofias defendidas pelas políticas públicas de um país visam orientar as trajetórias educacionais desse educando, por exemplo, ao estabelecer a formação com foco no mercado e o atendimento aos interesses do capital. Autores como Krawczyk e Ferretti (2017) defendem uma outra trajetória educacional para o jovem que possibilite sua inserção crítica na sociedade a qual pertence, permitindo que reflita e construa-se politicamente. Isso porque na história da educação brasileira observa-se que as políticas públicas estabeleceram diferentes projetos para a educação das elites e para os mais pobres, vide o que destaca Campelo (2017) que desde 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, várias reformas educacionais passam a ocorrer, como a instituição do ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas.

Nos governos militares manteve-se a visão utilitarista do ensino, com foco na formação para o mercado de trabalho, que passou a priorizar a disciplina, respeito, regras e deveres, e ser condicionante da parte diversificada do currículo (NASCIMENTO, 2017). Nesse cenário não se priorizavam as disciplinas que valorizam competências críticas e reflexivas, mas sim um conhecimento pragmático, voltado para a ocupação de uma vaga de emprego (MARTINS, 2000).

Com a Constituição de 1998 (BRASIL, 1988) os textos passam a ir ao encontro das tendências internacionais, que defendem a promoção da igualdade, gratuidade, com discursos

inovadores de educação para a vida, e para o trabalho, o que se propagou nos documentos oficiais que se seguiram. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, promulgada ano de 1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1998), elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999), publicados pelo Ministério da Educação já buscavam padronizar o currículo no país, a partir de competências a serem aprendidas, necessárias à inserção do educando na sociedade e no mercado de trabalho (SILVA, 2009).

Posteriormente a Lei nº 13.415, de 2017 que altera a LDB, orienta para a necessidade de haver uma base nacional comum, que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio”, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Artigo 35-A), nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. No parágrafo 2º indica que deverão ocorrer “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996). Sendo assim, perpetua-se a ideia de que o currículo é um mero instrumento de profissionalização do jovem, diminuindo a importância de disciplinas de formação crítica e social. No momento da promulgação da reforma, o então ministro da Educação, Mendonça Filho assinou um documento, nomeado Exposição de Motivos (BRASIL, 2016), com o intuito de justificá-la. Os argumentos utilizados baseiam-se nas experiências vividas em outros países, com contextos muito diferentes do Brasil, além de culpabilizar o currículo pelo fracasso do ensino médio, julgando-o como exaustivo e conteudista.

Silva (2009) acredita que um currículo organizado em competências demonstra uma perspectiva funcionalista da educação. Essas perspectivas são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, pois não consideram a cultura e história do indivíduo. Os textos da reforma curricular, pós LDB e PCNs, limitam-se a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, na vida cotidiana, portanto, cria-se a ideia de que o conhecimento aprendido deve ser prático e imediato, sem que haja reflexão e crítica, fundamentais à formação humana (SILVA, 2009), com vistas à uma formação integral. Uma educação integral tem reflexos na sociedade e em sua política, na renda e qualidade de vida do educando, superando a alienação e possibilitando a tomada de decisões que serão, inclusive, revolucionárias. Essa representa a grande ameaça ao sistema capitalista vigente e o motivo pelo qual poda-se o sistema educativo, oferecendo ao jovem educando menos do que seria a concepção de uma formação integral (MACIEL, 2017).

A reforma propõe uma flexibilização curricular e da organização escolar, porém abre portas para flexibilizar, inclusive, a oferta do conteúdo educativo, a profissão docente e a responsabilidade da união e dos estados (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). São indícios de tais mudanças a própria disposição da organização curricular, dividida em duas partes: a formação comum (com no máximo 1.800 horas, nos três anos do ensino médio), e a formação diversificada. No artigo 36, está posto que o ensino médio passará a contar com itinerários formativos organizados conforme a relevância para o contexto no qual a escola está inserida, sendo eles: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Porém, no artigo 4, é possível verificar que, em virtude das diferentes condições de cada sistema de ensino, não serão conferidas oportunidades iguais a todos os jovens, visto que a organização das áreas, para o desenvolvimento de competências e habilidades, será feita de acordo com critérios dos sistemas de ensino, que poderão (ou não) oferecer itinerários formativos integrados, resultados da “composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e dos itinerários formativos” (BRASIL, 2017).

