

CONFISSÕES DE ADOLESCENTES: AS VOZES E REFLEXÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

ADOLESCENT CONFESSIONS: THE VOICES AND REFLECTIONS OF SECONDARY STUDENTS ABOUT THE HIGH SCHOOL REFORM

Natalia Manchenho Portilio
natalia.portilio@hotmail.com
Graduada em Psicologia.
Universidade da Região de Joinville - Univille

Mariana Datria Schulze
marianad.schulze@gmail.com
Mestre em Educação e doutoranda em Educação.
Universidade da Região de Joinville - Univille.

RESUMO

A mais recente modificação realizada na educação brasileira foi a Reforma do Ensino Médio, que é apontada por muitos pesquisadores como autoritária e um retrocesso para o sistema educacional do país (FRIGOTTO, 2016; KRAWCZYK, 2017). Considerando o impacto da Reforma na estrutura educacional do Brasil, entende-se relevante compreender o que os principais sujeitos desses processos, os estudantes, pensam acerca de tais mudanças. Para isso, nesta pesquisa qualitativa e exploratória, participaram 22 estudantes do Ensino Médio de duas instituições: uma escola pública, com ensino condizente com os parâmetros curriculares nacionais, em Curitiba (PR), e uma escola pública que faz parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em Joinville (SC). Os dados foram coletados utilizando-se da estratégia de grupo focal. Observou-se que a maioria dos estudantes concorda parcialmente com a Reforma e demonstra preocupação quanto à estrutura das escolas e à formação dos professores frente a esses novos desafios. Por fim, foi possível constatar que essa Reforma poderá prejudicar a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Adolescência. Estudantes. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRATC

The most recent modification made in Brazilian education was the High School Reform, which is considered by many researchers authoritarian and a regression to the country's educational system (FRIGOTTO, 2016; KRAWCZYK, 2017). Considering the impact of the Reform on the educational structure of Brazil, it is understood relevant to understand what the main subjects of these processes, the students, think about such changes. Therefore, in this qualitative and exploratory research, participated 22 high school students from two institutions: a public school,

with teaching consistent with the national curricular parameters, in Curitiba (PR), and a public school that is part of the Innovative Higher Education Program (ProEMI), in Joinville (SC). Data were collected using the focus group strategy. It was observed that the majority of students agrees partially with the Reform and shows concern about the structure of the schools and the training of the teachers in face of these new challenges. Finally, it was possible to verify that this Reform could undermine the integral formation of the students.

Keywords: Adolescence. Students. High School Reform.

INTRODUÇÃO

Na concepção de Vigotski¹, aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente correlacionados. Não se nega que existe, sim, um percurso do desenvolvimento, em parte, definido pelo processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que possibilita a constituição de processos internos de desenvolvimento que só é possível pelo contato com certo ambiente cultural (OLIVEIRA, 2003). Assim, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto. Como define Dourado (2007), a educação é entendida como um amplo processo de socialização da cultura e do conhecimento historicamente produzido pelo homem. Logo, a escola representa o locus privilegiado de produção e apropriação desses saberes.

A educação é um direito de todos, e conforme o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Piana (2009) ressalta que as legislações brasileiras têm defendido uma educação de qualidade e de acesso a todos os cidadãos. Entretanto, muitas vezes, tais discursos não passam de

¹ O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia “Vigotski” será padronizada neste texto, porém, quando tratar-se de referência a uma obra específica, será utilizada a forma que foi registrada no original.

meras ilusões, pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em escolas, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, autônoma e afetiva.

No que se refere diretamente ao Ensino Médio (EM) brasileiro, crise, apagão e ausência de sentido são alguns termos utilizados por governantes, pesquisadores, jornalistas e representantes de organizações não governamentais ao analisar este período da trajetória escolar. Docentes e estudantes relatam desinteresse, falta de qualidade e desmotivação, assim, pode-se falar “da perda da identidade do Ensino Médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Conforme o último Censo Escolar (BRASIL, 2016), o Ensino Médio tem cerca de 8 milhões de alunos matriculados. Porém, nem todos os matriculados são aprovados ao final do ano letivo. O mesmo Censo Escolar demonstrou que ainda persistem diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais do ensino fundamental (que possui as maiores taxas de aprovação) e do Ensino Médio (que possui as menores taxas de aprovação).

Tendo conhecimento das dificuldades enfrentadas nessa trajetória, torna-se pertinente compreender quem são os sujeitos do Ensino Médio, os adolescentes. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência é uma construção social, gerada a partir das condições materiais de produção, dentro de um determinado contexto e de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da história (DOS ANJOS, 2011). Visto isso, cabe perguntar: o que há na sociedade que resulta no afastamento dos adolescentes da escola? O autor sugere:

O adolescente é aquele que, num futuro próximo, escolherá uma profissão e começará a preparação para uma atividade profissional. [...], a sociedade em geral, exigirá tal postura do adolescente. O problema reside na forma como a educação escolar vem tomando em relação a esta questão. Martins (2004) chama a atenção de que as políticas educacionais têm centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado (DOS ANJOS, 2011, p. 289).

