UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISA MARIA MACHADO ZAMAT

**A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de
que falam os estudantes e o MEC?**

SÃO PAULO
2020

ELISA MARIA MACHADO ZAMAT

**A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de
que falam os estudantes e o MEC?**

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valentina
Assumpção Galian

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Z11e Zamat, Elisa Maria Machado
A escola em disputa na reforma do Ensino Médio
(Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e
o MEC? / Elisa Maria Machado Zamat; orientadora
Cláudia Valentina Assumpção Galian. -- São Paulo,
2020.
117 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Lei 13.415/2017.
3. função da escola. I. Galian, Cláudia Valentina
Assumpção, orient. II. Título.

ZAMAT, Elisa Maria Machado.

A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian – Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Corti – Instituto Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Felipe de Souza Tarábola - Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da
USP

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Para Abel e Geralda, que nunca puderam ir à escola.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Goretti, meu amor maior, por sempre sonhar comigo os meus sonhos e fazer de tudo para que eu pudesse alcançá-los;

Ao tio Dito e à Lívia, por todo o amor e apoio incondicional durante esses anos;

À Larissa e ao Lucas, pela estima e pelo Luquinhas, meu tesouro;

À minha orientadora, Cláudia Galian, por toda paciência, compreensão e sabedoria na condução da orientação. Sua conduta e permanência na luta são inspiradoras;

Aos professores Roberto Rafael Dias da Silva e Marcia Aparecida Gobbi, pela leitura atenta e pelas ricas contribuições na banca de qualificação;

A todos os professores e professoras que tive em minha trajetória escolar, da pré-escola à pós;

Aos amigos e amigas da Escola Estadual República do Panamá e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Millôr Fernandes, por dividirem comigo os desafios cotidianos da escola pública e por tanto compartilharem comigo;

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisas ECCo, por toda partilha e aprendizado;

Aos amigos e amigas que a UNESP e a USP me deram em todos esses anos, pelas conversas e reflexões;

Aos alunos e alunas que participaram do grupo focal e à escola que me acolheu para a realização dessa pesquisa;

Aos alunos e alunas que tive na educação básica, que tanto me ensinaram;

Às amigas e amigos queridos, de São José, de Rio Preto e de São Paulo, em especial Fran e Éder, por todo companheirismo;

Ao Thiago, meu amor, meu sol no quintal, com quem me refaço cotidianamente, por tudo que eu sou porque ele é na minha vida;

À Bethânia, que ainda não está aqui e já é tudo.

RESUMO

ZAMAT, Elisa Maria Machado. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?** 118 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa de mestrado desenvolvida junto à área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo assumiu o objetivo de discutir as aproximações e afastamentos entre duas perspectivas sobre a escola e sua função: a do Ministério da Educação (MEC) e a dos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio. Além disso, discute quais seriam os possíveis impactos da sintonia – ou do descompasso – entre tais perspectivas para a formação escolar dos estudantes. Para tal investigação, optou-se pela análise documental, de caráter discursivo, tendo como foco a mais recente reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) –, junto de um conjunto de propagandas institucionais, veiculadas em rede televisiva nacional, elaboradas pelo MEC. Por outro lado, para investigar a perspectiva dos estudantes, optou-se pelo trabalho com um grupo focal como procedimento metodológico. Dentre os resultados obtidos, é possível destacar que as propagandas não contêm informações relevantes sobre a reforma para os estudantes, além de serem pouco persuasivas acerca das vantagens que ela traria para a sua formação. Como impactos potenciais desse descompasso entre as perspectivas, pode-se enfatizar o esvaziamento do conhecimento e a manutenção de injustiças, tanto pela provável falta de condições para o exercício de uma suposta liberdade de escolha, propagandeada como um dos benefícios da reforma, quanto pela negação do acesso ao pensamento sistematizado nos campos disciplinares.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; função da escola.

ABSTRACT

ZAMAT, Elisa Maria Machado. **The school in dispute in the reform of the High School (Law nº 13.415 / 2017): what are the students and the MEC talking about?** 118 p. Dissertation (Master's in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The present research assumed the objective of discussing the relation between the perspectives on the school and its function according to the Ministry of Education (MEC) and the students of a public high school. Besides that, it discusses what are the possible impacts of consonance – or dissonance – between such perspectives for students' school education. For this investigation, we opted for a discursive analysis of the documents, focusing on the most recent High School's Reform – Law 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) –, with a set of institutional advertisements, broadcast on national television network, by MEC. On the other hand, in order to investigate the students' perspective, it was decided to work with a focus group as a methodological procedure. Among the results, it is possible to highlight that the advertisements do not contain relevant information about this reform for students, besides being poorly persuasive about the advantages that it would bring to their formation. As potential impacts of this divergence between perspectives, it can be emphasized the emptying of knowledge and maintenance of injustices, both due to the probable lack of conditions for the exercise of a supposed freedom of choice - propagated as one of the benefits of the reform - and by the denial of access to systematized knowledge in the various disciplinary fields.

Keywords: High School Reform; Law 13.415/2017; school function.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica.....	25
1.1 A escola e o currículo	25
1.2 Apontamentos sobre o Ensino Médio no Brasil	34
1.3 A atual Reforma do Ensino Médio	40
CAPÍTULO 2 – Escolhas metodológicas e resultados	52
2.1 O que dizem as propagandas do novo Ensino Médio?	55
2.2 O que dizem os jovens?	70
2.3 – Discussão dos resultados.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

Diante de um contexto de recentes reformas na educação escolar no Brasil – país que passa também por outras reformas, como a trabalhista e a da previdência – intensificaram-se os debates que dizem respeito ao currículo. Muitas redes têm reorganizado suas orientações curriculares, especialmente impulsionadas pela formulação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que, amparado no modelo de competências, pretende definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017b). A atual versão, homologada em dezembro de 2018, apresenta também o conjunto das competências gerais para o Ensino Médio, que, de acordo com a reforma instaurada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), será gradualmente – e profundamente – modificado.

As principais mudanças dizem respeito à estrutura curricular, na qual uma parte dos estudos será composta pela BNCC e outra por itinerários formativos. Não foram apenas as mudanças que causaram polêmicas¹: o caráter da criação da reforma veio por força da Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016a). Essa lei altera alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e incide também sobre outras leis, a saber: Lei 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispunha sobre o ensino de língua espanhola; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. São muitos pontos sobre os quais seria possível – e necessário – nos debruçarmos com dedicação e um olhar apurado, em especial pelas características do contexto de sua aprovação, no qual a

¹ A flexibilização curricular e a possibilidade de algumas disciplinas deixarem de ser obrigatórias – aspectos sobre os quais a presente pesquisa também trata – bem como o financiamento e o prazo de tais alterações, foram alvo de controvérsias entre adultos e jovens, que protestaram em diversas regiões do país. Além disso, se colocavam também contra a então Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que congela gastos públicos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2018/08/10/estudantes-fazem-protesto-e-fecham-vias-na-regiao-central-de-campinas.ghtml>>; <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-protestam-contrareforma-do-ensino-medio-no-parana.html>>; <https://www.vice.com/pt_br/article/78zazd/manifestacao-secundaristas-contrareforma-do-ensino-medio-26-09-2016>; <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1823853-em-sao-paulo-estudantes-protestam-contrareforma-do-ensino-medio.shtml>>. Acesso em 20 nov. 2019.

democracia vem sofrendo sérios ataques, o que em parte se evidencia pela publicação de Medida Provisória do qual a lei se originou.

Procurou-se justificar o caráter emergencial da medida no Parecer nº 95 (BRASIL, 2016b), do Congresso Nacional, no qual o redator alega que, além do grande número de jovens que não frequenta a escola, o Ensino Médio brasileiro enfrenta outros problemas: baixos números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), falta de infraestrutura, de professores e de “conexão com a vida real”, além do argumento de que “há jovens dentro de salas de aula precarizadas, ouvindo aulas maçantes e enciclopédicas, sem perspectiva para o futuro” (BRASIL, 2016b, p. 09).

Ora, é sabido que falta de infraestrutura e de valorização dos professores² não são problemas recentes; entretanto, há que se olhar com mais cuidado para afirmações do tipo “falta de conexão com a vida real” ou excesso de aulas consideradas “enciclopédicas”, especialmente pela ausência de referenciais científicos a respeito de pesquisas na área de educação que sejam levados em consideração nesse Parecer. Tanto a relação dos conteúdos estudados com a “vida real” quanto as escolhas didáticas adotadas em aulas resultam de diferentes culturas escolares, que revelam marcas distintas de escola para escola, de professor para professor, de turma para turma, cujo caráter não é compatível com alterações sugeridas através desse instrumento com valor de lei adotado pelo poder executivo.

Tanto a MP 746 quanto o Parecer a seu respeito estão em consonância com o que é apresentado na BNCC e no conjunto de textos apresentados para a reforma do Ensino Médio. Com o objetivo de esboçar “novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País” (BRASIL, 2016b, p. 09), os fundamentos da mudança do Ensino Médio brasileiro repousam no discurso da valorização do protagonismo juvenil e na flexibilização curricular; entretanto, nada é mencionado quanto à infraestrutura ou às condições de trabalho dos professores e outros profissionais que atuam na escola. Dentro desse contexto, se faz muito significativa a discussão do que pode representar essa instituição para os jovens considerados textualmente como protagonistas nas escolhas em sua própria educação, e que, a partir de agora, terão supostamente sua liberdade garantida para

² Nesta dissertação, optou-se por manter os plurais no masculino, respeitando a norma culta da língua portuguesa, ainda que a discussão sobre a linguagem mais inclusiva em relação ao gênero tenha, felizmente, aumentado consideravelmente. Portanto, os plurais *professores*, *alunos* e outros estão no masculino, mas se referem, obviamente, aos plurais femininos também.

escolher seus caminhos formativos. Tal protagonismo tem entrado em cena inclusive nas propagandas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de divulgar a atual reforma.

Nos anúncios publicitários é possível ver enunciados como “Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!”, proferidos por uma “aluna”, bem como “Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”, declaração que finaliza um dos comerciais. A partir desses enunciados, surgem alguns questionamentos quanto à função atribuída à escola na nova reforma, ou ainda, indagações sobre a visão dos jovens a respeito dela. Seria a escola um lugar que existe para responder às suas aspirações individuais? É o atual modelo de escola que impede os estudantes de traçarem rotas diferentes para os projetos de vida que pretendem seguir? Como o conjunto da lei olha para a função da escola? E os jovens, se identificam com o novo modelo proposto? Esses questionamentos guiam essa pesquisa no sentido de investigar como se caracterizam as perspectivas do MEC e as dos estudantes desse nível de ensino com relação à função atribuída à escola a partir da atual reforma do Ensino Médio, relacionando-as de maneira a também inferir quais os possíveis impactos dos afastamentos e/ou aproximações entre essas perspectivas para a formação escolar desses jovens, objetivo central desta pesquisa.

Como mostraremos mais adiante, diversas pesquisas acadêmicas tiveram como enfoque os jovens e o Ensino Médio, muitas delas denunciando a precariedade das escolas ou tratando da aparente falta de perspectiva dos jovens. As pesquisas, de certa maneira, também escancaram as disputas em torno desse nível de ensino, incidindo sobre os possíveis significados, sentidos, concepções e finalidades do Ensino Médio. Por isso, é fundamental apresentar uma breve análise sobre as investigações a respeito do tema feitas anteriormente; isso permitiu tanto apurar os procedimentos metodológicos para a presente pesquisa quanto justificar a relevância do recorte para ela escolhido.

A produção acadêmica sobre o tema

Antes de apresentar o levantamento realizado, é importante compor um cenário sobre a pesquisa a respeito do Ensino Médio no Brasil. Um trabalho muito importante que forneceu bases para outras pesquisas foi organizado por Sposito (2002), como resultado do esforço de um conjunto de pesquisadores de diversas instituições. Nele se

apresenta uma análise da produção a respeito da juventude e da escolarização entre os anos de 1980 e 1998. Em resumo, o trabalho privilegia as pesquisas no campo da Educação, e alguns temas, até então pouco estudados, começaram a se destacar, especialmente pela sua pertinência: *Mídia e Juventude*, *Jovens e Violência*, *Grupos Juvenis*, e, por fim, *Jovens e Adolescentes Negros*. De maneira ampla, o trabalho mostrou um emergente campo de pesquisa para a investigação das formas pelas quais os indivíduos vão construindo sua socialização, como se constituem como sujeitos e dão significados às experiências que vivem. Embora seja uma produção cuja publicação aconteceu quinze anos antes da lei que instaurou a última reforma no Ensino Médio brasileiro, é importante citá-la pois a amplitude do mapeamento sobre as pesquisas a respeito da juventude e sua relação com os processos de escolarização viabilizou estudos posteriores, alargando, assim, as perspectivas para se olhar para a escolarização de uma parcela da população que quase não havia, ainda, adentrado a escola.

No decorrer das últimas décadas, em especial durante a década de 1990, foram criadas políticas e legislações que incidiram sobre esse nível de ensino, sobretudo no que diz respeito à ampliação de sua oferta à maior parte da população jovem brasileira. Portanto, o número de pesquisas sobre o tema é bem alto. Alguns aspectos nas pesquisas sobre o Ensino Médio se destacam, como a dualidade “formação para a universidade” *versus* “formação profissional” (XAVIER, 1990; KUENZER, 1992, 2000a, 2005; CUNHA, 2000; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; ARROYO, 2014; KRAWCZYK, 2011, 2014). Isso significa que esses estudos ressaltam o fato de os estudantes encontrarem grandes dificuldades no percurso formativo do Ensino Médio, especialmente nas escolas públicas brasileiras, afinal muitas vezes não se realiza por completo nem uma formação que prepara para entrada em uma universidade e o prosseguimento nos estudos nem uma formação adequada para que esses estudantes ingressem no mercado de trabalho – sendo essa última o tipo de formação oferecida pelas escolas técnicas, e não regulares.

Além das temáticas e autores mencionados, há também outras importantes pesquisas a respeito dos jovens e da escola. Um exemplo é Sposito e Tarábola (2017), que propõem uma reflexão a respeito da pesquisa sobre o tema juventude e educação no Brasil, nos últimos 20 anos – tendo como marco inicial a publicação, em 1997, pela Revista Brasileira de Educação (RBE), de uma reunião de artigos no dossiê *Juventude e contemporaneidade*. Ao analisar 32 publicações realizadas durante esses anos, os autores

buscaram traçar algumas das perspectivas recorrentes – bem como as que pouco foram abordadas – no que diz respeito aos estudos sobre os jovens na área da Educação. O campo de objetos e temas analisados nesse período diz respeito desde àqueles relacionados aos conflitos sociais e as respostas dos jovens a esses processos, marcados por diferentes preocupações, tais como com as questões de gênero, étnicas e raciais (GOMES, 2002), até pesquisas relacionadas às práticas das mais diversas formas de violências e à persistência das desigualdades sociais e seus danos aos grupos juvenis (DIZERBO, 2012; TILLY, 2000; ABRAMOVAY, CASTRO, 2015). A análise apresentada no artigo resgata também as pesquisas que relacionam as juventudes e a escolarização (FANFANI, 2000; SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2007; entre outras), a juventude e o mundo do trabalho (ABRAMO, 2016) e também a juventude e o ensino superior (ALMEIDA, 2014), além de temas como socialização política (TOMIZAKI; SILVA; CARVALHO-SILVA, 2016). Há alguns trabalhos, ainda, que trazem para a cena discussões que orbitam temas como as ocupações estudantis nas escolas estaduais em 2015 e 2016, momento no qual os estudantes evidenciaram grande poder de resistência diante da reorganização curricular pretendida pelo governo do estado de São Paulo, além de outras ocupações que se espalharam pelo país. Essa foi uma demonstração de grande força dos jovens adolescentes, e o questionamento que surge diante disso nos revela as grandes contradições que existem na relação entre os estudantes e a escola, pois, afinal, como seria possível a defesa tão pujante daquilo que recorrentemente se alega ser desinteressante para eles? (MORAES, XIMENES, 2016; CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016; DAYRELL, 2002, 2007, 2009; CARRANO, 2016).

Esse cenário de produções a respeito da juventude é muito relevante ao se olhar para uma reforma, afinal permite situá-la melhor dentro das disputas em torno de seus significados.

Levando em consideração esse panorama sobre a pesquisa a respeito do Ensino Médio e sobre os jovens no Brasil, buscou-se mapear a incidência de produções acadêmicas que se referem à Lei 13.415, que, como já mencionado, altera alguns pontos da LDB e incide também sobre outras leis. A busca foi realizada nas bases de dados da Capes (periódicos, teses e dissertações) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e contemplou as investigações na área de Educação. A temática não possui ainda um grande volume de publicações, pois a promulgação dessa lei ocorreu em 2017, mas foi possível, a partir das palavras-chave “13.415” e “reforma do Ensino Médio”,

identificar 19 pesquisas acadêmicas (15 dissertações e 4 teses) produzidas entre 2017 e 2018. Tais produções trazem diferentes enfoques quanto à temática, e foram distribuídas nos grupos que se seguem na Tabela 1:

Tabela 1. Produção acadêmica na pós-graduação sobre a Lei 13.415/2017, que instaura a reforma do Ensino Médio.

Grupos temáticos	Teses	Dissertações	Total
Impacto sobre disciplinas específicas	1	4	5
Educação profissional e tecnológica	1	3	4
Políticas Educacionais	-	7	7
Ocupações Estudantis	1	-	1
Competências socioemocionais	1	-	1
Outros	-	1	1
TOTAL	4	15	19

Analisando as produções segundo os tipos de abordagem

Impacto da reforma sobre disciplinas específicas

No primeiro grupo encontram-se pesquisas cujo enfoque recai sobre os impactos pedagógicos do conjunto de mudanças a partir da Lei 13.415 em algumas disciplinas específicas, como Filosofia (COSTA, 2018). Nesta investigação, a autora reflete tanto a respeito das alterações no ensino da disciplina quanto na formação dos licenciandos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que aponta para a desvalorização dos saberes filosóficos e para a escolha de tópicos de trabalho com base em uma perspectiva imediatista de relação com o conhecimento.

Outra disciplina contemplada nesse grupo é a Educação Física. A dissertação de Lessa (2018), através de entrevista com professores e de análise documental, busca analisar como os docentes dessa disciplina têm avaliado a implementação da proposta de reforma do Ensino Médio na rede pública de Pelotas/RS. Nas considerações finais, aponta-se que a elaboração da nova proposta se deu sem diálogo com os professores, e manifesta-se o receio de que a possibilidade de escolha dos estudantes em estudar algumas disciplinas e não outras possa trazer graves riscos à sua formação inclusive pela inferiorização do papel da Educação Física nesse percurso escolar.

Já o trabalho de Abrantes (2018) enfoca a disciplina de História, buscando compreender de que maneira alguns dos professores desse componente curricular, em

uma instituição pública de excelência no Ensino Médio (Colégio de Aplicação – CAp/UERJ), no Rio de Janeiro, mobilizam seus saberes e que relações estabelecem com as políticas educacionais públicas em momentos como esse, da apresentação da reforma do Ensino Médio e das propostas contidas na BNCC. Sustentando-se na hipótese de que o modo como essas ações governamentais são implementadas acarretam um certo silenciamento de saberes e fazeres docentes, foi realizada a análise de narrativas elaboradas por esses profissionais, coletadas por meio de entrevistas. Uma das conclusões às quais chega a autora diz respeito à perda de espaço da disciplina na nova proposta de Ensino Médio; além disso, conclui também que esses docentes participantes da pesquisa são inspiradores e que os professores reconhecem certa necessidade de reformulação dessa etapa de ensino, sem, contudo, concordarem com a maneira que isso tem sido colocado pelo governo – com pouca consulta e participação por parte dos docentes.

A disciplina de Biologia é contemplada na dissertação de Medeiros (2018), que tem por objetivo analisar o papel sociopolítico do ensino desse componente curricular dentro da reforma do Ensino Médio, refletindo sobre sua função na formação do estudante no texto e no contexto da Lei 13.415, discutindo aspectos políticos e ideológicos educacionais na atual conjuntura do país. De abordagem qualitativa, a investigação se baseia em pesquisas bibliográficas, análises documentais e pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas com professores de Biologia da rede pública da cidade de Jaguaribe, Ceará, que atuam no Ensino Médio. As análises ressaltam que a reforma responde a demandas mercadológicas, a partir de uma concepção neoliberal, fragilizando o ensino da disciplina àqueles que optarem por outros percursos formativos.

A Sociologia é enfocada na tese de Marpica (2018), cujo principal objetivo foi compreender as especificidades da docência nesta disciplina, que teve sua obrigatoriedade instaurada em 2008 e colocada no Novo Ensino Médio na condição de estudos e práticas obrigatórias. Com base em dados quantitativos e qualitativos, a partir de entrevistas com professores da rede de ensino estadual paulista, os resultados apontam para falta de referências comuns e frágeis condições de trabalho, com grande carga de atividades e baixos salários aos professores.

Nesse primeiro bloco, pode-se destacar alguns aspectos gerais a respeito das investigações realizadas. Do ponto de vista metodológico, predominam as pesquisas de cunho qualitativo, com a utilização de análise documental e entrevista, sendo essa última realizada exclusivamente com professores. Os resultados destacam o caráter impositivo

da atual reforma, pois os docentes expõem a ausência de diálogo com eles em sua elaboração.

Educação profissional e tecnológica

Outras pesquisas focalizaram aspectos relacionados à educação profissional e tecnológica. De maneira geral, os trabalhos apontam para a preocupação com o esvaziamento de conhecimentos e de uma formação integral dos moldes propostos pela formação integrada de institutos federais e de outras instituições, tornando mesmo o ensino profissionalizante esvaziado de conhecimentos gerais e cada vez mais tecnicista (AMORIM, 2018; SILVA, G., 2017). A dissertação de Dutra (2018), ainda que também considere o Ensino Médio Integrado, além de realizar pesquisa bibliográfica e análise documental, entrevista os jovens, de modo a concluir que os próprios estudantes esperam que sua formação seja mais ampla do que apenas voltada para o exercício profissional, o que demandaria englobar diversas áreas do conhecimento. Por fim, a tese de Pegorini (2018) investigou políticas de formação docente para o ensino técnico, e chega à conclusão de que o Estado tem se eximido da responsabilidade formativa dos professores há muito tempo, e isso fica mais evidente quando permite que pessoas com “notório saber” possam dar aulas no itinerário formativo profissionalizante.

É importante destacar que, nesse bloco, as pesquisas também são de cunho qualitativo e utilizam análise documental e entrevista, dessa vez aparecendo a voz do jovem. É perceptível que a principal preocupação dos pesquisadores se relaciona com o esvaziamento dos currículos de conhecimentos importantes para a formação escolar de todos os estudantes.

Políticas Educacionais

No terceiro grupo, encontram-se seis dissertações que olham para a reforma do Ensino Médio do ponto de vista das políticas educacionais. Maria Kélia da Silva (2018) conclui que as diversas alterações que são impostas às escolas interrompem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e trazem colossais prejuízos para os sujeitos escolares. Afirma que a nova reforma não seria diferente, especialmente pelo fato de ter sido iniciada através de Medida Provisória, sem diálogo com a comunidade educacional. Outras pesquisas consideram que os jovens são vistos sob uma perspectiva funcionalista, agravando as desigualdades sociais ao promover formações distintas e que não estarão condicionadas apenas às escolhas dos estudantes, acentuando a antiga

dualidade presente nessa etapa da escolarização (SILVA, Rafaela, 2017; SILVA, G., 2018). Outras pesquisas destacam o caráter neoliberal da reforma, denunciando também a influência de organismos internacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil (ALMEIDA, 2017; BRANCO, 2017; GONTIJO, 2018). Já a pesquisa de Rosa (2018), por sua vez, considera que, para a atual reforma obter os resultados almejados, é necessário que se oferte aos estudantes um conjunto de atividades de orientação vocacional, afinal a lei 13.415 prevê a inclusão de uma disciplina desse caráter para que os estudantes possam realizar as opções dos itinerários com mais convicção, dentro da lógica proposta no novo modelo curricular.

Mais uma vez, nos instrumentos utilizados para as investigações predominam a pesquisa bibliográfica e a análise documental de materiais oficiais divulgados pelo Governo Federal.

Ocupações Estudantis

A tese de Steimbach (2018), adotando como procedimento de pesquisa a realização de grupos focais com a participação dos jovens envolvidos, observou as ocupações estudantis do Paraná, em 2016, nas quais os estudantes se colocaram contra a reforma do Ensino Médio e também contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto dos gastos públicos (BRASIL, 2016b). Constatou que tais movimentos reclamavam por maior participação da juventude nas escolhas políticas. Além disso, reconhece também que as maiores preocupações dos estudantes participantes da pesquisa residem menos nas escolhas curriculares – ainda que os jovens queiram poder fazer escolhas – e mais nas condições em que estudam, tanto quanto nos materiais que utilizam e na estrutura física da escola.

Importante chamar a atenção para o fato de que essa pesquisa extrapola a análise documental, trazendo para a cena a voz dos estudantes, através dos grupos focais.

Competências socioemocionais

A tese de Marcio da Silva (2018) teve como objetivo principal investigar os possíveis impactos da ênfase na formação de competências socioemocionais na educação da classe trabalhadora. Compreendendo a escola como uma instituição social cuja principal função é a de socializar o patrimônio cultural da humanidade para promover o máximo desenvolvimento dos sujeitos, a pesquisa procurou apurar, a partir de análise documental, a hipótese de que a incorporação de competências socioemocionais no

currículo escolar seria uma tentativa de manutenção da condição de exploração da classe trabalhadora. Como conclusão, o autor considera que o destaque a tais competências, além de esvaziar a formação cultural nas escolas públicas do Brasil, seria também uma forma de controle da burguesia em relação aos sentimentos e emoções da classe trabalhadora, responsabilizando-a pela situação de desigualdade e pobreza na qual se encontra.