Além disso, a possibilidade de o aluno cursar mais de um itinerário formativo dependerá da disponibilidade de vaga do sistema de ensino. A oferta de todas as áreas estaria condicionada ao quadro docente do próprio magistério, eliminando a possibilidade de novos concursos, enxugando o quadro de trabalhadores da educação e justificando a dispensa de professores. Aliado a isso, sinaliza-se para a disposição da nova lei trabalhista, que conta com a possibilidade de terceirização de serviços, gerando a contratação de professores terceirizados, indicando para um futuro frágil e precário (SIMÕES, 2017).

Assim, Lino (2017) preocupa-se com o fato de muitas instituições ofertarem apenas o mínimo a seu público, devido a condições precárias e baixo orçamento. Sendo assim, dependendo do contexto escolar no qual ele estiver inserido, que geralmente corresponde ao mais próximo de sua residência, sua escolha por um itinerário formativo de sua preferência existirá na lei, mas não em sua realidade. A desobrigatoriedade de alguns componentes curriculares, com oferta exclusiva de Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa, retoma antigas concepções de educação, de que existem componentes curriculares mais importantes que outros. Tal fragmentação do ensino prejudica o trabalho coletivo, leva os profissionais docentes a partirem em defesa de sua formação, na tentativa de justificar sua importância (SIMÕES, 2017).

Como dito anteriormente, deve-se atentar ao fato de que a flexibilização não ocorre apenas no campo curricular, mas inclui um conjunto de flexibilizações, que envolvem as relações de trabalho, destinação dos recursos públicos, e formação de professores (deverá ter por base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)) (SILVA; SHEIBE, 2017), com a abertura para profissionais com notório saber ministrarem aulas, o que gera um processo de desprofissionalização e desqualificação do magistério (LINO, 2017). Questiona-se se o fato de as disciplinas dos cursos técnicos realmente não necessitarem de profissionais docentes que tenham sido formados a partir de subsídios teóricos e práticos, aprendidos nos cursos de licenciatura. Além disso, o destino dos cursos superiores de licenciatura em diversas áreas, pode ficar comprometido, pois se alia ao fato que a lei dispõe a desobrigatoriedade do ensino da maioria dos componentes curriculares (CÉZAR, 2017). Segundo Lino (2017) tais flexibilizações propostas descaracterizam o ensino médio e irão aumentar as desigualdades educacionais, se distanciando dos objetivos estabelecido pela legislação.

Preocupa-nos uma reforma autoritária dessa magnitude, sem a participação da comunidade escolar, e uma vasta consulta aos que vivenciam a vida escolar, tais como alunos e professores (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Justifica-se que estes sejam atores fundamentais que, pautados em suas experiências, possam contribuir para construir efetivas mudanças com vistas à melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar as perspectivas sobre a nova organização do ensino médio, na visão dos protagonistas escolares: professores e alunos. Os participantes foram convidados a apresentarem seus pontos de vista acerca de quais seriam as propostas de mudanças que realmente promoveriam melhorias nas escolas.

Para a realização da presente pesquisa utilizou-se uma amostra de três escolas, selecionadas por conveniência. Sendo assim, após autorização da diretoria foram pesquisadas duas escolas públicas (uma de ensino regular e outra de ensino médio e técnico integrado) e uma escola privada (de ensino regular). Os critérios de participação da pesquisa foram: alunos na etapa final do ensino médio (terceiro ano) e professores com mais de cinco anos de profissão, nos dois casos os participantes eram de ambos os sexos. Sendo assim foram selecionados 120 alunos (40 de cada instituição) e 20 professores para responderem um questionário. A coleta de dados se deu durante o horário das aulas, e nas janelas dos professores.

Cada participante maior de 18 anos recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e menores de 18 anos receberam um termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLA), após assinatura do TCLE por parte dos responsáveis. O Quadro 1 mostra a distribuição de participantes por instituição.

Quadro 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa por instituição.

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

Como instrumento de coleta de dados foi escolhido um questionário misto, composto por questões de múltipla escolha e dissertativas. A escolha pelo método se deve, segundo Chaer, Diniz e Ribeirão (2011), pelo baixo custo inerente, além de garantir o anonimato dos participantes. Além disso, conferia ampla liberdade para os participantes da pesquisa, para que pudessem expressar suas opiniões. Na etapa de análise dos dados as respostas dos participantes foram tabuladas, categorizadas e analisadas com base em referências teóricas importantes que discorrem sobre educação, propostas de reformas anteriores e inclusive, trabalhos sobre a reforma atual. Os dados serão apresentados separando-os por questão, seguidos da análise com a literatura pertinente.