Em fevereiro de 2017, o governo federal afirmou que era preciso resgatar o interesse do adolescente no processo escolar, por isso aprovou a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida para a lei nº 13.415, de 16 de

fevereiro de 2017. Conforme apresenta o MEC (2017, *web*), a reforma modifica a estrutura do sistema atual do Ensino Médio a fim de torna-lo mais atraente aos jovens. A grande dúvida é se realmente essa Reforma será a solução para o Ensino Médio brasileiro ou se será mais um motivo para a evasão escolar.

Para discutir tais questões, o presente estudo buscou compreender o que estudantes secundaristas pensam acerca da Reforma do Ensino Médio, posto que adolescentes são, sim, muito capazes de compreender, questionar e debater sobre a realidade na qual estão inseridos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Bertol e Souza (2010), a origem da palavra adolescência pode ser localizada no verbo *adolescere*, do latim, que significa crescer em direção à maturidade. Esse crescimento é entendido como desenvolvimento inevitável, e implica transformações sociais, biológicas e psicológicas. Em diversas análises e estudos, encontram-se múltiplas formas de entender a adolescência.

Para essa pesquisa, entende-se o ser humano como constituído em uma relação dialética com o social e com a história. Logo, dentro da perspectiva histórico-cultural:

O Homem é visto como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade [...]. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social [...]. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo (BOCK, 2007, p. 67).

Assim, a adolescência deve ser compreendida nessa inserção, considerando que sem as condições sociais, a adolescência não existiria. Por isso, pode-se falar de condições sociais que constroem uma determinada adolescência (BOCK, 2007). Em relação à sociedade moderna, sabe-se que devido ao desemprego crônico no sistema capitalista houve a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para tal ingresso. Essas foram as condições para que se mantivessem as crianças mais tempo com os pais. Conseqüentemente,

colocá-las na escola foi a solução para que os pais pudessem trabalhar. A extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família, e a aproximação de um grupo de iguais foram as consequências dessas exigências sociais. Desse modo, a adolescência refere-se a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar (OZELLA, 2002).

Visto que é na escola que os adolescentes passam grande parte do tempo diário e convivem com seus semelhantes, Neto e Osorio (2011) consideraram importante discutir sobre essa Escola tão presente na vida desses indivíduos e grande responsável pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos adolescentes.

O grande marco da educação brasileira foi a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que já passou por diversas reformulações, mas ainda é considerada a estrutura da educação nacional (PIANA, 2009). Quanto ao ensino básico, a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, institui educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2013). Especificamente, em relação ao Ensino Médio, no capítulo II, sessão IV, art. 35 da referida lei (BRASIL, 1996), define-se que as finalidades dessa etapa são:

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

Alguns anos depois, em 9 de janeiro de 2001 foi sancionada a lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional da Educação - PNE, cujo objetivo era garantir um planejamento decenal para a educação. Em seu artigo 6º está definido que: “os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação” (BRASIL, 2001).

Apesar da existência de legislações, o que se nota é que a educação não tem sido efetiva no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. A evasão escolar é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro (QUEIROZ, 2001).

Na tentativa de melhorar os índices de avaliação do Ensino Médio, a portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 do Ministério da Educação - MEC instituiu o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, que define:

Art. 2. O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009).

Segundo Cabral (2016), o ProEMI propõe: fomentar novas formas de organização das disciplinas numa perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com a teoria; fazer uso das novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; ampliar a carga horária anual de 800 horas exigidas pela LDB; e garantir no mínimo 200 horas a mais no curso, destinando 20% desta carga horária para estudos e atividades optativas aos alunos.

O ProEMI surgiu com a intenção de estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. Ao tratar das dimensões para um currículo inovador, o Programa expressa o entendimento de que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado (SIMÕES, 2011). Entretanto, o ProEMI e suas conquistas podem ser prejudicadas com a aprovação da Reforma do Ensino Médio a seguir discutida.

No dia 22 de setembro de 2016, o Ministério da Educação anunciou, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, uma série de mudanças no Ensino Médio brasileiro. Tal MP, em 16 de

fevereiro de 2017, foi convertida para a lei nº 13.415. Na tabela 1 constam as principais mudanças propostas pela Reforma comparando-as com a legislação até então em vigor.

Tabela 1 – Legislação antes da Reforma x Legislação após a Reforma.

Principais Tópicos	Antes da Reforma (BRASIL, 1996)	Após a Reforma (BRASIL, 2017)
Carga Horária	<p>Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (grifos nossos).</p>	<p>Art. 24. § 1º A carga horária mínima anual 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 (grifos nossos).</p>
Currículo do EM	<p>Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.</p> <p>§ 1o Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p> <p>§ 2o O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.</p> <p>Art. 36. §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</p> <p>I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;</p> <p>III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (grifos nossos).</p>	<p>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:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V- formação técnica e profissional.</p> <p>§ 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.</p> <p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p> <p>Art. 35. § 1o A parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p>

		§ 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 (grifos nossos).
Ensino Técnico	Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: § 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.	Art. 36. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. § 8o A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.
Língua Estrangeira	Art. 26. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar , dentro das possibilidades da instituição (grifos nossos).	Art. 35. § 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 (grifos nossos).
Formação dos Professores	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.	Art.61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações

		privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (grifos nossos).
--	--	--

