



## Reforma do Ensino Médio: o retrocesso a partir do “Novo”?

## Reform of Ensino Médio: the retrogression from the "New"?

Reimildo Barbosa da Silva<sup>(1)</sup>; Leandro Matias dos Santos<sup>(2)</sup>;  
Jacqueline Praxedes de Almeida<sup>(3)</sup>

Página | 793

<sup>(1)(2)</sup>Graduandos em Geografia e Bolsistas CNPq; Universidade Federal de Alagoas-UFAL; Maceió-AL; reimildobarbosa@hotmail.com; leandromatias123@hotmail.com;

<sup>(3)</sup>Professora Adjunta do curso de Geografia; Universidade Federal de Alagoas-UFAL; Maceió-AL; jacquepedalmeida@yahoo.com.br

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

*Recebido em: 02 de outubro de 2018; Aceito em: 23 de outubro de 2018; publicado em 15 de 12 de 2018. Copyright© Autor, 2018.*

**RESUMO:** Este artigo é resultado dos estudos desenvolvidos durante o Estágio Supervisionado II do curso Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas e se configura como uma pesquisa qualitativa, em que foi utilizado como instrumento de recolha de dados o questionário. É objetivo central deste trabalho discutir as implicações da Reforma do Ensino Médio principalmente após a formulação da Medida Provisória, nº 746, de 2016, que estabelece mudanças nessa etapa da Educação Básica, e que, em 2017, foi convertida em Lei pelo Governo Federal. Estruturalmente o texto está dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre a Educação Básica no Brasil; na segunda, abordamos a evolução da oferta do Ensino Médio no Brasil; na terceira, abordamos de forma sucinta a Reforma do Ensino Médio e, na quarta, analisamos os dados obtidos na pesquisa com alunos participantes sobre suas percepções acerca das mudanças no Ensino Médio. Utilizamos como referenciais: Libâneo (2012); Queiroz (2017); Santos (2016) e outros. Os resultados demonstraram a inexpressividade da escola como agente esclarecedor da referida reforma e que a maioria dos alunos pesquisados optariam pela área das Ciências Humanas nos anos do Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Políticas Públicas, Reforma do Ensino Médio.

**ABSTRACT:** This article is a result of the studies developed during the Supervised Internship II of the Geography Licentiate Degree course of the Federal University of Alagoas and is configured as a qualitative research, in which the questionnaire was used as a data collection instrument. The main objective of this paper is to discuss the implications of the High School Reformation, especially after the formulation of the Provisional Measure No. 746 of 2016, which establishes changes in this stage of Basic Education, and which, in 2017, was converted into a Law by the Federal Government. Structurally the text is divided into four sections. In the first, we present a brief history about the Basic Education in Brazil; in the second, we discuss the evolution of the provision of secondary education in Brazil; in the third, we briefly discuss the High School Reformation and, in the fourth, we analyze the data obtained in the research with participating students about their perceptions about the changes in High School. We used as reference: Libâneo (2012); Queiroz (2017); Santos (2016) and others. The results demonstrated the inexpressiveness of the school as an enlightening agent of the aforementioned reform and that the majority of the students that responded the questionnaire would choose the area of the Human Sciences in the years of High School.

**KEYWORD:** Education, Public Policy, High School Reform.

## INTRODUÇÃO

A problemática educacional brasileira transita entre avanços e retrocessos que remetem à formação cultural do Brasil desde a sua fundação. Marca disso é a inconstância entre o reconhecimento da educação enquanto direito universal e o seu dualismo.

Página | 794

Neste artigo, ganha papel central de discussão a etapa do Ensino Médio, que vem sendo intensamente debatido no Brasil, principalmente após a formulação da Medida Provisória, nº 746, de 2016, para as mudanças nessa etapa da Educação Básica, a qual, em 16 de fevereiro de 2017, foi convertida em Lei pelo Governo Federal. Entretanto, não se pode ignorar a insegurança e as dúvidas que cercam esse novo modelo de ensino, o que torna importante a realização desta pesquisa.

No presente trabalho irão ser discutidos os processos pelos quais tem passado e está passando a educação brasileira com enfoque na reforma do Ensino Médio que, por sua vez, implica alterações da matriz curricular e carga horária da referida etapa de ensino oferecido, ações essas apresentadas como sendo “a saída” para melhoria no ensino médio público e para a diminuição da evasão .

Buscando identificar os conhecimentos dos alunos sobre as mudanças propostas para o Ensino Médio, aplicamos questionário com duas turmas de estudantes do segundo ano dessa etapa de ensino, sendo uma turma da rede Estadual e a outra da rede Federal, objetivando averiguar se os alunos conhecem a determinação de reformulação do Ensino Médio, verificar e analisar o posicionamento deles sobre essa reforma, além de analisar quais áreas seriam escolhidas por esses alunos diante da possível implantação desse modelo de ensino.

Para tanto, o presente estudo está dividido em quatro seções nas quais traçamos um percurso reflexivo que relaciona os referenciais teóricos que embasam as pesquisas com os dados colhidos. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre a Educação Básica no Brasil, objetivando destacar os avanços e retrocessos no campo educacional resultantes das políticas públicas; na segunda seção, abordamos, sob uma perspectiva histórica, a evolução da oferta do Ensino Médio no Brasil, destacando suas mais variadas denominações ao longo do tempo; na terceira, abordamos de forma sucinta a reforma do ensino médio e, na quarta, analisamos os dados coletados.