Ainda que na busca pelas produções tenha aparecido apenas um trabalho sobre o tema das competências socioemocionais, faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito do tema, que tem adentrado discursivamente nossas escolas e é muito recorrente nos currículos oficiais da atualidade.

Em primeiro lugar, é pertinente comentar que o conceito de *competências* penetrou a linguagem educacional e ganhou muito espaço quando se trata de políticas e de currículos oficiais. Gimeno Sacristán, no livro *Educar por Competências: o que há de novo?* (GIMENO SACRISTÁN et al., 2011), disserta a respeito da ausência de consenso sobre o tema. Há, no mínimo, três vertentes diferentes de interpretação: um grupo que considera necessário ter competência para lidar com a realidade global, pois os indivíduos da sociedade devem ser eficientes e competitivos; um grupo que julga essa adoção como uma forma de adestramento dos sujeitos para que eles se adaptem, o que deturpa o sentido da escola como lugar de conhecimento, e mais um que, por sua vez, pondera a viabilidade de reorganização dos sistemas educacionais, fazendo que os sujeitos sejam eficientes e, também, justos e mobilizados para viver democraticamente. Dessa maneira, podemos interpretar o conceito de *competências* como ambíguo, o que pode gerar sérios problemas na formulação das orientações curriculares. Prosseguindo com a análise de Gimeno Sacristán (2011), outro obstáculo que se soma à imprecisão do termo diz respeito às estratégias didáticas que podem ser escolhidas: esse enfoque por competências está tão entrelaçado ao aluno que fica difícil compreender quais rumos o professor pode tomar, de forma clara, para que os alunos atinjam o que é esperado.

De maneira geral, políticas e práticas na área de educação muitas vezes são amparadas em concepções advindas de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Deluiz (2001, apud CIERVO, 2019), o conceito de competência, inclusive, tem sua origem no mundo da economia, cujas discussões se iniciam na década de 80, em um quadro de crise estrutural do mundo capitalista. Para o autor, o modelo taylorista/fordista começou a apresentar sinais de decaimento, sendo sobreposto por um modelo flexível em

uma nova reconfiguração da organização produtiva, na qual a formação dos trabalhadores deve estar vinculada à produtividade do trabalho.

E se apenas o termo já causa incertezas, a adição do adjetivo socioemocionais pode gerar ainda mais discussões. Ciervo (2019) nos mostra que o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, desenvolveu um estudo que inclui a medição de competências socioemocionais com o propósito de obter dados para apoiar a criação e implementação de políticas públicas em uma abordagem da educação socioemocional³ – estudo que aparece na BNCC ao justificar a existência das dez principais competências que funcionam como um “fio condutor” do documento (CIERVO, 2019, p.12).

Segundo a autora, nos documentos por ela analisados em sua pesquisa de mestrado – alguns deles de organismos nacionais e internacionais e outros do MEC –, não há referências diretas à definição de *competência* adotada. Entretanto, de acordo com a pesquisadora, é possível encontrar outros traços nos textos que remetem, sempre de forma positiva, à relação entre as emoções e habilidades socioemocionais dos alunos e a melhoria em seu aprendizado. Para ela, o aumento da produtividade no mundo capitalista encontra suas bases no investimento nas emoções através das competências socioemocionais que chegam à escola, na intenção de impulsionar a ideia do “empresário de si” (CIERVO, 2019, p. 86).

A partir do cenário de pesquisa exposto, é possível perceber que as pesquisas apresentadas apontam para um caráter pouco democrático da reforma, pois muitos dos participantes das investigações revelaram a distância que sentem entre o que eles têm a dizer sobre as políticas educacionais e o que foi proposto no contexto da atual reestruturação (ALMEIDA, 2017; BRANCO, 2017; ABRANTES, 2018; GONTIJO, 2018; LESSA, 2018; SILVA, M.K., 2018). Outro aspecto relevante para a presente pesquisa diz respeito à certa ausência de investigações que enfocassem mais centralmente a função da escola nesse cenário de mudanças propostas pela Lei 13.415, além de encontrarmos apenas em dois trabalhos (DUTRA, 2018; STEIMBACH, 2018) a contribuição dos jovens e do que eles têm a dizer a respeito desse quadro de

³ PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

transformações educacionais no Ensino Médio. Ademais, podemos perceber que as mudanças propostas para esse nível de ensino se encontram em um cenário em que a nova gramática a respeito do currículo pode levar a ideias questionáveis sobre o conceito de escola. Dessa maneira, se justifica a pertinência e a relevância da presente pesquisa, diante desse contexto no qual muitas indagações sobre a função da escola podem ser levantadas a partir da Lei 13.415. Enfocando mais especificamente o conjunto de informações contidas nas escolhas discursivas publicadas nas propagandas para a televisão e seus possíveis significados, se insere a pergunta central desta pesquisa: que impactos na formação escolar dos jovens podemos inferir a partir das relações entre as perspectivas do MEC e as dos estudantes do EM sobre a função da escola? Dessa pergunta matriz, derivam algumas questões investigativas que nos guiaram no esforço dessa pesquisa:

- Qual a função assumida para a escola e qual o papel atribuído ao professor na Lei?
- Para qual concepção de currículo apontam os vídeos?
- Como as propagandas analisadas justificam a necessidade da reforma?
- Qual é o papel assumido para o professor nas propagandas?
- É possível reconhecer coerência entre o texto base da lei e o discurso presente nas propagandas?
- Qual a concepção de jovem expressa nas propagandas? O que dizem os jovens “reais” a respeito dessa concepção?
- O que os jovens estudantes esperariam de uma reforma do Ensino Médio?

Para que se possa examinar as questões propostas foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental e grupo focal. As análises com base no texto da Lei 13.415 (BRASIL, 2017a) são fundamentais para compreender a reforma; a análise de inspiração discursiva (DUCROT, 1987) de cinco propagandas veiculadas em rede nacional colaboram para investigar qual a perspectiva do MEC em relação à função da escola; e o trabalho com grupos focais (GATTI, 2005) auxilia para abordar as perspectivas dos jovens sobre o Ensino Médio e sobre a reforma.

Diante do que foi apresentado anteriormente, nas pesquisas já realizadas sobre o tema, e do conteúdo presente nas questões que norteiam a pesquisa, surgem algumas hipóteses. Uma delas parte da ideia presente em investigações que ressaltam o

desinteresse de grande parte dos alunos pela escola. Os dados recolhidos nessas pesquisas são interpretados pelo poder público e por instituições privadas que exercem uma grande influência em políticas públicas, sem, contudo, existir uma discussão mais aprofundada a respeito das questões curriculares – o que, diante de qualquer reforma curricular, é imprescindível. Dessa maneira, ganham força os discursos que caracterizam a escola como instituição desinteressante pelo que ela ensina, e não apenas pela maneira como ensina. Ainda que vejamos, mais à frente, que tudo isso faz parte do processo curricular, como apontam Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998), é indispensável ter clareza em relação aos conceitos com os quais estamos trabalhando ao discutirmos a função da escola – o que, em outras palavras, também significa discutir currículo. Espera-se, assim, que essa falta de clareza comprometa o reconhecimento da função específica da escola pelos estudantes e professores, podendo levá-los a desprezar em alguma medida os conhecimentos escolares. Isso também pode se manifestar na diluição das fronteiras entre os domínios do currículo e os da didática, que aparentemente têm sido (con)fundidos, o que pode gerar graves problemas na formação escolar dos estudantes quando tal confusão não é desfeita e tais dimensões do trabalho escolar são tomadas como sinônimos, especialmente nas políticas curriculares impostas a todas as escolas do país.

Outra hipótese importante para essa pesquisa é a ideia de que, muitas vezes, os jovens não são os primeiros emissores da noção de que a escola não lhes interessa. Diante de um grande movimento da globalização e do avanço de pesquisas comparativas, ou de avaliações em larga escala e avaliações em nível internacional, como as que focalizam o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, do inglês *Programme for International Student Assessment*), circula nos instrumentos midiáticos um discurso muito forte de que nossa escola é despreparada e muito ruim, o que retira dos jovens o protagonismo na emissão de tais críticas, sendo que, talvez, eles estejam reproduzindo discursos que muitas vezes mais lhes prejudicam do que ajudam – como pode ser o caso quando se posicionam sobre a atual reforma do Ensino Médio. Nesse discurso que desqualifica a escola não são diferenciados os aspectos daquilo que se ensina e de quais as condições para o desenvolvimento do ensino – é possível que os jovens estejam se queixando de condições físicas e materiais às quais eles e seus professores, desvalorizados, estão submetidos, e se tais condições não se alteram, não há reformas curriculares que sejam capazes de tornar a escola uma experiência mais significativa para os estudantes.

É importante ressaltar que, de acordo com o Censo Escolar de 2017, no Brasil, as redes estaduais de ensino são responsáveis por 68,2% da oferta desse nível de escolarização, enquanto a rede privada conta com 29,0% das escolas, sendo o pequeno restante de responsabilidade das redes federal e municipais. Isso justifica o enfoque dessa pesquisa, que trata do Ensino Médio regular desenvolvido em escolas públicas de uma rede estadual – do estado de São Paulo –, instituições que nos interessam por atender a maioria da população escolar nesse nível.

A presente pesquisa partiu de algumas bases teóricas que consideram a escola como algo mais amplo do que um lugar que somente *é aprovado*, ou *se reveste de sentido*, caso o jovem *tenha liberdade para escolher o que vai estudar*, de acordo com a suposta *vocação* que ele tem, como apresentado anteriormente na propaganda do MEC. Não cabe e tampouco é a intenção desta pesquisa questionar a importância de se ouvir e acolher aquilo que os jovens estudantes trazem consigo, como conhecimentos sobre o mundo em que vivem, suas aspirações, seus sonhos e tudo que vivem no tempo presente. Eles têm diferentes formas de viver as juventudes e já são sujeitos sociais (DAYRELL, 2003); contudo, a afirmação constante da necessidade de fazê-lo, como única via para a mudança necessária, pode estar nos levando a defender a redução ainda mais aguda do acesso desses estudantes a outros conhecimentos cuja disseminação cabe às escolas, lugar que, para muitos deles, é o único em que poderão acessá-los.

À vista disso, podemos nos indagar: o que os jovens realmente pensam a respeito da escola? É apenas o lugar da falta, do que não os interessa? Por que, então, por exemplo, tantos jovens se colocariam em posição de defesa de uma escola que não lhes fosse significativa de alguma maneira, como o fizeram recentemente, nas ocupações⁴? A respeito disso, Moraes e Ximenes (2016), argumentam que tal movimento, de certa maneira, contraria os argumentos – inclusive os que constam da fala governamental – de que os estudantes refletem um sentimento de não pertencimento em relação à escola e de distanciamento dos professores, tanto por conta de precariedade da escola pública quanto pelo “alegado descompasso curricular” do Ensino Médio diante das demandas dos jovens. De maneira oposta, os estudantes mantêm uma positiva relação com a escola pública, reconhecendo nela “um fundamental espaço de aprendizagem e sociabilidade, e por isso se mobilizaram para salvá-la” (p. 1081).

⁴ Há análises como a de Corti, Corrochano e Silva (2016), que trata das reivindicações estudantis do ponto de vista da demanda por participação democrática, o que é importante, mas não constitui o foco dessa pesquisa, que pretende direcionar a discussão para a temática do currículo.

Essa relação dos jovens com a escola diz muito sobre qual pode ser a função dessa instituição para eles, e tal concepção pode estar, ou não, alinhada à função de escola que o governo sustenta. Nesse sentido, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar como se caracterizam as perspectivas do MEC e as dos estudantes do Ensino Médio com relação à função da escola a partir da atual reforma do Ensino Médio, relacionando-as de maneira a também inferir quais os possíveis impactos para a formação escolar dos jovens. Como objetivos específicos, temos:

- I) Investigar quais concepções de currículo e de professores estão presentes nas propagandas do governo federal;
- II) Examinar qual a concepção de jovem que está presente nas propagandas;
- III) Investigar as expectativas dos jovens sobre a reforma e sobre a escola;
- IV) Discutir se há coerência entre a lei e as propagandas, bem como verificar de que maneira elas justificam a necessidade da reforma.

Mas antes de enfocá-los, se faz necessário apresentar a fundamentação teórica a respeito de como a escola é vista nesse trabalho, o que está contido no Capítulo 1, no primeiro item, ao lado das bases teóricas sobre o currículo, afinal são concepções que andam lado a lado. Além disso, será apresentada no item 2 a trajetória do Ensino Médio brasileiro, a fim de que, ao se resgatar brevemente o histórico dessa etapa, possamos compreender melhor as mudanças propostas na Lei 13.415, apresentadas no item 3. No Capítulo 2 encontram-se as escolhas metodológicas e os resultados da pesquisa, iniciando com as explorações analíticas sobre as propagandas do MEC, apresentadas no item 1, e as apreciações dos jovens sobre elas e o cenário nas quais estão inseridas, no item 2. O item 3 trata de discutir esses resultados, de maneira a confrontá-los, observando quais são as aproximações e afastamentos identificados entre as perspectivas do MEC e dos estudantes, bem como de encaminhar reflexões sobre as formas pelas quais essas relações podem impactar a formação escolar dos jovens, objetivo central dessa pesquisa. Nas considerações finais será feita uma síntese dos elementos apresentados, procurando responder quais seriam os possíveis impactos das perspectivas sobre a escola dos atores eleitos, retomando as hipóteses apresentadas no início do trabalho e discorrendo sobre as limitações da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica

Para sustentar as escolhas e discussões desenvolvidas na presente pesquisa, é necessário iniciar situando as bases teóricas nas quais ela se ampara. O conceito de escola e do que é esperado dessa instituição está intimamente ligado à noção de currículo aqui adotada, e tais conceitos servirão como um guia nas análises propostas. Será apresentado também um breve histórico do Ensino Médio brasileiro, não com a intenção de fazer um resgate cronológico exaustivo, mas no intuito de não se perder de vista a perspectiva de que o movimento que resultou na atual reforma não se deu de maneira estanque, pois não é possível ignorar a trajetória desse nível de ensino se se tem o propósito de compreendê-lo.

1.1 A escola e o currículo

Não se pode desprezar que os adolescentes e jovens estudantes têm expectativas e atribuem sentidos e significados diversos à escola e é necessário sondar e apurar de que maneira eles enxergam essa instituição, assim como levar suas aspirações em consideração. Entretanto, ainda mais importante é não os deixar sozinhos; é necessário, também, que os profissionais da educação se coloquem e mostrem aos estudantes o que se espera deles, a partir de uma dada concepção de escola. Nesta pesquisa, a escola é vista como o lugar em que os estudantes devem acessar o mundo dos conhecimentos não disponíveis no dia a dia da maioria das pessoas, ainda que nela aconteçam diversos outros eventos aos quais se pode atribuir significados diferentes. Neste sentido, Galian (2011) nos diz que:

[...] receber das gerações mais antigas as indicações do que já foi constituído em termos de conhecimento é um direito inalienável das crianças e dos jovens. E também [...] à escola cabe transmitir uma seleção desse saber que deveria permitir o uso, a compreensão e o questionamento das informações e dos instrumentos disponíveis na sociedade. (GALIAN, 2011, p. 765).

Outro autor cujo trabalho nos fornece uma consistente base nessa pesquisa é Michael Young. De acordo com o sociólogo da educação inglês, as escolas são a única oportunidade, para muitas crianças e jovens, de extrapolar suas condições particulares e locais e alcançarem um conhecimento que o autor chama de poderoso (YOUNG, 2007, p. 1297). Para ele, que conceitua o termo, esse é o conhecimento que permite ao indivíduo

alcançar níveis mais amplos do conhecimento humano, que ultrapassam os limites da compreensão construída nas experiências mais imediatas do cotidiano. Isso vai além do debate sobre o conhecimento dos poderosos, ou seja, sobre quem são os sujeitos que o produzem e legitimam, ainda que estas sejam questões muito importantes. De outra forma, o conceito tem relação direta com o que esse conhecimento pode fazer: fornecer explicações confiáveis ou que permitam novas maneiras de se pensar a respeito do mundo, deslocando-se das respostas do senso comum. Portanto, o *conhecimento poderoso* seria aquele indiretamente ligado ao contexto imediato, que não é pragmático ou instrumental, pois se apoia na ideia de fornecer generalizações e buscar a universalidade, propiciando uma base para se fazer julgamentos e escolhas. Geralmente, mas não exclusivamente, segundo o autor, está relacionado às ciências.

O autor britânico também discute que a escola é considerada, por outros autores e segmentos da sociedade, um lugar que deveria proporcionar felicidade e bem-estar; todavia, ele ressalta que essa função não seria atribuída somente à escola, mas sim a todas as instituições (com exceção das prisões, provavelmente, como assinalado pelo próprio autor) e essa ideia em nada contribuiria para diferenciar o papel das escolas e o de outras instituições. A respeito dessas outras instituições, o autor critica a aproximação que Foucault faz entre escolas, prisões, hospitais e asilos, argumentando que a luta histórica e política pela ampliação democrática do acesso ao conhecimento é uma questão mais específica das escolas (YOUNG, 2007, p. 1291).

A noção de educação escolar como o processo de transmissão de conhecimento é criticada também, especialmente por se tomar a palavra “transmissão” como um processo mecânico e conservador, sem levar em consideração que o aluno tem um papel significativo no processo de aquisição de conhecimento. É nessa perspectiva que o autor insere a ideia de conhecimento poderoso, ao qual conferir acesso constitui o papel principal da escola. Para isso, não se pode ignorar que as relações entre alunos e professores têm características específicas, contando, sim, com uma hierarquização baseada no domínio de conhecimentos que os últimos detêm – ideia que se distancia de muitos discursos que têm sido veiculados em rede nacional, pois os conhecimentos disponibilizados pela escola não podem ser apenas fruto de escolhas dos alunos, afinal, na maior parte dos casos, eles ainda não têm embasamento e maturidade para realizar sozinhos essas escolhas. Tal afirmação não significa desconsiderar os conhecimentos que os jovens já têm e dos quais as escolas e professores devem partir no processo de ensino,

mas sublinha que algumas relações de autoridade são indispensáveis à comunicação pedagógica.

A respeito dessa autoridade, se faz necessário tecer alguns comentários, com o propósito de esclarecer quais seriam essas relações indispensáveis. Estando os adultos no mundo há mais tempo que as crianças, há não apenas um acúmulo de experiências, mas também a condição de participar do mundo público e por ele se responsabilizar. Para Hannah Arendt,

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: “*Isso é o nosso mundo!*”. (ARENDT, 2001, p.239).

Ainda segundo a autora, a educação trata da decisão por assumir a responsabilidade pelo mundo compartilhado, do saber, da cultura, livrando-o da destruição que ocorreria caso não ocorresse a chegada de novos sujeitos a ele, ao mesmo tempo em que assumimos também a responsabilidade pelas crianças, que trazem o novo e a oportunidade de algo nunca antes imaginável (ARENDT, 2001, p. 247).

No caso do Ensino Médio não estamos lidando com crianças que há pouco chegaram ao mundo que compartilhamos: eles já acumularam experiências e alguns deles já foram convocados a amadurecer muito mais do que diversos adultos com os quais algumas vezes nos deparamos. Ainda assim, ao pensarmos escola, não podemos deixar de lado a ideia de que ainda há muito a ser apresentado do *nosso mundo*, e essa seleção do que ensinamos configura o currículo. Pode e deve haver espaço e escolhas didáticas que permitam ao jovem comportar-se de maneira mais ativa e exercer protagonismo, mas não a ponto de retirar do adulto a responsabilidade pela intencionalidade do ato pedagógico.

O trabalho de Charlot (2009, 2014) também nos ajuda a estruturar alguns dos conceitos nos quais esta pesquisa se ancora. Um deles é a ideia de que a escola é o lugar onde é atribuído ao mundo um novo *status* para além daquele já conhecido na experiência cotidiana, tomando-o como um *objeto de pensamento* (CHARLOT, 2009, p. 98). Isso significa estabelecer outras formas de relação com o mundo – frequentemente novas formas de relação –, pois os estudantes já as construíram e constroem permanentemente. É na escola, portanto, que os jovens adolescentes poderão se deparar com uma seleção de

conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, em diferentes lugares. Esses conhecimentos vão além daqueles da ordem do cotidiano e se amparam em saberes especializados que podem permitir avançar para uma compreensão do mundo em sua complexidade – o que em muito se aproxima das concepções de Young. Muitas das vezes, para Charlot (2009, p. 98), tal objeto de pensamento encontra referentes exteriores à escola, presentes na vida do aluno, e, nesses casos, a relação com o objeto de pensamento tem de ser diferente da relação que se estabelece com esse objeto no cotidiano. Em outras palavras, quando um objeto de estudo adentra a escola ele é observado na perspectiva de um objeto de pensamento, que considera as suas atribuições e implicações na vida cotidiana, contudo as extrapola.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) tratam o mesmo assunto de maneira similar, recorrendo a respeito do que é *escolar*, conceituando algumas características exclusivas da escola como instituição que se diferencia das diversas outras existentes no mundo público. O primeiro destaque daquilo que é escolar é a questão da suspensão, que se aproxima da ideia de objeto de pensamento de Charlot, pois, para Masschelein e Simons (2014, p. 19), os fenômenos que existem no mundo comum são trazidos para dentro da escola e colocados em suspensão, destacando-os da sua materialidade tida como natural, de modo a estimular um outro olhar para eles. Nesse sentido, essas perspectivas se afastam das proposições de que a escola tem que apresentar o “concreto” todo o tempo, pois é nesse lugar que se pode retirar dos objetos de estudo suas funções cotidianas, o que pode levar os estudantes a sair do modo automático de relação com o imediato.

Voltando às proposições de Charlot, o autor utiliza como exemplo de objeto de pensamento que tem referentes no mundo do estudante a cidade de Lisboa. Ainda que o aluno a conheça e nela viva, a cidade da qual fala o professor de Geografia não seria exatamente a mesma de que fala esse aluno. Claro que se trata da mesma cidade; porém, as relações que se estabelecem a partir da vivência cotidiana e da sua tomada como objeto de pensamento são diferentes (CHARLOT, 2009, p. 98). Inclusive é possível afirmar que, muitas vezes, o trabalho escolar exerce um papel crucial na relação com a cidade estabelecida por muitos estudantes – como por exemplo na vida na periferia de São Paulo –, diante da possibilidade de reconhecer e analisar as relações de poder que a constituem e são por ela desafiadas. Nossos estudantes podem conhecê-la e vivê-la (talvez de maneira delimitada, vivendo seu bairro e o percurso ao trabalho, talvez de maneira mais ampla, participando de atividades sociais e culturais em bairros diferentes), mas na escola têm

condições de se aproximarem dela com explicações mais sistematizadas para que reflitam e busquem compreendê-la como parte de relações históricas, geográficas, etc.

Há outros tantos objetos de pensamento que não possuem referentes na vida imediata dos alunos. Embora a aritmética, como exemplifica o autor, possa tratar de operações básicas que encontram significado na vida social fora da escola, a álgebra ofereceria o contato com um universo intelectual que não é imediatamente relacionado à prática social, mas é um conhecimento criado e sistematizado pela humanidade (CHARLOT, 2009, p. 99). Na escola, o aluno tem oportunidade de adentrar e participar de um universo diferente do seu, sendo colocado diante de outros interlocutores que podem apresentar a ele outras formas de se relacionar com o mundo. Charlot (2009, p. 99) afirma, ainda, que o importante não é necessariamente que o ensino na escola esteja ligado ao que é familiar ao aluno, mas que o que nela se aborda faça sentido, o que não é obrigatoriamente a mesma coisa.

O autor nos diz que dois processos são essenciais para se tomar o mundo como objeto de pensamento: a distanciação-objetivação e a sistematização (CHARLOT, 2009, p. 99). O primeiro, distanciação-objetivação, permite que o aluno saia de seu universo subjetivo, carregado de emoções, sentimentos, e procure pensar o objeto. É nesse processo que o *Eu* se constitui como um *Eu epistêmico*, diferente do *Eu empírico*. É a linguagem que permite a realização desse processo, e é por esse motivo que a linguagem predomina na escola, pois permite a construção de objetos de pensamento distintos dos objetos de vivência, da vida empírica.

O segundo processo, de sistematização, é complementar ao primeiro e diz respeito à construção de conceitos – pois é necessário observar o conjunto de relações possíveis de se estabelecer com esse objeto de pensamento. É esse processo que possibilita a organização de disciplinas, como Matemática, História, Física. De maneira resumida, a especificidade da atividade realizada na escola é a constituição do *Eu epistêmico* através desses dois processos, levando sempre em consideração a necessidade de determinadas formas de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo – o que é definido pelo autor como relação com o saber (CHARLOT, 2009, p. 100). Obviamente não há neutralidade social na construção de diferentes relações com o saber, e as historicamente valorizadas na escola foram inicialmente desenvolvidas por representantes das classes mais favorecidas, o que explica em muito as dificuldades dos alunos de camadas mais

populares – e que, no entanto, não pode significar que devam ser excluídos ou impossibilitados de estabelecer tais relações.