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais vigentes, os estudantes brasileiros cursam treze disciplinas durante três anos, sendo-as: português, matemática, química, física, história, geografia, biologia, educação física, filosofia, sociologia, artes, espanhol e uma segunda língua estrangeira. A partir da implementação da Reforma, haverá matérias obrigatórias na primeira metade do Ensino Médio (um ano e meio). Tais matérias, porém, serão definidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que ainda não foi concluída. Depois disso, na segunda metade do Ensino Médio, os jovens estudam um dos cinco itinerários formativos que escolherem. As opções são: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e formação técnica profissional. Português e matemática seguem obrigatórias durante todo o Ensino Médio (BENITES, 2016, *web*). Nota-se que o texto aprovado permite ainda que as redes autorizem profissionais com notório saber a ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes (MEC, 2017, *web*).

O que mais gerou polêmica no texto inicial da MP foi o fato de que as aulas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia não seriam mais parte obrigatória do currículo do Ensino Médio, cabendo às escolas e redes de ensino definir quais delas fariam parte dos estudos. O texto, porém, estava equivocado. Na versão encaminhada ao Diário Oficial, não estaria decretado o fim de nenhuma disciplina, e as treze que atualmente constam como obrigatórias para o Ensino Médio devem permanecer obrigatórias, mas isso só será certo após a definição da BNCC (JUSTINO; MAZUI, 2016, *web*).

Com a Reforma espera-se reduzir a evasão escolar e preparar os jovens para o mercado de trabalho. A proposta tenta aproximar a educação brasileira do método utilizado em outros países

como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra (BENITES, 2016, *web*). Entretanto, deve-se levar em conta que o Brasil não tem a mesma realidade (social, econômica, cultural) que os países desenvolvidos, por isso, o mesmo método que funciona em tais lugares, pode não funcionar aqui no Brasil.

Para Frigotto (2016, *web*), o projeto de reformulação curricular do Ensino Médio, é “um retrocesso que agride e mutila tanto o direito à construção da emancipação e autonomia política e humana, quanto à preparação para o mundo da produção das próximas gerações”. O autor pontua ainda que, ao fragmentar o Ensino Médio em diferentes e excludentes percursos, de acordo com grandes áreas do conhecimento, separa o que é unitário, ainda que diverso, o mundo dos homens e o da natureza.

Sendo assim, considera-se que a Reforma, elaborada às pressas e sem diálogo com a população, promove inseguranças e dúvidas quanto à sua aplicabilidade, conforme será discutido no decorrer dessa pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo objetivou apreender as concepções que estudantes secundaristas de duas escolas públicas possuem acerca da Reforma do Ensino Médio. Dadas as repercussões e os impactos na estrutura educacional do Brasil, entende-se relevante compreender o que os estudantes pensam acerca de tais mudanças.

Dentre as possibilidades metodológicas, adotou-se a pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Conforme Lüdke e André (2012), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Já a pesquisa exploratória, segundo Marconi e Lakatos (2001), é uma investigação empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno ou modificar e clarificar conceitos.

Quanto à base teórico-conceitual, esta pesquisa se sustentou no materialismo histórico e dialético. Conforme aponta Alves (2010, p. 01), “materialismo é toda concepção filosófica que

aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo”. Pires (1997) esclarece que o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, trata-se de encontrar as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

A coleta de dados para a investigação ocorreu por meio da realização de grupos focais com estudantes de Ensino Médio das duas escolas públicas coparticipantes da pesquisa: uma escola com ensino condizente com os parâmetros curriculares nacionais, em Curitiba (PR), e outra escola integrante do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, em Joinville (SC). Nos grupos focais foram colhidos dados sobre as concepções dos estudantes acerca da educação e da Reforma do Ensino Médio.

O grupo focal, conforme apontam Pelicioni e Lervolino (2001), é usualmente utilizado para o entendimento de diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. Pode ser considerada uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes. A base do grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos. Sua duração típica é de uma hora e meia.

Ao todo, participaram da pesquisa 22 estudantes do Ensino Médio das instituições coparticipantes. O primeiro grupo focal ocorreu na escola de Curitiba (PR) e contou com a participação de 12 estudantes. O segundo e terceiro grupos focais aconteceram na escola de Joinville (SC), com 3 e 7 estudantes participantes, respectivamente. Os encontros foram áudio-gravados e tiveram, em média, a duração de 1 hora. Ressalta-se que só participaram da pesquisa, os estudantes que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis legais. O estudo foi previamente averiguado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade.

Para a análise de dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo, que, segundo Franco (2012, p. 25), “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Tal mensagem pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Neste

método,

tudo o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar nesse processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2012, p. 17).