## OS AVANÇOS E RETROCESSOS QUE MARCAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A Educação Básica no Brasil configura-se como um direito humano fundamental repleto de problemáticas que atravessam os séculos, tais como: universalização do acesso, financiamento, currículo etc. Em verdade, a legitimidade dessa conquista histórica carece de constante vigília, posto que o campo dos direitos sociais, no Brasil, vem sendo atacado de forma feroz para o atendimento das políticas neoliberais. O estado atual da configuração política brasileira aprofunda a histórica dualidade da educação no país, a qual demarca dois tipos de educação, uma voltada para a formação integral dos sujeitos e outra direcionada ao atendimento parcial das demandas sociais do povo pobre. Nessa perspectiva, Libâneo (2012, p. 23) afirma que

[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

Com efeito, o percurso histórico de legitimação da educação brasileira tem já em suas bases uma profunda violação à diversidade do povo brasileiro, visto que foi fundada sobre o signo da violência quando impôs aos povos autóctones uma cultura que destruiu a formação identitária dos legítimos donos do território brasileiro. A educação jesuítica foi o início da construção de um sistema de ensino cheio de lacunas que jamais foram preenchidas.

Do ponto de vista legal, foi apenas com a Proclamação da Independência, em 1822, que a educação brasileira recebeu um melhor tratamento pelo Estado, principalmente em virtude da criação da Lei Geral de Ensino em 1827. Ghiraldelli (2008, p. 29) salienta que, apesar da promulgação da Lei de outubro de 1827, a educação no Brasil apresentava “[...] número insuficiente de professores e escolas e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional”. Assim, pode-se afirmar que:

[...] apesar da normatização, a educação não avançou em termos concretos, visto que não representou uma superação do atendimento restrito à educação, isto é, desde o segundo momento da educação jesuítica a educação assumiu um caráter de classe, atravessando a colônia e o império sem sofrer modificações (SANTOS, 2016, p. 72).

Do início do século XX até meados de 1930, ocorreram poucas mudanças relativas à economia e à organização social, incluindo o que se refere ao pensamento de uma nova política educacional. Mesmo sendo um período rico na promulgação de Leis<sup>1</sup> voltadas para a normatização da educação, não se conseguiu gerar, na prática, uma democratização do ensino, que continuou voltado para as classes mais abastadas.

Assim, no decorrer do século XX assistimos a inúmeras reformas educacionais que jamais deram conta das reais necessidades educacionais da população como um todo. Nesse contexto, Santos (2016, p. 78) afirma que, até aproximadamente a metade do século XX,

O sistema educacional referendou um ensino secundário público destinado às elites e um ensino profissionalizante para as classes populares. Tal característica, gradualmente foi se configurando no país, mas apenas encontrou afirmação oficial com o Estado Novo. De um lado, as camadas médias e superiores vislumbravam um ensino secundário e superior que aumentaria o prestígio e elevaria o *status* social, formar-se-ia, com isso, uma nova elite brasileira. De outro lado, situavam-se as camadas populares que, objetivamente, procuravam as escolas primárias e profissionalizantes, no sentido de adentrarem, visto a necessidade, ao mercado profissional de forma rápida.

A partir da segunda metade do século XX, principalmente a partir do final da Segunda Grande Guerra, tem-se também uma nova visão de mundo, na qual se preconizava a diminuição das desigualdades globais como uma forma de serem evitados novos conflitos em dimensões mundiais. Cabe destacar que é também a partir desse período que se intensifica o ideário da educação enquanto um direito fundamental de todos os cidadãos.

Apesar dessa concepção da universalização da educação também ser levantada e defendida no Brasil, não foi possível alterar os níveis educacionais do país que apresentavam, até a primeira metade da década de 1960, o seguinte panorama:

O ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos. [...] metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior (GHIRALDELLI, 2008, p. 103-104).

Diante do exposto, evidencia-se a precariedade da educação no país, principalmente a primária, caracterizada como rudimentar e insuficiente quantitativa e qualitativamente. Portanto, esse período se encerra com um sistema de ensino visto como elitista e antidemocrático (ALMEIDA, 2014).

<sup>1</sup>Reforma Benjamin Constant (1890), Código Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma Rocha Vaz (1925) (Ghiraldelli, 2001; 2008).

A partir da segunda metade da década de 1960, com a instauração da Ditadura Militar no Brasil, período esse que durou 21 anos, foi imposto no país, além de um modelo econômico concentrador de renda, excludente social e associado ao capital internacional, um sistema de ensino opressor rigidamente vigiado pelos comandantes das forças armadas. Portanto, a política educacional brasileira, durante o período da Ditadura Militar, caracterizou-se por uma formação escolar básica precária, coexistindo na mesma um treinamento na formação para inserção nos processos produtivos (ALMEIDA, 2014).

As demandas neoliberais do final do século XX, referendadas pelo Estado brasileiro desde a Reforma da década de 1990, têm esfacelado o direito à educação no Brasil. Uma das marcas desse processo perverso foi a recém-aprovada Reforma do Ensino Médio. Embora estejamos vivenciando diferentes cenários econômicos e sociais, a problemática educacional do Brasil transita entre avanços e retrocessos que remetem à formação cultural do país desde a sua fundação.