Inicialmente os participantes deveriam responder sobre o conhecimento que possuíam a respeito das medidas dispostas na Lei nº 12.415/2017, que propõe a reforma do ensino médio. A maioria relatou conhecer apenas parcialmente. Em seguida eles deveriam apontar quais foram as fontes de obtenção de informação, e as respostas se concentram nos itens televisão e redes sociais e internet. Provavelmente o motivo seria a forte campanha publicitária feita pelo governo Federal em rede nacional de televisão, que utilizou os horários nobres de canais abertos. Da mesma maneira, ocorreu com a internet, veiculando vídeos em favor da reforma, em plataformas como o Youtube, além do pagamento a “youtubers” para que fosse realizada tal divulgação.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as divulgações na mídia em matérias do Jornal O Estado de São Paulo (online) tiveram prioritariamente como autores ONGs e setores empresariais que expressaram apoio a BNCC (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018). O que sugere que existem interesses econômicos em tal apoio, pois alterações curriculares podem culminar em venda de materiais didáticos novos, aumentando o lucro do setor empresarial da área. Tais propagandas insistentes buscam o apoio popular, para que, ao ser aceita por boa parte da comunidade, a reforma consiga se consolidar. Ao analisar o discurso da propaganda governamental, Souza (2018) aponta o uso excessivo do imperativo, de falácias e promessas, que objetivam convencer de que o “Novo Ensino Médio” vai ao encontro dos interesses da população. O discurso simples que não abre espaço para o diálogo, não cria canais

de comunicação efetivos e nega o direito à participação da comunidade. No caso dos professores participantes do estudo, estes destacaram uma maior divulgação nas escolas particulares.

Em seguida os participantes deveriam descrever suas impressões sobre os aspectos que conhecem da lei. Para facilitar as análises as respostas dos alunos foram categorizadas, em **aspectos positivos, aspectos negativos, e aspectos positivos e negativos.**

As respostas com **aspectos positivos** foram apresentadas por quatro alunos da escola pública regular, oito alunos da escola pública técnica e três da escola privada. Na escola pública regular as impressões positivas se centraram na possibilidade da escolha das disciplinas, como pode ser observado nas colocações de João, que alega que estudar ciências da natureza é para ele desnecessário, pois não é a carreira que pretende prestar no vestibular. Na escola pública técnica também acreditam que a possibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas seja uma grande vantagem. Joana chega a citar que muitas disciplinas são estudadas por mera obrigação, e que isso é ruim para o interesse do educando. Para os alunos da escola privada também salta como interessante a escolha das disciplinas. Destaca-se a resposta da aluna Roberta, que acredita que com a reforma existe a possibilidade de ocorrerem melhorias em infraestrutura nas escolas.

Apesar de alguns alunos encontrarem pontos positivos em tais propostas, é importante que se faça uma reflexão e que se informe a população de que a escolha por um itinerário formativo não será tão simples. Primeiramente porque a lei não garante que a escola deva fornecer todos os cinco itinerários, sendo possível que ela ofereça apenas um, ou seja, aquele que for viável, de acordo com critérios do sistema de ensino. Ofertar um itinerário com especificidades depende de investimentos, como em melhorias em infraestrutura e/ou a contratação de docentes especializados. Cidades menores não possuem um número grande de escolas, sendo assim, é possível que alguns alunos tenham que percorrer longas distâncias, caso queiram cursar um itinerário específico. Ou, caso não seja possível, ele acabará por cursar algo que não lhe agrada, por falta de opção. Tudo isso leva a crer que a escolha na realidade é utópica, limitada a alguns casos apenas (LINO, 2017).

Nesse cenário Gonçalves (2017) aponta que se abre espaço para a atuação do setor privado na produção de material didático, que visa lucro e não necessariamente a qualidade do ensino. Utilizam a justificativa de que o currículo é exaustivo e carregado, portanto, é o culpado pela desmotivação dos estudantes, e por isso deve-se eliminar conteúdos. Percebe-se que são as disciplinas das ciências humanas que estão sofrendo com as reduções curriculares nesse sentido, Silva (2009) aponta que há uma ideia de que o conhecimento deve ser essencialmente

prático, com ausência de uma reflexão crítica sobre a formação humana. Em relação à liberdade de escolha de que todas as escolas, públicas e privadas, oferecerão as mesmas oportunidades formativas, deve-se considerar o que aponta Ferreti (2018, p. 29) “[...] de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial”. Assim, os alunos apenas poderão fazer escolhas entre os itinerários formativos estabelecido pelo sistema público de ensino.