A análise dos dados nesta pesquisa ocorreu a partir da transcrição dos conteúdos discutidos durante os grupos focais em um documento *Word*. Feita essa etapa, iniciaram-se as leituras flutuantes das transcrições a fim de se familiarizar com o texto. Em seguida, realizou-se uma leitura minuciosa de todo o conteúdo, buscando conexões e consonâncias entre as discussões. O passo seguinte foi separar os conteúdos coletados de acordo com cada eixo de análise propostos para a pesquisa. A partir dessa organização, o conteúdo foi contextualizado e correlacionado com a teoria.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram da pesquisa 22 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 14 e 16 anos, sendo 15 do gênero feminino e sete do gênero masculino. Desta amostra total, 18 adolescentes cursavam o 1º ano do EM e quatro cursavam o 2º ano do EM. Os resultados dos grupos focais da pesquisa foram separados, analisados e discutidos em duas categorias principais apresentadas a seguir.

Reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio

Conforme noticiado no Portal Brasil (2017, *web*), a Reforma do Ensino Médio tem como principais pilares o aumento da carga horária (tempo integral) e a flexibilização do currículo (dividido em disciplinas obrigatórias e itinerários formativos). De início, questionou-se aos

estudantes o quê e como eles sabiam sobre a Reforma, e as respostas² foram: “*E – Não sei de nada!*”; “*E - Bom, eu já ouvi falar, mas não me aprofundei muito no assunto*”; “*E - Eu escutei... ah, ‘de bocas’ aí, tipo avulso sabe, só isso... E da televisão também...*”; “*E – Na minha sala o professor de filosofia falou um pouco*”.

Constatou-se que os participantes conheciam pouco da Reforma e o que sabiam era por meio das informações passadas na televisão e na internet. Os estudantes da escola com o ProEMI afirmaram que haviam discutido o assunto, de forma breve, em uma aula de filosofia. Entretanto, os adolescentes de ambas escolas participantes reconheceram que as instituições não promoveram debates e discussões mais aprofundadas sobre a Reforma.

Assim, durante a coleta de dados, as pesquisadoras apresentaram os pontos principais da Reforma. Após a exposição das informações, dois estudantes comentaram: “*E - Eu não sabia de nada disso*”. “*E - Nem eu*”. Tais falas vêm ao encontro da análise de Rossi (2017, *web*), de que a Reforma imposta por meio de Medida Provisória (MP) limitou os debates com os professores e estudantes, sem reais oportunidades para o diálogo.

Sobre o fato de a Reforma ter sido lançada por meio de uma MP, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - PFDC, declarou:

[...] A necessidade de reforma do ensino médio no país é real e vem sendo debatida nos meios educacionais e no Congresso Nacional há alguns anos. Contudo, a utilização do instrumento da Medida Provisória para tratar de tema tão sensível e complexo é temerário e pouco democrático. As mudanças a serem implementadas em um sistema que envolve 28 redes públicas de ensino (União, Estados e Distrito Federal) e ampla rede privada precisam de estabilidade e segurança jurídica, o que o instrumento da Medida Provisória não pode conferir, uma vez que fica sujeito a alterações em curto espaço de tempo pelo Congresso Nacional (MPF, 2016, *web*).

Depois que todos os participantes souberam, detalhadamente, do que se tratava a Reforma, se questionou se eles concordavam ou não com a MP. Todos os estudantes afirmaram que concordam em partes, mas acreditam que, da forma que foi apresentada, a Reforma não irá funcionar.

² Os trechos entre aspas e em itálico são referentes às transcrições das coletas de dados realizadas com os estudantes participantes da pesquisa. A sigla “E” representa as falas dos estudantes e a sigla “P” representa as falas das pesquisadoras.

Sobre o ensino em tempo integral, saindo das atuais 800 horas para 1.400 horas anuais, os estudantes da escola com ensino regular falaram: “E - Na verdade, eu acho que eles não pensaram muito nas escolas, porque têm muitas que nem têm estrutura. Tipo, não tem nem papel higiênico no banheiro (risos), como é que vai ter comida e outros materiais para ficar o dia todo na escola?”. Os estudantes da escola com o ProEMI, que já têm uma experiência com o ensino em tempo integral, afirmaram: “E – Até é bom porque o aluno vai passar mais tempo na escola, longe, por exemplo, das ruas, mas acho que 5 dias não daria, é muito puxado”. “E – É, se fosse mais ou menos nesse ritmo (do Inovador), não daria certo, é muito cansativo”.

Quanto à estrutura para os itinerários formativos, os estudantes comentaram:

Ensino regular:

“E - [...] aqui não tem jeito, porque não tem nem laboratório de química essas coisas, não tem condições de ter essas aulas diferentes”.

“E - **Se eu chego em qualquer colégio de bairro não vai ter uma estrutura boa. É mais colégio que aparece, sabe...**”

“P - Vocês têm sala de informática aqui?”

E – Tem, mas só 2 computadores funcionam.

“E - Eu estudo 5 anos aqui e acho que fui umas 2 vezes só para sala de informática”.

Ensino com ProEMI:

“P – E a escola de vocês, teria estrutura?”

“E - Eu acho que mais que as outras escolas, mas não tudo”.

“E – Depende... tipo, aqui não tem estrutura para ter o estudo técnico. [...] a escola particular aqui da cidade que é só de ensino técnico tem toda uma sala enorme para fazer os trabalhos e tudo... aqui na nossa não tem. E também não sei se teria professores capacitados para dar essas aulas técnicas. Então eu concordo (com o ensino técnico), **mas só se tivesse uma estrutura muito boa... porque se tiver que fazer com o nosso laboratório aqui, não tem como**” (grifos nossos).

