



**Universidade Federal do Recôncavo da  
Bahia**  
**Centro de Artes, Humanidades e Letras**  
**Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**



ISLANE JANNAÍNA DOS SANTOS DA SILVA

**CONVERSA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A NOVA REFORMA**

Cachoeira  
2018

**ISLANE JANNAÍNA DOS SANTOS DA SILVA**

**CONVERSA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A NOVA  
REFORMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnóloga em Gestão Pública.

Orientador: Profa. Dra. Lys Maria Vinhaes Dantas

Cachoeira  
2018

**ISLANE JANNAÍNA DOS SANTOS DA SILVA**

**CONVERSA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A NOVA  
REFORMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnóloga em Gestão Pública.

Aprovado em 29 de agosto de 2018.



**Lys Maria Vinhaes Dantas** (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



**Georgina Gonçalves dos Santos**

Doutora em Sciences de L'education pelo Université Paris 8  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



**Olivia Maria Costa Silveira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Secretaria Municipal de Educação de Pojuca - Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho acadêmico me fez refletir sobre a importância de saber escrever bem, a leitura com instrumento para melhoramento tanto da escrita quanto da fala. Este também me possibilitou lidar com relação de amor e ódio, enfim eu adorei escrever esse trabalho em meio a tantas outras adversidades da vida acadêmica e pessoal.

Primeiramente, eu gostaria de agradecer a Deus pela sabedoria, por me sustentar a cada dia, e me fazer acreditar que eu sou capaz de conquistar o que eu quiser.

Agradeço a minha orientadora querida e amada Lys Vinhaes, pela paciência e por acreditar em mim.

Ao SSGP por estar sempre me incentivando e me ajudando sempre que precisei.

Ao Bonde pelo incentivo e contribuições, “meninas vocês são mais que especiais”.

A Val por ser essa pessoa incrível que está sempre disposta a ajudar.

A meu filho Super Felipe, por ser esse menino maravilhoso que entende e incentiva a mãe a estudar.

A meus pais, em especial minha mãe por cuidar do meu filho na minha ausência.

E a Gilsonne por acreditar em mim.

SILVA, Islane Jannaína dos Santos da. Conversa com alunos do Ensino Médio sobre a nova Reforma. 54 f. 2018. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 29 de agosto de 2018.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda a questão da reforma do Ensino Médio de 2017, analisada a partir do olhar do aluno. Este novo Ensino Médio é alvo de constantes debates na sociedade brasileira, porque muitos acreditam que esta reforma retroage aos anos 40, perpetuando a questão do dualismo. Dessa forma, o atual Ensino Médio (EM) propõe uma separação curricular, na qual a primeira parte do currículo será regida pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC - e a outra parte deste, que caracteriza uma segunda formação, será proposta por cada unidade escolar, que também deve ser observado pela base. Esta é a parte flexível do novo EM. Nesse contexto, apresenta-se um breve contexto histórico das reformas, tendo por foco a reforma em vigor, e o aluno de EM, lembrando que o enfoque desta pesquisa se concentra neles, pois foi para atender a eles que houve tantas mudanças neste nível de ensino, mesmo que de forma compulsória. Este trabalho buscou investigar como os alunos do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão (CEPAG) do município de Cachoeira-Ba percebem a nova reforma, visto que são os principais beneficiários dessa política. O estudo se deu por meio de análise documental e grupo focal com 12 alunos de EM do CEPAG. Os dados obtidos no grupo focal foram transcritos e analisados através do modelo de análise categorial de Bardin (2010). Foi constatado que, nesta unidade escolar, os alunos conhecem superficialmente o novo EM, a partir de uma iniciativa do seu diretor; que os mesmos pretendem prosseguir seus estudos no nível superior e entendem que o EM os forma para o trabalho; e que reagem negativamente ao pouco que sabem sobre a Reforma do EM, entendendo que ela não leva em consideração o aluno que quer continuar seus estudos (dificulta o acesso à universidade) ou o aluno trabalhador.