Em relação aos **aspectos negativos** da reforma, foram sete respostas na escola pública regular, 12 na escola pública técnica e 10 na escola privada. Na escola pública regular, quatro das sete respostas da categoria indicam que haverá defasagem em algumas disciplinas e, conseqüentemente, na formação integral do aluno. Dois alunos reclamam da falta de esclarecimentos, sendo que o aluno Rafael especifica que há falta de planejamento para a implementação da lei.

As observações são semelhantes na escola técnica, na qual oito respostas relatam ser inapropriada a escolha das disciplinas e itinerários formativos. A aluna Maria, da escola técnica, destaca que “*Demonstra a desvalorização do Governo para com a educação*”, pois os alunos não terão acesso ao mesmo nível de conhecimento, e por isso ficam mais vulneráveis, inclusive para serem manipulados politicamente.

Já na escola particular três respostas relatam que o maior problema é a ausência de maiores esclarecimentos para a realização da reforma. A fala da aluna Tereza deixa claro que ela crê que tais alterações não surtirão o efeito necessário para o ensino médio. Isso porque a reforma “*não foi discutida com a comunidade escolar e além disso, a educação não recebe os investimentos necessários*” e os alunos serão prejudicados no conteúdo de algumas disciplinas. Não fornecer uma educação integral ao educando é um risco, pois não basta fornecer uma sólida formação profissional se, futuramente, eles serão membros atuantes na sociedade (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). A ideia de que o único objetivo desses jovens é ingressar no mercado de trabalho, e que esta é a função prioritária dessa etapa do ensino acarreta tais reducionismos curriculares.

Outro fator de suma importância levantado pelos estudantes é de que faltaram maiores esclarecimentos e consultas à comunidade escolar. Houve apenas uma simbólica convocação para a participação de alunos e professores, mas não empreenderem esforços para que tais participações fossem efetivas, por essa razão caracteriza-se tal reforma como não democrática (ROCHA; PERERIRA, 2018; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Algumas respostas foram mais diversas e classificou as alterações previstas na reforma com **aspectos positivos e negativos**. No caso da escola pública regular foram quatro respostas,

sendo que metade relata faltarem ajustes e uma análise mais profunda. Na escola técnica foram sete respostas nessa categoria, sendo quatro citando a escolha das disciplinas. Por exemplo o aluno Afonso, que descreve que é “*positivo poder escolher a disciplinas a serem cursadas, mas que por outro lado os estudantes iriam adquirir menos conhecimento*”. Já na escola privada, das sete respostas da categoria, cinco delas focam também na escolha das disciplinas. Como relata o aluno Gabriel “*por um lado seria bom com diminuição de conteúdo excessivo na educação cultural do aluno e por outro lado as divisões de estudo por área faria o aluno ser muito dependente de um tipo de conhecimento [...] só, fazendo com que alunos de outras matérias como exatas não tenham conhecimento de história, isso é prejudicial para um mundo extremamente globalizado como o nosso* (Gabriel, escola privada).

É relevante apontar nesse momento que a BNCC em seu texto se espelha em documentos anteriores (LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e Médio e os PCNs), flertando com a formação integral do educado. Não faz sentido, portanto, que na prática a reforma priorize a formação para o mercado de trabalho e projeto de vida, em detrimento da formação intelectual (FERRETTI; SILVA, 2017). Destacamos que o presente estudo compreende a importância da formação para o mercado de trabalho, contudo, uma formação politécnica que forneça possibilidade de desenvolvimento intelectual, física e tecnológica (MOURA; LIMA; FILHO; SILVA, 2015) e que os trabalhadores não sejam expropriados do acesso ao conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 2003).

No caso dos professores, com um número de participantes bem menor, não houve a necessidade de criação de categorias. Estes responderam unicamente se referindo de forma negativa à reforma. Na escola pública regular, a professora Maysa diz que suas impressões foram péssimas, pois ela acredita que impossibilitará o aprendizado de conteúdos basais. O professor Yuri entende que será “*Duvidosa, incerta. As mudanças ocorrerão, na minha opinião, para um declínio da rede estadual de ensino, já que o molde do ingresso à Universidade provavelmente não será alterado*”.