## **A EVOLUÇÃO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL**

Segundo Silva (1969), citado por Zotti, (2005, p. 30), o conceito de ensino secundário “[...] designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ele o significado de Ensino Médio, de segundo grau ou pós-primário”.

Vale ressaltar que no Brasil o processo educacional sempre esteve voltado para atender aos privilegiados sociais, sem incluir os pobres. O desenvolvimento da educação no Brasil demonstra a existência de duas negativas: a de qualificar adequadamente educadores e a de proporcionar educação para as massas trabalhadoras. Se a educação contempla essas massas, ela se diferencia da educação proporcionada às elites, o que se pode confirmar no decorrer do desenvolvimento histórico da educação no Brasil que se inicia com os jesuítas e se amplia até os dias atuais (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Traçando um breve histórico da oferta do atualmente denominado Ensino Médio, a educação ofertada pelos jesuítas (1549-1759) consolidou-se com a criação de colégios que atendiam às necessidades da elite emergente na colônia portuguesa. Assim, o então Ensino Secundário, nesse período, como destaca Queiroz (2009, p. 2):

[...] encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião, dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Esta ligação também dava ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

Com a expulsão dos jesuítas, em função de divergências com os interesses do Rei de Portugal, foram implantadas as aulas régias que, por sua vez, não provocaram significativas alterações no modelo de ensino tendo em vista que se manteve o modelo religioso, elitista e seletivo, “haja vista que seu principal objetivo sempre foi a preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX.” (QUEIROZ, 2009, p. 2). Nesse período o ensino passa a ser dividido entre a Corte, que então tornara responsável pela oferta do ensino superior, e as províncias que ficaram por ofertar os ensinos primários e secundários.

Com o advento da República (1889 a 1930), aumentou a demanda de acesso aos cursos superiores, o que gerou pressões para o aumento de instituições secundárias que possibilitassem o ingresso a esses cursos (MARTÍNEZ; BOYNARD, 2010). Apesar disso, o acesso ao ensino secundário e à educação de forma geral ainda se apresentava seletivo e elitista, já que seu objetivo maior ainda era a preparação dos filhos de classes mais abastadas para o ingresso no ensino superior no Brasil ou no exterior.

Conforme Queiroz (2009, p. 3), na Era Vargas (1930 a 1945), ocorreram mudanças significativas no sistema educacional como a criação do Ministério da Educação e no ano seguinte a implantação do Decreto nº 319.890 que foi complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942 que originou a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Segundo Palma Filho (2010, p.87)

No referido período o Ensino Secundário é organizado em dois segmentos. [...] Essa organização, na prática [...] continuava percebendo o ensino secundário como preparatório para o curso superior. Acrescente-se, ainda, o fato de que o conteúdo curricular continuava a serviço de uma elite intelectual, que se pretendia formar.

Assim, de acordo com a legislação vigente, o ginásio e colégio secundários estavam voltados para as “elites condutoras”, ou seja, para os filhos das famílias das classes mais aquinhoadas, o que proporcionava o acesso à opção de qualquer curso superior. Para os filhos dos pobres, quando esses conseguiam superar os índices de evasão, a opção era o curso técnico-profissionalizante, que só dava acesso ao curso superior da mesma área.

Sendo assim, o ensino técnico-profissionalizante estava voltado “às massas a serem conduzidas” (PALMA FILHO, 2010, p. 13).

Deve-se frisar que nesse período, “[...] metade da população continuava analfabeta; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 103-104). Assim, segundo Ghiraldelli Junior (2008), existia no período um sistema educativo engessado que dificultava às classes mais humildes a ascensão social pela escola.

No período dominado pela Ditadura Militar (1964-1985), a estrutura de ensino foi alterada, passando agora a existir o então denominado Primeiro Grau, compreendendo 8 anos, fruto da união do Ensino Primário com o Ginásio, e o Segundo Grau, substituindo a terminologia Colegial, porém tendo a mesma duração de 3 anos. Agora, através da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, as escolas de 2º grau voltadas para as classes menos abastadas (escolas públicas) deveriam, obrigatoriamente, garantir uma qualificação profissional para seus estudantes, sendo essa a única modalidade ofertada por essas instituições de ensino. Esse tipo de estrutura agregava um caráter de terminalidade dos estudos, passando o entendimento para seus usuários de que nada mais haveria após a finalização dessa etapa da educação. Para Queiroz (2009, p. 3), o “[...] objetivo por trás deste desenho do Ensino Médio, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas”.

Segundo Ghiraldelli Junior (2008), durante a Ditadura, as escolas particulares desconsideraram a diretriz profissionalizante e, voltadas a satisfazer sua clientela, ofertavam um ensino preparatório voltado para propiciar o acesso ao ensino superior. Assim, o 2º grau público deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008). Foi ainda no período militar que se evidenciou que a demanda real de técnicos de nível médio não justificava a reforma educacional implantada pela Lei nº 5.692/71. Sendo assim, em 1982, através da Lei 7.044, extinguiu-se o caráter obrigatório da profissionalização nas escolas de 2º grau.