Retomando o trabalho de Young (2007), é possível perceber que muitas vezes se compreende o conhecimento escolar como sinônimo de conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2007, p. 1294), o que talvez pudesse explicar a dificuldade de aprendizagem que, em geral, os alunos menos favorecidos encontram ao adentrar a escola, como mencionado acima, afinal o choque entre a cultura que vivem e a cultura que encontrarão pode causar algumas perturbações e insucessos. Entretanto, ainda que parte do conhecimento escolar seja fruto da produção intelectual de uma elite, que sempre esteve liberada materialmente para fazê-lo (sem a preocupação com a sobrevivência, afinal se aproveitava dos processos de exploração das classes que, por sua vez, procuravam sobreviver), tal constatação pouco diz sobre o que o conhecimento venha realmente a ser. Quando tratamos de conhecimento escolar em uma discussão curricular, o que mais nos importa é saber se trata-se de um conhecimento poderoso, conceito que não se refere apenas à discussão de quem teve mais oportunidades de produzi-lo e legitimá-lo, a despeito da importância dessa questão, “mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Com base no que foi exposto, a opção nesta pesquisa é por pensar a escola como lugar do conhecimento, estruturado para a apropriação de conhecimentos poderosos, como instância na qual o mundo deve ser tomado como objeto do pensamento. É nesse lugar que os jovens devem encontrar os elementos para estabelecer de maneira sistemática e privilegiada uma relação com o saber. Tanto para Michael Young (2007) quanto para Charlot (2009, 2014), a seleção que se faz dos conhecimentos relevantes para o ensino é uma questão muito importante para a escola. Dessa forma, nesta pesquisa, não é possível pensar a escola sem fundamentar e aprofundar algumas questões relativas ao currículo.

Essa visão acerca do papel da escola não é consensual, obviamente, e as disputas a respeito do tema se mostraram mais acirradas nos últimos anos, não apenas no mundo acadêmico, mas também no material veiculado na mídia: jovens ocupando escolas em sua defesa, debates a respeito da importância de disciplinas como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, educação integral (ou em tempo integral?), habilidades socioemocionais, entre tantos outros assuntos que se tornaram pauta recentemente, como o currículo.

Palavra muito comum no cotidiano escolar e que tem aparecido atualmente com certo destaque, especialmente por conta do debate em torno da BNCC, *currículo* carrega consigo grande polissemia, mesmo no meio escolar. É muito comum que a primeira concepção que venha à mente seja de uma lista por tópicos daquilo que se deve ensinar aos estudantes, o que não está completamente equivocado, mas simplificado de uma forma um pouco frágil.

Muitas vezes não nos debruçamos sobre a compreensão das diferentes disputas que atravessam o campo de significações dessa palavra. A apresentação da complexidade das discussões a respeito do currículo jamais seria esgotada nessa dissertação, portanto a intenção é apresentar os referenciais teóricos que embasam as escolhas teóricas e analíticas para a pesquisa que nela resultou. Não iremos considerar currículo apenas como um documento no qual se apresenta *o que* deve ser ensinado. É importante expor que esse *o que* pode ser chamado de maneiras diferentes a depender das perspectivas adotadas para a elaboração e organização do documento: conteúdos – termo vinculado por muitos a uma abordagem mais tradicional de escola, muitas vezes parecendo mais uma caricatura; competências e habilidades – que têm se sobressaído nos discursos correntes, desde os anos 1990, com grande amplificação nos últimos anos; direitos de aprendizagem e desenvolvimento; objetivos de aprendizagem, etc.

As diferentes possibilidades de se definir e nomear *o que* se ensinar, nos debates sobre o currículo, mostram uma das evidências de que se trata de um campo ligado às disputas políticas em torno das escolhas acerca do cidadão a ser formado. Neste sentido, Moreira e Silva (1994) nos dizem que o currículo é um território de contestação, no qual são travadas “ferozes competições em torno dos significados” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 36). Michael Apple (2002, p. 59) caminha na mesma perspectiva, afirmando que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Um dos teóricos cujo trabalho também embasou a presente pesquisa é Gimeno Sacristán (2000, p. 36), já mencionado anteriormente, para quem o currículo é “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Sendo assim, as condições nas quais as escolas e seus agentes se encontram também são aspectos muito relevantes para que se desenvolva uma

determinada seleção de conteúdos na escolarização das novas gerações. Gimeno Sacristán (2000, p. 17) ainda nos mostra que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Ou seja, o autor não considera que o currículo se restrinja aos documentos e às discussões que o envolvem, mas enfatiza diversos aspectos, inclusive aquilo que acontece em sala de aula. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 138), o currículo tem uma natureza processual perceptível em diversas práticas, e pode ser subdividido em sistemas que compreendem dimensões que vão dos contornos da formação dos sujeitos no âmbito escolar até os órgãos mais elevados da política educativa. Dessa maneira, prescrições ou livros didáticos não são a única fonte pela qual a realidade do currículo se mostra; ele será revelado na interação de todas as dimensões que o compõem, sendo as mais concretas:

- a) Documentos curriculares – resultantes de decisões políticas e administrativas;
- b) Livros-texto ou guias didáticos – práticas de desenvolvimento, modelos assumidos em materiais;
- c) Programações ou planos feitos pelas escolas – práticas organizativas no contexto escolar;
- d) Conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos realizam – reelaboração das orientações curriculares na prática desenvolvida na sala de aula;
- e) Exames e/ou avaliações – práticas de controle e de avaliação dos resultados do processo de ensino, internas e externas à escola.

O autor indica que tais âmbitos são como “fotos fixas”, e que há um processo que as une: é nesse processo de união entre as fotos que se deve fixar o estudo e a compreensão do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 138). É o que procura salientar a figura a seguir:

Figura 1. Currículo em processo.

Fonte: Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 139).

Esse conceito de currículo em processo é importante para situar a presente pesquisa, especialmente para compreender a função de escola delineada nas propagandas sobre o novo Ensino Médio e a percepção dos estudantes, em uma reforma curricular que, num contexto mais amplo, realmente impacta cada uma dessas dimensões apresentadas pelo autor.

É importante destacar que embora Gimeno Sacristán considere o currículo como um processo, incluindo também as ações docentes e as avaliações, não significa que todos os processos escolares remetam ao currículo. Na linha do que propõe Young (2011, p. 612), no nível da produção de políticas curriculares – mas não no nível do currículo em ação – há de se fazer uma distinção entre o que caberia ao currículo propriamente dito – o conhecimento considerado essencial que esteja disponível a todos os estudantes através da escola – e à pedagogia (ou poderíamos dizer didática), que se refere às escolhas dos docentes sobre como podem mobilizar os alunos e auxiliá-los em seu engajamento frente aos conhecimentos, de forma a torná-los significativos. Essa diferenciação merece destaque, pois uma das hipóteses da presente pesquisa parte da ideia de que o conjunto de alterações curriculares que compõem a reforma do Ensino Médio, especialmente as que se evidenciam na BNCC, salienta aspectos que concernem mais ao campo da didática do que precisamente ao campo curricular – ou seja, os maiores empecilhos estariam

relacionados ao *como* se ensina, e não ao *o que* tem sido ensinado –, e se faz necessário investigar quais seriam as consequências disso na formação dos estudantes.

1.2 Apontamentos sobre o Ensino Médio no Brasil

A história da escolarização no país, de maneira geral, foi marcada por muitas disputas e lutas. Para a última etapa da Educação Básica não seria diferente, e mostrar um panorama histórico desse processo de mudanças nas políticas educacionais do regime republicano permite melhor compreensão do que vivemos no presente.

A característica dual do Ensino Médio, mencionada anteriormente, é um aspecto que marcou a história desse nível de ensino – ou do que viria a sê-lo – no Brasil. Segundo Corso e Soares (2014), já no curso que seria equivalente ao Ciclo II do atual Ensino Fundamental, na década de 1930, se reconhecia a ênfase na formação para o trabalho, sem disponibilizar aos jovens grandes ferramentas para acesso ao Ensino Superior. Essa era a oferta para certa parte da população, oriunda das camadas mais populares – um grupo ainda muito pequeno de jovens, do qual se excluía os mais pobres –, enquanto a trajetória para as elites contava com um ensino secundário de caráter propedêutico. Para os grupos mais favorecidos, esse secundário propedêutico dava condições de acesso aos cursos superiores através de exames (CORSO; SOARES, 2014, p. 3).

A Reforma Francisco Campos, de 1932, organizou o ensino secundário em dois ciclos (fundamental e complementar), sem, contudo, mudar o caráter da dualidade. De acordo com Almeida Jr. (apud SPOSITO, 1984, p. 43), nesse período prevaleceu na administração escolar a ideia de que o ensino secundário, um “luxo aristocrático”, não deveria ser uma preocupação estatal e sim de iniciativas privadas.

Durante a década de 1940, de acordo com Frigotto (2005, p. 28), o dualismo sustentou um caráter mais estrutural, através da organização criada pelas leis orgânicas de Gustavo Capanema. É nesse período que os cursos complementares são extintos e o curso chamado colegial é criado, com a divisão entre científico e clássico, além dos cursos de formação profissional. Apenas os primeiros – científico e clássico – permitiam a entrada no Ensino Superior, enquanto os outros, de caráter profissional, não possibilitavam isso; o acesso ao Ensino Superior, àqueles que fizeram os cursos de formação profissional, poderia acontecer caso o estudante passasse depois por um exame de adaptação, que lhe conferiria o direito de competir pelo acesso à universidade (KUENZER, 2000a, 2002).

Esse quadro se alterou durante a década de 1960, quando a LDB nº 4.024/61 atribuiu equivalência aos dois cursos (colegial e profissional) e definiu que através de ambos deveria ser possível acessar o Ensino Superior. Entretanto, a dualidade, na prática, se manteve.

Na década de 1970, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71), que realizou a fusão entre o ensino primário e o 1º ano do que seria hoje o Ensino Médio, instituindo um novo ensino de 1º grau, obrigatório, de 8 anos. Os quatro últimos anos deveriam ser profissionalizantes, significando que o currículo realizaria sondagem vocacional e iniciaria para o mundo do trabalho. Dessa maneira, “a aprendizagem profissional, industrial e comercial, mantinha-se como anteriormente, sob controle patronal, para os alunos que concluíssem o 1º grau e, também, para os que o abandonassem precocemente” (CUNHA, 2000, p. 54). Além da junção do primeiro ano do secundário ao primário, a referida lei fundiu os ramos profissionais oferecidos no pós-primário com o ramo secundário, instaurando um novo ensino de 2º grau, mais universalizado e compulsoriamente profissional, como aponta Cunha (2000). Para o autor, o principal objetivo dessa reforma era que todos os alunos que passassem pelo 2º grau recebessem uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico. De acordo com Kuenzer (2005), no contexto de um regime ditatorial militar, a reforma fez parte de uma nova etapa de desenvolvimento, na qual a internacionalização do capital era intensificada e o país pretendia participar de uma maneira mais expressiva da economia mundial; assim, a profissionalização foi priorizada nessa reforma, apesar de, no discurso, haver uma aparente preocupação com a democratização do acesso ao nível superior. Já durante a década de 1980, a Lei 7.044/1982 determinou que a habilitação profissional poderia ser oferecida a critério de cada estabelecimento de ensino. Além disso, manifesta-se nessa década, de acordo com Corso e Soares (2014), um enfrentamento entre os mais progressistas e os mais conservadores, principalmente pela construção de um novo projeto de educação na Constituição Federal de 1988 e a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

A década de 1990, por sua vez, é marcada por diversas reformas educativas impulsionadas por perspectivas neoliberais. Cunha (2000, p. 50), assinala que, especialmente para o nível que hoje denominamos Ensino Médio, documentos publicados pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), como o *Educación técnica y formación profesional: documento de política* (BIRD, 1992),

apresentavam modelos de formação profissional para a América Latina, e intensificavam a separação entre o ensino regular e a formação profissional, e, mais significativo ainda, priorizavam a oferta da formação profissional pelos setores privados da sociedade. No mesmo sentido, Melo (2006) acrescenta que tais recomendações, ao eleger o setor privado como protagonista para a oferta de educação profissional, fortalece a dualidade estrutural já existente.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, o Ensino Médio, com o mínimo de três anos de duração e suas finalidades foram ligadas à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos vistos na etapa anterior do ensino básico, à preparação para o trabalho e para a cidadania, ao aprimoramento do estudante como pessoa humana e à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, na relação da teoria com a prática, em cada uma das disciplinas (BRASIL, 1996). A educação profissional, neste caso, é apresentada como uma modalidade de ensino, dirigida a estudantes de qualquer nível de ensino e mesmo aos já egressos do Ensino Médio, em instituições especializadas ou também em ambiente de trabalho.

Durante a década de 1990 e no começo da seguinte, o número de matrículas nessa etapa de ensino aumentou em 50%, o que indica um forte indício de democratização do acesso ao ensino (ZIBAS, 2005, p. 25). A partir de 1997, a chamada reforma do ensino médio estabeleceu que o ensino técnico seria oferecido de maneira complementar, paralela ou sequencial, separadamente do ensino regular. Já no primeiro governo Lula, entre 2004 e 2007, o Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004) trouxe novamente a alternativa de integração do ensino regular ao técnico, ficando a cargo das escolas realizarem essa tarefa, o que impulsionou o aumento da aliança entre as escolas e o setor privado.

É muito importante retomar a questão de que, na década de 1990, a expansão do Ensino Médio foi muito significativa. Krawczyk (2011, p. 755) considera que as políticas expansionistas responderam essencialmente a duas demandas distintas: não apenas às lutas das camadas populares pelo seu direito de estar na escola, mas também às investidas para não deixar o país para trás no competitivo cenário econômico mundial. A autora ainda considera que as políticas que propiciaram o aumento das taxas de matrícula não podem ser reconhecidas ainda como “universalização” ou “democratização”, pois os números de jovens ausentes das cadeiras escolares, seja pelo fato de nunca terem entrado no Ensino Médio, seja por terem evadido, são muito altos (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Os desafios da universalização não residem apenas nos números de alunos atendidos, pois há diversos outros fatores a serem levados em consideração na abertura da escola pública a esse segmento da população: desigualdades regionais, de gênero, de etnia são também reproduzidas no interior da escola de Ensino Médio. Ainda segundo Krawczyk (2011, p. 756), os altos índices de evasão apontam para uma crise de legitimidade da escola, não sendo apenas uma consequência de crises econômicas ou ainda efeito de uma suposta diminuição da utilidade de que o diploma pode se revestir, mas também expressam a carência de motivação nos jovens para cursar esse nível escolar.

Outras contradições também avançam, como, por exemplo, a diferenciação que ocorre entre o Ensino Médio diurno e o noturno, como assinalam Lins e Jacomeli (2006). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) se baseiam na ideia de competências, caracterizadas como comportamentos previstos em determinadas situações de trabalho, numa perspectiva potencialmente empobrecedora do currículo escolar para esse nível. Ademais, a não integração entre o Ensino Médio regular e os cursos profissionalizantes foi muito prejudicial aos filhos das classes trabalhadoras, pois, aqueles que não os abandonassem, viveriam uma dupla jornada de estudos (RAMOS, 2003).

As DCNEM supracitadas e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) sugeriram uma organização curricular dividida em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. É importante salientar a presença da palavra *tecnologias*, pois junto à perspectiva das competências, pode fomentar a compreensão de que o que se espera dos estudantes na escola se relaciona à instrumentalização dos mesmos para o mundo do trabalho, ainda que no ensino regular. É a preconização da divisão por áreas que foi retomada com maior ênfase com a Lei 13.415.

Ao final da primeira década do século XXI, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador⁵, na tentativa de incentivar as redes estaduais na elaboração de atitudes e projetos inovadores para essa etapa de ensino, por intermédio de apoio técnico e financeiro do governo federal. As propostas feitas pelas escolas devem contemplar

⁵ Ensino Médio Inovador – programa do governo federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em 11 set. 2019.

algumas áreas específicas, como ciência, tecnologia e cultura, para que as escolas possam receber o auxílio para sua realização.

A exposição do percurso do Ensino Médio brasileiro mostra que, além de seu caráter dualista, esse nível de ensino demorou para ser objeto de grande preocupação por parte dos governos federais. Ainda que sua expansão durante a década de 1990 tenha sido muito expressiva, foi apenas no ano de 2009 que sua obrigatoriedade foi fixada, através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), na qual se passa a compreender como obrigatória a oferta de ensino para crianças e jovens, dos 4 aos 17 anos de idade. Outro aspecto a ser destacado é a forte presença de influências internacionais sobre os rumos desse segmento da escolarização.

Silva (2016a) nos apresenta alguns documentos nesse contexto de globalização, como, por exemplo, o documento Reforma da Educação Secundária (UNESCO, 2008) e outro intitulado Currículos de Ensino Médio (UNESCO, 2011). Ainda que diferentes, ambos apresentam certos princípios de temática empreendedora e de inovação, o que mostra que

Investir, inovar e empreender tornam-se imperativos curriculares do Ensino Médio, mobilizados a partir de duas estratégias distintas e complementares, quais sejam: o desenvolvimento de práticas escolares atraentes e inovadoras e a promoção de oportunidades que possibilitem uma intervenção diferenciada dos sujeitos no mercado de trabalho (SILVA, 2016a, p. 187).

Um texto que caminha na mesma direção reconhecida por Silva (2016a) é um documento intitulado “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015), traduzido no Brasil pelos Institutos Ayrton Senna⁶ e Península. Logo no prefácio para a edição brasileira, assinado por Ana Maria Diniz e Viviane Senna, encontramos mais uma vez a crítica ao conhecimento disciplinar e a defesa da ideia de que ele deveria ser substituído por habilidades

Com isso, a escola assume um novo papel que não o de ensinar conteúdos estanques e organizados em disciplinas que não dialogam entre si. A escola do século 21 deve priorizar e estimular ligações

⁶ Importante destacar que o Instituto Ayrton Senna é um dos institutos apoiadores da BNCC, através do Movimento pela Base, como pode ser verificado em <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 05 jul. 2018.

sociais e experimentações, permitindo que todos os indivíduos se engajem com o aprendizado e encontrem suas paixões e papéis mais amplos na sociedade e no mundo. Mais do que ensinar, deve apoiar os alunos na construção de uma bússola confiável e no desenvolvimento de habilidades para que eles possam identificar caminhos possíveis, promissores e aprazíveis neste mundo incerto e imprevisível, em profunda e constante transformação (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p. 9).

A afirmação de que o mundo está em constante mudança não é algo a ser desconsiderado. Entretanto, nesse cenário, o que caberia à escola? Como formar um estudante para que possa resolver um problema que ainda não surgiu? Além disso, usando a própria metáfora apresentada, talvez a construção da bússola não seja a única alternativa para se continuar a navegar. Na mesma direção, a BNCC trata o conhecimento como algo utilitário e, no que foi exposto até aqui, não levou em consideração a possibilidade do prosseguimento dos estudos no Ensino Superior para os alunos. Na contramão da visão que Young (2007) nos apresenta, com a ideia de conhecimento poderoso, nas atuais propostas a respeito do currículo encontramos um esvaziamento completo de conhecimento ou a visão dele como apenas um instrumento para se fazer algo. A publicação de Fadel, Bialik e Trilling (2015, p. 11-12) alega, nesse sentido, que “o mundo agora recompensa as pessoas não pelo seu conhecimento – os mecanismos de busca sabem tudo – mas, sim pelo que elas podem fazer com o que sabem, como se comportam no mundo e como se adaptam”.

Ou seja, o imperativo é a capacidade de resolver problemas, não de questionar. É de se adaptar. Se, como exposto no capítulo anterior, tomamos a escola como lugar de conhecimento – o que está em completa dissonância com o material divulgado por Fadel, Bialik e Trilling (2015), ao afirmarem que “os mecanismos de busca sabem tudo” e consideraram, erroneamente, que isso é conhecimento – afirmação essa que pode ser tomada como uma dura e equivocada crítica à escola.

Na mesma direção, a Medida Provisória 746/16, da qual deriva a lei que instaura a atual reforma do Ensino Médio, foi umas das primeiras ações do governo de Michel Temer (PMDB⁷), após o questionável processo que culminou com a saída de Dilma Rousseff (PT⁸) da Presidência do Brasil. Como é possível ver na Exposição de Motivos da Medida Provisória (BRASIL, 2016c), os argumentos utilizados para justificar o caráter

⁷ PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

⁸ PT: Partido dos Trabalhadores.

emergencial da mudança se relacionam, entre outras coisas, ao “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e tampouco com as demandas do século XXI”, além de considerar o atual modelo “prejudicial [porque] não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”. Outro motivo exposto se relaciona aos baixos índices do IDEB no que diz respeito a esse nível de ensino.

Com a nova lei nº 13.415/17, algumas mudanças significativas são previstas. As principais dizem respeito à organização curricular, que passa a ter dois momentos previstos: uma formação básica comum e um itinerário formativo, que pode ser desenvolvido em alguma área de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) ou na Formação Técnica e Profissional (FTP).

1.3 A atual Reforma do Ensino Médio

Como exposto na Introdução desta dissertação, a Lei nº 13.415/2017 altera o Ensino Médio brasileiro, ao modificar as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da educação. Além disso, revogou a Lei nº 11.161, de 2005, que dispunha sobre o ensino de língua espanhola como obrigatório – devendo ser ofertado dentro da grade curricular e em horário regular de aula – e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, p. 01).

O caráter de sua instituição, a partir de Medida Provisória, foi questionado por diversos setores da sociedade, como já foi mencionado, e repercutiu também no mundo acadêmico (FERRETI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SILVA, M. K. da, 2018; FERREIRA; RAMOS, 2018). No trabalho de Ferreira e Ramos (2018), foi realizado um agrupamento dos argumentos trazidos na Medida Provisória que justificariam a necessidade de mudanças no formato de uma reforma, com a apresentação de 23 motivos, como organizados no Quadro 1:

Quadro 1. Argumentos identificados no documento, agrupados em Unidades Temáticas e Categorias.

Unidades Temáticas/ Itens do documento	Categorização dos motivos
1. Diagnóstico dos resultados do ensino médio (Itens 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)	Diagnóstico quanto ao acesso
	•Elevado número de jovens estão fora da escola;
	•Apenas 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos), destes, 85% estão na escola pública e 23,6% estudam no período noturno;
	•Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação básica, as escolas não têm conseguido atender a todos os alunos do ensino médio com 58% dos jovens de 15 a 17 anos na escola.
	Diagnóstico quanto à qualidade de ensino
	•Os estudantes não alcançam bom desempenho educacional;
	•41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais;
	•De 1995 para hoje houve uma queda no desempenho do SAEB com o índice de menos 15 pontos em Matemática e 23 em Língua Portuguesa;
	•Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação [...] piora na qualidade do ensino conforme demonstram os resultados;
2. Impactos do ensino médio atual para o desenvolvimento nacional (Itens 14,15, 16 e 17)	Impactos no desenvolvimento nacional
	•Dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, com previsão de uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, torna-se urgente o investimento na educação da juventude para garantir uma população economicamente ativa, qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico;
	•São os jovens que estão hoje no EM que comporão a base contributiva do sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos, e que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas;
	•Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. Além disso, 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não conseguem uma boa colocação no mercado de trabalho.
3. Diagnóstico sobre organização curricular e propostas de mudança (Itens 2, 3, 4, 18, 20, 21, 22 e 23)	Diagnóstico sobre organização curricular
	•Descompasso entre os objetivos propostos e a formação efetiva promovida;
	•Falta proposta de diversificação da organização curricular, apesar de os sistemas poderem fazer isso em pelo menos 20% de suas propostas curriculares;
	•Currículo extenso, superficial e fragmentado que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI;
3. Diagnóstico sobre organização curricular e	•Crítica ao número excessivo de disciplinas.
	Propostas de mudanças
	•[...] propõe ampliação progressiva da jornada e redução da carga horária para a abordagem da base comum do currículo (1.200h);

Unidades Temáticas/ Itens do documento	Categorização dos motivos
propostas de mudança (Itens 2, 3, 4, 18, 20, 21, 22 e 23)	<ul style="list-style-type: none"> •Propõe um ensino flexível com diferentes itinerários formativos e com opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento; cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional; •Propõe a necessidade de tornar obrigatório a oferta da língua inglesa e o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do EM; •Prevê a certificação dos conteúdos cursados e aproveitamento contínuo de estudos.
4. Modelo organizativo das escolas (Item 24)	Implantação de escolas de tempo integral <ul style="list-style-type: none"> •Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais.

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; EM: Ensino Médio; BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: FERREIRA e RAMOS (2018, 1179-1180).

Nesses argumentos, compilados pelos autores a partir da exposição de motivos da Medida Provisória (BRASIL, 2016c), fica visível a preocupação com a formação desses jovens para o mercado de trabalho, o que também é de grande importância. Todavia, a escola básica deveria focar o mundo do trabalho como uma das possibilidades no horizonte, uma das fontes para as escolhas que compõem o currículo, não em detrimento de outras escolhas possíveis ou de certa restrição do conhecimento escolar àquilo que for imediatamente aplicável em situações de trabalho, como uma capacitação. Do contrário, não precisaria da instituição escolar para capacitar o trabalhador: a própria empresa poderia fazê-lo.

Além disso, outros problemas colocados como a alta taxa de evasão dos jovens ou os baixos índices no desempenho dos estudantes são encarados de uma maneira muito simplificada se olharmos para as mudanças que são propostas e que foram consolidadas na reforma, na tentativa, também, de cumprir as metas previstas no Plano Nacional de Educação⁹ da presente década. Como se a flexibilização curricular fosse o maior desejo de mudança dos jovens e a falta de poder de escolha os colocasse para fora da escola.

Da Medida Provisória para a lei houve algumas alterações, mas muitos pontos se mantiveram. Dessa forma, o Artigo 24 da LDB de 1996 estipulava oitocentas horas aulas anuais ao longo de, pelo menos, 200 dias letivos, o que será gradualmente modificado para mil e quatrocentas no nível médio brasileiro, como descrito na lei:

⁹ PNE – Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 02 jan. 2019.

Art. 24. I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

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

Essas alterações indicam a implementação do ensino em tempo integral nas escolas, mas nada é dito a respeito de como as escolas farão com que os alunos sejam bem acomodados, visto que as unidades escolares recebem alunos em dois ou três períodos do dia – sem contar a perigosa ignorância das necessidades que a maior parte dos jovens brasileiros têm de trabalhar para contribuir com o sustento de suas famílias, o que torna inviável para eles o cumprimento integral do Ensino Médio em um contexto de tempo integral. Ou seja, a ampliação do tempo é imposta, mas as condições para que isso se dê de maneira apropriada, com investimentos pelo menos em reformas e adequações, não são mencionadas, pois não fica explícito na Lei nº 13.415 quais seriam os recursos governamentais enviados às escolas para que as alterações fossem efetivadas.

Pode ser que parte do tempo de formação previsto não aconteça na escola, como mostra o Art. 36, que em seu 11º parágrafo diz:

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

[...]

VI - Cursos realizados por meio de *educação a distância* ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017a, grifos nossos)

Ou seja, a complementação de jornada dos estudantes poderá ser feita em outros lugares que não na escola, inclusive em suas próprias casas¹⁰.

É essa a lei que instaura a Base Nacional Comum Curricular como central na definição dos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, estabelecendo sua organização pelas seguintes áreas do conhecimento:

¹⁰O Conselho Nacional de Educação aprovou em 07/11/2018 as novas diretrizes para Ensino Médio. Entre as mudanças está a possibilidade oferecer até 20% da carga horária do ensino regular na modalidade à distância, chegando a 30% no ensino médio noturno, e 80% na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2019

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017a).

A divisão por áreas pode expressar uma tentativa de resolver o suposto problema do número excessivo de disciplinas, restando apenas o ensino de Inglês, Português e Matemática como disciplinas obrigatórias, como encontrava-se na MP nº 746. Vale lembrar que a polêmica inicial, antes da aprovação da MP, consistia também no fato de que as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia não seriam consideradas obrigatórias, o que foi suprimido. Entretanto, no texto da lei atual, no Artigo X, consta:

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

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

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

Ou seja, o que consta como obrigatório não são as disciplinas especificamente, mas estudos e práticas que as contemplem. Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista à Revista Nova Escola (2017), afirmou que “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”. Portanto, o conjunto de conhecimentos mais específicos organizados anteriormente em um componente curricular serão dissolvidos em estudos diversos. A existência das disciplinas específicas não é uma garantia em si de que os alunos tenham acesso ao conhecimento acumulado dentro daquela tradição, mas a dispersão desse conhecimento tampouco o garante. E não está sendo feita aqui uma crítica aos projetos interdisciplinares, muito pelo contrário: a existência de todos os componentes curriculares como conhecemos não é impedimento algum para empreender projetos que observem um objeto pelo viés de mais de uma disciplina.

Outra alteração na LDB de 1996 diz respeito a uma parte diversificada, que corresponde a 40% da carga horária total, diferente da obrigatória que todos os estudantes do Brasil deverão cursar. No novo desenho curricular do Ensino Médio, o estudante deve optar, a partir do 2º ano, por um dos itinerários formativos, como consta no texto:

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

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

§ 1º *A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.* (BRASIL, 2017^a, grifos nossos).

De acordo com o texto, cada escola deverá oferecer pelo menos dois dos cinco itinerários possíveis, tendo o aluno a possibilidade de concluir um deles e voltar a estudar outro. Todavia, reside nessa nova organização um grande problema: não há nenhuma informação, ainda, sobre como os alunos escolherão os itinerários, como as escolas – e seus professores – se organizarão para que isso seja feito; soma-se também o fato de que diversas cidades no Brasil são muito pequenas, tendo às vezes apenas uma escola de Ensino Médio¹¹, o que significaria um gravíssimo retrocesso aos estudantes dessas localidades caso tivessem que escolher por um entre dois itinerários disponíveis.

Quanto à formação de professores, no Artigo 62 da LDB passa a constar nova redação, além da inclusão, no parágrafo 8, de que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a). Ou seja, a reestruturação do nível médio não passa apenas por alterações junto aos alunos, mas insere também a formação inicial de professores em outro patamar. Importante citar aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

¹¹ No Brasil há 1.253 municípios com menos de 5.000 habitantes, segundo a última estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número equivale a 22,5% do total de 5.570 municípios brasileiros. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/governo-propoe-a-extincao-de-cidades-com-menos-de-5-mil-pessoas/>>. Acesso em 12 dez. 2019.

Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP N ° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). O texto define competências a serem desenvolvidas pelos professores em sua formação inicial e aponta para três dimensões fundamentais, tanto para a formação inicial quanto para a continuada: conhecimento, prática e engajamento. Cabe mencionar que na versão preliminar da proposta afirma-se que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas, acrescentando que os cursos de licenciatura dão pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar ou, ainda, que as disciplinas ficam totalmente dissociadas de sua didática e metodologia (BRASIL, 2018, p. 31). Isso dialoga diretamente com os motivos expostos na MP 746 (BRASIL, 2016c), reforçando a ideia de que as aulas são maçantes e pouco envolveriam os estudantes e localizando aí o caminho para a mudança: no professor. E em ambos os casos não são indicadas as pesquisas nas quais se baseiam tais afirmações.

Além do que foi exposto sobre a formação de professores, na lei conta também a possibilidade de profissionais que não sejam professores lecionarem as aulas, no caso do itinerário de formação técnica e profissional:

Art. 61. IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins *à sua formação ou experiência profissional*, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
V – Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

É necessário destacar que a presença de pessoas “com notório saber” não indica um problema em si, afinal é permitido – e coerente – no ensino das escolas técnicas, entretanto, e dependendo da natureza da formação oferecida, corre-se o risco de imenso aumento da precarização do ensino em nossas escolas, especialmente pelo fato da formação não ser uma exigência, e não menciona com quais critérios e de que maneira lhes serão reconhecidos pelos sistemas de ensino.

Outro aspecto a ser destacado a respeito da Lei 13.415 diz respeito à introdução das habilidades socioemocionais no currículo:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a

construção de seu projeto de vida e para sua *formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais*. (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

Como já mencionado na revisão da literatura a respeito do objeto de pesquisa, as competências socioemocionais têm sido colocadas no centro das discussões atualmente. Ciervo (2019) afirma que tal destaque “secundariza a função do conhecimento escolar e enfatiza uma emocionalidade com vistas à instrumentalização”, buscando a adaptação dos sujeitos às expectativas sociais (CIERVO, 2019, p. 140). Ou seja, tal discurso não apresenta fundamentos sociais, mas individuais.

Antes de prosseguir com a análise a respeito das propagandas, é necessário tecer algumas considerações a respeito da BNCC, mencionada na lei.

Inicialmente, é importante pontuar que a BNCC traz, em diferentes trechos, a ideia de que os atuais documentos curriculares estão desatualizados, que conduzem a currículos escolares desinteressantes para os jovens e, de certa maneira, insinua que o provável desprezo que alguns alunos têm pela escola é fruto disso. Amparando-se em um conceito de educação integral que não é suficientemente explicitado, o documento nos apresenta que

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 (BRASIL, 2017b, p. 14, grifos nossos).

Sem adentrar a discussão a respeito de quais seriam os prováveis desafios da sociedade contemporânea, e tampouco afirmando que a escola não deve ser um lugar interessante para os que nela estão, devemos realizar um grande debate a respeito de quais seriam essas necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Isso é reafirmado no texto da BNCC para a etapa do Ensino Médio, quando se diz que

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade *de interesses dos estudantes*: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2017b, p. 467, grifos nossos).

Ao aproximarmos essa afirmação à ideia dos itinerários formativos, encontra-se, talvez, certa contradição entre as justificativas para a existência da reformulação curricular e a reforma que incide sobre o Ensino Médio: se os itinerários formativos estão submetidos à relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, de que maneira a BNCC do Ensino Médio manterá seu compromisso com a construção de processos que levem em consideração as demandas juvenis? Em outras palavras, parece haver um contraste entre o que a BNCC afirma — que leva em consideração os interesses dos estudantes ao pensar os percursos formativos — e o que está previsto na reforma — que os itinerários serão ofertados de acordo com o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Importante também mencionar que, na apresentação do documento, justificando sua existência a partir da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2014, temos a alegação de que a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento e a afirmação de que nesse processo teria sido garantida a valorosa participação propositiva e crítica tanto de profissionais da área de educação quanto de membros da sociedade civil. O texto da BNCC a denomina de “grande avanço para a educação brasileira”, “um documento plural, contemporâneo”, que tem como objetivo estabelecer “com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017b, p. 5). Além disso, ela deverá ser considerada como uma referência obrigatória para a elaboração ou adequação de currículos (nas redes) e também de propostas pedagógicas (nas unidades escolares).

Segundo o documento, já a LDB havia indicado a formulação de uma base que apontasse as competências e diretrizes comuns para a formulação dos currículos, considerados diversos. O foco do currículo oficial, então, seria definição não somente de conteúdos mínimos, mas sim de aprendizagens essenciais aos estudantes. A ideia das competências comuns é resumida em dez competências gerais que deverão delinear os currículos da educação básica – e para a formação inicial e continuada de professores, também. As competências são apresentadas, sempre, a partir de ações que o aluno deve realizar (valorizar, utilizar, exercitar, investigar, entender, explicar, criar, argumentar, etc.), mostrando muito pouco do que ele deveria realmente saber, afinal, é isso que se entende por competência: “*mobilização* de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), *atitudes* e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 8, grifos nossos). Os destaques são no sentido de salientar que a definição de competência trata de *ação*, inclusive no que diz respeito ao conhecimento – pois, aqui, ele é visto como algo que deve ser mobilizado e aplicado para resolver situações-problema. Ou seja, uma ideia de conhecimento que se coloca em prática como resposta a alguma situação, como a resolução de algum problema. Inclusive, a BNCC indica que o desenvolvimento das competências deve pautar as decisões pedagógicas

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

A utilização do advérbio “sobretudo” indica de maneira clara que, de acordo com o documento, as decisões pedagógicas devem garantir que a escola estimule os alunos a saber fazer algo, exercendo seu papel de cidadão e de trabalhador e resolvendo demandas complexas da vida cotidiana. Ora, quais seriam tais demandas? E quais conhecimentos se deve adquirir para poder enfrentar os desafios cotidianos?

Apenas duas das dez competências gerais levam em consideração, de forma clara e direta, o conhecimento disponibilizado na escola

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. (BRASIL, 2017b, p. 9).

As outras competências que seguem (BRASIL, 2017b, p. 9) trazem a ideia de valorização e produção da cultura e da arte (Competência 3), do uso de diferentes

linguagens “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e *sentimentos* em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao *entendimento mútuo*” (Competência 4), do uso e da criação de tecnologias para resolução de problemas, para “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Competência 5). Além disso, apresentam também a ideia de valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e da apropriação “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” (Competência 6), bem como a argumentação sólida para formular, negociar e defender ideias, “com posicionamento ético em relação *ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta*” (Competência 7). Cabe ressaltar aqui que, nessas competências, é possível perceber indicações do que é imprescindível para viver em grupo e ter certo equilíbrio afetivo. Longe de serem fatores dispensáveis no desenvolvimento de crianças e jovens, o que se coloca aqui em discussão é: seria a escola o lugar de se enfatizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, assumidas como uma expectativa que se sobressai a de acessar outros conhecimentos, poderosos para a compreensão crítica do mundo, em acordo com Young (2007)?

Se até a 7ª Competência Geral apresentada pela BNCC apenas alguns elementos que poderiam se aproximar de habilidades socioemocionais são apresentados, nas últimas três isso se torna evidente

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 (BRASIL, 2017a, p. 9).

A respeito disso, Carvalho e Silva (2017, p. 175) afirmam que as habilidades socioemocionais – chamadas muitas vezes também de competências socioemocionais, habilidades do século XXI, e relacionadas às ideias de paradigma holístico, currículo

socioemocional ou mesmo à abordagem transversal de temas – surgiram e se mantêm de forma constante nas discussões a respeito da educação. Ainda que a pesquisa dos autores parta da incidência de tais noções em políticas para a infância, tal perspectiva também foi encontrada na BNCC. Os autores encontraram diversos vínculos entre as competências socioemocionais e a chamada educação para o século XXI em alguns documentos, como um material para discussão promovido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS, 2014). Nesse sentido, dizem os autores, é possível verificar uma crítica aos paradigmas curriculares considerados mais tradicionais, por se centrarem em disciplinas escolares e seus conhecimentos (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 183-184).

Cabe sublinhar um aspecto relacionado às competências socioemocionais, que seria o da avaliação. Segundo Primi e Santos (apud CIERVO, 2019), haveria um consenso entre os psicólogos de que a “maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana” seria levando em consideração cinco dimensões conhecidas como *Big Five* (Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional), modelo empregado para medir as competências socioemocionais, utilizado pelo Instituto Ayrton Senna na implementação de um projeto-piloto em escolas da rede estadual do Rio de Janeiro (CIERVO, 2014, p. 22).

Nesse sentido, a separação que se faz entre aspectos cognitivos e emocionais pode apontar para uma classificação dos sujeitos a partir de seus comportamentos, ignorando a complexidade do aprendizado escolar, além de ignorar também as dificuldades enfrentadas no âmbito da escola. Além disso, a mensuração de habilidades socioemocionais através de avaliações poderia marcar os estudantes que não conseguissem atingir os objetivos propostos, além de abrir a possibilidade de responsabilizar o professor por esse “fracasso”, sendo que a maior parte da população brasileira vive em condições muito difíceis e isso reflete, muitas vezes, no comportamento dos estudantes para além da escola.

Não que estudar o desenvolvimento da aprendizagem e as contribuições de aspectos emocionais não sejam relevantes para o trabalho em sala de aula e as escolhas didáticas dos professores, mas a sua presença acentuada nos documentos curriculares e avaliativos na educação pode descaracterizar por completo a função da escola de colocar o aluno em contato com conhecimentos não disponíveis no cotidiano, reduzindo a tarefa dessa instituição à simples conformação de papéis no mercado de trabalho.

CAPÍTULO 2 – Escolhas metodológicas e resultados

Tendo apresentado as bases teóricas que sustentaram a pesquisa de mestrado, cujo principal objetivo foi investigar como se caracterizam as perspectivas do MEC e as dos estudantes do Ensino Médio com relação à função da escola a partir da atual reforma do Ensino Médio, relacionando-as de maneira a também inferir quais os possíveis impactos para a formação escolar dos jovens, neste capítulo serão apresentadas as escolhas metodológicas operadas para buscar responder à pergunta central dessa pesquisa – que impactos na formação escolar dos jovens podemos inferir a partir das relações entre as perspectivas do MEC e as dos estudantes do EM sobre a função da escola na atual reforma do Ensino Médio? Cabe retomar quais são os objetivos específicos que guiam essa investigação:

- I) Investigar quais concepções de currículo e de professores estão presentes nas propagandas do governo federal;
- II) Examinar qual a concepção de jovem que está presente nas propagandas;
- III) Investigar as expectativas dos jovens sobre a reforma e sobre a escola;
- IV) Discutir se há coerência entre a lei e as propagandas, bem como verificar de que maneira elas justificam a necessidade da reforma.

A fim de que tais objetivos fossem atingidos, realizou-se uma análise documental elegendo como fonte cinco propagandas sobre a atual reforma, e dados foram coletados junto a um grupo de jovens estudantes, por meio de entrevistas coletivas inspiradas na técnica de grupos focais (GATTI, 2005). Tais procedimentos de pesquisa foram escolhidos com base em autoras como Lüdke e André (1986). De acordo com elas, a abordagem qualitativa pode ser muito apropriada para as pesquisas no campo educacional, visto que diversas variáveis estão em jogo. Ademais, para entender com mais clareza o objeto de pesquisa, é essencial reconhecer que, ao utilizar essa abordagem, se escolhe também uma interpretação “que não é única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 104), afinal as análises possíveis não se esgotam na presente investigação.

Dessa forma, a análise documental é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras fontes, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.45). Para as autoras, pode-se considerar documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, incluindo roteiros de programas de rádio e televisão. Entretanto, ainda que não se tenha acesso ao roteiro das propagandas analisadas, escolheu-se analisar os textos que elas veiculam. Segundo Guba e Lincoln (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39), o uso de documentos na pesquisa possui algumas vantagens: eles integram fonte “estável e rica”, e podem ser consultados diversas vezes; configuram “uma fonte ‘natural’ de informação”, espacialmente e temporalmente contextualizada; além de indicar a importância de se complementar as informações através de outras técnicas para coletar dados – o que será feito com o grupo focal.

As cinco propagandas foram escolhidas pela sua ampla divulgação midiática, tanto na televisão quanto nas redes sociais, e, para analisá-las, tratamos os discursos proferidos amparados em uma tradição discursiva polifônica e o autor que embasou nossas reflexões foi Oswald Ducrot (1987). Vale destacar que, no conceito de polifonia desenvolvido pelo autor, há a contestação da ideia de um único sujeito falante em um discurso, concepção que Bakhtin¹² (1981) nos apresentou. Ao pensar que enunciação é o acontecimento, a ocorrência que constitui o surgimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço, Ducrot concebe a existência de diferentes vozes dentro desses enunciados. Essa perspectiva colabora no sentido de buscar desvendar quais as possíveis vozes presentes nas propagandas, identificando os discursos que podem compor as mensagens e seus respectivos interlocutores.

Para reunir e organizar as declarações dos jovens e, assim, procurar identificar quais suas perspectivas sobre a função da escola no contexto da atual reforma, optou-se por utilizar a técnica do grupo focal. A técnica, segundo Gatti (2005), é bastante empregada em pesquisas de abordagens qualitativas, e permite a percepção de diferenças, divergências e contradições a partir dos discursos dos sujeitos e da maneira com que eles o elaboram. Nessa técnica, como é possível presumir pelo seu nome, um grupo de pessoas

¹² Polifonia é um termo musical que designa um tipo de composição elaborado com várias vozes ou várias melodias sobrepostas simultaneamente. O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975), durante a década de 20 do século XX, introduziu a ideia de polifonia em seu trabalho analítico a respeito da obra ficcional de Dostoiévski, propondo que nos romances existia certa multiplicidade de vozes distintas, inclusive ideologicamente. Bakhtin expandiu o conceito a todo gênero romance, no qual, para o filósofo russo, diferentes linguagens sociais se harmonizam e se hostilizam. Para Bakhtin, a polifonia é um elemento fundamental de toda enunciação, afinal em um mesmo texto diferentes vozes se expressam, e, dessa maneira, todo discurso é construído por diversos discursos (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010).

que compartilham algo em comum tem a oportunidade de trocar experiências, sentimentos, conceitos e reações a partir de um objeto, como nos mostram Morgan e Krueger (apud GATTI, 2005), a quem a técnica pode “permitir trazer à tona respostas mais completas” e, dessa maneira, “verificar a lógica ou as representações que conduzem às respostas” (MORGAN, KRUEGER apud GATTI, 2005, p. 9).

Um dos critérios que pode ser aplicado na escolha dos participantes diz respeito à homogeneidade entre eles, o suficiente para que tenham algum objeto em comum, mas com algumas diferenças para que surjam opiniões diversas, que, assim, enriquecem a coleta (GATTI, 2005, p. 18). No caso da escola em que foi realizada a presente pesquisa, a solicitação feita à coordenação da unidade foi selecionar alunos e alunas de diferentes perfis dentro dos três anos do Ensino Médio, que variavam tanto em relação ao desempenho escolar apresentado (bem como aos estigmas de “bom” ou “mau” aluno, segundo os professores) quanto a níveis socioeconômicos (ainda que, nesse último item, a variação não seja tão grande). Outro fator que caracteriza os grupos focais concerne à sugestão de que a adesão dos participantes deva ser voluntária (GATTI, 2005, p. 13), o que, na realização dessa pesquisa, se deu em parte – alguns dos estudantes se interessaram e outros foram convidados pela coordenadora, segundo critérios por ela estabelecidos e não comunicados à pesquisadora. Havia quatro estudantes maiores de idade, do 2º e 3º ano, mas, dentre eles, apenas um havia sido retido em anos anteriores. Dos menores de idade, quatro disseram já terem sido reprovados.

No processo de coleta dos dados junto aos discentes houve um certo imprevisto: o grupo formado contou com 16 estudantes (6 do 1º ano, 5 do 2º e 5 do 3º), situação que, a rigor, descaracterizaria o que a base metodológica prevê para um grupo focal, pois, segundo Gatti (2005, p. 22), o ideal é que não se exceda o número de 12 participantes; mesmo assim, optou-se por manter a conversa com todos, de modo a respeitar, por um lado, o interesse dos jovens que de fato escolheram participar e, por outro, as escolhas da coordenadora.

A conversa foi conduzida a partir de um roteiro (ANEXO I), com perguntas orientadoras organizadas segundo os dois momentos previstos: antes e depois da exibição das propagandas. Procurou-se manter a não diretividade na condução do encontro, afinal, como moderadora, a pesquisadora não deveria guiar a discussão com interferências inadequadas, que exprimissem opiniões ou conclusões pessoais.

Os momentos foram ordenados da seguinte maneira: inicialmente, a organização da sala, deixando os vídeos preparados para a exibição e as cadeiras dispostas em dois semicírculos, para que se oportunizasse maior interação entre os estudantes. Depois de tudo arranjado, os alunos entraram e foi feita uma breve apresentação, na qual a pesquisadora expôs os motivos da realização daquela atividade, bem como ressaltou os aspectos éticos relacionados à pesquisa; eles também se identificaram, dizendo o nome, idade, série e há quanto tempo estudavam naquela escola – mostrando-se uns mais inibidos do que outros.

O desenvolvimento do encontro foi guiado por questões do roteiro, tendo início pela sondagem do que representa a escola para os participantes, seguidas de perguntas sobre o próprio Ensino Médio. Em seguida, houve a apresentação de uma das propagandas, seguida dos comentários dos estudantes, com a interferência da pesquisadora para chamar a atenção aos pontos de interesse e que eventualmente não surgiam na conversa, processo que se deu também com as outras propagandas. Uma das alunas chegou a assinalar que vira outra propaganda na TV diferente das escolhidas, mas resumiu dizendo que “são todas a mesma coisa”.

A conversa deu-se de maneira variada: ora alguns alunos se empolgavam e muitos queriam falar ao mesmo tempo, inclusive desrespeitando o turno de fala de outros, ora havia alguns momentos de silêncio e quase ninguém queria se expor. A duração do encontro foi cerca de uma hora e meia, além do tempo de organização inicial e das conversas informais que os estudantes tiveram com a pesquisadora enquanto terminavam de preencher os Termos de Consentimentos e recebiam os termos que levariam para seus responsáveis.

Seguem, portanto, os dados colhidos a partir dos instrumentos expostos.

2.1 O que dizem as propagandas do novo Ensino Médio?

A Lei 13.415/17 é aprovada num contexto em que, alegadamente, os problemas que o atual EM enfrenta seriam advindos da organização curricular dessa etapa – o que, inclusive, parece ignorar uma série de estudos a respeito de currículo, afinal o currículo não é apenas uma lista de coisas a serem estudadas (ou “habilidades” a serem desenvolvidas). Apoiada na BNCC, a reforma reduz as discussões curriculares, diante do diagnóstico de que há um número excessivo de disciplinas, organizadas em uma estrutura engessada, respondendo a isso com uma ideia de certa flexibilização.

Para divulgar as mudanças propostas, como já mencionado anteriormente, algumas propagandas foram veiculadas em rede nacional, e as cinco analisadas nesse trabalho foram ao ar em emissoras televisivas sob o *slogan* “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova!”. Nele se identifica uma tentativa de ressaltar a suposta credibilidade do Novo Ensino Médio, afinal sua elaboração e sua homologação se deram em contextos politicamente conturbados e não foram poucas as polêmicas surgidas nesse processo.

Como mencionado anteriormente, a análise das propagandas se inspira na ideia de polifonia discursiva de Oswald Ducrot (1987). Nela, considera-se que não há apenas um sujeito que compõe uma mensagem, um discurso, ou seja, a ideia de unicidade do sujeito é contestada, não havendo apenas uma entidade que “diz”, mas sim três. São elas:

- a) Um sujeito falante, que é um indivíduo do mundo, que pronuncia tal enunciado;
- b) Um locutor, uma entidade abstrata que é responsável pela enunciação;
- c) Um enunciador, responsável pelos atos ilocutórios, ou seja, os enunciados que têm a intenção de dar uma ordem, um conselho, fazer uma promessa, etc.

Pode-se exemplificar esse aspecto da teoria polifônica da seguinte maneira: vamos considerar o enunciado “Nós caminhamos tanto até aqui!”, proferido por alguém que acaba de chegar com seu grupo à casa de um amigo. Nesse caso, teríamos:

- a) Sujeito falante: a pessoa real que pronuncia o enunciado;
- b) Locutor(es): o grupo da pessoa ao qual o sujeito falante se refere, que caminhou com ele;
- c) Enunciador(es): voz(es) responsáveis pela fala não impositiva, mas subentendida “gostaríamos de descansar” ou talvez “gostaríamos de um copo de água”.

Para melhor compreender esses conceitos, é importante olhar para a base polifônica do autor (DUCROT, 1987), que consiste na existência de pressupostos e subentendidos. Por ele reformulada, a ideia de pressuposto é como uma evidência do enunciado, algo que está colocado previamente e está ligado ao sentido literal da enunciação, aquilo que é posto pelo locutor, é um dado comum entre ele e seu interlocutor (mesmo que possa ser efetivado pela situação da enunciação). Isso poderia ser exemplificado por um enunciado como “Ele parou de fumar”, que contém a informação de que a pessoa em questão, conhecida pelos interlocutores, fumava. Já o subentendido é aquilo que não é pressuposto, ou seja, não está presente linguisticamente, mas é possível

sua suposição pelo raciocínio do ouvinte; o locutor não precisa assumir a responsabilidade pelo subentendido. Por isso, no caso do exemplo “Nós caminhamos tanto até aqui!”, temos a possibilidade de subentender o cansaço e talvez a necessidade do descanso ou de matar a sede.