Os professores da escola técnica expressaram suas opiniões negativas, como no caso de Ricardo que diz que seria “*(...) uma forma de boicotar o processo de aprendizagem, onde o Estado está fragilizando a educação básica, formando “profissionais” sem preparo para o mercado*”. O professor Lauro traz várias dúvidas e questionamentos em relação ao preparo para tais mudanças, a existência de profissionais capacitados e remunerados.

O raciocínio dos professores da escola privada foi o mesmo, apontando que as medidas são ruins e existem outras questões mais importantes a serem discutidas. Enfatiza-se assim a dissonância entre a proposta governamental e a necessidades da escola brasileira. Como relata

o professor Mário, “A proposta flexibiliza a grade curricular, *antecipando a dúvida que os jovens apresentam sobre qual carreira seguir*, problema apontado pelo Governo para justificar as mudanças. No mínimo, as medidas são contraditórias, radicais e precipitadas”.

Observa-se que os professores enxergam a negligência com a formação social e afetiva do educando, com muitas preocupações, não somente com o posto de trabalho que irão assumir, mas também com a qualidade formação pessoal durante seu percurso escolar. A falta de diálogo sobre o assunto e a imposição da medida provisória de maneira autoritária, demonstra uma concepção de construção unilateral da educação.

Ao desconsiderar as diferentes realidades de cada município, do contexto cultural e social, além da questão da injeção desigual de recursos nas escolas públicas e privadas, faz sentido que um professor como Yuri (escola pública regular), diga que a reforma tende a “elitizar o ensino”. As escolas privadas, com a cobrança das mensalidades, poderão, em alguns casos, fornecer todos os itinerários formativos, dando todas as possibilidades para os alunos, além de investir em seu espaço físico e profissionalização docente.

Sobre a participação na consulta pública para a disposição da lei, todos os participantes, alunos e professores, responderam que não foram consultados. Tal informação vai contra o que o governo Federal defendeu nas mídias, alegando ampla consulta popular e aprovação da comunidade escolar, sem nunca citar locais, escolas e populações que participaram.

Em seguida os participantes responderam se acreditavam que há a necessidade de mudanças na estruturação do ensino médio. Tanto os professores quanto alunos responderam em sua maioria que sim. Dentre esses, deveriam apresentar quais mudanças seriam prioritárias para se atingir maior qualidade.

Nas respostas do conjunto de alunos e professores, predominaram aquelas que valorizam melhorias na infraestrutura escolar e nas condições de trabalho dos profissionais docentes. Pontos tão relevantes nas disposições da lei, como a diminuição de disciplinas e o aumento da carga horária, foram as respostas menos assinaladas pelos participantes. Nenhum professor de nenhuma escola escolheu a opção “*Diminuição de disciplinas, desobrigatoriedade de algumas disciplinas*”. Nesse sentido Marri e Racchumi (2012) correlacionam condições básicas de infraestrutura com melhoria de aprendizado dos alunos. Os autores relataram que, embora tenha havido uma grande melhora na infraestrutura escolar em todo o país, ainda existe uma porcentagem significativa de escolas que não atendem requisitos básicos como: local para atividades esportivas, laboratórios, salas de leitura etc., corroborando a preocupação dos docentes entrevistados.

A questão dava a possibilidade de escolha da opção “Outras”, neste caso na escola pública regular foi enfatizada a importância dos esportes, da cultura e do emocional dos alunos (aluna Alice). Sofia, da escola técnica, relata ainda que é necessário dar ênfase em todas as disciplinas, claramente na contramão da lei. Os alunos da escola privada relataram que é necessária uma melhor organização da rotina escolar, mas não com o aumento da carga horária, e sim momentos intercalados de descanso (Alunos Gabriel, Giovana e Elisa). Ainda, inversamente ao que se dispõe na lei, os alunos Gabriel, Luísa, Ana e Giovana, acreditam que seria melhor uma diminuição da carga horária. Destacamos que essa questão da carga horária gera preocupações, no que se refere ao atendimento do aluno trabalhador. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNT), essa reforma pode excluir jovens trabalhadores e adultos do EJA, pois as escolas terão que ofertar exclusivamente o ensino médio (2017) diurno, e estes necessitam da oferta noturna.