Nota-se que, apesar de a escola com ProEMI ter uma estrutura melhor que a escola com ensino regular, os estudantes de ambas têm uma preocupação quanto à estrutura básica da escola: salas de aula e refeições. Essa preocupação é válida, por parecer “[...] recorrente em muitos estados brasileiros. Em parte, isso se deve à resistência a ampliar os gastos com a educação e a opção por uma política de financiamento focalizada no ensino fundamental iniciada nos anos de 1990 e que perdurou até 2007” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 263).

De acordo com Censo Escolar (BRASIL, 2016), há laboratório de informática em 82,7% das escolas de Ensino Médio (porém, como alguns estudantes colocaram, nem todos os computadores funcionam); laboratório de ciências está presente em 51,3% das escolas (ou seja,

quase metade das escolas de EM não teriam como praticar os conhecimentos aprendidos, como no itinerário de Ciências da Natureza ou ensino técnico). A quadra coberta está presente em 57,9% das escolas, e biblioteca ou sala de leitura em 88,3%. O pátio coberto aparece em 63,0% das escolas e auditório, em somente 29,6%. Com esses dados é possível afirmar que muitas escolas não têm a infraestrutura necessária para disponibilizar os cinco itinerários formativos.

Outra preocupação dos estudantes está relacionada ao trabalho durante o Ensino Médio: “*E – O ensino integral pode ser ruim pra quem tem que trabalhar para ajudar em casa...*”. Nota-se que um levantamento da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico - OCDE apontou que 43,7% dos jovens brasileiros entre 15 e 16 anos declaram exercer algum tipo de trabalho remunerado em suas rotinas, antes ou depois de irem à escola (BERMÚDEZ, 2017, *web*). E para esses jovens que precisam trabalhar, o ensino integral pode ser um empecilho para continuar os estudos. Como disse um participante da pesquisa: “*E – Eu acho que muita gente iria desistir*” (grifo nosso). Desse modo, estudantes teriam que optar entre trabalho e estudo, podendo aumentar os índices de evasão. Outra opção seria esses jovens transferirem-se para o EM noturno. Entretanto, sobre esse último, a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) não deixa claro como o ensino noturno se adaptará às 1.400 horas anuais. Sendo assim, ainda permanece a dúvida sobre o que acontecerá com esses jovens que já estudam ou que poderão vir a estudar nesse turno.

Quanto à flexibilização do currículo, na qual a primeira etapa do EM será composta de matérias obrigatórias e, a segunda etapa, de itinerários formativos optativos, os estudantes falaram: “*E - A única coisa que eu concordei foi a questão do inglês ser obrigatório*”; “*E - Eu acho que o conhecimento geral é muito valioso, então acho ruim esse negócio de dividir o conhecimento*”. Dessa maneira, constatou-se que a questão de o inglês ser a língua estrangeira obrigatória foi o único ponto em que todos os participantes concordaram. Assim, questiona-se a necessidade de escolha de um itinerário formativo a partir da segunda metade do EM. Para Krawczyk e Ferretti (2017), a obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional, além de prejudicar a formação do pensamento amplo e crítico sobre a sociedade. Para esses autores, a Reforma se trata de uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas.

Inclusive, sobre o próprio fato de ter que optar por um itinerário formativo, quando questionados se atualmente saberiam tomar essa decisão, seis estudantes afirmaram que saberiam e dezesseis afirmaram que não saberiam o que escolher.

“E - Acho que seria muito cedo para escolher uma coisa só (em relação à escolha de um itinerário formativo)”;

“E - Aí você pode escolher alguma coisa errada, algo que não gostou, e daí você perdeu tempo”;

“E - É porque você entra assim e já perguntam que área você quer seguir. Depois do fundamental você fica muito perdido...”

Segundo Aguiar (2006, p. 21), o processo de escolha “é extremamente complexo e não pode ser entendido como simplesmente racional, dicotômico e linear”. Além disso, o processo depende de diversos fatores, como: “a qualidade e a quantidade das informações obtidas sobre os elementos envolvidos [...]; as condições subjetivas do sujeito no momento; as consequências da escolha; e as condições sociais em que a escolha se dá” (AGUIAR, 2006, p.14). Para a mesma autora, antes da escolha deve-se haver profunda reflexão “dos porquês” e de como tal escolha está inserida no projeto de vida. Nesse sentido, os jovens precisam de momentos nos quais possam pensar sobre todas essas questões e efetivamente realizarem as escolhas conforme seus desejos e necessidades. Portanto, quanto à Reforma, mesmo considerando o melhor cenário possível (de os cinco itinerários formativos serem oferecidos pela escola), pelo fato de os estudantes terem que escolher somente um itinerário formativo e por ainda não saber se eles poderão mudar de itinerário, caso não gostem do que optaram, acredita-se ser arriscado submeter os estudantes a essa escolha sem que existam momentos apropriados para refletir profundamente sobre as opções.