As cinco propagandas do MEC selecionadas estão transcritas abaixo, seguidas da seleção de alguns enunciados para análise com base no que foi exposto acerca da teoria da polifonia, além da exploração de outros pontos dos discursos presentes nos comerciais. Como tal teoria foi escolhida para inspiração e delimitação, não será feita uma análise do discurso polifônico mais rigorosa, como encontradas em trabalhos que pertencem propriamente a áreas da linguística. Recorremos a ela no intuito de dar mais rigor à análise das propagandas, sem entrar precisamente nos estudos linguísticos e comunicativos.

PROPAGANDA 1

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar¹³
(31")

N. Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova!

J1. Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!

J2. Minha vocação? Sim, eu aprovo.

J3. Eu quero.

J4. Eu aprovo.

N. Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

Legenda: J: jovem; N: narrador (voz ao fundo, cujo rosto não é visto).

Essa propaganda se passa em um auditório ligeiramente escuro, no qual alguns jovens se levantam para falar. Cada um tem sobre si uma iluminação, como de holofotes, cada vez que vão falar, e ao final enfoca-se seus rostos sorridentes; além do fato de serem jovens, alguns carregam consigo cadernos e mochilas, para não restarem dúvidas quanto ao papel representado: o de estudante.

¹³ “Com o Novo Ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar” Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em 20 out. 2018.

Figura 2:

Fonte: Captura de tela do *YouTube* do vídeo referido no texto.

N. Novo Ensino médio, quem conhece, aprova!

Nesse primeiro enunciado, podemos destacar que N é um sujeito falante cujo rosto não é conhecido, que não aparece fisicamente no vídeo. O locutor, nesse caso, poderia então ser atribuído ao próprio MEC – não apenas nessa primeira propaganda, mas também em todos os casos em que N aparecer. Dito isso, podemos pensar que o enunciador é a voz que, de certa maneira, solicita que conheçamos o Novo Ensino Médio para aprová-lo. Pode-se arriscar que, do ponto de vista argumentativo, é uma frase de abertura muito eficaz no sentido de buscar qualificar a própria propaganda, pois aqueles que têm críticas a respeito da reforma poderiam de alguma forma duvidar das próprias opiniões. Está pressuposto, nesse caso, que aqueles que não aprovam o Novo Ensino Médio o fazem pelo desconhecimento, e não por possíveis divergências políticas ou pedagógicas. Dessa maneira, o subentendido seria a desqualificação de tais vozes divergentes, menosprezando os que criticam a reforma, criando a imagem de que são desinformados ou até ignorantes.

J1. Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!

Embora o sujeito falante aqui seja uma atriz, é possível pensar o locutor como representante de todos os jovens estudantes que cursam esse nível de ensino e que possam eventualmente se identificar com essa fala. A partir desse enunciado, é possível apreender que a aprovação não viria somente pelo fato de conhecer o Novo Ensino Médio, como proferido por N, mas também pelo fato de ele supostamente abrir ao jovem estudante a possibilidade da escolha daquilo que se estuda. A presença do advérbio *então* instaura nosso enunciador como aquele que é convencido pelo argumento da escolha, e que busca convencer os outros jovens dessa promessa da suposta autonomia. Dito de outra forma, o enunciador convida os outros estudantes a concordarem também com o novo formato desse segmento escolar apoiando-se na ideia de que a possibilidade de escolha quanto ao que se estuda é o principal elemento persuasivo e de que todas as opções estarão disponíveis para todos.

J2. Minha vocação? Sim, eu aprovo.

J3. Eu quero.

J4. Eu aprovo.

Também nesse caso, o jovem interpretado por um ator em J2 é o sujeito da fala e também o locutor, representando todos os possíveis jovens que venham a se identificar com seu enunciado. Podemos pressupor que seu primeiro enunciado, em forma de interrogação, possa ser a continuação de um diálogo, como uma pergunta que retomasse algo já dito, o que, no caso, seria o termo *vocação*. A escolha dessa expressão nos chama muito a atenção, especialmente pelo apelo emotivo – como um *dom* inato da pessoa, o que contraria a ideia de que um sujeito se constitui a partir da relação com sua história, criando a noção de que cada um está predestinado a uma função.

No segundo enunciado, há a presença de duas afirmações: o advérbio *sim* e a frase afirmativa *eu aprovo*, o que busca reforçar de maneira mais intensa a ideia de que o Novo Ensino Médio seria realmente aprovado pelos jovens estudantes. Vale dizer que as frases que se seguem contribuem da mesma forma, sendo que, inclusive, há a repetição de uma delas. Pode-se pensar inclusive na ideia de que tais declarações afirmativas funcionam da mesma maneira, revelando um enunciador quase comum, buscando mais uma vez a identificação dos jovens na aprovação do novo modelo para esse nível de ensino.

N. Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

Novamente em cena, o narrador cujo rosto não é visto e que nesse trabalho tomamos como a voz do MEC pronuncia alguns enunciados que resumem de maneira significativa a ideia da atual reforma. Podemos atribuir à voz do locutor a compreensão de que há um Ensino Médio velho e um novo, e que no velho havia sim alguma liberdade de escolha, caso contrário não se usaria o *mais*. Entretanto, passa a ideia de se tratar de uma liberdade diferente, supostamente reivindicada pelos estudantes. Além disso, novamente o vocábulo *vocação* aparece.

É possível considerar que o enunciador é aquele quem, durante todo esse discurso, cria uma linha direta de diálogo com o jovem que assiste à televisão, o que é percebido pelo uso do pronome “você”. Entretanto, não é forçoso pensar que essa é uma tentativa de convencimento dos outros telespectadores, pois caso sujeito dissesse “é a liberdade que o jovem precisa”, ele estaria estabelecendo linguisticamente um diálogo com os outros e não com os jovens, ou seja, seria até mesmo contraditório se tratando de uma suposta ideia de valorização do protagonismo juvenil.

PROPAGANDA 2

Novo Ensino Médio 01¹⁴ (30")

N. Novo Ensino médio. O que vai mudar?

J5. Eu vou continuar estudando geografia, história e filosofia?

A. Claro. A BNCC contemplará tudo isso.

J6. Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?

A. Vai sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe.

J7. As mudanças também valem para as escolas particulares?

A. Sim, elas valem para todas as escolas do país.

N. Novo Ensino médio. Aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Legenda: J: jovem; N: narrador (voz ao fundo, cujo rosto não é visto); A: homem com quem conversam os jovens.

¹⁴ “Novo Ensino médio 01”. Disponível em <<https://youtu.be/iIszj0WWqfA>>. Acesso em 20 out. 2018.

O cenário dessa propaganda é um ambiente aberto, como uma praça urbana. Alguns jovens se aproximam e cumprimentam um homem adulto, branco, de óculos, ligeiramente grisalho, e com ele conversam sentados num sofá ao lado de uma lousa e de um letreiro no qual está escrito *Novo Ensino Médio – O que vai mudar?*

Figura 3:

Fonte: Captura de tela do *YouTube* do vídeo referido no texto

N. O que vai mudar?

O sujeito de fala que inicia a propaganda pode ser também entendido como um locutor representante de todos aqueles que querem compreender as novas mudanças na atual reforma do Ensino Médio. Porém, se trata do próprio MEC, o que retira o *status* de dúvida e pode passar uma ideia quase que didática, como se esse enunciador perguntasse apenas para introduzir um esclarecimento, num tom um tanto quanto professoral.

J5. Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?

A. Claro. A BNCC contemplará tudo isso.

Ao responder à pergunta do jovem, o adulto, sujeito de fala, o faz de maneira resoluta: Geografia, História e Filosofia continuarão sendo estudadas, certamente. É importante lembrar que, antes da homologação da atual reforma do Ensino Médio houve

grande polêmica a respeito das disciplinas que poderiam ser deixadas de fora do currículo na BNCC, entre elas as aqui citadas, além de Arte. Nesse caso, portanto, poderíamos dizer que os enunciadores são aqueles que estabelecem um canal de comunicação com interlocutores que criticaram a ausência dessas disciplinas na BNCC. Todavia, há de se ressaltar que o enunciador não faz afirmações categóricas quanto às palavras *Geografia*, *História* e *Filosofia*, não demarcando se dizem respeito às disciplinas ou aos conteúdos por ela tratados, o que são concepções muito diferentes. Dessa maneira, é criada uma ambiguidade quase que estratégica para evitar a retomada das polêmicas e críticas quanto à ausência das disciplinas na BNCC.

J6. Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?

A. Vai sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe.

Pode-se pensar que o enunciador presente em J6 faz a pergunta como se estivesse incrédulo da possibilidade que lhe é colocada. Essa análise é possível não pela sua entonação, mas sim pela pergunta carregar certo tom de verificação dessa possibilidade. A resposta confirma uma suposta possibilidade que é apresentada aos jovens – o que demonstra a presença de um enunciador, pois se trata de um ato ilocutório, apresentando o discurso num tom de promessa.

J7. As mudanças também valem para as escolas particulares?

A. Sim, elas valem para todas as escolas do país.

Inicialmente, cabe mencionar que a presença do *também* denota um enunciador que reconhece e destaca, de alguma forma, diferenças entre a escola pública e as instituições privadas, do contrário compreenderia as mensagens dos anúncios da reforma como o são, afinal não é difundida a mensagem “reforma do ensino médio *público*”. A resposta afirmativa à pergunta da jovem sobre a mudança ter também validade nas escolas particulares pode criar a ideia de que supostamente a educação escolar passaria a acontecer de maneira uniforme no país, o que sabemos ser uma expectativa impossível de se cumprir, por motivos diversos, sejam eles por diferenças culturais ou desigualdades sociais. À vista disso, é admissível depreender que mais uma vez o enunciador presente em A comunica mais do que uma informação sobre o tema tratado; em seu enunciado, é possível subentender uma promessa de justiça, de equiparação de oferta e de qualidade no ensino ofertado no país.

N. Novo Ensino Médio. Aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Na conclusão, aparece um argumento importante quanto à aprovação da recente reforma, afinal uma grande parcela dos brasileiros estaria de acordo, ainda que, nessa propaganda, não haja nenhuma informação sequer a respeito da pesquisa que confirmaria esse percentual de aprovação. Seguido de quem “assina” a propaganda – o MEC, órgão que faz parte do governo federal –, aparece o *slogan* do governo Temer, *Ordem e Progresso*. Importante lembrar que o governo de Michel Temer se inicia em 2016, depois do *impeachment* de Dilma (2011-2016), cujo lema em seu segundo mandato era *Brasil, pátria educadora*.

PROPAGANDA 3

Novo Ensino Médio 02¹⁵ (30’')

N. Novo Ensino Médio. O que vai mudar?

A. Tudo bem? Olá, tudo bem? Sejam bem-vindos! Vamos sentar.

J8. É verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?

A. Sim, claro!

J8. Mas eu ainda não sei que profissão seguir.

A. Não precisa escolher a profissão agora, apenas a área de conhecimento.

J9. E se eu quiser fazer um ensino técnico?

A. Aí basta escolher umas das formações técnicas oferecidas pela sua escola.

N. Novo Ensino Médio. Aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação.

Governo Federal. Ordem e Progresso.

Legenda: J: jovem; N: narrador (voz ao fundo, cujo rosto não é visto); A: homem com quem conversam os jovens.

Essa propaganda se passa no mesmo espaço que a Propaganda 2, e podemos perceber que N tem os mesmos enunciados. A diferença agora é que os jovens são outros.

¹⁵ “Novo Ensino Médio 02”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>>. Acesso em 20 out. 2018.

Figura 4:

Fonte: Captura de tela do *YouTube* do vídeo referido no texto

A. Tudo bem? Olá, tudo bem? Sejam bem-vindos! Vamos sentar.

Logo no início, percebemos a tentativa de criação de um ambiente receptivo, perceptível pela maneira com que o adulto os recebe.

J8. É verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?

Em J8, mais uma vez, podemos perceber o tom de incredulidade do jovem ao questionar se *realmente* poderá fazer escolhas no currículo. Isso serve para reforçar a ideia de que os estudantes não estão satisfeitos com o modelo atual e que querem alterá-lo a partir de seus gostos. É importante destacar que o uso da palavra *currículo*, nas propagandas, é sempre feito como sinônimo de matérias a serem estudadas.

J8. Mas eu ainda não sei que profissão seguir.

Ainda que o tom seja de certa excitação, a jovem segue dizendo que *ainda* não sabe que profissão seguir, buscando a identificação dos grupos de jovens telespectadores que também não o sabem. É fundamental destacar o uso do advérbio *ainda*, que, da maneira como colocado no discurso, denuncia a ideia implícita de que os jovens supostamente *já* deveriam sabê-lo.

A. Não precisa escolher a profissão agora, apenas a área de conhecimento.

Ao responder, o adulto, diz que não há problemas, pois nesse momento a opção é *apenas* pela área de conhecimento, como se isso, por sua vez, fosse uma decisão fácil. Ao utilizar esse advérbio, o enunciador que disse que não havia problemas em não ter escolhido uma profissão coloca a escolha pela área de conhecimento como uma tarefa simples.

A. Aí basta escolher umas das formações técnicas oferecidas pela sua escola.

J9, por sua vez, pergunta pelo ensino técnico, e a resposta é simples: escolha uma das formações oferecidas *pela sua escola*. Da maneira como o discurso é construído pelo enunciador, a ideia subentendida é a de que o jovem permanece no seu lugar fazendo aquilo que lhe resta; não vai a outras escolas procurar por algo que realmente queira, vai escolher na *sua* escola alguma das opções.

Em momento algum da propaganda são feitas questões mais práticas, como por exemplo: “e se eu não quiser nenhuma das formações técnicas oferecidas pela minha escola?” ou “haverá algum trabalho no sentido de me ajudar nessas escolhas?”.

PROPAGANDA 4

Comercial MEC Reforma do Ensino Médio 02¹⁶ (1')

J10. Aí, galera! Vocês já conhecem o novo Ensino Médio? Essa proposta que tá todo mundo comentando por aí. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje? Pois é! Agora, além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial pra formação de todos, e que será definido pela BNCC já em discussão, eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento pra me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para a minha vida. E pra quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas.

Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro.

¹⁶ “Comercial MEC Reforma Ensino Médio - 02”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54>. Acesso em 20 out. 2018.

N. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Legenda: J: jovem; N: narrador (voz ao fundo, cujo rosto não é visto).

Essa propaganda se passa em uma sala de aula, onde os jovens estão dispostos em fileiras, conversando entre si. J10, um rapaz branco, sai de seu lugar em direção à professora, que está sentada em sua mesa, como se pedisse permissão a ela para dar um recado à turma. Pergunta aos colegas se conhecem o Novo Ensino Médio e diz que todos estão comentando sobre ele. Ao fazer essa afirmação, o enunciador o faz em um tom descontraído, não sendo possível fazer qualquer afirmação sobre o teor dos comentários, se são positivos ou negativos. Há uma tentativa de criar identificação com os jovens estudantes, afinal é um garoto que toma a palavra e que conversa com os interlocutores.

Figura 5:

Fonte: Captura de tela do *YouTube* do vídeo referido no texto

J10. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade.

Ao iniciar o discurso utilizando “Sabia” em tom de pergunta, o enunciador não está realmente querendo interrogar seus interlocutores, mas trazer uma informação – considerando que eles não a conheçam – e busca convencê-los mais uma vez à aprovação

do novo modelo, afinal, em sua lógica, são experiências de países que *tratam a educação como prioridade*. Fica pressuposto, portanto, que o Brasil não é um desses países.

J10. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje? Pois é!

Nesse enunciado é possível pressupor que o aprendizado atualmente já se dá de maneira estimulante e em alguma medida compatível com a realidade, afinal optou-se pela utilização da palavra *mais*. Entretanto, fica subentendido que o interlocutor talvez não acredite nessa possibilidade, ao que o enunciador prossegue com o uso de *pois é!*, para reafirmar as promessas do novo modelo para essa etapa de ensino.

J10. Agora, além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial pra formação de todos, e que será definido pela BNCC já em discussão, eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento pra me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para a minha vida.

Esse é um dos primeiros enunciados que trazem uma explicação mais elaborada sobre as novas mudanças para o EM: uma parte dos conteúdos estudados será definida pela BNCC e outra de acordo com o itinerário formativo. Entretanto, não há outras informações: como isso será feito, com quais cargas horárias, com quais professores, quais ênfases serão dadas e se haverá omissões. Além disso, pela maneira com que o discurso é construído, não há qualquer espaço para que o interlocutor se questione sobre a perspectiva de escola em que a BNCC se ampara.

É importante destacar que há um apelo quase emocional para que o enunciador utilize a palavra *liberdade*, seguida novamente da ideia de vocação. Entretanto, nesse momento, é possível perceber que há uma conceituação do que não é vocação: *tudo de acordo com a minha vocação E com o que eu quero*. Dessa forma, o enunciador nos mostra que vocação não é a mesma coisa que aquilo que se almeja, pois criou seu enunciado dividindo vocação do que se quer.

J10. E pra quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional (...)

É fundamental retomar o enunciado anterior, no qual o enunciador diz “eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento pra me aprofundar”. Ora, ao

observarmos com mais atenção a sequência dos discursos, fica subentendido que a escolha pelas áreas de conhecimento de dá na forma de *liberdade*, palavra que não aparece quando se trata da formação técnica. Entretanto, a utilização da palavra *preferência* traz a ideia de que o ensino técnico é sempre uma escolha dos jovens, e não uma formação importante para que eles ingressem no mercado de trabalho para ajudarem a família ou poderem se sustentar, como de fato acontece com muitos dos jovens que sequer vislumbram a possibilidade de prosseguimento nos estudos.

J10. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro.

O enunciador, nesse discurso, faz um pedido aos telespectadores: *participem*. Entretanto, ao construir o discurso dessa maneira, não fica evidente à qual discussão ele se refere, afinal em sua fala mostra que a BNCC também está ainda sendo debatida. A participação requerida parece ser realmente muito importante, embora não haja nenhuma menção a de que maneira ela será levada em consideração. Além disso, a participação também parece ser significativa pois seu pedido é seguido por “Agora é você quem decide o seu futuro”. Ou seja, o segundo enunciado aqui instaura certa ambiguidade: todo o Novo Ensino Médio é a possibilidade de decisão do futuro do jovem ou apenas a sua participação nas discussões já o seria? Não fica claro.

PROPAGANDA 5

Propaganda Institucional¹⁷ (29’’)

N. Novo Ensino Médio. Quem conhece, aprova.

J11. Eu quero fazer jornalismo.

J12. Eu quero ser professora. É o que eu amo.

J13. E eu, *designer* de games.

J14. Eu quero um curso técnico, para já poder trabalhar.

N. Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

J1. Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!

Legenda: J: jovem; N: narrador (voz ao fundo, cujo rosto não é visto).

¹⁷ “Propaganda institucional - Reforma Ensino Médio”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM. Acesso em 20 out. 2018.

Essa propaganda, assim como a Propaganda 1, também se passa em um auditório; aparentemente faz parte da mesma filmagem, pois há novamente a presença de J1. Os outros jovens são diferentes da primeira propaganda; há o mesmo apelo de identificação para com eles.

Alguns dos “jovens” apresentam em voz alta que profissão desejam seguir: jornalismo, *design* de games.

Figura 6:

Fonte: Captura de tela do *YouTube* do vídeo referido no texto

J12. Eu quero ser professora. É o que eu amo.

É apenas esse enunciador que conclui seu desejo com uma outra frase. “É o que eu amo” fica subentendida como uma justificativa para o desejo de ser professora, e a construção desse discurso, de alguma maneira, estabelece uma relação implícita entre a docência e um apelo emocional a seguir essa profissão: o amor.

J14. Eu quero um curso técnico, para já poder trabalhar.

Esse é outro enunciado que apresenta uma justificativa para o desejo; os futuros jornalista e *designer* de games não expuseram suas justificativas. Apenas a jovem que deseja ser professora e essa, J14, que quer fazer um curso técnico com a intenção e/ou

necessidade de trabalhar. Mas a apresentação dessa necessidade é precedida pela ideia de que a jovem “quer” trabalhar, o que ameniza o fato de que nem todos os estudantes do Ensino Médio poderão se dedicar apenas aos estudos, mesmo se assim desejarem. Ou seja, reveste-se a precariedade que marca a vida da maioria dos jovens brasileiros com a sedução de uma liberdade de escolha que de fato não existe.

A partir da ideia de polifonia, foi possível observar que as informações a respeito da reforma do Ensino Médio são passadas tanto pelos sujeitos falantes e locutores quanto – e especialmente – pelos enunciadores, responsáveis pelo imperativo de aprovação do novo formato, presente em todas as propagandas. Além da aprovação, se destacam outros aspectos, como o protagonismo dos estudantes e pouco relevo à figura docente.

2.2 O que dizem os jovens?

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma escola estadual que tem passado por muitos problemas com a falta de funcionários: a secretaria não tem atendido a comunidade nos horários comumente esperados e a equipe da limpeza, que é terceirizada, tem ajudado voluntariamente a escola a realizar a entrada e a saída de alunos – ainda que essa não seja sua atribuição –, pois há apenas uma funcionária dividida entre a inspetoria e a secretaria. Localizada no Jardim Olinda, zona sul de São Paulo/SP (em uma região com grande densidade populacional, e consequentes ocupações irregulares e favelas), a escola existe desde 1979, atende os Anos Finais do Ensino Fundamental (com cerca de 606 matriculados) e o Ensino Médio (contando com 560 matrículas) nos três turnos (manhã, tarde e noite). O prédio, cujo estado de conservação não é dos melhores, ainda que seja perceptível o esforço em fazer do ambiente um lugar mais cuidado, tem 19 salas de aula, laboratório de informática (subutilizado, na perspectiva dos alunos), banheiros e outros ambientes com adequações para acessibilidade, pátio e quadra de esportes cobertos, biblioteca (onde se encontram também os equipamentos de audiovisual, os quais usamos nesta pesquisa), além de outros espaços. Aos finais de semana, acontecem atividades do programa Escola da Família¹⁸, com programação para a comunidade.

Como mencionado anteriormente, na condução da conversa procurou-se não direcionar as respostas e comentários dos estudantes, buscando mediar a conversa entre eles a partir das perguntas e das propagandas.

¹⁸ Mais informações sobre o Programa estão disponíveis em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/Index.html>. Acesso em 03 out. 2019.

Significado da escola

Uma das primeiras questões dizia respeito ao significado da escola. Para a maioria dos jovens participantes, a escola é vista como um lugar de ensino, educação e conhecimentos, que não seriam apenas aqueles relacionado às matérias, mas também conhecimento de si, de suas potencialidades. Uma aluna chegou a dizer que: “Ah, a gente vem aqui pra aprender coisas pra vida!”, sem, contudo, desenvolver mais essa ideia, mesmo sendo instigada a fazê-lo. Dois alunos discordaram, acrescentando que a escola ensina muito mais do que isso, entretanto tampouco quiseram se explicar, assim como uma estudante que falou que “além das matérias acho que a gente pode se conhecer também. A escola ajuda a gente a se conhecer”. Aliás, essa temática abriu a conversa, e é bem possível que os estudantes estivessem mais acanhados nesse início do encontro.

Um dos alunos considera que a escola é como uma “prisão”, respondendo, com essa palavra, que era esse o significado da escola para ele. Quando questionado pela pesquisadora quanto aos motivos e sem saber muito o que dizer, um dos colegas lhe disse prontamente “Tem que ter alguma justificativa!”, seguido de outro que perguntou “a diretora tá sabendo do que a gente tá falando? Ela tá vendo?” (disse olhando em direção à sala da coordenação, que fica dentro da biblioteca). Depois da pesquisadora responder que ela não estava assistindo nem veria a gravação, apenas teria acesso às análises da pesquisa após a publicação, ele e outros colegas enumeraram as semelhanças que viam entre um presídio e a escola. Destacaram especialmente questões estéticas, se referindo às grades, presentes em grande parte dos espaços da unidade. “Tem grade até para ir ao banheiro”, denunciou uma estudante. Salientaram ainda que, assim como as penitenciárias, a escola não está em bom estado, o que muitos alunos disseram ser resultado da ação deles mesmos.

Diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

O primeiro estudante a se manifestar quanto às diferenças entre as duas etapas disse que “o Ensino Médio é mais chato... Tem mais matérias”, outro ainda acrescentou que esse grande número de componentes curriculares faz com que o “trabalho” deles aumente, pois há muito mais o que se fazer, com “mais pesquisa, mais lição”. Diante do exposto, a pesquisadora questionou se, portanto, seria necessário diminuir o número de disciplinas, retirando algumas da grade curricular, e em caso afirmativo, quais seriam. A resposta foi unânime: não é possível. Instigados pela fala da pesquisadora que retomou o

tom descontente do excesso de trabalho denunciado, reformularam suas observações indicando que a insatisfação não está diante do número de disciplinas, mas do nível de complexidade e exigência dos estudos, trabalhos e pesquisas, dizendo que isso exigia mais deles. Mais uma vez, alguns estudantes trouxeram a indignação diante da estrutura insatisfatória da escola: faltam recursos materiais, como outros ambientes a serem explorados. Um dos alunos mencionou que “nem tem onde fazer isso direito, a gente não usa a biblioteca e a internet nunca funciona”, ao que todos os alunos concordaram. Outra aluna acrescentou que “ninguém nunca traz a gente” (se referindo à biblioteca, espaço onde foi realizado o encontro e utilizado também como audiovisual), ao que um aluno respondeu “também... aqui só tem livro amontoado!”¹⁹.