O aluno Leonardo da escola privada dá importantes contribuições ao sugerir que haja a, *“Criação de aulas práticas em todas as disciplinas, visando maior interação entre aluno e a disciplina, para um maior aproveitamento do assunto”*. Ou seja, fica claro que na concepção dos alunos há maneiras alternativas de se tornar a escola mais atrativa para os alunos. Assim, as reformas propostas pela presente lei possuem foco em alterações curriculares, o que não aparenta possuir relevância para os estudantes entrevistados.

Para os professores a opção “outras” também forneceu resultados interessantes. Na escola privada a professora Fátima alegou que *“O Ensino Médio deveria ser o refinamento e o desenvolvimento de práticas, experimentações, oficinas [...]”*, assim como o professor Mário que alega que seja importante a realização de mudanças, porém se mostra preocupado com o ingresso no ensino superior *“[...] conectados como o ‘Novo’ Médio. Consequentemente, os cursos universitários devam estar preparados para receber um novo tipo de aluno, que não devem ter a mesma bagagem de conteúdos que os anteriores”*. Naturalmente as escolas privadas possuem tais preocupações, pois os pais acreditam estar investindo no futuro de seus filhos ao pagarem uma escola, acreditando que seja essa a melhor maneira para que assim eles se profissionalizem em uma Universidade, após concluírem essa etapa da educação básica.

As propostas de mudança afetam o ingresso no ensino superior, especialmente para os alunos das escolas públicas, pois ficam dúvidas se as instituições que preparam os exames de vestibulares irão se adequar à proposta da BNCC, visto que há autonomia durante a elaboração das provas (SIMÕES, 2017).

O governo tenta vender a ideia de que alterações curriculares vão promover a melhoria da qualidade do ensino aumentando a autonomia dos jovens, possibilitando que estes possam,

a partir disso, decidir sobre seu futuro. Para que as pretensões do governo se concretizem é necessário investir em propaganda, visto que tal reforma não partiu da população e, nesse caso, há a necessidade do convencimento e persuasão da massa. Para Souza (2018) a reforma é, na realidade, um retrocesso, pois irá privar os jovens de uma educação básica de qualidade, em razão de alinhar as reformas exclusivamente com as necessidades do mercado de trabalho. Caso a opinião dos personagens escolares tivesse de fato sido ouvida, teríamos uma escola que valorizaria os profissionais da educação, com aulas diferenciadas (focadas em aulas práticas, esportes etc.), assim como uma preocupação no desenvolvimento da inteligência emocional e, até mesmo, um replanejamento da avaliação como é feita atualmente.

Outro dado de grande relevância corresponde a uniformidade das respostas fornecidas pelos participantes, apesar de virem de classes sociais distintas, que levam a diferentes oportunidades de estudos, acesso a infraestruturas escolares destoantes umas das outras e convívio social diverso. Há uma grande concordância de que a educação brasileira precisa de ajuda, independentemente de ser pública, privada ou técnica. Os alunos, mesmo de classe sociais diferentes, majoritariamente acreditam que é necessário a valorização docente, investimento em infraestrutura escolar, na formação crítica do educando para, conseqüentemente, produzir educação de qualidade.

Já a maior parte dos professores pesquisados disse acreditar que não seja adequado profissionais sem licenciatura ministrarem aulas no ensino médio (um na escola regular, dois na escola técnica e cinco na escola privada), mas nas três escolas existem profissionais que acreditam que em alguns casos isso seja possível (dois na escola regular, um na técnica e um na privada). Ao justificarem suas respostas tanto na escola pública regular e na técnica, aqueles contrários apontam a importância da licenciatura para a docência, e as exceções indicaram a participação destes em atividades específicas na formação técnica, como, por exemplo: *“Técnico em mecânica, eletricista, acredito que num curso técnico a prática dos mesmos seria de grande importância”* (Professor Yuri, escola pública regular).

As respostas na escola privada predominaram contrárias a atuação desses profissionais, como pode ser observado na fala de Mário, que defende que *“Mesmo nos casos de cursos técnicos, a formação pedagógica se faz necessária, pois há um processo de ensino-aprendizagem”*. O professor Marcelo foi o único dessa escola que respondeu “em alguns casos”, alegando que por ser professor defende a formação para a atividade, mas que acredita que alguns interessados possam passar por avaliações e cursos rápidos para que possam atuar.