Com o período da redemocratização há a promulgação da Constituição de 1988 que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo direito de todo brasileiro o acesso gratuito ao ensino obrigatório, bem como a promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que mudando a nomenclatura de 2º grau para Ensino Médio, estabelece que essa

é a última etapa da educação básica, com duração de 3 anos e que deverá possibilitar o prosseguimento de estudos para o Nível Superior.

De acordo com Queiroz (2009, p. 3), “[...] as escolas de Segundo Grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de Nível Técnico, quatro anos de duração, ou Auxiliar Técnico, três anos”. Fenômeno que estamos vendo nos dias atuais, com relação ao Ensino Técnico, com a nova Reforma do Ensino Médio, que será melhor apresentada na próxima seção.

## O “NOVO” ENSINO MÉDIO: DE MEDIDA PROVISÓRIA À LEI FEDERAL

O Ensino Médio foi configurado na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como a última etapa da educação básica, passando a ter a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento de estudos para o Nível Superior.

Em 22 de setembro de 2016, foi apontada pelo Governo Federal a possibilidade de uma reformulação na estrutura educacional do Ensino Médio do país, através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que apresentou como finalidade a modificação no Ensino Médio no que se refere [...] à organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016, p. 11). Vale ressaltar que, em consulta pública promovida pelo e-Cidadania<sup>2</sup>, foi perguntado aos cidadãos se eles apoiavam a referida MP, quando 73.554 dos participantes negaram apoio ao referido instrumento, contra apenas 4.551 votos a favor (<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>). Assim, apesar da reprovação popular, a mudança da organização do Ensino Médio no país foi sancionada pelo Senado no dia 16 de fevereiro de 2017, sendo instituída pelo Governo Federal a Lei nº 13.415, tornando oficial e lei nacional para a educação do país. Porém, ela só será colocada em prática após a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

<sup>2</sup>Portal criado pelo Senado como forma de estimular a participação dos cidadãos, permitindo que os indivíduos possam opinar sobre projetos de lei, propostas de emenda à Constituição, medidas provisórias e outras proposições em tramitação no Senado Federal.



O “novo” modelo do Ensino Médio traz alterações da matriz curricular e carga horária da etapa de ensino oferecido. A principal alteração da Lei nº 13.415 para o currículo diz respeito ao art. 36 da LDB nº 9.394/1996, passando a ter a seguinte redação:

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; e 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.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput* (BRASIL, 2017a).

Segundo as mudanças nesse novo modelo de ensino, o currículo será basicamente dividido em dois; uma parte com disciplinas optativas, as quais darão ao aluno mais “autonomia” sobre sua formação, podendo “escolher” em qual área de estudo pretende se aprofundar, e outra com disciplinas obrigatórias, conforme dizem os seguintes parágrafos do Art. 35-A da referida lei:

Art. 35-A. § 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, 2017b)

Dessa forma, de acordo com o parágrafo 3º do art. 35-A da Lei nº 13.415, apenas Matemática e Língua Portuguesa serão obrigatórias nesse novo sistema de ensino para os alunos durante os três anos do Ensino Médio. Já no caso das comunidades indígenas, também fica garantido o ensino nas línguas maternas. No caso de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, elas serão obrigatórias, entretanto, não necessariamente estarão contempladas como disciplinas na matriz curricular, pois o que fica definido na lei é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio incluirá obrigatoriamente conteúdos dessas quatro áreas de ensino. No entanto, esses conteúdos podem ser apenas temas transversais ou objeto de estudo dentro de outra disciplina específica.

Outra alteração significativa proporcionada pela Lei nº 13.415 diz respeito à proposição do aumento da carga horária destinada a essa formação básica comum descrita no art. 24 da referida lei, passando a ter as seguintes exigências:

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.

Art. 35-A. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017c).

A carga horária obrigatória dessa etapa de ensino anterior a essa reforma do Ensino Médio era de no mínimo 800 horas anuais, correspondendo a 4 horas diárias, cumpridas ao longo dos 200 dias letivos. A reforma prevê que, em até 5 anos, todas as escolas brasileiras aumentem a carga diária em uma hora, ou seja, serão, pelo menos, 1.000 horas anuais ou 5 horas de aulas por dia. No entanto, não podemos deixar de observar que, para ser considerado ensino em tempo integral, o tempo mínimo diário é de 7 horas ou 1.400 horas anuais, fazendo com que as escolas passem a aderir a esse sistema integral de funcionamento de forma progressiva.

Essa alteração no Ensino Médio vem gerando intensos debates e, principalmente, preocupações, já que, em sua essência, ao invés de proporcionar escolhas, limita o acesso ao conhecimento pelos estudantes, considerando que os mesmos não terão a opção, por exemplo, de cursar todas as áreas do saber. Deve-se destacar ainda que a referida legislação não esclarece como será feita, a partir dessas mudanças, a seleção para a entrada nos cursos universitários, nem qual será o formato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A legislação apregoa que as mudanças são para toda a rede de ensino, pública e privada, mas, assim como no período militar, será que as escolas privadas irão adotar esse sistema, ou, mais uma vez, irão burlar a legislação?