Sobre a questão de uma das opções do itinerário formativo ser o ensino técnico, os participantes falaram:

“E – Pra quem quer sair trabalhando depois é bom”.

“E - Isso eu acho bom porque você já tem conhecimento, tipo ‘fiz gostei e quero trabalhar nisso”.

“E- Mas, sobre o ensino técnico, eu fico pensando se realmente vai ser bom esse ensino técnico, tipo de qualidade”.

“E – Eu já acho que trabalho é difícil de encontrar quem tem faculdade e tudo, imagina pra quem tiver acabado de sair do ensino médio?”

Logo, por mais que a maioria dos estudantes goste da ideia do ensino técnico no EM, surge a preocupação quanto à qualidade desse ensino e se, após a conclusão do EM haverá empregos para todos esses jovens. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 39) pontuam:

Do ponto de vista da educação profissional de nível técnico a Lei retoma o que já existia no Decreto 2208/1997, ou seja, a separação entre esta e o ensino médio propedêutico. Mas o faz de forma piorada. Enquanto, pelo referido decreto, a concomitância existia a partir da segunda série do ensino médio, pela Lei, a educação profissional dar-se-á, a partir da segunda série, como um dos percursos formativos, sem a concomitância com a mencionada formação propedêutica. Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’.

Nesse sentido, teme-se que os jovens se tornem apenas “mão-de-obra barata” para as grandes empresas. Para que isso não aconteça acredita-se que, além dos investimentos em ensino técnico, seja necessário melhorar as condições de oferta, acesso e permanência no ensino superior, assim, os jovens poderiam prospectar outras possibilidades para além do ensino técnico.

Por fim, sabendo de todas essas condições, Moll (2017, p. 69) questiona sobre os objetivos do aumento da carga horária e da flexibilização curricular.

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.

Conforme define o Centro de Referências em Educação Integral (2017, *web*), a educação integral “[...] deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”. Nesse sentido, a educação em tempo integral e com o currículo flexível não garantirá, necessariamente, uma educação integral. Fazer com que estudantes passem sete ou oito horas dentro da escola sem

a infraestrutura necessária e sem a perspectiva dessa formação integral é um desrespeito aos estudantes.

Destaca-se que, no final da coleta de dados realizada em uma das escolas, duas estudantes falaram: “*E - Eu acho que eles (políticos) deveriam vir para o colégio, para saber a opinião dos alunos. Para eles verem na realidade como é...*”. “*E - Eu acho que se cada um viesse aqui eles iriam escutar bastante...*”. Paulo Freire (2016a, p. 111) dizia que o processo da educação exige saber escutar. “Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente”. Então, ao que parece, o governo não falou com os jovens e com a sociedade quando elaborou a Reforma.

A escola ideal

É importante destacar que, durante a coleta de dados, perguntou-se aos estudantes o que eles pensavam sobre a educação e a escola. Um estudante falou: “*E – Ah, eu acho que (a escola) é algo essencial pro nosso futuro*”. Apesar de os estudantes reconhecerem a importância da educação e da instituição escolar, ainda enxergam desafios a serem enfrentados e superados, por exemplo, quando expressaram suas concepções sobre o ensino atual: “*E – Chato, porque a maioria das aulas se resume a escutar, copiar do quadro, estudar para a prova*”; “*E – É cansativo [...], desanima*”. Essas falas revelam a desmotivação com a forma de ensino na qual os estudantes apenas escutam, copiam e são avaliados. Pode-se até fazer uma analogia do “ensino atual” com a concepção de educação “bancária”, de Paulo Freire.

Ao analisar as relações educador-educandos, percebe-se há um caráter marcante: o de serem relações fundamentalmente “*narradoras*”. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “*vasilhas*”, em recipientes a serem “*enchidos*” pelo educador. Quanto mais vá “*enchendo*” os recipientes com seus “*depósitos*”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “*encher*”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante [...]. Eis aí a concepção bancária da educação (FREIRE, 2016b, p.104).

Nesse sentido, entende-se a educação relatada como “bancária” pelo fato de os estudantes pesquisados definirem algumas aulas como cansativas, nas quais o educador fala e os estudantes ouvem, sem efetivamente terem a oportunidade de discutir e refletir sobre o assunto proferido, tornando-os “depositários” de conteúdos, como Freire (2016b) retratou.

Foi possível notar que os estudantes da escola com o ProEMI têm experiências mais positivas quanto ao processo escolar, como pode ser observado na seguinte fala: “E - Bom, essa escola é uma das melhores que tem, o ensino dela é bem completo e de qualidade. A educação no Brasil não é muito boa, mas aqui, entre as escolas do bairro, é a que mais falam bem”. Para Krawczyk (2013), a proposta do ProEMI afeta as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente, pois processa formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, e de organização e remuneração do trabalho docente, o que tem demonstrado bons resultados. Entretanto, o leque de oferta de Ensino Médio passa a ser não somente diversificado, como também fragmentado. Numa mesma cidade, escolas públicas com boa infraestrutura, docentes com gratificação extra, coordenadores e diretores apoiados por consultorias externas, convivem com outras escolas sem nenhuma dessas características.

Por fim, após essa “avaliação” do ensino atual, a última parte da coleta de dados foi uma construção, em conjunto, de como seria a “escola perfeita” para os estudantes. A partir da fala deles, puderam-se organizar as sugestões em três categorias: papel do professor, método de ensino e papel do Estado. Sobre o papel do professor, os estudantes disseram:

*“E – O professor legal aquele que **interage** com a gente, que entra ‘na onda’”.*

“E - Tipo a professora de sociologia, ela é muito legal, faz a gente sentar em roda e discutir os assuntos”.

*“E - Para mim, eu acho que deveria, tipo, capacitar os professores. E ir melhorando o **diálogo** entre os professores, entre professores e alunos, para combinarem melhor as coisas, acho que seria melhor...”*

“E - Saber conversar com os alunos, pode ser aquele professor chato que fica pegando no pé, mas ao mesmo tempo ele consegue ensinar a matéria”.

“E - Mostrar interesse, né, em dar aula”.

*“E - É porque eu sinto assim, quando **eles se mostram interessados acabam interessando mais os seus alunos também**” (grifos nossos).*

Para os adolescentes, o “professor ideal” é aquele que interage com a turma; promove aulas diferentes como rodas de discussão e aulas ao ar livre; aquele que dialoga com a escola

(incluindo outros professores e estudantes); e se mostra interessado em ensinar, pois, assim, também transmite esse interesse a seus estudantes. Como Paulo Freire (2016a) afirmava, uma boa prática educativa é complexa e exige do educador rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educando, criticidade, humildade, alegria, esperança, curiosidade, amorosidade, disponibilidade para o diálogo e competência profissional.

Quanto ao método de ensino, os participantes falaram:

“P - E como que vocês percebem que vocês aprendem mais o conteúdo, se é lendo, escrevendo ou discutindo em roda, praticando...?”

“E - Discutindo!” (unânime)

“P - Gostariam que tivessem mais discussões?”

“E - Sim!”

“E - E tipo, uma aula legal, é tipo sair ali no pátio, fazer uma discussão, sair um pouco da sala de aula”.

“E - Que nem os terceiros anos hoje estavam fazendo um desenho com spray ali fora. Nossa muito legal!”

“E - E podia ter mais tecnologia na aula do que a gente ficar só escrevendo no caderno”.

“P - Que tipo de tecnologia?”

“E - Tipo, tablet, e tipo ter wi-fi na sala também”.

“E - É, temos que fugir de aulas no ‘padrão falar-ouvir-escrever’” (grifos nossos).

Percebe-se que, para os estudantes, as aulas deveriam ser mais dinâmicas, interligadas com a prática e com a tecnologia (que funcione). Cortella (2014) diz que há certa distorção pedagógica, pois os estudantes de hoje não são mais os mesmos, mas continua-se dando aula nos moldes do século passado. Para o autor, é imprescindível que se olhe a realidade, que se reinvente o modo de ensinar, afinal, a educação lida com o futuro.

Outro estudante colocou: *“E - O método que tem aqui até é funcional, você falar e ir escrevendo até aprender, só que ele não aproveita 100% do aluno, porque, o ‘cara’ vai ficar falando, a gente vai escrever, vai fazer a prova e acabou, falta alguma coisa prática”.* Ou seja, o método de ensino “falar-ouvir-escrever” até faz com que os adolescentes gravem as matérias, mas falta apropriação daquilo que aprendem. Por isso, a educação deve estimular, por meio da mediação, a apropriação dos conteúdos e, tão logo, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.), são produto da atividade cerebral e têm

uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultantes da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos homens. [...]. [Por isso], a escola deve criar meios para que os conhecimentos sejam apropriados por todos os indivíduos que passam pelos bancos escolares (FACCI; TESSARO; LEAL; SILVA; ROMA, 2007, p.328; 337).

Nesse sentido, a mediação realizada pelo professor, entre o conhecimento científico e a vida dos estudantes, se mostra um caminho possível para a apropriação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Por fim, a nível de Estado, os estudantes opinaram:

“P - E em questão de governo, o que vocês acham que o governo poderia fazer para melhorar o ensino nesses pontos que vocês falaram?”

“E - Menos corrupção”.

“E - Mais verba para melhorar a estrutura da escola, equipar mais”.

“E - Valorizar o professor também”.

“E - Eu acho que eles teriam que ter mais consideração a todos, tomar atitudes. Eles se preocupam só com uma fama deles... os filhos deles estão todos em escolas particulares, todos bem, mas agora a gente, ou pessoas que moram em favelas que não tem como pagar...”

Para os estudantes, cabe ao Estado investir em estrutura e em valorização do professor. O que se percebe atualmente, é que muitos governos não têm cumprido com tais papéis. Para Moll (2017), o Estado precisa respeitar a maioria institucional das escolas de educação básica, tão maltratadas pelos arranjos partidários e descontinuidades administrativas, que consomem esperanças e vontades individuais e coletivas. Considerando essas opiniões e as discussões realizadas até aqui, percebe-se que a Reforma do Ensino Médio não se constitui a partir dos aspectos elencados pelos estudantes como essenciais para a “escola ideal”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia Educacional, como uma subárea da Psicologia, tem “o compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola” (ANTUNES, 2008, p. 474). Ao discutir a área da educação, não se objetiva “tornar-se pedagogo”, mas se a Psicologia “quiser trabalhar com educação, terá que

mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portadora de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores” (ANTUNES, 2008, p. 474). Logo, considera-se de extrema importância que Psicologia se posicione quanto a essa Reforma que modificará os rumos do Ensino Médio no Brasil.

Sendo assim, valorizando a importância de um parecer da Psicologia, afirma-se que sim, reformar a educação e, principalmente o Ensino Médio é preciso. Porém, a pauta é complexa e não tem uma solução simples e rápida. Ao impor a Reforma por Medida Provisória, o governo desconsiderou opiniões de educadores, pais e dos próprios estudantes, principais conhecedores das fragilidades e potencialidades do sistema de ensino. Além disso, a formulação da Reforma não levou em conta as diversas experiências inovadoras que estão sendo feitas no país, como o ProEMI. Com a Reforma, esses projetos inovadores, que já demonstravam resultados, serão afetados e, talvez, até extintos.

Observa-se que na Reforma foi priorizado o redesenho curricular pautado no ensino em tempo integral e na flexibilização do currículo. Sobre tais mudanças, destaca-se a fala de uma estudante participante da pesquisa: *“E - Então, para mim, deveria melhorar o que já tem. Eu acho que o que precisa mais no momento é capacitar os professores. Tipo, no papel é uma coisa, mas e na prática, como vai ser? Para mim, em primeiro lugar, seria a capacitação dos professores e melhorar a estrutura das escolas”*. É exatamente esse o caminho que seria o mais apropriado, iniciar a reforma pela base da educação: formação dos professores e estrutura das escolas (tais pontos foram deixados de fora no texto da Reforma). Seguindo esse raciocínio, o “topo” da Reforma, seria então, o redesenho curricular. O governo impôs uma Reforma inversa, sem base para sustentá-la, e, assim, é previsível que sua construção desmoronará em algum momento, deixando os estudantes, moradores dessa construção, desamparados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 23, p. 11-25, dez. 2006.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a

subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p 1-13, 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BENITES, Afonso. O que pode mudar nas escolas após anúncio do Governo. NET. Brasília, 22 set. 2016. **Jornal El País Brasil**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/23/politica/1474583084_185152.html>. Acesso em 14 mar. 2017.

BERMÚDEZ, Ana Clara. “No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking”. NET. São Paulo, 19 abr. 2017. **Uol Notícias**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostra-ranking.htm>>. Acesso em 30 out. 2017.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. Florianópolis. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Uberlândia - MG, v. 11, nº 1, p. 63-76, jan/jun 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Aceso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Aceso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Aceso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Disponível em: <file:///C:/Users/natal/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-58261%20(3).pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CABRAL, Alcinei da Costa. Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador. 139 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville. 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito – O que é educação integral? **NET.** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 01 de out. de 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DOS ANJOS, Ricardo Eleutério. A educação escolar de adolescentes e a formação da Individualidade para-si: reflexões a partir da psicologia Histórico-cultural. **Universitári@ - Revista Científica do Unisaesiano**, Lins – SP, ano 2, n.4, p. 277-291, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TESSARO, Nilza Sanches; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; SILVA, Valéria Garcia da; ROMA, Cintia Godinho. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília - DF: Editora Liber Livro Ltda, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60 ed. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma curricular do ensino médio: legalização da dualidade e liquidação do direito à educação básica. **NET**. Brasília, 23 set. 2016. Sindicato do Professores do Distrito Federal. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/reforma-curricular-do-ensino-medio-legalizacao-da-dualidade-e-liquidacao-do-direito-a-educacao-basica-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em 12 mar. 2017.

JUSTINO, Guilherme; MAZUI, Guilherme. Após divulgar versão errada de MP, MEC afirma que artes, educação física, filosofia e sociologia seguem obrigatórias no Ensino Médio. **NET**. Florianópolis, 22 set. 2016. **Jornal Zero Hora SC**. Disponível em: < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/09/apos-divulgar-versao-errada-de-mp-mec-afirma-que-artes-educacao-fisica-filosofia-e-sociologia-seguem-obrigatorias-no-ensino-medio-7544735.html>>. Acesso em 14 mar. 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

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

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o ensino médio e seu potencial inclusivo. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013. Anais*. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Novo Ensino Médio – Dúvidas. **NET**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). PFDC lança nota pública sobre riscos de reforma do ensino por meio de medida provisória. **NET**. 19 set. de 2016. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

NETO, Francisco Baptista; OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescentes: o desafio de entender e**

conviver. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos (orgs.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p.16-24, 2002.

PELICIONI, Maria Cecilia Focesi; LERVOLINO, Solange. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PORTAL BRASIL. Conheça as mudanças que ocorrerão no ensino médio. **NET**. 10 de fevereiro de 2017. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>>. Acesso em 29 set. 2017.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anpad)**, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ROSSI, Mariana. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. **NET**. São Paulo, 9 fev. 2017. **Jornal El País Brasil**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM>. Acesso em 12 mar. 2017.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011.