Dessa maneira, as respostas analisadas se apresentam, em sua maioria, contrárias ao ingresso de um profissional na carreira docente sem que tenha preparo específico, inclusive na

escola técnica. Fica evidente a importância que os docentes conferem à sua formação na área, mesmo com tantas críticas, em especial por representantes do governo, a uma suposta teoria excessiva e ausência de prática e seu curso superior.

A não obrigação de cursar licenciatura abre caminho para profissionais desempregados de outras áreas ingressarem no ensino, e conseqüentemente, tende a diminuir a disponibilidade de vagas de emprego para docentes nas áreas do conhecimento não abrangidas o suficiente pela BNCC, como as ciências humanas e da natureza. Tais decisões possuem importantes impactos na vida dos estudantes também, pois tais reducionismos de conteúdo causarão prejuízos para os alunos, em especial da escola pública, que necessitam de tais conhecimentos para o ingresso no ensino superior (CÉZAR, 2017).

Para Krawczyk e Ferretti (2017), a utilização de profissionais com o notório saber “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor” (p. 40). Isso se deve, pois, para ser professor é necessária uma atuação pedagógica, mais que o domínio do conteúdo, é preciso uma postura crítica e uma visão da sociedade e da cultura. Tal pensamento é pautado nas respostas dos professores que possuem uma visão semelhante à literatura, preocupados com o processo de ensino-aprendizagem.

Perguntou-se aos professores sobre a melhor estruturação para o ensino médio. Neste caso, na escola pública destacamos a resposta da professora Maysa que acredita que seja necessário “*priorizar disciplinas essenciais para a formação do aluno, seja ela acadêmica e ou cidadã*”, além disso ela acredita que não é adequado obrigar os alunos a cursarem o ensino técnico. Maysa relata ainda sua preocupação com a diminuição das disciplinas e a formação integral dos alunos, observando que as presentes propostas são inadequadas para o momento da vida destes: “*A proposta profissionalizante é mais eficiente se oferecida e/ou proporcionada após o término do Ensino Médio, momento de maior maturidade do público alvo*”.

O professor Ricardo, da escola técnica, defende questões relativas a investimento no profissional da educação, aumento de carga horária para todas as disciplinas e questões de infraestrutura, assim como Solange, que acredita que seja essencial que os alunos possam “[...] *cursar as matérias do Ensino Médio na carga horária já estudada, e não a diminuição da mesma*”. O professor Lauro partilha da mesma última opinião citada, defendendo uma Base comum com parte diversificada e disciplinas técnicas, sem a diminuição de nenhuma destas.

Na escola privada, as opiniões trataram de aspectos como o retorno dos livros didáticos e preocupações com a formação de cidadãos (Antônio), além da constante preocupação com o ingresso no ensino superior. Os professores, Kauã, Marcelo e Bruna citam a importância de

uma melhor estrutura escolar, que possibilite ao profissional trabalhar com aulas práticas, laboratórios, viagens pedagógicas etc. Tal fato se observa na fala de Bruna: *“Algumas melhorias, com certeza, fariam a diferença, como por exemplo: viagens pedagógicas, laboratórios mais funcionais (de línguas, química) [...]”*. Fátima relata que parte do ensino médio poderia ser formado por disciplinas bases, de todas as áreas, e convergir para uma formação específica e prática, desde que haja um diálogo entre essa modalidade de ensino e o ensino fundamental.

Há a preocupação com a formação emocional do educando, levando em consideração os vestibulares com ingresso no ensino superior. Destaca-se a fala de Marcelo, relatando que: *“[...] contudo, este modelo que valoriza a felicidade do ser humano no ambiente escolar não segue a lógica do vestibular, pois a concorrência e competição nos mostra que não há vagas para todo mundo”*.

Além de tal preocupação presente na fala desses professores, destaca-se ainda a preocupação com a formação integral do ser humano, [...]. *Há necessidade de uma ação de construção de cidadãos voltada para fraternidade e solidariedade e não uma pedagogia voltada para a competição entre criaturas adestradas para vencer de forma classificatória na qual desconsideram-se valores humanos* (Antônio, escola privada).

Ciavatta e Ramos (2011) já relatavam que a formação integral do ser humano reúne trabalho, ciência e cultura. Sendo assim, focar o currículo no desenvolvimento do ensino profissionalizante e para o mercado de trabalho não é o ideal, pois é necessário desenvolver nos jovens maturidade, criação intelectual e prática, autonomia e iniciativa. A atual da reforma do ensino médio caminha muito longe da dita formação integral, refletindo interesses empresariais e governamentais, deixando à margem a maioria da população. Vendendo uma falsa visão de múltiplas possibilidades de escolha a todos, dissemina-se, mais uma vez em nossa história, o ensino que atende as demandas do mercado de trabalho e a formação de mão de obra para este.