O “novo” Ensino Médio também permitirá que os estudantes optem por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do Ensino Médio regular e, desde que ele continue cursando apenas Português e Matemática até o final dessa etapa da educação básica, ele poderá, ao final dos três anos, ter um diploma do Ensino Médio e um certificado do ensino técnico. Essas situações nos remetem à publicação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que desvinculou

o Ensino Médio da formação técnica, evidenciando a compreensão que parte da elite brasileira tinha e tem da formação profissional, pois nela “[...] aos trabalhadores [...] [era] assegurado apenas o conhecimento estritamente necessário ao exercício de determinada função e os espaços de formação profissional e formação científica [...] [eram] intrinsecamente distintos, excludentes e inconciliáveis” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 72). Assim como na época de FHC, também há por trás dessa “nova” reformulação do Ensino Médio, o pensamento da negativa aos filhos da maioria da população, do acesso ao ensino superior, já que a formação para o trabalho desvincula a continuidade dos estudos pela negativa de acesso, através da escola, ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo.

Diante do exposto, evidenciou-se a necessidade de conhecer como essas mudanças foram compreendidas e incorporadas pelo público escolar, principalmente pelos futuros alunos do Ensino Médio, pois serão esses os mais afetados pelas mudanças impostas.

Todas essas alterações poderão ser decisivas para uma formação superior futura dos alunos, o que torna importante a realização deste estudo, analisando suas possíveis escolhas para uma relação com a realidade do desenvolvimento dessa formação, buscando observar e analisar quão envolvidos e informados estão os alunos dessa etapa de ensino, já que são os principais alvos dessas mudanças na educação, visto que não se pode ignorar a insegurança e as dúvidas que cercam esse novo modelo de ensino.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado durante o Estágio Supervisionado II do curso Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que tem por base essa etapa da formação docente como sendo o momento de articulação teoria-prática e como “[...] formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37). Para Tardif (2014), a formação docente não deve se reduzir à promoção do exercício do repasse de conhecimentos, mas sim, para tornar os professores efetivos sujeitos do conhecimento. Para tanto, segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), há a necessidade não só de defender, mas de promover uma educação científica do professor que o possibilite dominar os procedimentos da produção do conhecimento científico, sendo nesse contexto que se sustenta a concepção do estágio com pesquisa. Nessa perspectiva, o estágio constitui-se

no instrumento de formação que possibilitará, ao final do processo e ao longo do desenvolvimento profissional, uma nova identidade para a docência.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a qualitativa, pois essa exige daqueles que a adotam o “desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p. 292), sendo utilizado como instrumento de recolha de dados o questionário, composto de 6 questões do tipo subjetivas (abertas) e objetivas (fechadas).

A pesquisa foi realizada em duas instituições públicas de ensino no município de Maceió - AL, sendo uma da rede estadual, identificada como IE (Instituição Estadual) e a outra da rede federal, identificada por IF (Instituição Federal). Foram inquiridos 48 estudantes de duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, sendo 32 alunos do turno matutino pertencentes à IE e 16 alunos do turno vespertino da IF (Instituição Federal).

O Trabalho de investigação teve como objetivo conhecer e discutir as implicações da reforma do Ensino Médio, levando em consideração que essas alterações poderão ser decisivas para uma formação superior futura dos alunos, bem como conhecer e analisar a compreensão dos inquiridos, alvos da pesquisa, sobre a atual Reforma do Ensino Médio.

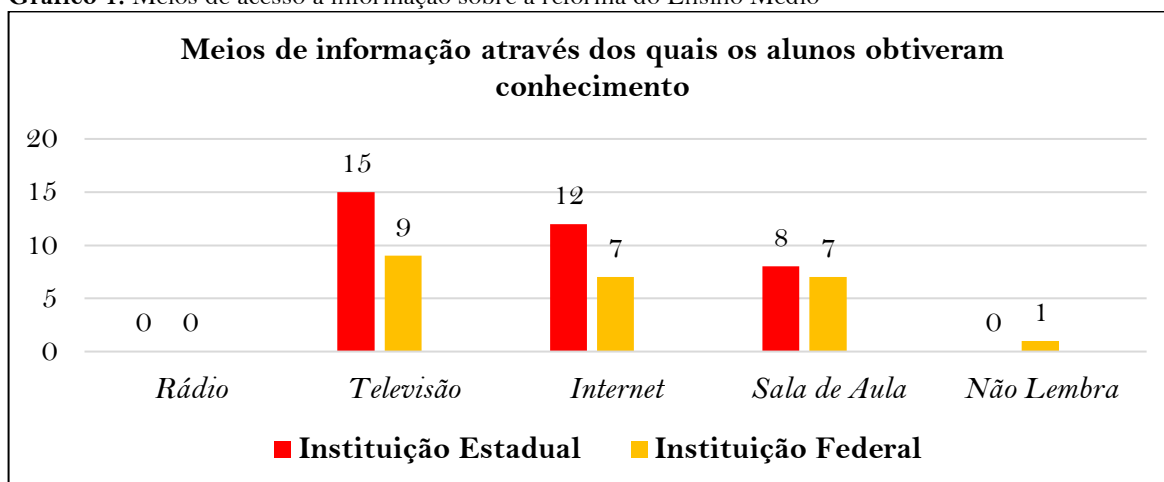
## **A PESQUISA NA ESCOLA CAMPO DO ESTÁGIO: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A primeira questão buscou identificar se os alunos possuíam algum conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio, que tanto poderia estar ligado as propagandas difundidas pela mídia, como pelo conhecimento da legislação, ou ainda, pelas conversas cotidianas. Os resultados da IF apontaram que apenas 2 alunos não possuíam conhecimento sobre o referido assunto. Já na IE, 13 alunos afirmaram não ter conhecimento no tocante à temática, o que é algo preocupante, tendo em vista que esse novo modelo de Ensino Médio acarretará mudanças significativas na estrutura do que se conhece hoje como Ensino Médio, bem como na vida dos alunos.

Uma vez que adotamos essa primeira questão como eliminatória, tendo em vista que para responder as demais era necessário ter o mínimo de conhecimento sobre o assunto em discussão, a amostragem de 48 estudantes diminuiu para 33.

A segunda questão objetivou identificar por qual/quais meio(s) de informação os alunos obtiveram conhecimento sobre a temática em discussão, podendo os inquiridos marcar mais de uma opção, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1. Meios de acesso à informação sobre a reforma do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados apresentados no Gráfico 1 apontam que em ambas as instituições o acesso ao tema abordado se deu principalmente através da mídia televisiva, seguido da internet e por último em sala de aula. Com isso, é possível interpretar que mesmo a temática sendo de suma importância para as instituições, uma vez que resultará em implicações diretas, sejam estruturais e/ou organizacionais, pouco se tem debatido e esclarecido ao alunado no ambiente escolar.

Na terceira questão, quando perguntado sobre o que conheciam quanto à Reforma do Ensino Médio, os estudantes apresentaram respostas confusas ou fundamentadas no que se apresentou na mídia televisiva, obtendo-se, por exemplo, como respostas:

*“O aluno tem livre e espontânea vontade de escolher e se formar estudando apenas as matérias de sua escolha, ou seja, o indivíduo termina os estudos, se forma com o ensino médio, apenas com as matérias que foi de seu interesse” (Estudante 10, IE).*

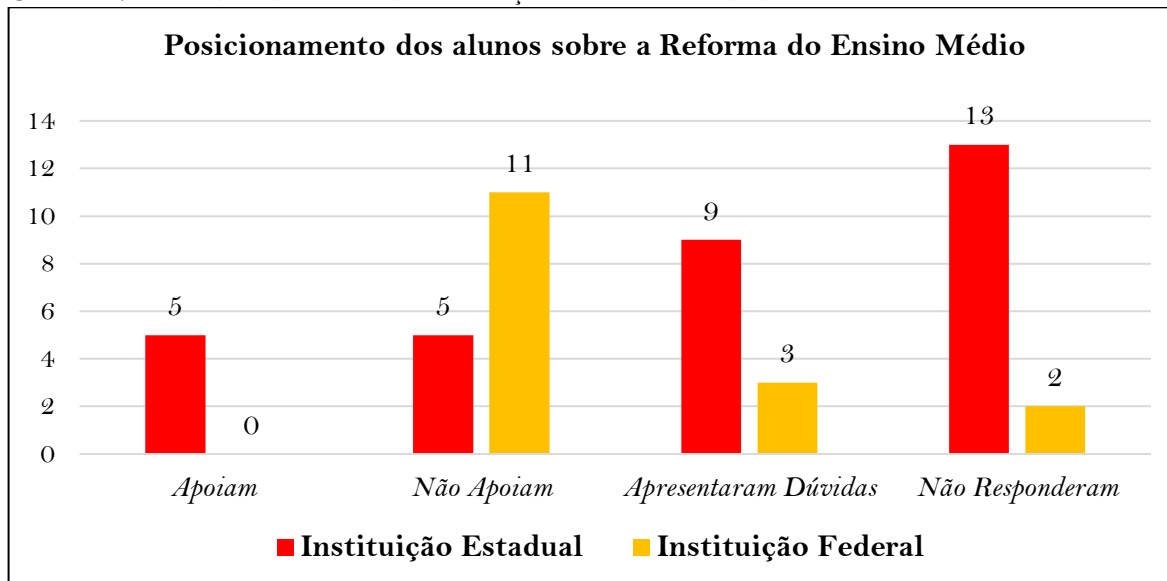
*“Sei que a partir dessa reforma eu poderei escolher o que estudar e em o que eu quero me formar, não necessariamente a área em o que, mas a área pelo menos” (Estudante 13, IF).*

Diante do exposto, torna-se nítida a influência da mídia na construção do entendimento dos estudantes sobre o tema abordado, sendo a visão deles moldada pela manipulação desses meios de informação de massa.

Essas são algumas das várias declarações feitas pelos estudantes que mostram a presente informação de que o aluno terá uma “livre escolha” tocante ao que irá estudar em sua formação, limitando seu foco apenas à área que mais gostar.