Palavras Chave: Ensino médio, Currículo, Aluno, Reforma do Ensino Médio.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Ciclo das políticas públicas.....	11
Figura 2: Mapa 01- Formação Técnica e Profissional.....	19
Figura 3: Mapa 02- Processo de construção da BNCC .....	26
Figura 4: Evolução do IDEB entre 2009 e 2015 e metas do CEPAG .....	36

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: O novo e antigo Ensino Médio.....	20
Quadro 2: Reformas no Ensino Médio de 1890-1925.....	22
Quadro 3: Diretos fundamentais à aprendizagem.....	28
Quadro 4: : Dimensões e categorias de análise. ....	37
Quadro 5: Perfil dos alunos do CEPAG entrevistados, julho, 2018.....	39

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	8
2. POLÍTICAS PÚBLICAS .....	10
3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....	14
3.1 Educação e Ensino Médio .....	20
3.2 O jovem no Ensino Médio .....	29
4. MÉTODO.....	34
5. O NOVO ENSINO MÉDIO PELO OLHAR DOS ALUNOS DO CEPAG.....	38
5.1 A formação no Ensino Médio e as expectativas de futuro .....	38
5.2 As análises sobre o novo Ensino Médio.....	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS .....	46
APÊNDICES .....	50
Apêndice A - Questionário Perfil do aluno .....	50
Apêndice B – Roteiro Grupo focal.....	50
Apêndice C : Categorização- análises da reforma a partir do olhar do aluno .....	51
Apêndice D: Termo de consentimento .....	53

## 1. INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio (EM) vem sendo discutida ao longo dos anos. Em 1998, por exemplo, houve a aprovação das diretrizes do EM de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB) nº 9.394/96, que consagrou este nível de ensino como educação básica. Recentemente uma nova reforma, editada pela Medida Provisória nº 746/16, sancionada em 16/02/2017 pela Lei nº 13.415/17, visa deixar o EM mais flexível, sob o argumento de o aluno ter maior autonomia na hora de escolher o que deseja cursar. Neste novo currículo o aluno terá quatro eixos, dentre os quais poderá escolher o que deseja se aprofundar.

Dessa forma, as escolas poderão ofertar mais de uma modalidade de itinerários formativos, a depender de sua estrutura, o que pode restringir as possibilidades de escolhas dos alunos. Como relata Kuenzer (2017, p.335), a oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha.

Por isso, a parte diversa do currículo do EM poderá contemplar o aluno de certa maneira e de outra não. A vantagem é que o aluno terá uma área específica para se aprofundar, o que deveria acontecer em todas as áreas, porém poderá ter dificuldades quando for prestar um vestibular, por exemplo, pois só houve aprofundamento em uma determinada área de conhecimento. Outra dificuldade é que o aluno que trabalha não poderá dispor de nove horas de seu tempo para estar na sala de aula.

Para que a flexibilização em eixos se torne possível, é preciso que haja uma mudança na infraestrutura das escolas, na capacitação dos professores, pois muitos não têm base teórica para lidar com diversas mudanças e transmiti-las aos seus alunos.

Neste contexto, o aluno encontra-se em um dilema ao ter que decidir sobre sua formação a partir do momento que ingressa no EM, entre 14/15 anos de idade, momento esse



em que o jovem está em um processo de construção de identidade, e tem o compromisso de decidir o que fará futuramente em um nível de ensino que também vive uma crise identitária.

A partir daí, me inquietei e decidi estudar uma determinada escola de Ensino Médio no distrito da Cidade de Cachoeira-Ba, dentre as seis escolas de EM que há no município, sendo uma no centro e as demais em distritos e povoados da cidade. Nesta perspectiva, o presente trabalho consiste em uma análise da reforma do EM a partir da ótica do beneficiário, neste caso os alunos. O principal objetivo deste trabalho é investigar como os alunos percebem a nova reforma, sob o pressuposto de que não houve preparação para que os professores pudessem conduzir as discussões e questionamentos dos alunos sobre este nível de ensino.

Partindo desse pressuposto, **investiguei o que os alunos do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão (CEPAG), no distrito de Belém no município de Cachoeira-Ba, conhecem sobre a reforma do Ensino Médio, suas perspectivas de futuro e de que forma percebem a contribuição do novo EM para sua formação profissional e/ou ingresso na universidade.** Para desenvolver a pesquisa, foi utilizada a técnica de grupo focal com 12 (doze) alunos dos três anos do Ensino Médio, com idade entre 14 e 22 anos.