Pensando no processo educacional pelo qual passa cada educando, com um longo percurso que segue na educação básica, culminando no ensino médio, é essencial que nesta etapa final possamos desenvolver integralmente o jovem. Isso é essencial para que se possa formar muito mais que um profissional que irá ocupar uma vaga no mercado de trabalho, mas principalmente um membro ativo e crítico na sociedade, que seja apto ao debate de ideias. Para Maciel, Jiacomeli e Brasileiro (2017) a formação do jovem possui três dimensões inseparáveis: a intelectual, pela qual ele irá abraçar os conceitos científicos, a corporal, para que ele desenvolva suas capacidades físicas e a tecnológica, para que ele se aprofunde nos diversos

ramos do mercado de trabalho, e não sejam expropriados do acesso ao conhecimento, como apontado anteriormente.

### **Considerações Finais**

A proposta de reforma do ensino médio não nos parece inédita. A Lei nº 13.415 foi apresentada no ano de 2017, retomando propostas antigas e já testadas e descritas na literatura, que acarretam importantes mudanças na vida de alunos, professores e demais participantes da escola, assim como na própria sociedade, que receberá tais jovens no mundo adulto após a conclusão dos estudos.

O presente estudo mostrou que, após análises das respostas obtidas, a maioria dos alunos e todos os professores conhecem, ao menos parcialmente, as propostas de mudanças realizadas pela Lei, tendo como principal fonte de informação a propaganda do governo na televisão. Apesar dos esforços para convencer o público de que a reforma trará qualidade, foi possível observar que predomina uma visão negativa por parte dos entrevistados. Enquanto a lei foca as alterações no currículo, alunos e professores levantam como prioritário a implementação de melhorias em infraestrutura e na valorização dos docentes. A proposta de itinerários formativos salta como interessante em algumas respostas dos alunos, porém, normalmente acompanhada da preocupação da ausência de condições para realizá-las. Para os alunos há uma significativa ausência de discussão com a comunidade, o despreparo do país para tais reformas, assim como a falta de informações referente aos vestibulares e o ingresso no ensino superior, após a conclusão do ensino médio.

Em relação aos professores, estes acreditam em sua maioria que profissionais com notório saber não devem ministrar aulas, sem que haja preparo por meio do curso de licenciatura. Além disso, na busca por melhor qualidade de ensino, citaram aspectos que julgam relevantes, como melhorias em aulas práticas, atividades diferenciadas, investimento em todas as disciplinas, formação crítica e cidadã, não contempladas na reforma.

Concluiu-se que fornecer espaço para troca de opiniões, facilitar, divulgar e ampliar canais de comunicação entre alunos, professores e os proponentes de tais reformas, resulta em condições fundamentais para a construção da escola de ensino médio que realmente fará diferença na vida da população. Essa seria a melhor e talvez única maneira de consoar políticas públicas e concepções de personagens escolares. Isentos de interesses administrativos, políticos e especialmente econômicos tão evidentes, saltam aos olhos de nossos estudantes e professores, as ações reais e eficazes para que as escolas sejam de fato, também o preparo para a vida.

## Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

A reforma representa, nesse cenário, um grande retrocesso ao ignorar conquistas no campo da educação, ao se aliar aos interesses do capital, e não considerar a opinião de pesquisadores da área. A educação é desenhada como uma mercadoria, com foco exclusivo na formação para o mercado, com qualidade duvidosa, e ignorando as diferentes necessidades nacionais relativas à estrutura e funcionamento do ensino público, prejudicando ainda mais os grupos sociais mais desfavorecidos.

### Referências

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação – PNE**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 18 nov. 2018.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de set. de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. 576 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em 02 mar. 2019.

CAMPELO, C. L. F. Reforma Capanema e a Reforma Mendonça Filho: primeiras impressões. *In*: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 8., 2017, São Luis. **Anais eletrônicos**. São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilho\\_primeiras\\_aproximacoes.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilho_primeiras_aproximacoes.pdf). Acesso em: 25 jul. 2018.

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

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

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

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

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020  
CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

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

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

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

Recebido em	08/11/2019
Aceito em	20/12/2019