Na quarta questão, os alunos foram inquiridos sobre seus posicionamentos em relação às mudanças provocadas por essa Reforma no ensino em questão, como mostra o Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Posicionamento dos alunos em relação a Reforma do Ensino Médio.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Diante desse resultado, ficou explícito que essa temática precisa ser melhor debatida uma vez que, do total de alunos, 12 deles apresentaram dúvidas, não conseguindo estabelecer um posicionamento no tocante a serem a favor ou contra as mudanças no Ensino Médio, apresentando resposta como:

*“Nem a favor nem contra. Por um lado, poderíamos focar em áreas específicas, por outro haverá falta de conhecimento” (Estudante 14, IF).*

*“A reforma poderá ajudar alguns alunos a decidir sua área de conhecimento, mas poderá atrapalhar alunos que pretendem fazer o ENEM, já que é uma prova que aborda todos os conteúdos, não apenas sua especialidade. Para que essa Reforma funcione, é necessário abordar todas essas questões” (Estudante 18, IE).*

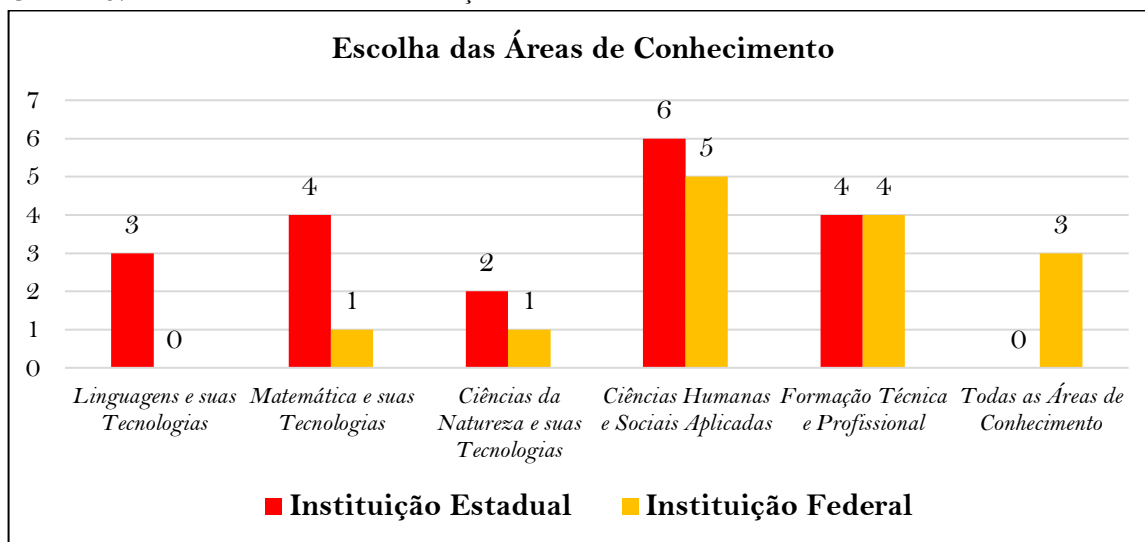
Fica explicitado nas respostas dos alunos que, apesar da ausência de uma posição contrária ou a favor relativa à Reforma, eles possuem a clareza de que a Reforma acarretará “[...] falta de conhecimento”, bem como que “poderá atrapalhar alunos que pretendem fazer o ENEM, já que é uma prova que aborda todos os conteúdos”.

Porém, mesmo diante da pouca e/ou insuficiente abordagem da temática, seja pelos meios de informação, seja pelas próprias instituições de ensino, coadunando com o resultado obtido pela consulta pública feita pelo e-Cidadania, a maioria dos inquiridos, 16

estudantes, não aprovam o novo modelo de Ensino Médio, mas, ainda assim, 5 alunos apresentaram posicionamentos a favor da Reforma.

Na quinta questão, a abordagem se deu em relação à escolha dos estudantes no que se refere às cinco áreas do conhecimento, como demonstra o Gráfico 3.

**Gráfico 3.** Preferência dos alunos em relação as áreas do conhecimento.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Os alunos interpelados em ambas escolas apresentaram semelhanças nas escolhas. Apesar de a Reforma no Ensino Médio ser uma ameaça para diversas áreas do ensino, uma vez que, dependendo da escolha do estudante, os conhecimentos de algumas disciplinas poderão não fazer mais parte de toda a sua vida escolar, de acordo com o cenário acima, muitos estudantes optariam por continuar estudando principalmente as disciplinas voltadas para as Ciências Humanas. A partir disso, podemos ter os seguintes questionamentos: por que os alunos optariam por estudar disciplinas das Ciências Humanas? Ou ainda, do por que incluírem essas disciplinas na sua matriz curricular? Seria por as considerarem relevantes para sua formação acadêmica e pessoal? Ou, pela predominância em ainda considerarem as disciplinas das Ciências Humanas como “fáceis”, também equivocadamente vistas como “disciplinas decorebas”? Esses são questionamentos peculiares a serem considerados diante dos resultados desta pesquisa, mas que foram respondidos com os resultados obtidos na sexta questão. Ganha destaque ainda, no Gráfico 3, a parcela expressiva de estudantes que optariam pela formação técnica e profissional.

Como último ponto da pesquisa, na questão 6 do questionário, buscou-se a justificativa dos alunos para as escolhas apresentadas anteriormente. Como podemos notar no Gráfico 3, a área de Ciências Humanas foi a mais escolhida pelos dois grupos de

alunos pesquisados, com um total de 11 sujeitos que fizeram essa opção. Eis algumas das justificativas:

*“Escolhi essa área para entender melhor a sociedade e como ela funciona e ainda para poder saber a história melhor (Estudante 7, IF). “Humanas eu me identifico mais. E entra em questão também a parte da sociologia, a parte social” (Estudante 8, IE).*

Através das respostas obtidas, percebe-se que a escolha feita pelos alunos não se deu por acharem as disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas fáceis ou por serem vistas como aquelas que só dependem da memória para se obter aprovação, mas por haver um certo reconhecimento pelas disciplinas dessa área e uma valorização da importância do estudo dos valores históricos e sociais, já que nas respostas obtidas observou-se uma valorização das Ciências Humanas como uma área que favorece ao indivíduo uma formação mais crítica e pautada na consciência e na compreensão da necessidade de uma sociedade democrática e equitativa.

Ainda diante do exposto no Gráfico 3, podemos notar que 8 alunos pensam a Formação Técnica e Profissional como mais importante, deixando de lado o estudo de todas as outras áreas. Essa escolha pode ser entendida a partir das justificativas:

*“Porque já serve para a minha vida para arrumar um emprego e ter minha própria renda e não depender de ninguém” (Estudante 13, IF).  
“Acredito que se todas as escolas tivessem Formação Técnica e Profissional, existiria menos desempregados por falta de estudo e conhecimento de tal área, todos sairiam formados no 3º ano e em um curso especializado” (Estudante 14, IE).*

Isso demonstra uma associação com o mercado de trabalho, provavelmente pela condição econômica que é imposta a esses alunos, como também se pode observar, na resposta do aluno da IE, a ausência do conhecimento referente aos mecanismos que regem o mercado de trabalho, já que a problemática do desemprego é muito mais ampla e complexa do que somente a ausência de qualificação profissional. Essa 2ª resposta também pode ser percebida como uma falta de visão de futuro relacionada à falta de perspectiva em uma formação em nível superior.

Diante disso, podemos notar que os alunos acabam por ignorar as potencialidades de todas as outras áreas do conhecimento para a sua formação enquanto cidadão e para a sua ascensão social através da entrada em um curso do Ensino Superior. Um outro resultado interessante foi a opção de 3 alunos por todas as áreas de conhecimento, o que nos leva a entender que estes reconhecem a importância do estudo de todas as áreas de ensino para a sua formação integral.



## CONCLUSÕES

A busca por melhorias na educação nacional é uma questão histórica em nosso país, ganhando sentidos diferenciados conforme os contextos social, político e econômico em que ocorreu. A educação brasileira vem sendo marcada por políticas nacionais que dizem respeito também ao Ensino Médio, mas que, em sua maioria, não estão de fato preocupadas com uma educação pública de qualidade, mas em atender aos interesses da elite do país, bem como aos interesses da economia capitalista. Nessa perspectiva Mészáros (2008, p. 35) afirma que a educação institucionalizada vem servindo não só para “[...] fornecer os conhecimentos e pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...]”. De acordo com Gentili (2002), nesse contexto, a educação estaria pautada no conceito de empregabilidade e teria o papel de produzir um “cidadão mínimo”, carente de capacidades cívicas, ou seja, desprovido de criticidade, de valores democráticos e inapto a compreender o mundo da política e de como se configura a atuação legislativa (SAMPAIO; SIQUEIRA, 2013), atribuindo, assim, a essa etapa da Educação Básica, um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana nos sentidos crítico e social.

As alterações provocadas pelo “novo” modelo do Ensino Médio trazem modificações bastante significativas na estrutura do ensino nacional. Diante disso, não podemos deixar de analisar a realidade da escola pública, tendo em vista que essas alterações na matriz do Ensino Médio causam muitas incertezas na educação do país, correndo riscos de que essas mudanças se tornem apenas mais uma experiência curricular e mais uma política educacional descolada da prática escolar e, portanto, como muitas outras já planejadas, venham a fracassar.

Diante da análise dos resultados adquiridos, podemos perceber que ainda existe entre os alunos um pensamento que vai contra essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ser evidenciado um apoio significativo dado às disciplinas das Ciências Humanas como maior área de escolha pelos alunos, da qual consta a disciplina de Geografia, visto que esta é de grande importância para a construção do conhecimento crítico-social.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. O curso de pedagogia da universidade federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva. 2014. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Évora, Évora, 2014.
2. BRASIL. **Lei n. 13.415, 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. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 17 fev. 2017, Página 1.
3. GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: José Claudinei Lombardi; Demerval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-60.
4. GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
5. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
6. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
7. LIBÂNEO, José Carlos. 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.
8. MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
9. MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD; Maria Amelia de Almeida Pinto. O ensino secundário no império e na primeira república no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do liceu de humanidades de Campos/RJ (1880-1930). **História da Educação**, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 121-153, maio./ago. 2010.  
Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28853/pdf>>. Acesso em: 20 mar.

- 2018.
10. MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
  11. OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio. Escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/48/45>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
  12. PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: UNIVESP, 2010, v. 1, p. 85-103.
  13. QUEIROZ, Cintia Marques de. et al. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
  14. SAMPAIO, Thiago; SIQUEIRA, Marina. Impacto da educação cívica sobre o conhecimento político: a experiência do programa Parlamento Jovem de Minas Gerais. **Revista Opinião Pública**, Campinas, v. 19 n.2, p. 380-402, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v19n2/v19n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
  15. SANTOS, Dayvid de Farias. **A educação em direitos humanos como direito na educação básica**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
  16. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
  17. ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.