O presente trabalho foi organizado em cinco capítulos. O capítulo a seguir versa sobre os conceitos políticas públicas. O segundo capítulo apresenta a Reforma do Ensino Médio, iniciado com um breve histórico das reformas, ensino profissional e propedêutico, dualismo, porém com vertente direcionada ao novo Ensino Médio e outra a quem é o aluno de Ensino Médio. O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho. Em seguida, o trabalho apresenta os resultados em um capítulo dividido em duas seções e é encerrado com o capítulo de considerações finais.

## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS

A política pública como campo de conhecimento busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações.

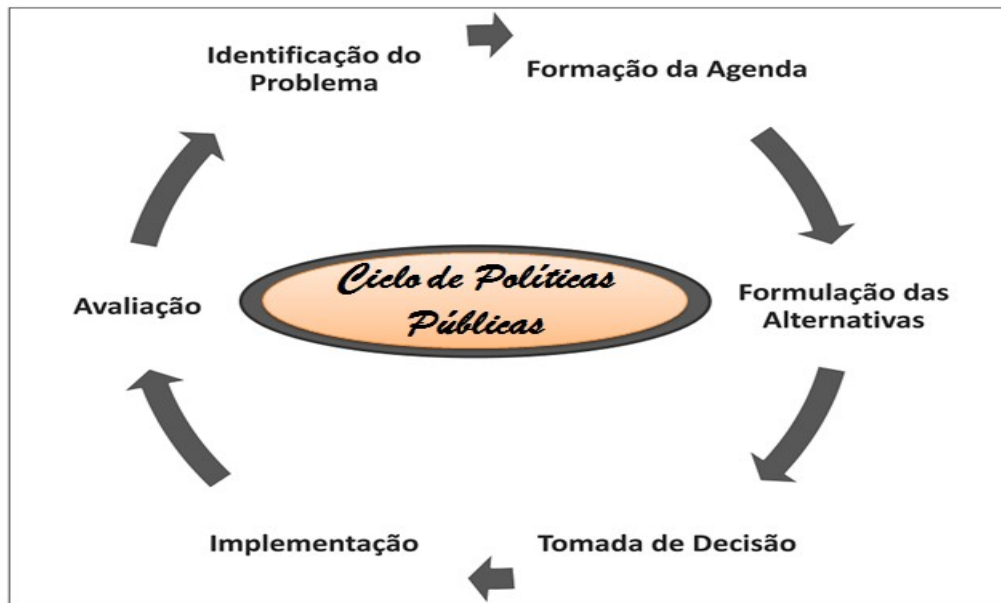
Dessa forma, as políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p.26).

De acordo com Souza (2006), o olhar da literatura para a implementação das políticas públicas está inserido em uma concepção de que elas são divididas em fases e que, embora na prática não sejam tão claras e muitas vezes até sobrepostas, metodologicamente ajudam na sua compreensão e análise.

Nesta perspectiva, Lotta (2014), ao citar Barrett (2004), destaca que em relação à implementação, os primeiros estudos, até os anos 1970, tendiam a focar nos processos de tomada de decisão, assumindo-a como um processo hierárquico, que vinha de cima para baixo. As políticas públicas, à medida que eram formuladas e legitimadas pelos superiores, passariam ao sistema administrativo de execução e seriam transformadas, com sucesso, em práticas operacionais a serem implantadas.

Assim, “[...] os processos políticos pelos quais as políticas públicas são mediadas, negociadas e alteradas durante sua formulação continuam sendo impactados pelos envolvidos na implementação, que desejam manter seus interesses (LOTTA, 2014, p.190) ”.

Neste sentido, para Secchi (2010), o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes, como representado na figura a seguir.



**Figura 1:** Ciclo das políticas públicas  
 Fonte: Secchi, 2010

Desse modo, o ciclo das políticas públicas tem grande utilidade: ajuda a organizar as ideias, faz com que a complexidade de uma política pública seja simplificada e ajuda políticos, administradores e pesquisadores a criar um referencial comparativo para casos heterogêneos.

Contudo, o ciclo das políticas públicas pressupõe aspectos consequenciais, pois as fases desses ciclos vão se complementando. Dessa maneira, Secchi (2010) discorre acerca dessas fases da seguinte forma:

- Na fase de identificação de um problema, ocorre uma discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível, assim o problema público pode aparecer subitamente, por exemplo, uma catástrofe natural que afete a vida de pessoas de determinada região. Um problema público também pode ganhar importância aos poucos, como o congestionamento nas cidades.
- A formação da agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes. Ela pode tomar forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importante.

- Na fase de formulação das alternativas, para que cada uma dessas alternativas nasça, faz-se necessário um esforço de inspiração e, posteriormente, de imaginação dos contornos e detalhes práticos da proposta. Cada uma das alternativas vai requerer diferentes recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros.
- Sendo assim, no processo de elaboração de uma política pública, a tomada de decisões é vista como a etapa que sucede a formulação de alternativas de solução. Dessa forma, a tomada de decisão representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções, objetivos e métodos de enfrentamento de um problema público são explicitadas.
- A fase de implementação é aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações. Nesta fase, a administração pública reveste-se de sua função precípua, a de transformar intenções políticas em ações concretas.
- Os processos de avaliação são a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. É o momento-chave para a produção de feedback sobre as fases antecedentes.

Desse modo, pudemos notar que as fases do ciclo vão se complementando, porém no que diz respeito ao EM, este passou por processo de avaliação e notaram-se algumas pendências no cumprimento de uma de suas finalidades, que era formar o aluno para ingressar na universidade, como argumenta o ex Ministro da Educação Mendonça Filho (2016) no processo de elaboração da Medida Provisória 746:

o Ideb está estagnado desde 2011, porém nos últimos dez anos cresceram apenas 0,3, [...] embora a função do EM seja formar o aluno para ingresso na universidade [...] apenas 16%, 17% dos jovens acabam ingressando no nível superior. [...]

Todavia, o argumento do Ministro não condiz com os princípios estabelecidos pela LDB, que não explicita que o Ensino Médio forma o jovem apenas para ingresso na universidade, mas para a cidadania, o trabalho, enfim. O EM detém muitas finalidades, reformá-lo em um momento que o país está em crise tanto financeira quanto política não convém, seria interessante um trabalho de investigação com professores e alunos sobre possíveis mudanças para este nível de ensino, porém no Brasil as políticas passaram a ser impostas por conveniência de cada governo, e não pelas demandas da população.

Neste sentido, como iniciativa para sanar os problemas existentes no Ensino Médio, o governo decide criar uma Medida Provisória (MP), pois era a coisa mais “sensata” de se fazer, uma vez que o atual governo tinha “pressa” em aprovar a nova reforma do EM, visto que uma MP é um instrumento utilizado pelo poder executivo quando um assunto é muito urgente e precisa ser resolvido depressa. Dessa maneira, o Presidente da República editou a MP 746 que passou a vigorar imediatamente. Apesar de ter havido um grande enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, a proposta do governo foi aprovada integralmente. Desta forma, o aluno e seus professores não tiveram oportunidade de argumentação, sugestões para melhoramento dessa política, sendo que o aluno é o principal receptor e beneficiário deste nível de ensino. É o aluno que usufrui dos benefícios dessa política e é este quem realmente pode apontar se o EM cumpre com seu papel de formá-lo para a vida. Logo, faz-se importante ouvir o que esses alunos realmente querem para seu futuro, seja ele imediato, ou não.

Em linhas gerais, as políticas educacionais definidas para a Educação Básica não contemplam componentes curriculares específicos, sendo estabelecidas em função da formação escolar como um todo. Todavia, áreas como ciência, física, matemática, português e química aparecem, geralmente, como prioritárias em programas e ações que visam o fortalecimento da escola, tendo em vista que são tidas como componentes curriculares de fundamental valor para a formação (QUEIROZ E PENNA, p.93, 2012).

Nesse sentido, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) expõem que essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas e, portanto, não se engajam efetivamente.

Portanto, pode-se compreender que as políticas de educação direcionadas ao Ensino Médio muitas vezes são falhas, pois não levam em consideração as diversas formas de educação, que não se restringem apenas ao ambiente escolar: educação vai muito além das salas de aula.

### 3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio é uma mudança que ocorreu na estrutura do sistema atual de ensino. Trata-se de um instrumento que tem como objetivo garantir a melhoria da educação no país, ao flexibilizar a grade curricular. Neste novo modelo o estudante pode escolher a área de conhecimento para aprofundar seus estudos, além de permitir que cada um siga suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

Neste sentido, o Art. 35 da atualização da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 determina que são finalidades do novo Ensino Médio:

- Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo;
- Aprimoramento como pessoa humana, tais como ética, autonomia intelectual e pensamento crítico;
- Compreensão científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática.

A LDB 9394/96 é o reflexo de um processo de vai-e-vem, ao longo do tempo, de discussões sobre os sentidos do Ensino Médio. Ele engloba formação para “continuar aprendendo”, para “aprofundar conhecimentos do fundamental”, “para o trabalho”, “ética”, “relacionamento de teoria e prática”, dentre outros. Isto não é novo, como pode ser visto nas citações a seguir:

O Ensino Médio tem sido alvo de constantes mudanças, pelo fato de não ter uma identidade própria e por se constituir como políticas de governo, ou seja, vem mudando conforme cada gestão (Domingues, Toschi e Oliveira, 2000). Sendo assim, desde 1930, o Ensino Médio assumiu uma forma específica de dualidade que se distingue pela oferta de diversas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam as diferentes classes sociais de forma desigual (BERTOLAZZI, 2017, p.296).

Todavia, na década de 1990, com as reformas para o Ensino Médio propedêutico e profissional realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao remodelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa (NASCIMENTO, p. 78, 2007).

Seguindo esta lógica, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) houve uma separação entre Ensino Médio e ensino profissionalizante que, na verdade, não capacitava nem tampouco fazia com que o aluno tivesse chances para fazer o vestibular, pois o Ensino Médio só favorecia as classes médias e altas da época (KUENZER, 2000).

A política educacional do governo FHC relativa ao Ensino Médio e à educação profissional como modalidade deste foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o Ensino Médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970 (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 389).

Neste sentido, o Ensino Médio segue uma linha de dualismo, pois se divide este nível de ensino em duas partes, sendo uma que forma o aluno para o trabalho e outra para ingresso na universidade. Em 2004, por exemplo, o Decreto nº 5.154/14 estabelece que a educação profissional técnica deva se articular de forma integrada ao Ensino Médio. Porém tal Decreto não eliminou a questão do dualismo na trajetória da educação básica.

Com o Decreto nº. 5.154/2004 de 23 de julho de 2004, o Governo Federal revogou o Decreto nº 2.208/97, e definiu que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º). Este decreto, longe de eliminar o histórico dualismo educacional presente no Ensino Médio de certa forma restabelece a regulamentação da Lei 7.044 de 1982 que flexibilizou o Ensino Médio compulsório determinado na Lei 5.692/71 (NASCIMENTO, 2007, p.78).

Para Nascimento (2007), a formação geral e a habilitação não se realizaram de forma unitária, uma vez que podiam ser feitas concomitante ou sequencial ao Ensino Médio regular. Dessa maneira, o EM abriu espaço para uma formação geral, na qual o aluno tinha autonomia para escolher o que faria da vida após sua formação, ou, seja o Ensino Médio não formava o aluno para uma área específica, o que lhe permitia escolher entre o mercado de trabalho e ingresso no nível superior. Porém, essa vertente geral foi alvo de críticas durante muito tempo, pois argumentavam que essa vertente formava o aluno única e exclusivamente para

ingresso na universidade e, por esse motivo, o aluno que optava para o ingresso no mercado de trabalho não disporia de capacitação profissional para o mesmo. Foi esse um dos principais motivos que culminou para que a atual reforma do Ensino Médio fosse aprovada e posta em vigor.

Embora a histórica indefinição do Ensino Médio tenha ficado menor quando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 definiu que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio devem constituir uma sequência educacional integrada, restou, no entanto, caracterizar melhor o nível médio, diferenciando-o do fundamental (ZIBRAS, 2002, p. 28).

De fato, quando se reflete sobre o sistema educacional brasileiro, salta aos olhos que o Ensino Médio é o que provoca os maiores debates e nos quais se chocam opiniões muito divergentes. São apenas três ou quatro anos da educação básica, mas talvez os mais controversos, o que complica na hora de definir políticas para ele. Fala-se da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara. E as controvérsias têm se acirrado ainda mais, na medida em que se implantam políticas de expansão desse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2014, p.77)

Depois de mais ou menos vinte anos desde a implementação da LDB em 1996, estamos vivenciando um novo período de transformação na política de educação direcionada ao EM. Sancionada em 16 de fevereiro de 2017, a Lei 13.415, que reforma o EM, modifica o artigo 36 da LDB, passando a ter a seguinte texto:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional. § 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. § 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016a)

Conforme Zibras (2005, p.34),

no contexto do currículo integrado, parece caber um alerta quanto ao lema “aprender a aprender”, tão divulgado pela reforma. O desenvolvimento dessa inquestionável “competência” não deve significar, necessariamente, a minimização dos conteúdos disciplinares.

Todavia, o novo Ensino Médio aumentou a carga horária de umas e diminuiu a quantidade de outras disciplinas. Esse foi o motivo pelo qual deu origem aos prós e contras



dessa reforma, pois a volta da formação técnica é indicada para aqueles alunos que não pretendem ingressar na universidade, porém o aluno que deseja ingressar no ensino superior já tem que saber o que quer estudar para se aprofundar naquela área, seja Ciências humanas ou Exatas. Contudo os elaboradores desta política não pensaram que o aluno que pretende cursar economia, por exemplo, precisará tanto de exatas quanto de humanas. E se porventura esse aluno, depois de ter se aprofundado nessa área, descobrir que não é isso que ele realmente quer, o que ele fará? Terá que repetir todo Ensino Médio? Tais inquietações ainda não têm respostas, cabe ao MEC saná-las.

Além disso, as unidades de ensino podem escolher, a depender do seu contexto e estrutura, qual área do conhecimento ofertarão na parte diversificada do currículo. No caso do município de Cachoeira, por ser uma cidade que faz limite com São Félix, por exemplo, os gestores podem propor que uma cidade oferte uma determinada área e a outra um outro tipo de curso, o que pode favorecer os alunos. O discurso do governo do Estado, no entanto, tem sido no sentido de focar a oferta apenas no eixo técnico.

Nesse sentido, tais modificações deixaram a sociedade brasileira em um constante debate: será que o novo Ensino Médio é a melhor opção em meio à crise econômica que o país está enfrentando? Reformar o EM demandará muito gasto, manter uma escola de Ensino Médio já é muito custoso e manter diversas escolas oferecendo ensino integral é muito mais custo, e o país não dispõe de tantas verbas assim para manter essas unidades escolares (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE).

Por outro lado, há quem defenda a reforma, secretários do Ministério da Educação, por exemplo. Pois o antigo EM formava o jovem para ingressar na universidade e menos da metade dos alunos que se formam no EM ingressa na mesma. Por que não ter uma parte no currículo que seja igual para todos e outra que seja flexível? No qual os alunos poderão escolher uma área de sua preferência para se capacitar, pois se este não demonstrar interesse em ingressar na universidade, o EM já o terá capacitado para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, Kuenzer (2000, p.24) expõe que:

numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, pois nesse o Ensino Médio tinha um caráter dual, que pretendia formar mão de obra para que pudesse contribuir para o crescimento industrial do país que, por sua vez, expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso,

versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. Sendo assim, tal reforma estaria nos guiando a um retrocesso, e nos levando ao fracasso, como aconteceu com todas as reformas anteriores.

Essa reforma de 2017 constituiu-se um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. (KEUNZER, 2000, 24)

Neste sentido, Motta e Frigotto (2017, p.367-368) também expressam que a reforma do EM de 2016/2017 é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro. Ainda ressaltam que a reforma condensa retrocessos, porque:

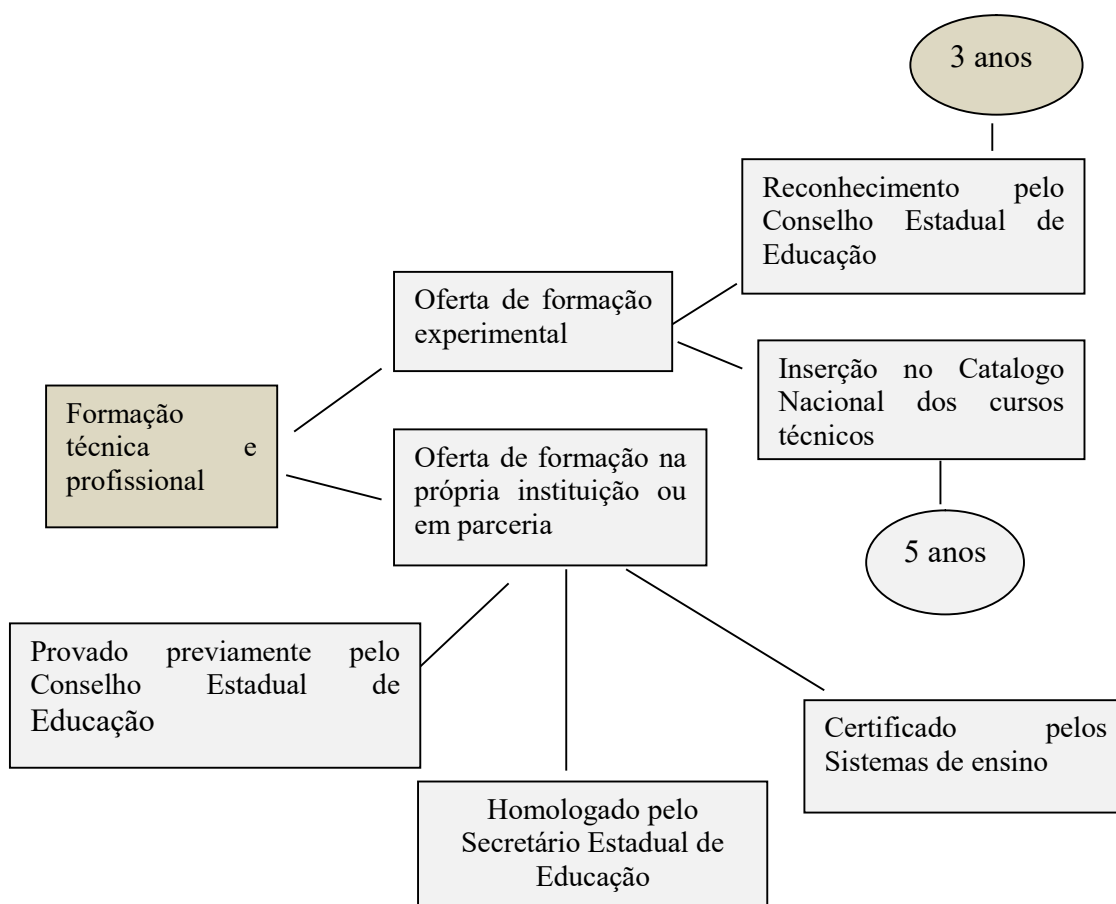
Retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência;

Retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturas precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento.

Todavia, o currículo no novo EM deverá compreender a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para construção do seu projeto de vida e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Já os conteúdos, metodologias e avaliação, tanto processual quanto formativa, são organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line* de forma que, ao final do curso, o aluno demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (LDB 9394/96, Art. 35-A, parágrafo 8º)

Além disso, será competência dos sistemas de ensino organizar as áreas das respectivas competências e habilidades. A critério das unidades de ensino será composto itinerário formativo integrado no qual serão estipulados os componentes curriculares da BNCC. Cabe aos sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitar ao aluno concluinte do EM cursar mais um itinerário formativo; também cabe às unidades de ensino, ao seu critério, a formação com ênfase técnica e profissional, considerando a inclusão de vivências práticas de trabalho, bem como a possibilidade de concessão de certificados intermediários de aquisição para o trabalho (LDB 9394/96, Art.36, parágrafo do 1º - 6º).

Quanto à formação técnica e profissional compete:



**Figura 2:** Mapa 01- Formação Técnica e Profissional  
Fonte: LDB/96 e LEI 13.415/17

No intuito de concluir este capítulo, segue abaixo um quadro comparativo entre o antigo Ensino Médio e o atual.

Antes	Depois
A LDB prevê que, nos três anos do EM, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos.	A medida provisória do Governo Federal amplia a carga horária para 1.400 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.
O ensino de educação física bem como sociologia e filosofia eram obrigatórios nos três anos do EM, isso desde 2008.	A partir de agora a decisão de incluir artes, educação física, sociologia e filosofia no currículo do EM como obrigatória nos três anos de ensino está a critério da BNCC.
A Lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao EM, em vários modelos.	O ensino técnico e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também prevê a possibilidade de experiência prática de trabalho no setor produtivo ao aluno.
As escolas eram obrigadas a ofertar a partir do sexto ano aula de pelo menos uma língua estrangeira, porém tinha liberdade de escolher qual iria ofertar.	O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as unidades de ensino. As escolas ainda podem oferecer outra língua, mas em caráter optativo.
A Lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior em área pedagógica ao afim.	Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem profissionais de notório saber para ministrar aulas afins a sua formação.
As universidades são livres para definir que conteúdos devem exigir nas provas para seleção dos calouros, levando em consideração as exigências no EM.	A Lei determina que os conteúdos dos vestibulares sejam apenas as competências, habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas definidas pela BNCC.

**Quadro 1:** O novo e antigo Ensino Médio  
Fonte: Pedagogia ao pé da letra, 2017

### 3.1 Educação e Ensino Médio

Nos primeiros tempos no Brasil, a educação assumia um caráter distintivo social, capaz de dar *status*. Apenas as famílias aristocratas tinham esse privilégio. Portanto, a educação foi um instrumento utilizado pelos grupos dominantes. Os jesuítas ofertavam o nível de ensino secundário com a denominação de cursos de Letras e o curso de Filosofia e Ciências (SANTOS, 2010).

No início do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Muitos estabelecimentos de ensino secundário (equivalente hoje ao Ensino Médio) foram fechados

com a expulsão dos jesuítas, o que prejudicou o processo educativo dos filhos das classes dominantes. (SANTOS, 2010)

Dessa maneira, Santos (2010) afirma que, com a chegada da família real ao Brasil por volta de 1808, surgiu a preocupação com a formação das elites dirigentes do território que passaria à condição de reino unido.

Assim, surgiram os liceus que tinham o intuito de munir os discentes do conhecimento básico para admissão no nível superior. Neste contexto, em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II, com estrutura escolar orgânica e seriada, dando o grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no nível superior, sem necessidade de exames para tal (SANTOS, 2010). Santos (2010), ao citar Barbosa (2001), relata que os primeiros estabelecimentos públicos de ensino no Brasil foram o Ateneu, no Rio Grande do Norte em 1835, os Liceus da Bahia e os da Paraíba em 1836. Durante a primeira metade do Século XX, o Ensino Médio ficou restrito aos estabelecimentos como aos liceus, nas capitâneas dos estados voltados para a educação masculina, já as escolas normais eram para a educação feminina (BARBOSA, 2001).

O quadro a seguir mostra as reformas que aconteceram no Brasil nos anos de 1890-1925.

<b>Reformas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Duração</b>
<b>Benjamin Constant (1890)</b>	Proporcionar aos jovens brasileiros instrução secundária e fundamental necessária e suficiente para prosseguir os estudos nos cursos superiores da República, bem como para os deveres da vida social.	7 anos
<b>Epitácio Pessoa (1901)</b>	Proporcionar a cultura intelectual para prosseguir os estudos no nível superior, e para obtenção do grau de bacharelado em Ciências e Letras.	6 anos
<b>Rivadavia Correia (1911)</b>	Proporcionar uma cultura geral de caráter prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino de Ciências e Letras, podendo assim se libertar da preocupação dos cursos preparatórios.	Externato- 6 anos Internato- 7 anos
<b>Carlos Maximiliano (1915)</b>	Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar em qualquer academia o rigoroso vestibular.	5 anos
<b>João Luis Alves (1925)</b>	Base indispensável para matrícula no nível superior. Preparo fundamental e geral para vida e fornecer a cultural média geral do país.	5 anos certificado de aprovação; 6 anos grau de bacharel em Ciências e Letras

<b>Gustavo Capanema (1942)</b>	Mudar a visão do ensino secundário. A reforma deveria atribuir ao ensino secundário como finalidade fundamental a formação da personalidade do adolescente.	Ensino fundamental: elementar (4anos) e complementar (1ano) Ensino Primário supletivo para jovens e adultos: (2 anos)
--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro 2:** Reformas no Ensino Médio de 1890-1925

Fonte: SANTOS, 2010

Após o período da reforma Capanema, nasce em dezembro de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), organizada em 120 artigos. Essa foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País, tratando de aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo. