

Lei nº 13.415/2017 e as compreensões dos professores do ensino médio

Law nº 13.415/2017 and the comprehensions of teachers at High School

Ley nº 13.415/2017 y las comprensiones de los profesores de educación secundaria

Lia Machado Fiuza Fialho¹
Francisca Genifer Andrade de Sousa²

Resumo

O ensino médio vem sendo objeto de inúmeras discussões no século XXI, o que culminou em uma reforma legalmente instituída, no ano de 2017, a qual ainda não foi suficientemente compreendida pela sociedade, tampouco pelos professores que são personagens centrais em sua execução. Objetiva-se compreender como a Lei nº 13.415/2017 é entendida pelos professores do ensino médio. Por intermédio de pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou-se a metodologia da História Oral Temática para coletar as narrativas de professores de Fortaleza-Ceará, que foram interpretadas mediante análise de conteúdo. Nos resultados, emergiram três categorias: conhecimentos acerca da Lei nº 13.415/2017, compreensões sobre a reforma do ensino médio e valorização docente. Discute-se que os professores possuíam conhecimentos prévios sobre a lei e a maioria a considerava impositiva e com muitos aspectos negativos: empobrecer o currículo, sobrepor áreas do conhecimento, desvalorizar os professores, invisibilizar as precárias condições de trabalho, desconsiderar os anseios juvenis e a realidade do estudante trabalhador e favorecer as necessidades do mercado produtivo em detrimento da formação crítica.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017; ensino médio; reforma educacional.

Abstract

High School education has been the subject of numerous discussions in the 21st century, which culminated in a legally instituted reform in 2017, which has not yet been sufficiently understood by society, nor by the teachers who are central characters in its execution. It aims to understand how Law nº 13.415 / 2017 is understood by the teachers of the High School. Through the research of a qualitative approach, of the type of case study, the methodology of the Oral History was used to collect the teachers' narratives, which were interpreted through content analysis. In the results, three categories emerged: knowledge about Law nº 13.415/2017, comprehension about the reform of High School and teacher appreciation. It is argued that teachers had previous knowledge about the Law and that most considered it impositive and with many negative aspects: impoverishing the curriculum, overlapping areas of knowledge, devaluing teachers, making the precarious working conditions invisible, disregarding youthful desires and reality of the student worker, favoring the needs of the productive market to the detriment of critical training.

Keywords: Law nº 13.415/2017; high School; educational reform.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE – Brasil. E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>.

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE – Brasil. E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>.

Resumen

La educación secundaria ha sido objeto de numerosas discusiones en el siglo XXI, que culminaron en una reforma legalmente instituida en 2017, que aún no ha sido suficientemente comprendida por la sociedad, ni por los docentes que son personajes centrales en su ejecución. Se pretende comprender cómo la Ley nº 13.415/2017 es entendida por los profesores de la enseñanza media. Por intermedio de investigación de abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, se utilizó la metodología de la Historia Oral Temática para recoger las narrativas de profesores, que fueron interpretadas mediante análisis de contenido. En los resultados surgieron tres categorías: conocimientos sobre la Ley nº 13.415/2017, comprensiones sobre la reforma de la enseñanza media y valoración docente. Se discute que los profesores poseían conocimientos previos sobre la ley y la mayoría la consideraba impositiva y con muchos aspectos negativos: empobrecer el currículo, sobreponer áreas del conocimiento, devaluar a los profesores, invisibilizar las precarias condiciones de trabajo, desconsiderar los anhelos juveniles y la realidad del estudiante trabajador y favorecer las necesidades del mercado productivo en detrimento de la formación crítica.

Palabras clave: Ley nº 13.415/2017; educación secundaria; reforma educativa.

Introdução

Etapla final da educação básica, a oferta do ensino médio é obrigatória em todo o país, sendo sua garantia competência dos estados. Especialmente no caso brasileiro, esse é “[...] o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Advoga-se que as dificuldades enfrentadas resultam da tardia democratização da escola pública, o que só veio a se concretizar nos idos da segunda metade do século XX como reflexo das reivindicações populares, que perceberam a valia do, na época, ensino secundário (SAVIANI, 2007).

Além disso, o contexto de expansão econômica fez emergir a necessidade de maior qualificação da mão de obra em uma sociedade cada vez mais competitiva, na qual a educação é compreendida como veículo de acesso à melhoria de vida. E, desde então, “[...] as condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem, a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida” (SPOSITO, 1993, p. 384).

Ferreira (2017) analisa que o problema do ensino médio é histórico e, no Brasil, mesmo com a expansão dos sistemas de ensino no final do século passado, permanece alarmante o contingente de jovens com idade entre 18 e 24 anos que não concluíram a escolaridade básica, sobretudo no tocante às classes populares. Isso porque o ensino médio é permeado por uma diversidade de dificuldades, sendo que possivelmente o elemento mais enfático é a evasão nessa etapa de ensino (ABRAMO; BRANCO, 2005).

A problemática da permanência é uma das mais complexas, sendo necessário reconsiderar a organização e a qualidade da educação desenvolvida junto aos jovens, observando o quanto o ensino tem sido atrativo (ou não) para esse público (KRAWCZYK, 2009). A partir desse entendimento, compreende-se que essa etapa da educação básica é dinâmica, reinventada diariamente, nas práticas cotidianas de professores e alunos (ARROYO, 2014; LEÃO, 2018); logo, reformular esse nível da educação é pertinente já que

as políticas públicas devem se sustentar nessas atualizações para tornar o ensino mais prazeroso e adequado aos estudantes (NOGARA JÚNIOR; D'AGOSTINI, 2017).

Uma medida tomada pelo Governo Federal, em fevereiro de 2017, foi a promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que ensejou mudança no ensino médio já proposta pela Medida Provisória nº 746 desde julho de 2016 (BRASIL, 2016). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a reforma seria implantada gradativamente em todos os sistemas de ensino conforme suas especificidades. A referida mudança flexibiliza o ensino médio, de modo que o estudante tenha a liberdade de escolher a área de conhecimento que deseje aprofundar, determinando-se que sejam obrigatórias as disciplinas de Português e de Matemática no currículo, além da Língua Inglesa.

O texto da Lei nº 13.415/2017 foi percebido de maneiras diversas. Dentre estas, menciona-se as acepções favoráveis à lei - a exemplo das mencionadas pelo ministro da educação, Mendonça Filho, e do presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fred Amâncio -, que percebem na mudança uma maneira de diminuir o índice de evasão, já que o jovem, tendo em mãos o poder de escolha, poderá se sentir mais atraído pela escola. Com efeito, há a interpretação que concebe a reforma impositiva, pois professores, estudantes e a comunidade escolar não foram devidamente convocados para o diálogo (FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA; BINSFELD; TRINDADE, 2018). Esta última corrente interpretativa questiona, por exemplo, a desobrigação do estudo de Artes, Filosofia, Educação Física e Sociologia como um empobrecimento do currículo.

Considerando que a implantação de uma política educacional enseja acordos, desacordos, leituras e interpretações diferentes entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, importa ressaltar que as análises implicam um jogo de múltiplas e dinâmicas traduções e não se resumem a algo que deve ser cumprido ou rejeitado de imediato pelos agentes escolares. Ante esse cenário interpretativo plural, revelar as singularidades das compreensões dos professores que atuam no ensino médio acerca da reforma em tela foi motivo propulsor do desenvolvimento desta pesquisa. Pois, é justamente o docente dos três últimos anos da educação básica quem vivencia de maneira formativa a reforma do ensino médio e consequentemente é o sujeito fundamental que está no cerne do contexto reformativo da educação. Ademais, as linguagens dos entrevistados não possuem pretensão de transparência ou referência imediata com o objeto de estudo – a reforma do ensino Médio -, mas inferem modos singulares e diversos de significar, objetivar e traduzir realidades (DERRIDA, 2008).

Tais vozes acerca da política educacional em tela serão pensadas com base na noção de jogos de linguagem, na perspectiva de que “as lógicas são dependentes do contexto” e no desenvolvimento de uma política o que é significado está interrelacionado às regras próprias desse cenário, implicando diferentes processos de significação e tradução que emergem sem cessar e de maneiras múltiplas (LACLAU, 2011, p. 283).

Como problemática central, questiona-se: como os professores do ensino médio compreendem a Lei nº 13.415/2017? Para desvelar tal inquietação, foi desenvolvido um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, realizado com sete docentes do ensino médio público de uma escola estadual do município de Fortaleza, Ceará, em abril de 2018. O

objetivo da pesquisa foi compreender como a Lei nº 13.415/2017 é entendida pelos professores do ensino médio.

A relevância do estudo consiste em lançar luz não apenas à discussão de documentos legais, chamando a atenção para aspectos positivos ou negativos desde a concepção de especialistas e de estudiosos da área, mas dar atenção às percepções – anseios e tensões - dos principais atores na execução da reforma: os professores do ensino médio.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa (MINAYO, 2007), que possibilita considerar as subjetividades dos participantes e analisar com maior minúcia as suas narrativas. Logo, concede importância ao que há de singular nas percepções dos sujeitos, numa relação indissociável entre o individual e o coletivo, que valoriza a qualidade em detrimento da quantidade, ao lançar visibilidade às questões macrossociais, como é o caso da reforma do ensino médio, sem perder de vista as particularidades que as permeiam (FIALHO; SOUSA, 2017).

A pesquisa foi do tipo estudo de caso único, que considerou apenas uma escola. Tal escolha está amparada nos estudos de Yin (2001, p. 32), que afirma que o estudo de caso é relevante porque é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” possibilitando uma análise qualitativa e aprofundada.

A escola lócus da pesquisa era pública, mantida pelo estado do Ceará, apresentava estrutura física razoável e possuía 1.482 alunos matriculados no ensino médio, única etapa da educação básica ofertada na instituição. Localizava-se no bairro Messejana, em área periférica, e se caracteriza por atender um público desfavorecido economicamente residente nas suas adjacências. Historicamente, essa escola chama atenção por dificuldade de implementação das políticas públicas, problemas na aprendizagem dos alunos, alto índice de evasão e baixo rendimento, comprovado, inclusive, na drástica queda nas avaliações externas (Ideb³ 3,2 em 2013; 2,7 em 2015; e 0,0 em 2017), ficando com pontuação zero em um estado que é o sexto colocado no Brasil em tal avaliação, com média de 6,1 no Ideb.

No total, oito professores foram convidados para participar da pesquisa, e o critério de seleção foi unicamente a disciplina que ministravam, já que se privilegiaram docentes de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, por essas áreas serem as mais afetadas com a Lei nº 13.415/2017. Sete professores se dispuseram a participar e um negou a solicitação alegando desinteresse em discutir sobre o assunto. Dentre os participantes, dois ministravam a disciplina de Sociologia, dois lecionavam Filosofia, um ensinava Artes e outros dois eram professores de Educação Física.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que varia de zero a dez e resulta do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações.

Os sete professores que aceitaram contribuir com o estudo assinaram o termo de consentimento, que explicitou o tema, o objetivo, a forma de participação, a maneira de divulgação dos resultados e demais esclarecimentos, garantindo cumprimento dos quesitos éticos do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Foi assegurado o anonimato tanto à escola como aos professores envolvidos; estes últimos tiveram seus nomes substituídos pela primeira letra da disciplina que lecionam seguidos pelo número correspondente à ordem em que procederam as entrevistas, no caso dos que ministravam a mesma disciplina. Assim, os professores de Educação Física foram referenciados por “ED1” e “ED2”; os de Filosofia, por “F1” e “F2”; os de Sociologia, por “S1” e “S2”; e o de Artes, pela letra “A”.

Considerando a necessidade de compreensão contextualizada dos discursos dos docentes acerca da reforma do ensino médio, foi crucial elencar, como percurso metodológico, a História Oral Temática (MEIHY; HOLANDA, 2007). Nesse percurso, utilizam-se entrevistas temáticas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, sendo a oralidade a principal fonte. Neste caso, como recurso complementar, utilizou-se o diário de campo para o registro de minúcias incapazes de serem documentadas pelas entrevistas, tais como: percepções visuais da fisionomia dos docentes, número de professores abordados e justificativas daqueles que não quiseram responder aos questionamentos, silenciamentos, etc.

As entrevistas seguiram dois espectros temáticos para discussão – o conhecimento dos professores acerca da Lei nº 13.415/2017 e as possíveis reverberações no fazer docente em decorrência de sua aplicabilidade no contexto escolar, que foram captados por três questionamentos centrais: “1) Você conhece a Lei nº 13.415/2017, que reforma o ensino médio?”; “2) O que você pensa sobre essa reforma?”; e “3) Essa lei vai interferir na sua atuação docente? Caso tenha respondido sim, explique como”. Elas foram gravadas nas dependências da escola em locais variados, segundo a escolha dos docentes: na sala dos professores, na sala de aula enquanto os alunos realizavam alguma atividade, no corredor ou no ginásio poliesportivo. As respostas às entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, textualizadas e validadas seguindo a técnica de estrutura geradora do discurso (FLICK, 2009), em que o entrevistado recebe a devolutiva da transcrição e valida as informações ali dispostas, podendo acrescentar ou suprimir incongruências.

Na sequência, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Esse procedimento viabilizou, com base na inferência e na dedução, compreender as narrativas, tendo seguido três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e inferência e interpretação. A pré-análise consistiu na condensação das ideias iniciais para posterior interpretação. Na exploração do material e tratamento dos resultados, o material foi minuciosamente explorado por meio da leitura e releitura cuidadosa das transcrições. Finalmente, na inferência e interpretação dos resultados, os discursos proferidos foram divididos em grupos temáticos, de modo que as categorias afins foram copiladas no processo de regressão. Emergiram três categorias dos resultados: 1. Conhecimentos acerca da Lei nº 13.415/2017; 2. Compreensões sobre a reforma do ensino médio; e 3. Valorização docente.

A discussão das percepções dos professores foi realizada considerando as categorias emergentes e o fato de que operar com a tradução, em estudo que abarca política educacional, leva a entender a produção da pesquisa e do conhecimento na impossibilidade do desvelamento objetivo, do acesso à verdade inquestionável (DERRIDA, 2006), pois tais apreensões, bem como as suas narrativas interpretativas, perpassam pelos filtros dos entrevistados e dos entrevistadores que analisam os dados, numa hermenêutica interpretativa que envolve jogos de linguagem e lógicas particulares, que dependem do contexto, ensejando significados múltiplos (LACLAU, 2011).

Resultados e discussão

Em 17 fevereiro de 2017, foi publicada a Lei nº 13.415 no Diário Oficial da União, sancionada pelo então presidente da república, Michel Temer. A referida lei estabeleceu a reforma do ensino médio e alterou alguns aspectos da LDB, como a extensão da carga horária anual, que passa de 800 para 1.400 horas, e a flexibilidade do currículo, que deverá seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) passa a vigorar acrescida de alguns artigos, dentre eles, o artigo 35, que versa:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Tais áreas do conhecimento diversificam os itinerários formativos, a serem organizados de acordo com a relevância para o contexto local, a possibilidade de cada sistema de ensino e o interesse pessoal do aluno. A parte diversificada do currículo deverá estar em harmonia com a BNCC e atender às exigências do contexto histórico, cultural, ambiental e social (LIMA; SILVA; SOUSA, 2022), sendo as disciplinas de Português e de Matemática obrigatórias no decorrer dos três anos do ensino médio. A oferta do Inglês também será obrigatória e, caso o sistema de ensino tenha interesse, outras línguas estrangeiras, preferencialmente o Espanhol, poderão ser ofertadas em caráter optativo. Do mesmo modo, a BNCC inclui obrigatoriamente estudos e práticas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, disciplinas cujo texto da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016) buscava eliminar do currículo. Com a Lei nº 13.415/2017, elas serão ofertadas, mas caberá aos estudantes decidir qual/quais irão cursar em virtude da área do conhecimento selecionada ainda no primeiro ano do ensino médio, em tenra idade para tal decisão, considerando que regularmente tal série é cursada aos 15 anos.

O parágrafo 7º do artigo 35-A afirma que “§ 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”. Desse modo, a depender dos sistemas de ensino, a formação profissional irá incluir a vivência prática do trabalho na própria escola de ensino médio ou em parceria com outras instituições. A certificação do ensino médio em

concomitância com a educação profissional não impedirá o estudante de dar continuidade aos estudos em nível superior ou qualquer outra formação que exija o certificado de conclusão do ensino médio, no entanto a mudança de área no meio do percurso acarreta prejuízo.

Com a reforma, o ensino médio poderá ser organizado por módulos e adotar o sistema de créditos, além de firmar convênio com instituições de educação a distância, conforme posto na Lei nº 13.415/2017, no artigo 36, parágrafo 11:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

A reforma também irá afetar os docentes. A principal mudança é para os que se dedicam à formação profissional e técnica, portanto não necessariamente licenciados, que, com base na lei, são aptos a ministrar aulas de sua área de conhecimento, contanto que comprovem o notório saber por meio da titulação ou da experiência em espaços educativos, sejam públicos ou privados (LIMA; MACIEL, 2018). Questionam-se aspectos como: a modalidade educação a distância para aprendizagem no ensino médio, que, mesmo presencialmente, já não assegura qualidade; a ausência de exigência de formação profissional do docente na área com obscurecimento dos critérios para concessão de notório saber; o financiamento das parcerias privadas direcionando os rumos da formação educacional da juventude, etc.

Conforme divulgado pelo Governo, a reforma do ensino médio busca modernizar o currículo, considerado por esse grupo como sobrecarregado, com disciplinas “inúteis” e nada atraentes para os jovens, sendo encarado como um dos maiores responsáveis pela evasão (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Importa, contudo, ultrapassar a compreensão legalista do texto e perceber como os atores, no caso os professores, estão entendendo o documento legal que norteará a organização de seu trabalho, desnudada e discutida com o pilar nas categorias temáticas emergentes das narrativas dos docentes.

Categoria 1 – Conhecimentos acerca da Lei nº 13.415/2017

Todos os sete professores demonstraram ter algum conhecimento prévio acerca da reforma do ensino médio, mas somente cinco disseram dominá-la com conhecimento mais aprofundado, ultrapassando o limite da especulação e das conversas informais. Inclusive dois desses professores informaram ter acompanhado a sua tramitação, demonstrando interesse pelas mudanças na área de educação, conforme expresso nos relatos: “*Conheço muito essa lei. Acompanho essa lei desde que ela era só medida provisória*” (S1); “*Conheço,*

sim. Leio e procuro sempre me informar sobre o que acontece, sobre as transformações na área da educação” (F1).

Dente os dois professores que nunca haviam lido ou discutido sobre a Lei nº 13.415/2017, uma lecionava Educação Física, quem, ao ser questionada se já havia ouvido falar da reforma do ensino médio, comentou: *Sei que é uma lei recém-aprovada, né, que foi criada pelo atual Governo no ano passado. Sei que teve muito protesto para que ela não fosse aprovada. [...] (ED1).* O outro, professor de Artes, disse que havia escutado falar da reforma quando esta havia sido aprovada: *“Já ouvi falar. Aqui nós falamos quando ela foi aprovada” (A).* Seu desconhecimento foi comprovado pela resposta aferida quando indagado se o ensino de sua disciplina iria sofrer alterações: *“Não estou sabendo se vai mudar, não. Sei que Filosofia e Sociologia vão ter mudanças, mas Artes eu já não sei, mas acho que não. Não precisa mudar a minha disciplina, porque ela já está boa do jeito que está” (A).* Ou seja, ele ignorava o fato de que a disciplina de Arte passaria a ser optativa a partir da implementação da Lei nº 13.415/17, que não atribui aos componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física obrigatoriedade, situação que denota a relação do docente com a referida legislação, para a qual se inferia pouca importância apesar de não suscitar descaso, já que houve interesse em participar de pesquisa sobre a temática.

Os professores, em geral, conseguiam inferir compreensões sobre a reforma no ensino médio, inclusive discorrendo sobre suas percepções. Mas, no tocante a comentar aspectos que seriam interessantes ou não para o contexto educacional em que estavam inseridos, houve certa dificuldade de apontar aspectos relevantes, ainda assim foi possível perceber que alguns só relatavam vantagens e outros apenas desvantagens na implementação da lei.

Categoria 2 – Compreensões sobre a reforma do ensino médio

Dos sete docentes, os dois que possuíam conhecimento mais superficial sobre a lei a julgavam de modo positivo, pois acreditavam que esta geraria mudanças para melhorar a educação; já os cinco que detinham maior erudição e investiram em fazer uma leitura mais crítica da reforma compreendiam-na de modo negativo, associando-a a um retrocesso por visar atender prioritariamente às necessidades do setor econômico.

Os dois professores que aferiram percepção positiva para a reforma foram ED1 e A. Para esse último, a reforma *“[...] é importante porque se faz necessária”,* mas sua justificativa é evasiva e não aponta objetivamente aspectos positivos: *“O nosso ensino médio vai mudar. Muita coisa vai mudar, pelo que eu sei. Pelo que eu entendi dessa lei, é importante mudar, porque nós temos que melhorar a educação. São outros tempos, e a gente tem que se reciclar” (A).* ED1, por sua vez, afirmou perceber que a disciplina Educação Física irá sofrer alterações e fez menção à flexibilidade do currículo, que torna a referida disciplina opcional, concordando com a tal determinação e salientando sua crença de que essa mudança facilitará o seu trabalho: *O que eu sei é que a minha disciplina vai*

ser cursada só por aqueles alunos que a escolherem. Eu acho isso ótimo, [...] eu tenho que sair obrigando os meus alunos a participar. Agora, com a lei, não vai mais ser assim. Só vai para a aula quem quer e se identifica [...]. (ED1).

Pela narrativa, observa-se que a professora não faz uma análise acerca da importância da Educação Física para todos os alunos como propõem Santos, Santana, Maia (2020); centrando ênfase unicamente na facilitação do seu trabalho. Em contraponto, para Lima e Maciel (2018), essa flexibilização contribui para o esvaziamento do currículo do ensino médio e pode ocasionar descontinuidade da noção de educação como direito universal, ademais, a reforma faz parte das estratégias do Governo para diminuir o gasto social e garantir o acúmulo do capital. Assunto este não contemplado na percepção de ED1.

Moll e Garcia lecionam que “[...] a história da escola pública brasileira seguiu essa trilha: tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas [...]” (2014, p.7), e é se amparando nessas características que a reforma tem ganhado apoio. Contudo, de maneira verticalizada, sem a participação popular e com vários pontos de tensão, a lei se impõe como arbitrária e descontextualizada (COSTA; COUTINHO, 2018).

Para o outro professor da disciplina de Educação Física, o conceito de “reforma” não condiz com as mudanças que serão implantadas, pois reformar, consoante esse profissional, é sinônimo de melhorias, o que não é o caso da reforma em pauta: *“É uma reforma que eu prefiro não chamar de reforma. Para mim, reformar é mudar para melhorar, é quando uma coisa está ruim e a gente vai avaliar para ver como pode otimizar. Mas não é o caso dessa lei. Essa lei faz é o contrário, ela piora”* (ED2). Ou seja, o professor possui clareza do significado da palavra “reforma” e questiona o uso indevido, já que na sua percepção as mudanças que a Lei nº 13.415/2017 vai originar não repercutirão em aprimoramento da educação e não assegurarão melhorias ao ensino médio.

Na mesma linha do entendimento de ED2, um dos professores de Sociologia reforçou a ideia de que a reforma não é apreendida como avanço, mas, ao revés, como retrocesso na história do ensino médio do Brasil:

É o maior retrocesso que teremos na história da educação do nosso país, porque nós já tivemos um ensino médio que era mais voltado para as elites antes, né? A história está aí para nos provar isso. E agora, que estávamos caminhando para a igualdade de todos, com o ensino médio público e a sua expansão que tivemos nos últimos anos, aparece uma lei dessas, que vai desandar com tudo o que estava sendo construído. Não dá para esperar nada de bom dessa lei. (S1).

O ensino médio nem sempre foi acessível para todos no Brasil. Apenas no século XX houve a ampliação das políticas para o ensino médio visando adequar a educação à teoria do capital humano, cuja ideologia defendia que a educação pode aprimorar as aptidões para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2007). A partir dessa compreensão, se, por um lado, passou a valorizar mais a educação, por outro, a escola passou a servir aos interesses econômicos, sendo improdutiva quanto à formação intelectual (FRIGOTTO, 1988). À vista disso, durante muito tempo, “[...] o ensino médio ficou restrito a uma pequena elite e, quando expandido, ainda de forma limitada, foi para atender

estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo” (FERREIRA, 2017, p. 296).

Apesar da ampliação da oferta do ensino médio, a literatura sobre a história da educação ratifica que esse nível de escolaridade sempre foi dual (SAVIANI, 2007). A título de exemplo, pode-se citar a Reforma Capanema, em 1942, que criou, para as classes mais privilegiadas, os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, enquanto à classe desfavorecida, sob determinação das leis orgânicas, sobrava o ensino secundário voltado para a formação profissional dos trabalhadores mediante cursos: Agrotécnico, Comercial, Industrial e Normal, que não davam acesso ao ensino superior; este último era restritivo e excludente, privilegiando os mais favorecidos economicamente (SHIROMA; MORAES; EVANGELHISTA, 2011).

Nesse paralelo temporal, Ferreira (2017, p. 294) assevera o que foi postulado por S1, inferindo que “[...] essa lei guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990”, pois ela vem aprofundar as desigualdades sociais, como outrora, mediante a formação dos jovens especificamente para o trabalho manual. Já Duarte (2017) defende que, além dessa reforma retroceder o ensino médio ao período ditatorial, ao avultar a dualidade do ensino, corrobora a não formação ética, negando o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica dos jovens. Para evitar o anacronismo histórico, interessa atentar que a regeneração constante a tradução do autor não passa de uma tentativa de aliança e uma promessa, impossível de veracidade (DERRIDA, 2006), mas significativa por tentar traduzir a realidade que lhe cerca.

A instrumentalização da população empobrecida proporcionada através da reforma será desigual, pois a todos não serão ofertadas as mesmas oportunidades, haja vista que os estados serão responsabilizados pelas adequações das escolas; além do mais, considerando que os investimentos nesse nível de escolaridade sempre foram insuficientes, acredita-se que não se pode esperar democratização da qualidade do ensino médio, mesmo que o escopo seja formar mão de obra barata (FERRETTI, 2018). Sobre esse assunto, F2, professora de Filosofia, acrescentou:

[...] essa reforma é uma vergonha. É uma vergonha um governo ter coragem de vir apresentar uma reforma mal feita dessas. Nem disfarçar os reais objetivos dessa lei eles disfarçaram. É só para acabar com o ensino médio público, esse é o objetivo; para o jovem pobre não crescer mais, para ele ter uma formação tão ruim que não vai nem conseguir passar no vestibular para ir para a universidade. A saída vai ser ir trabalhar no emprego que aparecer, sendo explorado, humilhado [...]. (F2).

F2 repudia a reforma do ensino médio, fazendo severa crítica ao governo, por acreditar que o objetivo da lei não é promover justiça e igualdade social ou investir com seriedade na educação, ao contrário, é oferecer formação precarizada, que não possibilitará o acesso ao ensino superior via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), restando o ingresso imediatista no mercado de trabalho em ocupações desprestigiadas. O que pode acarretar “à reforma uma retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino

Médio”, com a função de diminuir a demanda para o ensino superior (CUNHA, 2017, p. 380).

Para Motta e Frigotto (2017, p. 357), as mudanças a serem implementadas pela Lei nº 13.415/2017 realmente não irão beneficiar os jovens, na contramão, “[...] se trata de uma ‘reforma’ contra a maioria dos jovens – cerca de 85% dos que frequentam a escola pública –, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’, condenando gerações ao trabalho simples”. Por visar à formação rápida dos jovens por meio de cursos técnicos, esses autores consideram que os principais afetados serão os filhos da classe trabalhadora, dado que a reforma nega o “[...] conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357), já que a ênfase é a formação profissional.

F1 e S2 também entendem que a Lei nº 13.415/2017 não trará benefícios, mas, em suas narrativas, centraram ênfase na reprimenda à flexibilidade no currículo, por julgarem que as disciplinas conhecidas por proporcionarem a formação crítica dos estudantes – Filosofia e Sociologia –, ao se tornarem optativas, “colaborarão para o fomento de uma educação alienada” (F1) no que toca ao indivíduo que se deseja formar:

São muitas as mudanças a partir dessa lei, muita coisa ruim vem por aí. Só podemos esperar o pior. Para começar, nem todas as disciplinas vão ser obrigatórias, e as duas responsáveis pela formação crítica dos alunos não vão mais ser obrigatórias, a Filosofia e a Sociologia, duas disciplinas que levam o aluno a pensar, a se posicionar sobre a realidade. E isso é muito ruim. É tudo o que o Governo quer para continuar nos explorando cada vez mais. E isso tem a ver com a outra medida, que é a formação para o trabalho através dos cursos profissionalizantes. Isso nada mais é do que desviar o foco dos alunos para eles se alienarem e se contentarem com um trabalho que paga uma miséria no final do mês. Isso não pode acontecer. (F1).

Do mesmo modo, pesquisa realizada por Marpica (2018) com docentes de Sociologia de São Paulo confirmou que os professores percebem que essa disciplina contribui para gerar protagonismo juvenil, pois, com o auxílio dos professores, os jovens conseguem enxergar as lutas de classe e buscam empenhar-se pela sua superação; em contrapartida, a ausência da obrigatoriedade ocasiona alienação. No que concerne à alienação mencionada por F1, há que se considerar que, no âmbito das políticas públicas, o desconhecimento dos pormenores da lei em tela por parte dos professores de ensino médio pode também ser interpretado como um processo alienante, já que não havendo clareza acerca do seu significado, a tendência é que práticas docentes sigam prescrições impostas sem reflexão crítica, o que corrobora a alienação primeiros da classe docente, e depois, dos estudantes.

Nessa perspectiva, de modo uníssono à narrativa transcrita, Ferretie e Silva lecionam que a reforma adéqua a educação aos interesses econômicos e às demandas do mercado, além de contribuir para a “[...] contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização”. Todavia, as mudanças tratam-se, na verdade, de uma contrarreforma contra o povo e à educação pública transformadora” (2017, p.396), já “[...] que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade

humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Costa e Coutinho (2018), inclusive, advogam que a reforma do ensino médio também não valoriza o ensino técnico, já que introduz o notório saber, abrindo espaço para a formação de profissionais sem a devida qualidade que o mercado de trabalho exige.

O relato de S2 explicita o pressuposto de que a reforma contribui para a alienação via profissionalização simplista e aligeirada, que atende à demanda imediatista do mercado capitalista, em detrimento da valorização da formação crítica. S2 alegou que suprimir a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia colabora para a redução do acesso ao conhecimento contextualizado que possibilita inquietação frente aos problemas sociais e desmobilização de intervenção para mudar a realidade:

[...] a proposta é que nós tenhamos que ofertar a disciplina como optativa, e não como é agora, que todos os alunos têm que estudá-la. E tudo isso é também para atender ao capitalismo, porque, se o aluno não estuda Filosofia e Sociologia, ele não é capaz de ter uma formação crítica, e uma pessoa crítica, questionadora e entendedora dos seus direitos, não é o que o Estado quer. Para eles, é muito mais lucrativo um aluno passivo, que já saia da educação básica direto para um emprego que sustente o Estado. (S2).

De modo semelhante, Oliveira, Binsfeld e Trindade (2018), em pesquisa desenvolvida com professores de Sociologia de Santa Catarina, constataram que é consenso entre os educadores dessa disciplina a crítica à reforma, especialmente no que tange ao caráter opcional da Sociologia. Para os docentes consultados, essa é uma disciplina basilar para a formação crítica do cidadão, e a perda da sua obrigatoriedade consiste em um retrocesso para toda a sociedade.

De acordo com o entendimento de S2 e de outros quatro professores – S1, F1, F2 e ED2 –, a reforma não contribui para alargar a oferta e qualificação do ensino médio. Motta e Frigotto (2017) sintetizam tais compreensões em suas análises sobre a Lei nº 13.415/2017 aferindo que ela consiste em um tríplice retrocesso: primeiro, a Reforma Capanema, em 1942, com a qual os ensinos secundário, industrial, agrícola e comercial não possibilitavam a entrada no ensino superior; segundo, a reforma educativa no período da ditadura militar, em 1971, que implantou o sistema de profissionalização em concomitância com a escolarização formal, alegando que essa medida era necessária para cumprir a carga horária obrigatória e, por isso, a formação em tempo integral não era escolha, mas uma obrigação para cada estudante; terceiro, o Decreto nº 2.208 (BRIL, 1997), que estreitou os laços entre a educação profissional e a educação básica ao possibilitar a educação profissional articulada ao ensino regular; a mesma proposta da Lei nº 13.415/2017. Tal modo, como assevera Carvalho e Cavalcanti (2022), o dualismo estrutural permanece.

A maioria das compreensões dos professores entrevistados sobre a reforma do ensino médio apontou descrédito quanto à proposta implementada pela Lei nº 13.415/2017, insatisfação aos moldes como foi idealizada e preocupação, especialmente no que concerne ao fomento de uma educação voltada para a profissionalização simplista e aligeirada para as classes menos favorecidas que as algea ao trabalho imediatista em

ocupações pouco valorizadas e com escassa possibilidade de transformação social e transição entre os estratos econômicos.

Interessa ressaltar que as narrativas docentes se valem de um conjunto de pressupostos constituídos individualmente sobre os possíveis efeitos da política, já que não conseguem mencionar reverberações sentidas na escola em que trabalham por sua implantação não ter sido iniciada, já que a implementação gradativa da política não havia sido discutida formalmente na escola tampouco havia repercutido em quaisquer mudanças de cunho prático. Apesar de a escola historicamente não ser pioneira e eficiente em se adequar às políticas públicas estaduais, provavelmente, a reforma se fazia ainda mais distante da realidade docente porque esta pesquisa se deu apenas um ano depois da publicação da lei 13.415/2017 e o estado do Ceará ainda não havia concretizado quaisquer ações consoantes a sua discussão e desenvolvimento.

Aspecto que também veio à tona nos relatos dos professores foi a valorização do professor, considerando a apreensão acerca das condições de trabalho e formação docente, conforme se discute na categoria a seguir.

Categoria 3 – Valorização docente

Não fossem suficientes as ponderações já relatadas pelos professores referentes ao conteúdo da Lei nº 13.415/2017 no tocante à formação juvenil, ainda emergiram inquietudes sobre a valorização docente, sobretudo no que se refere à formação profissional e condições de trabalho.

S2 chamou a atenção para a estrutura das escolas públicas, alegando que boa parte não propicia um espaço digno de trabalho e aprendizagem: “[...] *E outra coisa importante para se pensar é o financiamento, porque a situação dessa escola em que trabalho é precária. Tem que melhorar tudo isso para ter um ambiente saudável de trabalho, em que se possa levar o aluno a aprender [...]*” (S2). Gonçalves faz um questionamento nesse sentido ao refletir sobre a implementação da lei: “Quais são as reais condições das escolas públicas estaduais para oferecer esse itinerário?” (2017, p. 139); e conclui que a maioria das escolas públicas estaduais do nosso país não possui estrutura física nem profissionais qualificados para dar conta da formação educacional escolar dos jovens nas áreas de “linguagens e suas tecnologias”, “matemática e suas tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias”, “ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017, p. 1). Tal como refletido por S2, será necessário muito investimento no que atine à contratação de profissionais e à qualificação dos professores para o trabalho na nova perspectiva formativa, bem como na melhoria da estrutura, para dar conta, dentre outros aspectos, das novas tecnologias.

A Lei nº 13.415/2017 esclarece que os estudantes poderão estudar as disciplinas da BNCC nas escolas e se dirigir a espaços privados a fim de estudar o curso profissional, direcionando para as empresas privadas o suporte no fomento à profissionalização. Ao firmar essa parceria, não se podem obscurecer os interesses governamentais, já que eles “[...] estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, praticamente apoiados

pelo setor privado [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 139), para o qual não se consideram os anseios dos alunos, mas a necessidade dos empresários.

Alguns docentes – S1, S2 e F2 – comentaram que se sentem desvalorizados pelo Governo, que privilegia uns conhecimentos em detrimento de outros. Para esses professores, retirar a obrigatoriedade de algumas matérias, e conferir obrigatoriedade apenas aos estudos e práticas, sugere que uma parcela do conhecimento é realmente importante e, por isso, indispensável, ao contrário de outras como Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que podem não ser contempladas na formação educacional. No discurso a seguir, o docente lamentou a desvalorização que a reforma do ensino médio acarreta para a sua profissão:

Essa lei acaba com o valor da minha disciplina. Se ela já é desvalorizada pelo Estado, pelas avaliações externas, etc., imagine agora, que ela se torna opcional, que o aluno nem vai ter que cursá-la. O Governo está jogando na nossa cara que estudar Sociologia, que é a disciplina que eu ministro há mais de sete anos, não é importante, que é dispensável. (S1).

Semelhante a esse posicionamento, F2 disse que se arrepende de ter se dedicado à profissão de professor e de ter investido nesse percurso por tantos anos, com tanto empenho, pois não se sente valorizado:

[...] a minha disciplina vai perder o valor. É isso o que a reforma vem deixar claro para todos nós. Isso me entristece muito, porque eu resolvi estudar Filosofia, ralei para passar na Universidade Federal do Ceará e depois para estudar mestrado, e essa lei aparece para diminuir o tamanho do meu esforço, me tratando como se eu não tivesse utilidade. Estava pensando em ir para o doutorado, mas desse jeito eu nem sei mais. Me sinto muito mal com essa situação e, às vezes, até me arrependo de ter seguido esse caminho. Devia ter seguido os conselhos de papai e ter estudado mais até passar em Direito, porque ser professor não tem futuro nesse país, não. (F2).

Outro docente se questionou acerca de como será a sua atuação a partir da implantação da reforma, já que, até o momento, não houve referência a esse assunto:

Eu sei que será uma mudança muito grande, principalmente para nós, que lecionamos Filosofia e Sociologia. E a proposta da reforma é muito confusa para mim; eu fico tentando compreender o que será do nosso futuro, porque com certeza esse novo ensino médio vai cobrar um novo professor, e cadê a nossa formação? Cadê a preparação para enfrentarmos essas mudanças? O Governo devia se preocupar com isso também, porque não é só transformar a escola em tempo integral e pronto, não. (S2).

As narrativas de S1, F2 e S2 questionam, com insatisfação, a desvalorização das disciplinas de Filosofia e Sociologia e dos profissionais da educação. Inclusive, salientam a falta de formação continuada e a verticalidade com que a lei foi elaborada e sancionada, não permitindo que os professores participassem e sequer que pudessem compreender as mudanças propostas. Nesse mesmo viés, Ferreira (2017, p. 297) chama a atenção para a valorização da classe docente nesse processo, dada a necessidade de “[...] implantar processos coletivos de formação continuada, pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa” para se adaptarem às mudanças vindouras e qualificarem sua atuação profissional.

Os discursos dos docentes entrevistados, transparecem que os educadores se sentem angustiados e desvalorizados frente às transformações do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017. Isso evidencia que eles são estranhos a essa reforma e que ela não os considerou em nenhum momento desde a sua elaboração, ademais, como ainda não estava sendo implementada a referida Lei no contexto escolar, não foram mencionados os efeitos sentidos na práxis cotidiana.

Para Arroyo (2014), o ensino médio é reinventado cotidianamente por educadores e estudantes, visto que a cada geração os professores modificam as suas práticas, assim como os jovens também mudam. Apoiando-se nesse entendimento, Leão (2018, p. 20) acrescenta que as políticas públicas devem se sustentar nas atualizações constantes que esses sujeitos implementam no dia a dia das escolas e, somente a partir disso, repensar tais serviços, já que, “[...] independentemente dos governos e suas políticas, ou apesar deles, há uma escola de ensino médio sendo produzida por docentes e estudantes em suas escolas”. Todavia, tal pressuposto parece ter sido ignorado na reforma do ensino médio em tela.

ED2, professor de Educação Física, ao criticar o modo com que a reforma foi imposta à sua classe profissional e aos jovens estudantes, disse que geralmente os professores e os alunos não são ouvidos no contexto das reformas, logo se sente contente que esta pesquisa enseje visibilidade à categoria:

[...] E tudo isso é porque a gente não tem voz. Eu estou aqui me achando o máximo porque estou falando o que eu penso para você aqui, para você, que é da academia e que pode ajudar a divulgar a minha voz; a mesma coisa com os jovens. Eles também não são considerados importantes nessa questão. E eu me pergunto aonde isso vai chegar, porque eles são o futuro do nosso país daqui a uns 20, 30 anos. E que futuro estamos preparando para eles? Eu tenho medo do futuro. (ED2).

De mesmo modo, Kuenzer (2017) denuncia o caráter impositivo com que se realizou a reforma do ensino médio desde a sua *publicização* como Medida Provisória nº 746/2016, que não proporcionou “[...] espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil” (p.336). Essa assertiva também é discutida por Gonçalves, que acredita que, “[...] para organizar a reforma do ensino médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram às universidades, pesquisadores, professores e estudantes [...]” (2017, p. 141).

As transformações no campo educacional são importantes e necessárias, no entanto, critica-se o fato de que sempre partiram dos interesses de um determinado grupo, já que “[...] geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65). Exemplo disso é o fato de a reforma em comento ter sido elaborada e aprovada sem que houvesse sequer contato efetivo com a categoria dos professores e estudantes do ensino médio. Leão (2018, p.8) acredita que as reformas educacionais no Brasil se consumam como mudanças direcionadas aos “outros”, em que “[...] professores e jovens das camadas populares são sempre pensados como

destinatários das políticas públicas e nunca como atores com direito à participação na sua formulação”.

Como resultado da ausência de diálogo, ED2 acredita que a reforma não está de acordo com os interesses juvenis e prevê que ela irá acarretar maiores índices de evasão:

Dizem que o ensino médio vai ficar melhor, mais flexível, mais atraente para os jovens. Será? O jovem vai querer, na estrutura social de hoje, em que temos várias coisas para fazer, vários locais para sair, um mundo tecnológico aí disponível, passar o dia todo em uma escola? Eu tenho certeza que não. Então, ao invés de atrair os alunos, eles vão é se afastar cada vez mais de nós, e isso é um perigo. É um perigo para uma nação ter tantos alunos fora da escola. (ED2).

Na contramão desse discurso, conforme divulgado pelos defensores da reforma do ensino médio, esta busca modernizar o currículo, considerado arcaico e sobrecarregado. Defende-se que a atual organização, com trajetória única composta por 13 disciplinas para todos os educandos, é excessiva e responsável pelo desempenho insatisfatório e pelo desinteresse dos jovens (FERRETTI; SILVA, 2017). No entanto, entende-se que as mudanças são necessárias em um contexto educacional dinâmico que não concebe estruturas estáticas com ideias cristalizadas, mas o que se questionam são os moldes segundo os quais essa mudança educacional é fomentada mediante a política pública em tela, já que não se escutam os jovens nos seus anseios para a elaboração de uma proposta coletiva que envolva os sujeitos que vivenciarão na prática tais mudanças. Dessa forma, o que resulta é um currículo engessado, disciplinar e sequencial proposto por quem está fora da escola, deixando a entender que “[...] encontrar-se-iam na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola” (SILVA, 2018, p. 13).

Nos moldes em que a reforma se apresentou para a sociedade, o protagonismo juvenil não foi assegurado (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). F2 acredita que ela só vai dificultar a vida dos jovens trabalhadores, já que visa implantar o ensino médio em tempo integral, homogeneizando os percursos juvenis, como se todos pudessem e quisessem passar o dia estudando e se profissionalizando, sem acesso ao trabalho remunerado e às condições reais de ingressar num curso superior para as profissões mais concorridas (Medicina, Engenharia, Direito, etc.):

E esse ensino médio o dia todo? Não sei como vai ficar, porque tenho alunos que trabalham de manhã e à tarde vêm para a escola, e vice-versa. E, com essa mudança, quero é saber como será, porque parar de trabalhar eles nem podem se dar a esse luxo, porque é um dinheiro altamente necessário para eles. Então é isto: essa reforma só veio dificultar ainda mais a vida dos nossos jovens, que já é complicada agora, imagine quando a reforma começar a ir à prática! E o mais engraçado é que ninguém perguntou a esse jovem, nesse perfil que estou te falando, pobre, trabalhador, que necessita conciliar estudo com trabalho, o que ele acha, o que ele quer que mude, que profissão ele almeja. Da mesma forma, também não perguntaram para mim nem para os meus colegas de profissão a nossa opinião. (F2).

A ampliação da carga horária do ensino regular para sete horas diárias inviabiliza o acesso de muitos jovens ao trabalho remunerado, haja vista que, por necessidade, muitos acabam conciliando o ensino médio com o labor, e essa jornada fica impossibilitada com a

implantação da escola em tempo integral (FERRETTI; SILVA, 2017). Para esses alunos, a reforma assegura a possibilidade de frequentar a educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno, geralmente ofertada para discentes fora da faixa etária regular em relação à seriação.

Considerando que muitos jovens estudantes das escolas públicas trabalham e não podem passar o dia inteiro na escola, a reforma poderá contribuir para intensificar a evasão, uma vez que a EJA não se mostra atrativa ao interesse dos jovens, por se tratar de uma modalidade de ensino, muitas vezes, mais voltada para pessoas com mais idade, que não estudaram no “tempo certo”, do que para jovens que poderiam estar cursando o ensino médio regular (PAIS, 2003). As posturas que desconsideram e silenciam as juventudes são frutos de crenças que julgam que ser jovem é apenas uma fase de transição marcada pela imaturidade, sendo, portanto, tipicamente problemática e transitória (FIALHO; XAVIER, 2016). Nessa perspectiva equivocada, “[...] não tem sentido pensar conteúdos, formas de organização, tempos, espaços e processos avaliativos sem compreender e reconhecer suas demandas, necessidades e especificidades” (LEÃO, 2018, p.16).

Considerações finais

A pesquisa tratou sobre a recente reforma no ensino médio, estabelecida em janeiro de 2017 pela Lei nº 13.415, mais especificamente considerando a percepção dos professores dessa etapa final da educação básica. Partiu da inquietação acerca de como os professores do ensino médio compreendiam a Lei nº 13.415/2017 e objetivou entender como a referida lei era percebida pelos docentes do ensino médio, sujeitos centrais da reforma, que vão trabalhar diretamente com as recentes mudanças implementadas.

Para desvelar as compreensões dos professores quanto à Lei nº 13.415/2017, foi desenvolvido um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, realizado em uma escola pública estadual do município de Fortaleza, Ceará, em abril de 2018, com sete docentes do ensino médio, um ano após a publicação da referida Lei. Mediante a metodologia da História Oral Temática, as narrativas dos educadores foram gravadas, transcritas, validadas, textualizadas e interpretadas mediante análise de conteúdo. Os resultados demonstraram a emergência de três categorias temáticas, quais sejam: conhecimentos acerca da Lei nº 13.415/2017, compreensões sobre a reforma do ensino médio e valorização docente.

Constatou-se que os docentes possuíam conhecimentos prévios sobre a Lei nº 13.415/2017, bem como que eles acreditavam que tal reforma iria refletir em sua prática docente, mesmo que não sentissem ainda os efeitos práticos dessa lei no seu cotidiano por não terem discutido esse assunto na escola e nada ter sido alterado no que concerne à organização estrutural e pedagógica da escola para adequação gradativa consoante ao texto legal. Entretanto, a Lei foi percebida de forma diferente pelos professores.

Os dois que possuíam conhecimentos mais superficiais – A e ED1 – acreditavam que a mudança seria uma necessidade, considerando a baixa qualidade do ensino médio, e valorizavam a possibilidade de escolha dos alunos por área do conhecimento para não os obrigar a cursar disciplinas para as quais não se sentem atraídos. Na contramão, cinco

professores – ED2, F1, F2, S1 e S2 – julgaram a reforma impositiva, dado que os docentes, os estudantes e a comunidade escolar não foram convidados a participar da sua elaboração. Estes últimos também consideram a lei uma contrarreforma, a qual: empobrece o currículo, sobrepõe áreas do conhecimento, desvaloriza os professores, não investe em qualificação, invisibiliza as precárias condições de trabalho e aprendizagem dos alunos, desconsidera os anseios juvenis e a realidade do estudante trabalhador e favorece as necessidades do mercado produtivo capitalista em detrimento da formação crítica transformadora. Isto porque a Lei em questão colabora para alienação da juventude na luta pela superação dos problemas sociais (como a desigualdade econômica), e distancia os educandos da escola pública das profissões mais prestigiadas socialmente, direcionando-os, de maneira precária e aligeirada, para o mercado de trabalho, nos postos menos valorizados, para desenvolverem atividades de menor complexidade.

Discute-se que a Lei nº 13.415/2017 foi impositiva e verticalizada porque não considerou sequer a participação dos professores e alunos, sobre os quais as mudanças irão impactar diretamente. Dessa maneira, privilegiou os interesses do sistema capitalista produtivo consoante uma formação profissional tecnicista e imediatista, voltada para a ocupação dos cargos desvalorizados no mercado de trabalho, ao tempo que deverá distanciar, ainda mais, o jovem pobre do ensino superior e das carreiras mais prestigiadas econômica e socialmente.

Reflete-se que a flexibilização do currículo, ao possibilitar liberdade restritiva ao discente, por proporcionar que ele opte, dentre as áreas ofertadas, por estudar ou não determinadas disciplinas, resultou (ainda que possa facilitar o trabalho do professor) em maior desvalorização dos docentes das disciplinas consideradas optativas, para as quais a necessidade de aprendizagem afere menor importância ou dispensabilidade. Não fosse isso suficiente, os professores alegam que em meio ao aumento da carga horária escolar, considerar prescindíveis justamente as disciplinas que possibilitam maior criticidade colabora para uma formação alienada, que desmobiliza a luta pela justiça social mediante atuação cidadã.

Além disso, foi possível refletir que ao invés de investir nas condições de trabalho e formação de professores ao valorizar tal profissão, o que institui é um cenário de congelamento de gastos na educação, incongruente com o aumento da carga horária, que demanda contratação de professores e investimento na infraestrutura. E, ao invés de se formar sujeitos atuantes e envolvidos com a mudança social desde a garantia de direitos, o alargamento da carga horária, por meio da implantação do sistema de tempo integral, foi percebido pelos docentes como prejudicial também por não considerar a realidade do aluno que precisa de trabalho remunerado para ajudar em casa, homogeneizando as pluralidades juvenis brasileiras.

A sociedade está em constantes transformações, bem como a educação e, mais especificamente, o ensino médio. Logo, enquanto etapa educativa mutável e dinâmica necessita ser refletida constantemente e atualizada com vistas a atender às necessidades da sociedade, questiona-se, contudo, que tal reinvenção considere as percepções dos educadores e dos estudantes, visto que a cada geração os docentes modificam as suas

práticas, assim como os jovens também mudam suas demandas e são o cerne de qualquer política a eles destinada. Em consonância, repensar os serviços educacionais para amparar as atualizações constantes no dia a dia das escolas é necessário, mas não pode decorrer de regulamentações verticalizadas alheias aos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Destaca-se, com efeito, que esta pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, trabalhou com uma quantidade exígua de professores consultados, logo os resultados aqui obtidos não podem ser generalizados. Todavia, tal limitação não depõe contra a importância do estudo, afinal ele possibilitou ampliar a reflexão crítica acerca da Lei nº 13.415/2017 e ensejou luz às vozes dos sujeitos que foram silenciados, os professores, que são de relevância fundamental para a implantação das reformas no âmbito educacional. Neste caso em particular, tratando-se de uma reforma que ainda não está sendo efetivada na prática cotidiana de muitas escolas do Brasil, cabe salientar a necessidade futura do desenvolvimento de novas pesquisas, com vistas a elucidar seus efeitos, com seus sucessos e fracassos, que permeiam a denominada reforma do ensino médio, após sua execução prática.

Agradecimento

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo auxílio ao projeto “Educadoras no Ceará do século XX: formação docente, práticas e representações” (PS1-0186-00218.01.00/21) vinculado ao grupo de pesquisas “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” - PEMO.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ARROYO, Miguel González. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-73.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016a.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera 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 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016b.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CAVALCANTI, Fábio. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, p. e7317, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7317>. Acesso em: 1 fev. 2023.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676506.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2019.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei* – o “fundamento místico da autoridade”. São Paulo: Martins Fontes, 2007. DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DOMINGUES, José Luís; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação*

e *Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DUARTE, Rafaela Campos. *O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016): nova configuração da velha dualidade*. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>. Acesso em: 1 mar. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n. 139, p.385-404, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 7abr. 2018.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Política pública de juventudes: percepções dos bolsistas do Prouni. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 11, n. 17, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53612/34014>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; XAVIER, Antônio Roberto. Políticas públicas para a juventude no Brasil: reflexões panorâmicas. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: UECE, 2016. p. 61-74.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 abr. 2018.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2018.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Francisca Natália da; SOUSA, Kaiser Jackson Pereira de. Políticas de currículo e significação de qualidade: discursos e contextos de mobilização da BNCC. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 4, p. e47303, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/7303>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449x-rbedu-23-e230058.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARPICA, Natália Salan. *Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista*. 2018. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 7-9.

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). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

NOGARA JÚNIOR, Gilberto; D'AGOSTINI, Adriana. O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? *Movimento*, Niterói, n.6, p.329-361, 2017. Disponível em: www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/309/378. Acesso em: 3 abr. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tainá. A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de Sociologia? *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.2, n.11, p. 249-259, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscoitos*: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2003.

SANTOS, Amanda Yasmin Barbos; SANTANA, Walisson Barbosa de; MAIA, Francisco Eraldo da Silva S. Reflexões acerca do processo de inserção do esporte nas aulas de Educação Física. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3587>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. A recusa da escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993. p. 377-390.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Como citar este documento:

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Lei nº 13.415/2017 e as compreensões dos professores do ensino médio. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14281, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14281>.