Contribuição da escola para com os seus projetos futuros

Questionados sobre maneira pela qual a escola poderia ajudá-los para a vida, um dos participantes se manifestou dizendo que “se você está pensando em fazer alguma faculdade, aí a escola te ajuda a fazer, a estudar, continuar estudando”, destacando um caráter mais propedêutico desse nível de ensino. Outros estudantes concordaram e quiseram falar também, mas assinalando de maneira geral o ingresso no Ensino Superior, dizendo um deles que “não tem como entrar na faculdade sem terminar o Ensino Médio”. Outro aluno – o mesmo que afirmou que a escola tinha semelhanças com a prisão – disse que a escola ajudava a “não ir pra cadeia”, o que gerou risadas e dispersão do grupo.

Questionados, então, na tentativa de retomar a discussão, sobre quantos queriam cursar o Ensino Superior, cerca de 11 estudantes levantaram a mão. Os outros que não se colocaram nesse grupo se dividiram entre três que pretendem fazer ensino técnico e outros dois que ainda não tem a menor noção do que querem fazer no futuro. Mas mesmo aqueles que assinalaram o desejo de prosseguir nos estudos não tem clareza ou certeza de que área pretendem escolher, como uma aluna que disse “Eu acho que eu quero ir pra faculdade, mas não sei ainda que que eu quero estudar, não...”.

Um dos estudantes disse que a escola poderia atrapalhar “com as ocorrências que ela faz. Tipo assim, no futuro eles vão fazer uma investigação social antes de você entrar no serviço. Aí eles vão ver aquele monte de ocorrência da escola!”, ou seja, expondo sua

¹⁹ O espaço da biblioteca, onde foi realizado o encontro, é em formato de L devido à presença da sala da coordenação, como mencionado. No local mais alongado, ficam as prateleiras de livros diversos, que estão aparentemente desorganizados; no espaço menor, ficam cadeiras enfileiradas em frente ao projetor, mas aí também se vêem livros didáticos espalhados sobre as mesas e cadeiras.

preocupação de que haja uma “investigação social” e, pelas marcas de condutas desviantes nos registros escolares seriam excluídos de oportunidades de emprego. Um dos colegas lhe respondeu que “aí não é a escola que atrapalha, é você que atrapalha a escola e por isso tem ocorrência”, gerando risos do restante do grupo, que concordavam com gestos e palavras. O participante que trouxe esse “ponto negativo” da escola ainda insistiu dizendo que “meio que [a gente] fica marcado. Às vezes não pode fazer nada que já tem ocorrência”, revelando que a escola faz bastante uso de registros dos comportamentos considerados inadequados.

Reforma do Ensino Médio

Os estudantes foram questionados quanto ao que sabiam sobre a reforma e também quais seus pontos de vista a respeito dela, e suas respostas foram diversas. A princípio, grande parte dos estudantes participantes da pesquisa atribuiu ao termo “Reforma do Ensino Médio” apenas os desdobramentos que irão acontecer na rede estadual paulista, dizendo que “Eu ouvi que ia ter mais horas de estudos, assim, uma hora a mais. Ia aumentar o tempo...”, outro acrescentou que “ia tirar duas matérias”, seguido de uma participante que completou “Sociologia e Filosofia”, ao que muitos outros concordaram com “é mesmo” e sinalizaram com a cabeça afirmativamente. Além disso, uma participante disse que também mudariam as férias, pois “vai (sic) ser só duas semanas”, seguida de uma outra que lhe esclareceu: “não, vai ter o mesmo tempo mas vai ser dividido, uma em maio, abril, sei lá, e a outra outro mês lá”. Provavelmente se referiam, inicialmente, ao aumento do número de aulas diárias de 6 para 7, à inclusão de disciplinas sobre projeto de vida e empreendedorismo e aos novos períodos de recesso, como previsto no Programa Inova Educação, do governo do Estado de São Paulo²⁰, quanto à reorganização dos tempos.

Outra aluna comentou, ainda, sobre o congelamento de recursos, dizendo que “durante dez anos ou vinte não vai ter verba pra educação”, o que gerou grande alvoroço entre eles, com conversas paralelas diversas. Recuperada a atenção, uma aluna disse indignada: “eu acho isso muito errado, porque, tipo assim, se já não tem muito dinheiro,

²⁰ O governador do estado de São Paulo anunciou, em 06/05/2019, o Inova Educação, programa estadual que visa trazer inovações “para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos”. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 02 jan. 2020.

como é que vai tirar mais? As coisas vão ficar mais caras e o dinheiro que vai vim (sic) vai ser o mesmo, então como que fica?”. Outros estudantes também se mostravam enraivecidos com a situação, concordando com a colega. Um estudante expressou sua opinião da seguinte maneira:

Eu acho que fica muito controverso, eles fala (sic) que querem mudar a educação, tirando duas matérias, tá tirando o ensino de uma pessoa, de aprender, e filosofia aprende também na faculdade, então já ajudaria. Aí eles fala (sic) que vai melhorar a educação tirando verba? É igual tirar direito.

Essa fala é muito significativa, e aponta para a importância que os alunos dão não apenas aos componentes curriculares estudados, mas também à estrutura disponibilizada para o estudo, fomentada pelas verbas recebidas. Nesse sentido, um dos alunos disse também que desse jeito “muda a merenda”, e que “certeza que a gente vai comer tapioca com feijão na merenda”, em um tom de brincadeira, mas que denunciava a importância de uma alimentação adequada à permanência do estudante na escola²¹.

Sobre as propagandas

Eu acho também que eles inventaram esse número. Eu não fui consultada, ninguém aqui foi. É verdade! Não conheço ninguém que foi perguntado disso.

Foram exibidas as cinco propagandas analisadas nessa pesquisa, mas a apresentação dos comentários dos alunos não será feita por propaganda. O primeiro destaque cabe aos comentários que consideram as propagandas pobres no que se refere à informação sobre como realmente será a reforma, como uma aluna que disse “nem falou sobre o que vai de verdade fazer na reforma. Se vai tirar matéria ou não!”, em um tom de indignação. Outros disseram que parece se tratar mais de um esforço para convencimento, como um aluno que diz: “ficam falando isso pra entrar na nossa cabeça!”, se referindo ao grande número de vezes que palavras relacionadas ao verbo “aprovar” aparecem, “só pra ficar falando que ‘aprova, aprova, aprova’”, ao que outro aluno, concordando, diz “é, e

²¹ Cabe registrar aqui que, recentemente, houve um escândalo com desvio de verbas para a merenda no estado de SP. De acordo com o Ministério Público, o esquema de fraude nas licitações da merenda para as escolas de prefeituras e do estado pode ter chegado a R\$ 2 milhões em propinas e comissões. Algumas unidades escolares chegaram a dispensar seus alunos por não ter alimentação para fornecer a eles. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2016/03/desvios-com-fraude-na-merenda-podem-chegar-r-2-milhoes-diz-mp.html>>; <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2017/02/alunos-sao-dispensados-por-falta-de-merenda-em-escolas-de-campinas.html>>. Acesso em 13 Jan. 2020.

não explica o porquê”. Outra participante acrescenta que “eles induz (sic) a gente a aprovar” ao repetir tantas vezes.

Outro aspecto interessante que os estudantes trouxeram quanto à intenção persuasiva da propaganda diz respeito à porcentagem de tal aprovação, que seria de 72%; nenhum deles foi consultado e não conhecem ninguém que tenha sido, portanto disseram não acreditar que esse número seja real: “Eles falaram que 72% da população aprova esse novo conceito de Ensino Médio mas eu acho que é mentira”. Um aluno complementou, dizendo que “Eu acho também que eles inventaram esse número. Eu não fui consultada, ninguém aqui foi”, recebendo a aprovação do grupo. Uma das colegas ainda se colocou: “É verdade! Não conheço ninguém que foi perguntado disso”.

Além disso, como já mencionado, a grande maioria dos estudantes ainda não sabe o que pretende escolher como profissão, e seus comentários a respeito das áreas de conhecimento carregam o desejo de que a escola os ajude nessa decisão. Um dos alunos disse que é importante que, na escola, sejam realizados testes para saber melhor quais as aptidões de cada um. Um deles questiona:

Pode ser bom realmente pra quem já sabe que vai trabalhar com uma área, mas depende do jeito que vai ser essa escolha. Quando que eu vou escolher? Vai ser obrigado a escolher? Não vai ter mais como estudar todas as matérias, normal?

Um participante diz que “A escola tem que ajudar fazendo uns testes pra ajudar os alunos a escolher”, e uma aluna, um tanto quanto irritada, pergunta: “Oxi, mas aí você é obrigado a escolher alguma coisa até os 18 anos?”, mostrando que, talvez, nem todos os estudantes se sintam preparados ou queriam escolher seus itinerários formativos – ou, pelo menos, não o queiram nesse momento da vida.

Alguns questionamentos adicionais importantes surgiram entre eles. Um deles diz respeito às escolas técnicas estaduais (ETECs), pois vê nas propagandas que haverá oferta de itinerários formativos para o trabalho, mas não diz o que acontecerá com as ETECs, expondo sua dúvida da seguinte maneira: “Tipo o ensino técnico também, que tem escola técnica, tipo, esqueci o nome, vai parar de existir? Não responde”. Ele disse também que será muito difícil que as escolas consigam oferecer os cursos de formação em todas as áreas, e supôs que ou as ETECs terão que receber os alunos que querem fazer cursos não oferecidos pela escola ou os alunos terão que fazer o que tiver na escola: “Eu acho que não [vai deixar de existir ETEC] porque as escolas não vai (sic) conseguir dar todos os

técnicos que tem”, ao que outro colega respondeu que “Eu acho que vai ter que ter coisa paga. Algumas a escola vai dar e as outras vai ser pra quem pode pagar”. Outro ainda considerou muito negativo que se tenha um discurso de escolha que na verdade pode ser apenas um pretexto para aprovação do novo formato: “Eles fica (sic) falando que é pra escolher mas é mentira isso aí, é só pra aprovar”. Outros estudantes também colocaram a preocupação quanto à oferta dos cursos, pois disseram que provavelmente em bairros periféricos como esse onde a escola está inserida serão oferecidos cursos de “padeiro”, apenas: “É, pra gente vão chamar o padeiro pra ensinar a gente a fazer pão”.

Ainda sobre esse tema, uma estudante ainda disse que provavelmente a oferta de cursos pagos nesse itinerário poderá aumentar, pois não acha que as escolas conseguirão proporcionar tudo quanto dizem. Uma das colegas refutou essa hipótese, dizendo que não aparecia nada disso no comercial; mas não apenas ela como outros colegas concordaram no sentido de que os cursos “melhores vão acabar sendo pagos”, ao que outro concordou dizendo que “Alguns [cursos] vai ser só se você pagar”.

Outra inquietação dos estudantes diante das propagandas também diz respeito aos itinerários formativos, afinal querem saber se podem se transferir de escola, caso se mudem: “Se minha escola não tiver o ensino que eu quero fazer, vou ter que mudar de escola?”. Essa preocupação também se dá por conta das mudanças de bairro e cidade pelas quais alguns costumam passar, não se ficando por muito tempo em um bairro. Como fariam, caso o itinerário que começaram não for oferecido nas escolas do novo entorno? Disseram que essas “coisas mais importantes” não apareceram nas propagandas e os deixaram com mais dúvidas:

*É, mas isso não tem lógica. Porque se você tá estudando pra fazer uma coisa, mas não consegue emprego ou não quer mais, você vai fazer o quê? Pagar pra estudar de novo? Não fala isso aí.
Será que eu vou poder mudar de escola? No meio? Confuso isso aí...*

Uma das frases proferida por um dos participantes, que chamou muito a atenção, é “Duvido que na escola particular vai ter ensino técnico assim”, sendo complementada por outro participante que questionou: “Será que nas particular eles vai ter essas quatro áreas e nenhum ensino técnico?”.

Diante da falta de recursos financeiros, já destacada anteriormente, alguns alunos perguntaram como seria possível contratar mais professores para ensiná-los no itinerário de formação técnica e profissional, visto que já não há professores em número suficiente

atualmente, e quem seriam essas pessoas, pois professores não saberiam ensinar coisas relacionadas a outras profissões: “Se colocar esse negócio do ensino técnico teria que contratar mais professor pra dar esses assuntos, mas o governo não dá dinheiro pra nada, vai dar dinheiro pra contratar novos professores? Não tem como”. Retomando o que haviam dito sobre o “padeiro” dar aulas para eles, uma das alunas disse que esse tipo de preocupação não existe em escolas particulares, pois “Na particular eles não vai (sic) aprender a fazer pão”.

Julgaram a atuação dos que estão nas propagandas de maneira negativa, dizendo que eles não convencem nem esclarecem, pois “ficam rindo que nem bobos”.

Outra crítica feita pelos estudantes é a de que acham que, com a escolha dos itinerários formativos, algumas disciplinas podem ficar obscurecidas, pois dependendo do que se escolher o estudante será privado de ver outras coisas, julgando: “Eu acho que é ruim porque tipo tem que ter um equilíbrio entre todas as matérias”. Além disso, um participante disse que uma reforma “não [deveria] tirar nossas matérias, porque quem quer seguir o caminho de assistente social, por exemplo, tem que fazer. E você às vezes nem sabe o que quer fazer”. Outra respondendo ao colega, argumentou: “Mas não são só eles [assistentes sociais]. Essas matérias fazem a gente pensar. É matéria que abre bastante a mente. A gente dá nossa opinião, discute. É muito bom”, provavelmente se referindo às disciplinas que serão diluídas em “estudos e práticas”, de acordo com a lei, como a Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia.

Pouquíssimos disseram estar preparados para realizar tal escolha, diferente dos jovens que aparecem nos vídeos: “Esses jovens sabem o que querem. Ninguém ali levantou pra falar *eu não sei o que vou fazer da vida!*”. E essa não foi a única diferença que reconheceram. As imagens dos jovens que aparecem nas propagandas também foram consideradas pouco próximas do grupo participante. Uma das diferenças ditas foi “Eles todos são brancos”, ao mesmo tempo que outros diziam a mesma palavra: “brancos”. Disseram também que “as imagens é (sic) diferentes, são pessoas diferentes... Eles ‘tá (sic) em outro lugar...”, eles “parecem muito mais organizados”. Apenas um dos estudantes disse se identificar com o ator que tinha cabelo como o dele: “Eu sim [me identifiquei] com aquele do *black*. Ele tem um *black* que nem eu”.

Algumas falas foram no sentido de criticar a imagem de professora que aparece na Propaganda 4, pois julgaram estranho o fato do jovem falar no lugar dela. Alguns comentaram, inclusive, que eles acham que os professores reais sabem mais sobre a

reforma do que eles, alunos reais, então seria um tanto quanto estranho que um estudante explicasse isso no lugar do docente, comentando “oxi, o aluno falando? E ele sabe mais, é?”, ao que outro participante acrescenta: “Parece até que é ele quem tá dando aula”.

Outros trouxeram, então, reclamações sobre a postura de alguns professores, que os insultam ou faltam demais – situações que julgam não haver nas escolas privadas: “Na particular eles não pode chamar (sic) o aluno de marginal que nem a professora de Geografia”, ou outro que diz: “Lá o professor não falta, mesmo, aqui eles faltam e direto a gente desce pro pátio”. Esse comentário gerou repercussão entre eles, que iniciaram uma discussão; alguns se acusavam, como: “Você falando isso? É o que mais gosta!”, ouvindo como resposta: “Gosto, mas não gosto...”, seguidos de risos da turma.

Houve também comentários sobre os baixos salários dos professores e a grande carga de trabalho, como em “os professores já estão cansado de aluno folgado, mal educado, e ainda ganha pouco pra isso”, de alguns que denunciaram “tem professor que não faz nada!”, ou “professor só manda a gente copiar”. Outros se queixaram no sentido da falta de exploração dos recursos didáticos que a escola tem, para além dos espaços. Um dos participantes disse: “Os professores ficam cansados, tá bom, mas também alguns nem fazem nada diferente, faz tudo igual, sempre, lógico que vai cansar”, sendo complementado por outra colega que ia no mesmo sentido, dizendo: “É... tem professor que só usa o livro. E a apostila. Só fala ‘da página 50 a 55’ e na outra aula ele não explica, fala pra copiar de novo. Livro não é pra ficar copiando”. Uma aluna justifica as críticas, esclarecendo que “O problema não é o livro, é o jeito que usa o livro. É importante ter livro na escola. Como que vai estudar sem livro?”. Um aluno responde que daria pra usar vídeos, mas ela retruca que “Dá, mas não sempre”.

Surgiu, então, dúvidas em relação ao homem adulto que aparece nas Propagandas 2 e 3. Na verdade, a pesquisadora pergunta quais imagens nesses comerciais remetem à escola: “nenhuma” e “lousa” são algumas das respostas, seguidas de “um professor”, o que gera entre os alunos uma divisão entre os que acham que sim (“Quem seria ele, então? Um bobo alegre lá?”) e que não (“É um consultor”; “É só um figurante!”).

Questionados sobre o que acham das mudanças propostas, muitos assinalaram suas desconfianças de que isso não seria feito ou não daria certo lá, pois a escola em que os alunos da pesquisa estão não se assemelha em nada com a escola que aparece em uma das propagandas, marcando ainda que inclusive as diferenças físicas e estruturais entre a escola do vídeo e a unidade onde eles efetivamente têm aula: “Nossa escola não é que

nem a deles, não tem essas paredes brancas”, “até mapa tem”. Diversos alunos, ao compararem os espaços que aparecem nas propagandas e a estrutura que têm na escola onde estudam, chamaram a atenção para o fato de que os professores não têm o costume de levá-los para outros ambientes além da sala de aula. Inclusive alguns realizaram pouquíssimas atividades na sala onde aconteceu o encontro: “é a segunda vez que a gente vem aqui e ela [se referindo à pesquisadora] nem é nossa professora”. Outro ainda complementou, dizendo que “Não custa nada passar um vídeo, explicar direito”.

Alguns responderam que os professores não o fazem pois tais lugares não têm organização adequada, e constantemente lhes faltam materiais básicos, até mesmo livros paradidáticos com os quais precisam trabalhar. Uma das alunas, inclusive, disse em tom de desabafo que “a professora de português quer que a gente compre o livro pra usar na prova, e nem tem na biblioteca. Na particular certeza que tem”.

Nesse momento, o contraste que acreditam ter entre as escolas públicas e particulares foi mais uma vez salientado, pois eles afirmaram que nas instituições privadas esses problemas não acontecem. Segundo um dos participantes, “Os alunos que muda, eles têm mais educação. O pensamento dos alunos lá muda. Eles querem estudar mais do que a gente”. Outra estudante disse ainda que “lá muda a criação deles, os pais participam mais”, além de outro que opinou: “lá, os professores não podem faltar que nem aqui se não é mandado embora”, retomando a denúncia desse problema da ausência de professores ser muito comum no cotidiano que vivem.

Além da diferença do prédio, disseram que os alunos também são diferentes nos comerciais, pois estão comportados, “quietinhos”. No debate em que entraram, três estudantes se colocaram dizendo que a reforma poderia trazer mudanças boas, mas pouco quiseram esclarecer para todos quais seriam esses pontos positivos; apenas uma se colocou dizendo que, para aqueles que já sabem o que querem estudar, esse novo formato pode ser muito bom, pois já enriqueceria o currículo para que eles conseguissem encontrar um emprego com mais facilidade:

pra quem tá preocupado com o currículo [curriculum vitae, no caso], a gente vai ter mais informação. Porque por exemplo, pra quem não tem serviço ainda, experiência, nunca trabalhou, vai ser bom pra conseguir um emprego que tenha estudado umas coisas da área, vai tá no currículo dele.

Os alunos demandam mais investimento financeiro, como é possível perceber em falas como: “a ideia é boa, mas não tem estrutura, ninguém arruma os problemas básicos e isso só vai dar mais problema” ou “Se colocar esse negócio do ensino técnico teria que contratar mais professor pra dar esses assuntos, mas o governo não dá dinheiro pra nada, vai dar dinheiro pra contratar novos professores? Não tem como”. Segundo os estudantes, sem os investimentos necessários, “o número de pessoas que vai sair da escola vai ser maior, porque não vai ter o que escolher”, pois “sem dinheiro não tem como fazer nada”. É interessante essa hipótese levantada por um dos alunos e é por ela que iniciaremos a discussão dos resultados a seguir.

Diante das falas dos estudantes, reunidas no encontro desse grupo focal, é possível destacar que as condições materiais para o estudo e o exercício docente são trazidas com bastante frequência, geralmente colocando tal situação em oposição à provável realidade vivida por estudantes de escolas privadas. Essa oposição não é apenas marcada nas circunstâncias reais em que vivem no momento, mas também às projeções que fazem do que pode vir a ser consequência da reforma do Ensino Médio. Possuem grande desconfiança do alcance real das propostas, sintetizando que é bem possível que a nova configuração os afaste ainda mais da escola.

2.3 – Discussão dos resultados

A suposição trazida pelos jovens participantes da pesquisa quanto à possível evasão no Ensino Médio pela provável falta de opções de itinerários formativos variados e de qualidade da formação ofertada realça uma das contradições entre o que é proposto na lei e o que é utilizado como justificativa para sua implementação. Se recuperarmos o que foi apresentado como argumento para a urgência da reforma – inicialmente no formato de Medida Provisória, o que concentra o teor pouco democrático desse processo, vale ressaltar – encontraremos a evasão como um dos motivos para que o Ensino Médio precisasse passar por alterações. Ao lado disso, encontram-se também os baixos índices de desempenho em avaliações externas, um currículo que alegadamente não conversa com as possíveis demandas do século XXI, com um excessivo número de disciplinas e supostamente muito carregado de disciplinas e desconectado da realidade dos estudantes (BRASIL, 2016c), como antes mencionado.

Ou seja, a ideia central transmitida é de que se pretende tornar o Ensino Médio atraente para que o aluno permaneça e conclua essa etapa, e o interesse do estudante seria,

então, levado em consideração a partir de uma outra organização deste nível de ensino. Todavia, as dúvidas trazidas pelos discentes participantes da pesquisa quanto ao potencial efetivo da atual da reforma revelam que, em primeiro lugar, eles têm grande desconfiança das políticas públicas, o que pode ser percebido em várias de suas declarações (para eles, na escola pública a reforma não vai dar certo e a preocupação política com a educação não é genuína e séria) e também pela incredulidade quanto aos dados apresentados nas propagandas na tentativa de persuasão do público, ao veicularem que as taxa de aprovação do novo modelo para esse nível de ensino seria de 72%. Essa porcentagem divulgada nos comerciais se baseou em uma pesquisa²² do MEC encomendada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), que consultou 1200 pessoas entre os dias 30 de outubro e 6 de novembro de 2016. De acordo com a pesquisa, o maior índice de aprovação foi registrado entre os entrevistados com 55 anos ou mais (78%) e, contraditoriamente à imagem que se constrói discursivamente para justificar a implantação da reforma, a maior rejeição está justamente entre os jovens com idades entre 16 e 24 anos (35%).

Outros números importantes recolhidos a partir dessa pesquisa do IBOPE dizem respeito à concordância do público em relação à abertura de possibilidade de escolha das matérias pelos estudantes e também de optarem pelo ensino técnico: 70% são a favor e 28% contra. Embora a maioria considere essa uma modificação necessária, chama a atenção a parcela de rejeição desse item entre aqueles com 16 a 24 anos, que é de 33%, o maior índice de rejeição na divisão do critério por idade.

Há mais uma pesquisa a respeito da reforma, ainda no formato da MP 746/2016, que pode ser citada: a consulta pública realizada no âmbito do Senado Federal, cujo resultado está disponível no site do Congresso Nacional²³. A partir dela, é possível verificar apenas 4.551 votos a favor da proposta da medida, enquanto há 73.554 votos contra, um percentual de aproximadamente 95% de rejeição, o que gera diversas dúvidas a respeito do real assentimento da sociedade quanto às mudanças propostas para o Ensino Médio, em consonância com as desconfianças dos estudantes que participaram do grupo focal.

²² A pergunta cujo resultado foi divulgado nas propagandas foi: “O senhor é a favor ou contra a reformulação do Ensino Médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?”. Há outras perguntas na mesma pesquisa. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/IBOPE_.pdf>. Acesso em 30 nov. 2019.

²³ Mais informações estão disponíveis em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>>. Acesso em 30 nov. 2019.

Nas propagandas analisadas, a necessidade da reforma é justificada pela própria vontade dos estudantes, como se todos eles quisessem liberdade para poder escolher “de acordo com a vocação”, ou também “a liberdade que queriam para decidir o seu futuro” (Propagandas 1 e 5). Além desses enunciados, outros caminham na mesma direção, ao afirmarem que o novo Ensino Médio “vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje” (Propaganda 4), ou “eu vou poder escolher uma área de conhecimento? Então é claro que eu aprovo!”, realçando a ideia de que eles, de alguma forma, valorizariam mais os estudos e a escola caso pudessem optar pelo que estudar. É criado um discurso atribuído aos jovens, alegadamente ligado a seus interesses, sem justificá-lo, ao mesmo tempo em que não se apresenta nenhuma menção às perdas, pois ao escolher uma área, os estudantes deixarão de ver determinados conteúdos, e isso pode trazer sérios problemas. Um deles pode estar relacionado ao que os alunos do grupo focal trouxeram: caso se queira mudar de itinerário formativo, como fazer?

É importante tecer alguns comentários quanto ao termo *vocação*, presente nas propagandas. O vocábulo, assim como todas as palavras que utilizamos em nosso dia a dia, tem uma acepção de uso comum que pode conter algumas variações quanto à sua origem etimológica. Do ponto de vista histórico, Lourenço Filho (2001) nos mostra que *vocação* – referente a *chamado* – é compreendida como resposta a uma voz divina que lhe convocaria para realizar determinada tarefa, oriunda e ainda muito comum na vivência do sacerdócio e da vida religiosa de maneira geral. Para além da religião, é comum que o termo seja empregado como “inclinação, gosto, preferência, predileção por uma atividade, ofício ou profissão” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 12). O tema costuma ser comum quando se trata de aproximar à profissão docente o caráter de *vocação* (FRANCA, 1952; NUNES, 1978; LOURO, 2006; LENGERT, 2011, entre outros), mas também se observa alguns estudos a respeito de orientação vocacional. Sposito (2002) assinala que grande parte dos trabalhos acadêmicos que abordaram a orientação vocacional no Brasil durante os anos de 1980 e 1998 teve sua inspiração em uma tradição da psicologia educacional dos Estados Unidos, em abordagens quantitativas que levavam em consideração algumas variáveis, como “maturidade vocacional”, relacionada, por sua vez, com outras: “tipo inteligência, localização no percurso de escolaridade, influência familiar, sucesso escolar, etc.” (SPOSITO, 2002, p. 46). As conclusões são de diferentes

tipos: umas mostram eficácia em se oferecer orientação vocacional aos estudantes, ao mesmo tempo em que outras pesquisas apontam o contrário.

Na análise das propagandas, ainda que possamos aproximar vocação de seus sinônimos e até acrescentar outros, como *tendência*, *disposição* e mesmo *interesse*, a escolha do termo não é uma seleção descuidada; sem as devidas explicações do enunciador quanto aos motivos da escolha, podemos compreender também sua extensão como certa *predisposição* de alguns jovens em realizar determinadas atividades em detrimento de outras. O maior problema decorrente dessa possível interpretação diz respeito a quem pode dizer qual é a vocação: o próprio jovem se conhece mais ou lhes são colocados obstáculos para que ele permaneça excluído de lugares físicos e sociais dentro do grande quadro de desigualdade em que nos encontramos?

Uma contradição importante entre a lei e as propagandas diz respeito aos itinerários formativos. Na Propaganda 3, uma jovem pergunta ao homem sobre a formação técnica, ao que ele responde que, caso o aluno queira optar por esse tipo de formação, “basta que ele escolha uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola”. Nesse enunciado é possível pressupor que a escola ofertará tantos itinerários quanto queiram os estudantes; não há nenhuma menção ao fato de que na reforma as escolas precisarão ofertar no mínimo dois itinerários formativos. E ainda que a escola ofereça um itinerário profissional, há uma gama imensa de cursos técnicos existentes, o que seria impossível de ser resolvido de maneira tão simples como parece na resposta à jovem. Quanto aos itinerários, os próprios adolescentes participantes do grupo focal reconhecem obstáculos para sua implantação de maneira adequada, especialmente no contexto da educação pública: questionam como isso se daria, se teriam que mudar de escola, como fariam para concluir um itinerário iniciado caso se mudassem de cidade, e se restaria aos estudantes de periferia uma formação mais ligada às questões do cotidiano. Quando os jovens do grupo focal citam o ofício do padeiro não parece ser em um tom de deboche ou de considerar a profissão de menor prestígio; parece, sim, um exemplo daquilo que está na rotina, no imediato, daquilo que, caso queiram aprender, talvez não precisem da escola.

Outros impasses diante dessa nova organização se relacionam à seleção dos itinerários por parte dos alunos, não apenas em relação à oferta, mas à própria decisão que eles terão de tomar. A Propaganda 3, por exemplo, traz uma “aluna” que diz não saber ainda a profissão que deseja seguir, ao que o homem responde não ser preciso saber sobre a profissão agora, “apenas a área de conhecimento” – como se essa também fosse uma

escolha fácil para os jovens. Ainda que esse tema seja o mais aludido nas propagandas analisadas, não há menção alguma a qualquer tipo de suporte oferecido aos estudantes para que eles realizem essa escolha da melhor maneira possível. A maioria dos estudantes participantes do grupo focal demonstrou não saber ainda o que escolheria – e eles já estão cursando o Ensino Médio, a maioria deles inclusive, já estava no 2º e 3º ano no momento de realização da atividade (séries que, pela reforma, já estariam contempladas nos itinerários formativos). Cabe lembrar que a lei 13.415 prevê, na alteração do Art. 36, que “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (BRASIL, 2017a).

No que tange ao papel atribuído ao professor, inicialmente é possível destacar que, nas propagandas, quase não há a presença explícita dessa figura; apenas em dois momentos há menções: a presença de uma professora na sala de aula, na Propaganda 4, e discursivamente, na fala de uma jovem estudante na Propaganda 5, que exprime seu desejo de se tornar professora futuramente, pois é isso que ela *ama*. No primeiro caso, logo no início do comercial, o aluno que falará sobre o novo Ensino Médio vai até a professora e diz algo a ela, como se pedisse permissão, ao que ela consente. E depois, enquanto ele se pronuncia para a turma, ela o observa e assente com algumas expressões diante de informações que ele traz, mas não fala nada durante todo o vídeo. Esse apagamento pode ter a intenção de colocar os jovens como protagonistas nesse cenário, mas os estudantes do grupo focal questionaram essa opacidade da professora, alegando que na realidade os professores possivelmente estariam muito mais informados a respeito das mudanças propostas para a última etapa da educação básica do que eles e talvez seria mais plausível que os docentes estivessem à frente, explicando. Talvez essa fala possa ser entendida como certa submissão dos alunos aos professores; entretanto, pode também reclamar que papéis sejam assumidos: os professores podem os guiar na difícil tarefa da formação escolar. Pode-se, portanto, inferir certo desejo ou expectativa de que os professores soubessem mais, pela posição hierárquica que ocupam; além disso, infere-se também que os jovens acreditam que uma mudança desse porte não poderia ter sido desenvolvida sem a participação dos professores.

Na Propaganda 5, como já exposto, existe pela primeira vez nas falas das personagens uma justificativa para a opção escolhida, que no caso aproxima a opção pela profissão docente a um apelo emotivo. Não parece forçoso aproximar esse recurso discursivo sentimental à ideia de vocação, dessa vez direcionada à docência. Para Miguel

Arroyo (2000), a noção de vocação para o magistério é um vestígio de anos de uma compreensão religiosa a respeito dessa profissão e que ainda permanece, tanto no imaginário da sociedade quanto na autoimagem dos professores; além disso, poderia ser também oriunda do próprio significado de profissão, que remete ao ato ou efeito de *professar* algo. Para o autor,

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2000, p. 33)

Essa visão a respeito da docência poderia ser traduzida, de alguma forma, na imensa precarização pela qual passam os professores no exercício de seu ofício, desvalorizados financeiramente e profissionalmente. Nesse sentido, cabe citar mais uma vez as novas DCN para formação docente (BRASIL, 2019). Na resolução que a instaura, temos alterações muito significativas e que podem gerar impactos muito negativos sobre a formação escolar dos estudantes. Na redação do último Parecer, pelas mãos do relator Mozart Ramos, não há a citação de praticamente nenhuma pesquisa acadêmica realizada no Brasil para dar suporte às mudanças propostas. Configurada na mesma chave de competências que a BNCC, as DCN apresentam um caráter mais instrucional técnico na formação, desvalorizando a dimensão teórica para os professores. A ênfase recai sobre a prática, como é de se esperar diante de uma organização curricular por *competências*, e uma das justificativas para a mudança é que os cursos de licenciatura atualmente têm “pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto *sem nenhuma conexão* entre eles e a prática escolar” (p. 13, grifos nossos). É recorrente a ideia de que a teoria está separada da prática, e isso é usado como motivo para enfatizar aspectos de execução, o que poderia reduzir o docente a um executor de um currículo padronizado e definido externamente à escola. Isso também é visto quando se evoca a necessidade de “um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação dos diferentes saberes” (p. 13). Isso retiraria do docente sua autonomia para, inclusive, realizar escolhas curriculares em sua atividade, o que podemos perceber também na fala dos estudantes

quando eles sinalizam a expectativa de que decisões sobre o Ensino Médio implicam os professores na tomada de decisões.

Portanto, nas propagandas, o que se vê é uma imagem de professor ora apagada, ora pautada por forte apelo emocional. Para além disso, há uma simplificação do que representa esse profissional, o que pode dizer muito nesse novo contexto, pois o protagonismo do jovem é colocado como central, ao menos para justificar as mudanças propostas, o que pode conduzir o professor a um papel secundário, ou sua função ser vista como algo que pudesse ser exercida de qualquer maneira. Nesse sentido, é importante resgatar a perspectiva processual do currículo que Gimeno Sacristán nos apresenta. Para o autor, existem dimensões que se relacionam desde a prescrição até a avaliação, sendo uma delas o currículo moldado pelos professores. Para ele, “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17), e nesse equilíbrio de forças e campo de disputas, os professores são os responsáveis por modelar o currículo. É importante demarcar que existe um espaço de decisões, criações e autonomia por parte do docente, afinal “suas ações fazem parte de uma prática social” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 166-167) e, de acordo com o autor, o professor lida com casos singulares, que exigem reflexão e escolhas, o que não permite a possibilidade de aplicação direta de teorias ou de técnicas padronizadas. Além disso, a

[...] análise do currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam como profissionais capazes, comprometidos com as necessidades educativas de seus alunos, é inerente a uma concepção educativa libertadora (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 168-169).

Ou seja, nessa concepção não é possível que o professor passe a executar técnicas ou pensar apenas na dimensão prática de seu trabalho, pois um “professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 169). Para o autor, os professores são mediadores entre a cultura exterior à escola e a cultura pedagógica. São eles que moldam o currículo em seu desenvolvimento, observando as características e necessidades formativas em um determinado contexto cultural, e são apenas os professores as figuras capazes de realizar escolhas mais adequadas para mobilizar o interesse dos alunos dentro de determinados aspectos culturais (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 168). Isso diverge da imagem apresentada nas propagandas, que,

ao “apagar” os professores, geram dúvidas: seria o adulto das Propagandas 2 e 3 também um professor? A desconfiança surge justamente pelo fato da atuação do professor não ser valorizada em nenhum momento nos vídeos analisados.

No mesmo sentido, podemos compreender que tem sido dada uma ênfase no indivíduo estudante e, conseqüentemente, segundo Biesta (apud CIERVO, 2019), vem se operando uma substituição de linguagem da educação por linguagem da aprendizagem, deslocando o enfoque do ensino para a aprendizagem. Silva (2017, p. 708) nos mostra que há, inclusive, grande apelo de conhecimentos neurocientíficos que procuram justificar ajustes com vistas a otimizar o trabalho dos professores, inserindo, portanto, aspectos emocionais que facilitariam a aprendizagem dos alunos. Essa conversão de perspectiva para enfatizar a aprendizagem apaga traços centrais do papel do professor. Isso porque ao olhar para a aprendizagem com um apelo neurológico e emocional, pode-se buscar um suposto mapeamento das formas de aprendizado dos estudantes, como se fosse possível criar instruções mais precisas de como fazê-las efetivas, quase como um roteiro, cuja aplicação poderia ser realizada por alguém que estivesse munido desse repertório – como por exemplo, os professores formados segundo diretrizes mais voltadas à prática do que à teoria. E essa exaltação dos aspectos de mediação dos sentimentos parece afastar o professor de seu papel de intelectual responsável pelo ensino de conteúdos curriculares considerados relevantes.

Retomamos aqui uma hipótese apresentada na introdução dessa pesquisa, que diz respeito à interpretação deturpada de algumas investigações acadêmicas que denunciam a ausência de voz para os jovens em nossas escolas. Como vimos no caso das novas diretrizes para a formação docente, as pesquisas acadêmicas realizadas no país muitas vezes não são levadas em consideração, e, quando sim, talvez o sejam de maneira distorcida a fim de legitimar interesses discutíveis. Zibas (2005a, p. 25), por exemplo, nos diz que os professores têm dificuldade em se aproximar de aspectos da cultura adolescente, e, conseqüentemente, isso enfraquece as trocas entre os sujeitos envolvidos, o que “converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos”. O laço entre professor e aluno é essencial, e quando tal laço não é estabelecido, os processos de ensino e de aprendizagem são fragilizados. Sobre isso, no grupo focal, os estudantes denunciaram algumas situações em que não se sentiam respeitados ou em que os professores pareciam alheios a eles e às aulas. Entretanto, há de se examinar as causas

do enfraquecimento das relações entre professores e alunos, que podem exigir medidas que passam muito longe das propostas firmadas na atual reforma.

Não se nega que os dados publicados nas pesquisas, como a dificuldade de algumas relações entre professores e alunos apontada por Zibas (2005a) sejam verdadeiros, tampouco se rejeita a necessidade constante de processos de reflexão sobre o currículo escolar, na direção de uma formação de qualidade para todos. Entretanto, não há condições empíricas de provar que, em primeiro lugar, não havia condições reais no formato anterior do Ensino Médio para que pudéssemos reverter esse quadro e, em segundo lugar, que a nova conformação vá realmente fazer com que os jovens se envolvam. Além disso, ao levarmos em consideração os dados do grupo focal da presente pesquisa, podemos supor que outros tantos problemas serão vistos pelos jovens, o que também pode desestimulá-los caso não haja adequações nos prédios, nas condições de permanência, na valorização do trabalho docente.

No que concerne à concepção de jovem expressa nas propagandas, podemos identificar inicialmente uma aproximação da ideia de protagonismo, pois na maior parte dos vídeos eles aparecem decididos, dizendo com convicção quais caminhos desejam seguir. Ainda que apareçam alguns jovens com dúvidas, sem saber ao certo o que pretendem seguir – talvez em uma estratégia de convencimento –, os estudantes do grupo focal não foram tão cativados a ponto de se identificarem com os jovens das propagandas. Os participantes da pesquisa insistiram no fato de que a certeza que alguns jovens das propagandas aparentam ter é completamente oposta ao que vivem na situação em que se encontram.

Também não houve identificação entre os jovens das propagandas e os jovens reais: a pouca presença de negros e a extrema organização dos ambientes causaram estranhamento nos estudantes. Inclusive a opção por criar tais imagens nos comerciais pode ser um dos motivos que levou os estudantes do grupo focal a realizarem uma comparação constante com os estudantes de escolas privadas, pois os últimos se pareciam mais com os jovens das propagandas do que eles, além de outros momentos da conversa em que os jovens reais colocaram suas preocupações quanto às diferenças que se dariam entre a reforma na escola pública e na escola privada.

Isso remete à dualidade presente no cenário educacional do país, tal como nos aponta a reflexão proposta por Libâneo (2012). O autor reconhece na realidade da escola brasileira uma dualidade, que se manifesta de maneira diferente para ricos, a quem cabe

o conhecimento, e para pobres, a quem resta acolhimento social. Segundo o autor, as políticas de cunho econômico, fomentadas por instituições como o Banco Mundial, ao lado do caráter dualista da escola brasileira têm contribuído para um declínio sofrido pela escola pública; além disso, as origens do acolhimento social da escola remontam à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. A partir da análise desse documento, o autor destaca duas visões através das quais é possível olhar para seus desdobramentos: uma restrita, na qual vê a noção de aprendizagem se consolidando em torno de aprendizagens mínimas, como um conjunto de competências básicas para a vida em sociedade, e uma visão ampliada, que não se restringe às aprendizagens escolares e cognitivas, mas diz respeito também a espaços e tempos diferentes, levando em consideração oportunidades de vivência de acolhimento da diversidade e uma educação permanente, ao longo da vida. A primeira, para o autor, aprisiona a aprendizagem no nível mais instrumental, enquanto a segunda escancara a falta de consenso sobre o papel da escola. Para o autor, se destitui

a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

De certa forma, a dúvida de uma das jovens concentra essa dualidade, quando pergunta: “Será que nas particular (sic) eles vão ter essas quatro áreas e nenhum ensino técnico?”. Esse questionamento se aproxima da dualidade apresentada por Libâneo, se pensarmos que os itinerários formativos das áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), ainda que estejam acrescidos de *suas tecnologias*, se aproximam mais de uma ideia de aprofundamento dos conhecimentos disciplinares do que de uma formação mais voltada ao mundo profissional. Os jovens também expressam suas frustrações diante desse cenário ao comparar não apenas a formação, mas a estrutura e os professores: a escola das propagandas não se parece com a deles, mas provavelmente com uma instituição privada, onde tudo está mais “organizado” e “até mapa tem”.

Essa dualidade expressa por Libâneo marca a trajetória do Ensino Médio no Brasil. É comum encontrarmos nos debates educacionais e na bibliografia sobre a história da educação no país certo acordo quanto ao fato desse nível de ensino reunir as maiores dificuldades no campo educacional brasileiro (KUENZER, 2000; RAMOS, 2005, et. al.). Nesse sentido, em concordância com Nascimento (2007, p. 78), podemos inferir que as

reformas educacionais implementadas ao longo do tempo ainda não deram conta de superar, efetivamente, o histórico dualismo educacional entre formação propedêutica ou profissional.

A ênfase na escolha curricular feita pelo estudante pode apontar para algumas noções de currículo (tanto na lei quanto nas propagandas) que devem ser mencionadas. Uma delas se relaciona à reconfiguração para um currículo flexibilizado, que, como aponta Silva (2017), assinala um caminho em direção à personalização de itinerários formativos. Isso pode significar também que a dimensão coletiva do trabalho escolar deixa de ser levada em consideração, diminuindo as oportunidades de diálogo e de trocas de experiências (VEIGA-NETO, 2002, apud SILVA, 2017), além de construir uma relação de consumo entre o aluno e a escola, na qual há a possibilidade de escolha de disciplinas como se elas fossem mercadorias que deveriam lhe agradar, acima de tudo.

Tal tendência de individualização de processos na escolha de conhecimentos e disciplinas estudados pelos jovens nas escolas é denominada por Silva (2014) de customização curricular. A expressão “customização” tem uso amplo na contemporaneidade, usada em relação à diversos itens de uso pessoal ou também estéticos. De acordo com o autor, “customizar tornou-se um imperativo para quem busca individualizar sua forma de estar no mundo” (SILVA, 2014, p. 146).

Os jovens participantes da pesquisa, ainda que considerem que o número de disciplinas que cursam seja alto, não foram capazes de eleger disciplinas a serem suprimidas, o que pode apontar para a ideia de que, em sua perspectiva, talvez o problema não resida no número de matérias ou na possibilidade de organização da escola, mas sim, na falta de investimento financeiro na estrutura da escola. Inclusive os estudantes mencionaram o congelamento de verbas para a educação e outras áreas sociais pela PEC 55/2016 como um grande obstáculo para que a proposta do novo formato de Ensino Médio seja realmente concretizada. Como mencionado anteriormente, essa Emenda limita os gastos do governo federal no período de 20 anos, o que pode gerar uma crise profunda em todos os serviços públicos nos próximos anos, aumentando consideravelmente a precarização dos mesmos, podendo caminhar, inclusive, para um grave colapso.

O investimento econômico na área educacional é reivindicado há muito e constantemente por diversos setores da população, no âmbito acadêmico e mesmo fora dele, e é um problema central quando se trata da área educacional. Zibas (2005b) analisou

três pesquisas a respeito da implementação da reforma educacional pela qual passou o Ensino Médio no início dos anos 2000, discutindo alguns dados relevantes, entre eles:

O investimento na recuperação da rede física e na ampliação dos recursos didáticos (bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática) foi muito pequeno para alavancar as condições de ensino. Material insuficiente, falta de recursos para manutenção e falta de tempo, de conhecimento ou de interesse dos docentes para manuseio dos equipamentos foram a tônica dos dados colhidos.[...] Nesse cenário, a coincidência de horários para reuniões pedagógicas é difícil e os raros encontros são usados mais para decisões ou comunicações administrativas que para discussões pedagógicas (ZIBAS, 2005b, p. 1075-1076).

É imprescindível, portanto, que para a realização de uma mudança nesse nível educacional sejam realizados investimentos, tanto para melhorar a estrutura física das escolas quanto para permitir melhores condições de trabalho para os docentes, afinal os resultados colhidos há mais de uma década por essa pesquisadora e muitos outros ainda se mantêm em patamares muito parecidos até hoje.

Atualmente, segundo os dados do Censo Escolar²⁴ (realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), há cerca de 7,7 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio. Desse total, 95,1% das escolas de Ensino Médio têm (algum tipo de) acesso à internet, 78,1% têm laboratório de informática e apenas 44,1% delas possui laboratório de ciências – sendo que, nas escolas públicas, esse lugar de aprendizagem está presente em 38,8% delas. Isso pode apontar para certo apelo pela inovação na educação, aspecto mais comumente relacionado às tecnologias da comunicação do que aos laboratórios de ciências, embora o uso deste seja relacionado no senso comum à ideia de uma aula menos “tradicional”, um local onde se pode realizar experimentos e trabalhar conhecimentos científicos de maneira diferente dos estudos que se pode fazer a partir de tecnologias digitais de informação. De maneira análoga, é possível resgatar a conversa entre os estudantes do grupo focal, na qual um estudante reclama pelo uso de livros, não apenas a utilização de vídeos. Em síntese, há uma demanda implícita pelo conhecimento, para além da utilização ou não de recursos mais inovadores.

²⁴ Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

De maneira explícita, muito pouco é possível depreender de forma direta a respeito de função de escola, tanto na conversa com os estudantes quanto na análise das propagandas. Para essa investigação, portanto, é necessário olhar com mais cuidado para tudo quanto foi exposto, de maneira a inferir quais seriam as funções de escola para os atores eleitos, o MEC e os estudantes.

Nas propagandas predomina a ideia do currículo personalizado, que coloca a escola mais uma vez como uma ferramenta dentro da lógica vigente, ofertando a seus clientes um cardápio de opções para diferentes perfis, como um *fast food* (SIBILIA, 2012, apud SILVA, 2016b), reforçando uma concepção de consumo. Outra característica que chama a atenção é a falta de coerência entre as propagandas e a lei no que tange à organização da oferta dos itinerários formativos. Nos comerciais, a compreensão que se tem é a de que todos os estudantes poderão escolher livremente os itinerários *em sua escola*. Entretanto, segundo a lei, as escolas deverão ofertar *no mínimo* dois dos itinerários. É de se esperar que sejam ampliadas e fortalecidas as parcerias público-privadas, especialmente diante do recuo de verbas para a área educacional, e se proliferem os cursos do itinerário técnico e profissional, provavelmente lançando mão de projetos ligados à iniciativa privada, bem como de educação a distância; a partir daí, podemos pensar que a escola pública, para a maior parte da população, reduzirá as possibilidades desse grupo ter contato com conhecimentos mais complexos do que aqueles que já têm acesso e menos diretamente ligados ao cotidiano – o que assumimos, nesta pesquisa, como a função da escola.

Para os estudantes ouvidos nesta pesquisa, por sua vez, percebe-se uma oscilação entre o encantamento de poder escolher alguns caminhos que poderiam trilhar (ainda que com desconfiança em relação às possibilidades de sua efetivação) e a denúncia de que talvez o formato atual não seja o problema, e sim as condições que as escolas têm de se organizarem e desenvolverem seu trabalho. Chama a atenção que, quando questionados a respeito do significado da escola para eles, não surgiu nenhuma resposta que atribuísse a esta instituição o papel de desenvolver uma preparação para o mundo do trabalho; ao invés disso, suas respostas foram mais genéricas, girando em torno de afirmações da necessidade de “aprender coisas pra vida” e até “não só para a vida” – como se a escola pudesse fornecer subsídios práticos para viver, mas também recursos que extrapolam a ação, o que poderíamos aproximar de um outro tipo de relação com o conhecimento, menos instrumental. Vale destacar também que, inclusive, os primeiros substantivos

sobre o significado da escola ditos pelos estudantes foram “ensino e educação” e “conhecimento”.

Um dos estudantes disse que o ideal, para ele, seria poder fazer o Ensino Médio “normal” em um período, com todas as disciplinas que eles já têm, e em outro período ter algumas disciplinas optativas, oficinas, mais esporte e até um suporte para realizar as atividades propostas no turno regular. Nessa fala, é possível captar o desejo de estudar, de ainda não precisar adentrar no mundo do trabalho, mas essa não é uma realidade tão possível para uma grande parte dos estudantes. De acordo com dados da pesquisa *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?*²⁵, realizada pelo MEC, pela Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), a juventude brasileira trabalha bastante. Quase 60% dos estudantes entre 15 e 29 anos, por algum período de suas vidas, conciliou estudo com trabalho. Especificamente no Ensino Médio, quase 30% dos alunos estudam e trabalham, e outros quase 10% estudam e fazem algum “bico”. Nas propagandas não há menção nenhuma a esses jovens que conciliam trabalho e escola.

Podemos, portanto, entender que existem algumas aproximações entre o que os jovens pensam e o que o MEC veiculou em suas propagandas, mas são os afastamentos que mais representam entraves para a sua formação. Sabemos que na esfera das políticas oficiais, as últimas décadas têm sido marcadas por diversas orientações de organismos internacionais e multilaterais, nas quais o acolhimento e a tentativa de redução da pobreza se destacam (LIBÂNEO, 2016). Não que não seja importante reduzir a pobreza, mas o incômodo que surge diante do quadro é que a escola fica, assim, incumbida de diminuir desigualdades que a ultrapassam, ao focar competências socioemocionais e formação para o trabalho em detrimento de formação cultural e científica, com grande menosprezo pelo conhecimento escolar significativo, específico dessa instituição, ao menos no que se refere à população mais pobre. Em outras palavras, a escola para qual apontam as propagandas se afasta da ideia de construção de um *eu epistêmico* como apresentado por Charlot (2009) e mencionado anteriormente, ao não oportunizar relações com objetos de pensamento que não estejam imediatamente no cotidiano dos estudantes, permitindo que eles possam sair de um mundo subjetivo, carregado de emoções e sentimentos, e olhar para os objetos do mundo como *objetos de pensamento*.

²⁵ Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em 07 jan. 2020.

Da mesma maneira, é possível inferir também que nessa perspectiva de escola construída a partir das propagandas também há pouco espaço para conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), aquele capaz de fornecer explicações confiáveis ou embasar novas formas de compreender e pensar o mundo, pois enquanto dentro deste paradigma desejamos que os estudantes possam questionar e problematizar, a escola “vendida” como ideal na nova reforma sustenta, em suas bases, que os estudantes saibam responder a problemas imediatos, resolver questões do cotidiano, se adaptar ao papel a eles determinado por sua origem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo.

António Nóvoa

As considerações doravante apresentadas são resultado de um percurso que buscou investigar o que falam o MEC e os estudantes do Ensino Médio sobre a função atribuída à escola a partir da atual reforma instaurada pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017a), relacionando tais perspectivas de maneira a também inferir quais os possíveis impactos para a formação escolar dos jovens. Para tanto, a presente dissertação iniciou-se apresentando que essa lei, diferente do que seria esperado especialmente quando se trata da área de educação, foi criada por força da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016a), primeiro ato do governo federal sob a gestão de Michel Temer. Nesse contexto, as discussões sobre currículo já se ampliavam, impelidas pelos debates em torno da elaboração de um documento que oferecesse uma base curricular comum, cuja primeira versão data 16 de setembro de 2015 e a última, que inclui a etapa do Ensino Médio, 14 de dezembro de 2018²⁶. Importante mencionar que no contexto de mudança curricular anterior à aprovação da última versão da BNCC havia muita potência para uma discussão coletiva a respeito do currículo e da escola, de conhecimentos poderosos e de quem queremos formar, e não houve espaço para diálogos nesse sentido.

Diversas pesquisas trataram da lei e de seus desdobramentos, e alguns aspectos se destacaram, como a falta de consulta às comunidades escolares para que se propusesse uma mudança (ALMEIDA, 2017; BRANCO, 2017; GONTIJO, 2018; LESSA, 2018; SILVA, M.K., 2018), prováveis consequências no estudo de disciplinas específicas (MARPIKA, 2018; MEDEIROS, 2018; ABRANTES, 2018; COSTA, 2018) e a forte presença do discurso das competências socioemocionais nas discussões curriculares.

Antes de adentrar ao principal objetivo da pesquisa, procurou-se expor as bases teóricas nas quais os objetos foram analisados, inicialmente situando os conceitos

²⁶ Como consta no histórico da elaboração da BNCC, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 20 jan. 2020.

balizadores de escola. Um deles é a noção de que na escola se confere um novo *status* para o que se conhece na experiência cotidiana imediata, onde o mundo se torna um *objeto de pensamento* (CHARLOT, 2009). Portanto, ainda que o aluno possa ter contato com os objetos estudados, na escola ele vai se distanciar da maneira corrente como os pensa, carregado de subjetividades e emoções, e olhar para eles de outra forma, se filiando inclusive a outras tradições, questionando seus usos empíricos, e mesmo seu processo de produção e legitimação.

A escola, então, deve proporcionar uma nova forma de pensar o mundo, o que se aproxima da compreensão de *conhecimento poderoso*, de Young (2007), que é “o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico” (YOUNG, 2007, p. 1296), conhecimento especializado, capaz de fornecer as bases para a construção de generalizações. Ainda que grande parte da produção e sistematização histórica do pensamento seja realização dos grupos dominantes, se privarmos nossas crianças desses conhecimentos corre-se o risco de deixá-las sempre no mesmo lugar, não apenas econômico – o que potencialmente poderia resultar da escolarização –, mas da relação que se pode estabelecer com o mundo, para “serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Nesse sentido, não é apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados que designaria o currículo, mas sim diversos processos interligados: as prescrições no âmbito das políticas administrativas, os materiais e guias didáticos, os projetos de cada unidade escolar, o plano dos professores desenvolvido em ação em sala de aula e as avaliações internas e externas a respeito desse processo (GIMENO SACRISTÁN, 1998, 2000). Essa concepção é importante para situar a lei, salientando que suas indicações não se realizam *ipsis litteris* no cotidiano das escolas. Além disso, ainda que as dimensões desse processo se relacionem, essa compreensão é importante para compreender também o papel atribuído ao professor.

Ainda no Capítulo I, foram apresentados alguns apontamentos sobre o Ensino Médio no Brasil, entre os quais se destaca a constante conflito na identidade de formação para o prosseguimento nos estudos ou formação para o mundo do trabalho. Supostamente procurando eliminar essa dualidade, a atual reforma do Ensino Médio coloca ao estudante a decisão de optar por um ou por outro – o que foi apresentado no último item do primeiro capítulo. A partir do segundo ano, junto da suposta oportunidade de escolher que percurso

seguir nos estudos de nível médio, os discentes teriam como disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa e Matemática.

No Capítulo 2 foram apresentadas tanto as escolhas metodológicas quanto a discussão sobre os dados obtidos. Para apreender o que o MEC atribui às funções da escola, foi feita uma análise documental de cinco propagandas oficiais sobre a reforma, e tal análise se baseou em aspectos da análise do discurso (DUCROT, 1987). Para recolher a visão dos jovens a respeito do tema, foi realizado um encontro com um grupo focal (GATTI, 2005), amparado em perguntas norteadoras das discussões entre eles e na exibição das mesmas propagandas analisadas.

Faz-se necessário ponderar que essa pesquisa tem seus limites marcados, como por exemplo o fato do encontro com apenas um grupo focal. Certamente seria importante e necessário ouvir outros jovens, de outras escolas, em outros contextos, ampliando a amostragem. Entretanto, se tratando de uma pesquisa qualitativa, é possível acreditar que, embora não representem todos os jovens estudantes do Ensino Médio, os participantes dessa pesquisa trouxeram contribuições significativas, tanto para essa investigação quanto com questões para novas pesquisas. Seria desonesto acreditar que apenas a partir dos elementos apresentados nessa pesquisa se pretendesse compreender plenamente uma realidade, mas serão feitas as considerações possíveis ao observar algumas aproximações e diversos afastamentos entre as perspectivas apresentadas pelo MEC e pelos estudantes.

Ao contrapor as duas perspectivas sobre escola, foi possível apontar que, para o MEC, o currículo é visto como flexível e passível de customização (SILVA, 2014; 2017): se os conteúdos não dialogam com as possíveis demandas do século XXI, como apontam as justificativas tomadas para a elaboração da medida provisória que iniciou o processo de mudança, outros de ordem mais prática são colocados, e reserva-se quase a metade dos estudos do Ensino Médio para que o aluno estude aquilo que tem mais vontade – ou “sua vocação”, como dizem as propagandas. Os estudantes, por sua vez, ainda que se mostrem interessados pela ideia de escolher seu itinerário, têm grande desconfiança: as propagandas não revelam como será feita a escolha ou como e em quais condições eles serão disponibilizados, além de manifestarem veementemente a crença na impossibilidade de qualquer mudança na estrutura atual das escolas públicas, com a ausência de recursos financeiros.

Nas propagandas, a representação que se faz dos professores remete à um apagamento. Há a presença de uma jovem que pretende ser professora pois “é o que ama”,

há uma professora que se mantém calada durante todo o comercial e há um adulto que pode ou não ser um professor, conversando com os estudantes em um ambiente descontraído, que não é a escola, ainda que tenha a presença de alguns marcadores como a lousa. A partir disso, é possível inferir que para ser professor bastaria ter o apelo emocional e conhecer o documento que institui o currículo comum, a BNCC, em consonância com a ênfase que se tem dado a aspectos socioemocionais em detrimento dos intelectuais.

Os estudantes do grupo focal, por sua vez, não colocam o professor de maneira tão distante de um processo de reforma curricular: suas falas vão no sentido de mostrar que os professores também deveriam falar sobre a reforma nas propagandas, atribuindo a eles uma centralidade que pode estar relacionada com sua autoridade naquele contexto. Embora isso soe como uma subordinação aos professores em detrimento do protagonismo dos jovens destacado nas propagandas, pode também indicar, como mencionado na discussão dos resultados, que os estudantes reconhecem o papel fundamental do professor em guiá-los na escola, nas escolhas didáticas a serem feitas para que os estudantes possam aprender mais e melhor. E, ainda, que para eles é impensável que o professor possa estar à margem de uma reforma curricular dessa magnitude.

Outra desconfiança dos participantes do grupo focal diz respeito à falta de identificação com os jovens retratados nas propagandas: são fisicamente diferentes, estão em ambientes escolares que não se parecem com os seus e parecem muito mais decididos a respeito das escolhas que serão feitas, enquanto os estudantes reais dizem não o saber.

Nesse cenário exposto, antes de se discorrer sobre os possíveis impactos na formação escolar dos jovens estudantes, é importante retomar as hipóteses iniciais da pesquisa: (I) a escola é caracterizada como desinteressante pelo que ensina, e isso não equivaleria totalmente à verdade, misturando-se nos argumentos a favor da reforma os domínios do currículo e da didática, comprometendo o reconhecimento da escola como lugar do conhecimento e (II) os jovens não são os que enfatizam o despreparo e fracasso da escola, mas, nos argumentos do governo federal, esse discurso é atribuído a eles.

Em linhas gerais, as duas hipóteses parecem se confirmar. A primeira fica mais evidente ao examinar com mais cuidado os dados colhidos no grupo focal. Os estudantes têm diversas reclamações da escola, e inicialmente até do número “excessivo” de disciplinas; no entanto, não conseguem pensar na possibilidade de exclusão de alguma delas, pois consideram que todas são importantes, especialmente as disciplinas que serão

tratadas como “estudos e práticas”. Consideram Sociologia e Filosofia fundamentais para a compreensão humana, pois permitem diversas formas de refletir sobre si e sobre o mundo. Em suas falas, é possível inferir reivindicações que não são da ordem do conteúdo, mas da metodologia e da organização do trabalho pedagógico: faltam materiais para consulta, faltam condições de trabalho para que os professores possam preparar aulas mais cativantes e participativas, falta estrutura física na escola para realizar atividades diferentes. Portanto, o desinteresse dos estudantes parte muito mais das condições em que se ensina do que dos conteúdos que são ensinados.

A confirmação da segunda hipótese é um pouco menos evidente, mas é possível refletir a respeito desses discursos que consideram a escola pouco atraente, relacionando essa justificativa para a reforma aos baixos índices alcançados pelos estudantes nas avaliações, especialmente quando entra na escola uma parcela da sociedade que anteriormente sempre fora excluída. A escola passa a ser definida como desinteressante e “conteudista” demais quando a população mais pobre entra nela, e em vez de se discutir as possibilidades reais de que as camadas menos favorecidas possam acessar também o que a elite historicamente sempre teve em suas mãos, o que se faz é o contrário: se esvazia a escola de conhecimento, colocando-se sua legitimidade em xeque com base nesse suposto excesso de conteúdos disciplinares. Os jovens que concluem o Ensino Médio atualmente em nossas escolas públicas estão completando etapas de escolarização muito superiores às que foram atingidas pelos seus pais. Ao atribuir aos jovens estudantes o discurso de que a escola é fracassada e que o é pelos conteúdos nela tratados, se desconsidera outras demandas reclamadas pela categoria dos professores há muitos anos, e que os participantes do grupo focal não demoraram muito a dizer: falta investimento real, falta autonomia para que as escolas se organizem da melhor maneira com esses recursos.

A crítica ao número de disciplinas antes da reforma, que seria excessivo, pode estar equivocada, pois 13 disciplinas não precisam significar, na organização da escola, 13 formas diferentes de ser avaliado. Para os estudantes do grupo focal, é uma mudança significativa entre o Ensino Fundamental e o Médio o aumento do número de “trabalhos”. Mas isso não precisa ser assim. O fato de haver cada um desses componentes curriculares não significa que tenham de ser separados; muito pelo contrário: a escola pode se organizar, a depender da série, do período do ano, dos projetos que pretende fazer, de maneira a integrar essas disciplinas, inclusive conciliando essa interdisciplinaridade ou

transdisciplinaridade com formas didáticas variadas e de participação dos estudantes (ou até mesmo de suas famílias e do restante da comunidade no entorno da escola). E isso não precisa significar esvaziamento de conhecimento.

Além das questões materiais destacadas, há também certa demanda por mudanças metodológicas na atuação dos professores. Os jovens precisam ser ouvidos em diversos aspectos, precisam ter espaço de participação não apenas em sala de aula, mas também em outros ambientes da escola, precisam compor e viver grêmios estudantis, academias estudantis de letras e outros grupos, colegiados ou não. Esse aumento de participação e voz precisa acontecer; mas caracterizar e reduzir a atuação dos jovens à escolha de seu percurso formativo parece equivocado. Essa reforma coloca a um jovem de 15 anos uma importante escolha sobre seu futuro, e não se sabe em quais condições essa escolha se fará. Se pensarmos na continuidade das políticas já existentes, há aparentemente certo desamparo para que eles sejam melhor orientados, sem contar a grande possibilidade das escolas ofertarem apenas o número mínimo de dois itinerários, obrigando os alunos a mudarem de escola, dependendo de suas escolhas, ou a optarem pelo itinerário mais conveniente – ou o possível – o que não é liberdade alguma. Nesse sentido, a hipótese dos estudantes do grupo focal sobre o possível aumento da evasão é bastante coerente.

Ao observar a oferta do Ensino Médio no período noturno, por exemplo, se encontram mais impasses ainda. De acordo com o Censo Escolar 2018²⁷, 20% das matrículas desse nível de ensino correspondem ao período noturno. Ainda que a grande maioria dos jovens estude pela manhã e tarde, essa porcentagem corresponde a 1,5 milhão de estudantes, número alto que não pode deixar de ser levado em consideração. Apesar disso, a lei quase não trata desse assunto, e, como já mencionado, o Conselho Nacional de Educação aprovou que 30% dos estudos nesse período podem ser realizados a distância, ou seja, afasta esse jovem mais ainda das vivências escolares – jovem esse que, muitas das vezes, já está no mundo do trabalho.

Citou-se na introdução desse trabalho a existência de outras reformas na atualidade, como as mudanças no sistema previdenciário brasileiro, a partir da chamada Nova Previdência²⁸, com maior tempo de trabalho e contribuição do trabalhador, e uma das justificativas para as mudanças é o argumento do aumento da expectativa de vida do

²⁷ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

²⁸ <https://www.brasil.gov.br/novaprevidencia/>

brasileiro. Ora, quando colocamos uma escolha pelo futuro profissional cada vez mais cedo e uma aposentadoria cada vez mais tardia, concluímos que tais ações beneficiam o mercado de trabalho e o campo econômico.

E é nessa lógica neoliberal que as competências socioemocionais ganham espaço, pois ao incentivar o seu desenvolvimento, é possível “extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 187). Não é à toa que fundações privadas que se revestem de discursos de apelo social são os maiores porta-vozes na defesa da BNCC e das competências socioemocionais, promovendo cada vez mais a formação de professores e de gestores segundo suas convicções, se pautando na gestão por resultados. Nesse sentido, há um mercado muito profícuo para a elaboração e distribuição de materiais didáticos, ambientes inovadores de aprendizagem, *softwares* educativos, consultorias para currículos oficiais e para avaliações, o que também gera impactos na docência, pois o grupo se transforma num nicho de mercado em que podem proliferar cursos de formação continuada dentro da perspectiva adotada pela BNCC.

Portanto, um dos problemas da flexibilização curricular proposta é que tal flexibilização pode não estar necessariamente em sintonia com o interesse dos jovens e sim com os interesses do mercado e outros ligados à reprodução de desigualdades sociais e manutenção das injustiças. Essa afirmação se justifica também pela possível falta de condições dos estudantes em realizar as escolhas. Ainda que as circunstâncias de implementação e oferta dos itinerários fossem favoráveis, e se não houver nenhum tipo de seleção para realizar as escolhas, seria impossível o jovem se interessar e escolher aquilo que não conhece, afinal interesses não surgem naturalmente nas pessoas. Ora, durante o Ensino Fundamental o estudante terá visto uma série de conteúdos (ou desenvolvido diversas competências e habilidades) sem, contudo, ter a oportunidade de aprofundamento em todas as áreas, antes que tivesse que realizar uma escolha. Muitos alunos passam por variados problemas durante o Ensino Fundamental, inclusive pela falta de professores e de estrutura das escolas públicas, o que impossibilita o contato com todas as áreas do conhecimento. Portanto, a chance do aprofundamento nos estudos mais gerais que o Ensino Médio permite e o tempo para o desenvolvimento da maturidade dos jovens, são excluídos ou negados nessa reforma. Dessa forma, ela impede os estudantes de terem acesso ao que foi construído ao longo da história, direito em relação ao qual a escola tem papel central.

A questão do itinerário formativo profissional pode ser um grande problema na formação dos estudantes. Ter a possibilidade de, já nessa idade, desenvolver estudos mais específicos de cunho técnico, visando a profissionalização, não é necessariamente um problema, afinal grande parte da juventude não apenas *quer* trabalhar como *precisa*. Entretanto, oferecer tal formação sem a integração consistente com outras áreas do conhecimento torna a formação muito frágil e alienante. Além disso, a legislação abre espaço para privatização do ensino profissionalizante, ao permitir a contratação de profissionais com notório saber para atuarem como professores nesse itinerário formativo e ao abrir as portas para parcerias com a iniciativa privada.

O maior impacto na formação escolar dos estudantes a partir da atual reforma pode dizer respeito ao esvaziamento do conhecimento de base disciplinar, que fica sem lugar nesse quadro. A atual conjuntura política e social brasileira também não está muito distante disso: crescem os números de pessoas que acreditam que a Terra é plana, que vacinas são, em si, perigosas e que os livros didáticos estão “muito cheios de coisas escritas”, portanto seria necessário suavizá-los. Ainda que seja importante nos mantermos abertos ao diálogo e às propostas de mudanças, não se pode perder de vista o papel fundamental da escola, de permitir acessar o conhecimento de uma forma específica, sendo essa instituição a única oportunidade de fazê-lo para muitas e muitas pessoas. A atual reforma, de caráter pouco democrático, embora não se filie aos movimentos terraplanistas e antivacinas, pode fragilizar, para as camadas mais pobres da população, os caminhos para acessar grande parte do conhecimento acumulado, contribuindo por essa via para a conservação das desigualdades sociais existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Cristiana de Lima Tomaz. *Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAP/UERJ em contexto das políticas educacionais*. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ALMEIDA, Fábio de. *A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do neoliberalismo*. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

AMORIM, Gilberto José de. *Da luta pela Politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-74

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BIRD. *Educación técnica y formación profesional: documento de política*. Washington, DC, 1992.

BRANCO, Emerson Pereira. *A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais*. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL. *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. *Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> . Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. *Emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009. Disponível em: <18299 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016a.

_____. *PARECER nº 95, de 2016b* - CN, da Comissão Mista da MPV 746/2016, sobre a Medida Provisória nº 746, de 2016, que "Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências".

_____. Senado Federal. *Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC*. Brasília, 15 de setembro de 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2019

_____. SENADO FEDERAL. Voto em separado na CCJ – Senador Randolfe Rodrigues - *PEC do teto dos gastos públicos*. Brasília, DF, 2016d. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3878533&disposition=inline>>. Acesso em 11 dez. 2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 04 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). *Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019.

CAMPOS, Antônia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, n.10, p.89-96, 2009.

_____. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O Ensino Médio no Brasil: Dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. X ANPED SUL, *Anais Eletrônicos*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em: 05. Mar. 2018

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

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cad. Pesqui.* [online]. 2000, n.111, pp.47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003>. Acesso em 30. Mai. 2018.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: Sposito, M. P. (Coord.). *Juventude e escolarização* (1980-1995). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 67-94. (Série Estado do Conhecimento).

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 13 Fev. 2017.

_____. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 13 Fev. 2017.

_____. Juventude e escola. In: Sposito, M. P. (Org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 57-126.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. *A reforma do Ensino Médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017*. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Tradução de Bianca Zucchi e Lilian Bacich. São Paulo: Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, Dez. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 46/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, n. 139, p. 385-404, Jun. 2017.

FRANCA, Leonel S. J. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005

GALIAN, Cláudia V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. *Educ. Pesqui.* [online]. 2011, vol. 37, n.4, pp. 763-777.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, Jose; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre. Artmed, 2011

GONTIJO, José Romero Machado. *Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas*. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, p. 754–771, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-100.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 166p.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. 104p.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p.15-39, abr. 2000b.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000c.

_____. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

LESSA, Angélica Vilela. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.38-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2019.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINS, Edison. C.; JACOMELI, Márcia. R. M. Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. In: *Seminário Nacional do HISTEDBR— 20 ANOS*, 7, 2006, Campinas. Anais. São Paulo: UNICAMP, 2006. p. 1–15. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores*: da Escola Normal à Escola de Educação/Manoel Bergström Lourenço Filho, organização: Ruy Lourenço Filho – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (org.); *História das mulheres no Brasil*. 8 ed. São Paulo – SP. Contexto, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

MARPICA, Natália Salan. *Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista*. 2018. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEDEIROS, Francisca Valkiria Gomes de. *A função social da escola na reforma do Ensino Médio: à luz da Biologia*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro, 2018.

MELO, S. D. G. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional. In: *29ª Reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambú/ MG, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/continuidades-eou-rupturas-nas-politicas-para-o-ensino-medio-e-educacao-profissional>>. Acesso em 13 set. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. 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. 39-233, jan./abr. 2012.

MORAES, Carmen S. V.; XIMENES, Salomão B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. *Educ. Soc.* [online]. 2016, vol.37, n.137, pp.1079-1087. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401079&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jul 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, n. 139, p. 355-372, Jun. 2017.

NUNES, Ruy Afonso Costa. *História da Educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo*. São Paulo: Editora da USP, 1978.

PEGORINI, Diana Gurgel. *Políticas de formação docente para a educação profissional técnica de nível médio*. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. In: *Estudos Semióticos*, 6(2), 66-76. Nov. 2010

RAMOS, Marise N. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio*. Edição de 3.1.2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 11 Jan. 2020.

ROSA, Sirlene Camilo da Silva. *Políticas públicas regulatórias do ensino médio de 1961 a 2016*. 2018. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2018.

SILVA, Geise Mara Souza da. *Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Guilherme Alves da. *A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?* 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Márcio Magalhães da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia de captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SILVA, Maria Kélia da. *Novo ensino médio: das reações contextuais à escola interrompida*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. *O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade*. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Roberto R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

_____. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 178-196, 2016a.

_____. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, Mar. 2016b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100158. Acesso em 12 Dez. 2019.

_____. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. (Org.). *Juventude e escolarização* (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002, 317p. (Série Estado do Conhecimento nº 7).

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília P., TARÁBOLA, Felipe S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2017, vol. 22, n. 71 [citado 2018-03-24], e227146. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782017000400201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2017.

STEIMBACH, Allan Andrei. *Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio* (Medida Provisória 746/2016). 2018. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TOMIZAKI, Kimi; SILVA, Maria Gilvania Valdivino; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. Socialização Política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 929-934, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000400929>. Acesso em: 14 maio 2017.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, vol. 28, nº 101, p. 1287-1302. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, Abr. 2005a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003>. Acesso em 13 set. 2018.

_____. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Out. 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300016>. Acesso em 03 jan. 2020.

ANEXOS

Anexo I – Roteiro da atividade com o grupo de estudantes

1) Iniciar com uma conversa na qual os estudantes possam responder às seguintes perguntas:

- O que significa a escola para você?
- Quais diferenças você percebe entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio?
- Qual contribuição ou restrição a escola pode dar para a construção de seus projetos, do seu futuro?
- Qual o papel do estudante? Por que e para que estudar?

2) Em seguida, perguntar a eles o que eles sabem sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC proposta para o Ensino Médio.

- Sabem quais as mudanças propostas? O que acham disso?

(Não serão levadas informações a respeito do tema)

3) Mostrar as propagandas:

- Propaganda 1: Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!²⁹
- Propaganda 2: Novo Ensino Médio 01³⁰
- Propaganda 3: Novo Ensino Médio 02³¹
- Propaganda 4: Comercial MEC Reforma Ensino Médio - 02³²
- Propaganda 5: Propaganda institucional - Reforma do Ensino Médio³³

Intercalar a exibição das propagandas com conversas sobre as mesmas, de maneira a contemplar:

²⁹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em 20 out. 2018.

³⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/iIszj0WWqfA>>. Acesso em 20 out. 2018.

³¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>>. Acesso em 20 out. 2018.

³² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54>. Acesso em 20 out. 2018.

³³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>>. Acesso em 20 out. 2018.

- A opinião dos jovens sobre a forma das propagandas;
(Se veem identificados com esses jovens? Que imagens de jovens aparecem? Que imagem de professor aparece? Que sentimentos as propagandas provocam?)
- A opinião dos jovens sobre o conteúdo das propagandas;
(Que significados são atribuídos à escola/professores/estudantes? É isso mesmo que esperam do Ensino Médio?)
- A efetividade da persuasão da propaganda;
(São convencidos por ela? Quais argumentos aparecem? São respostas às aspirações que eles trazem?)
- Quais seriam as intenções do MEC ao veicular tais propagandas?
- Como seria uma boa reforma do Ensino Médio?
- Que mudanças esperam a partir da Reforma? Quais impactos a Reforma pode trazer?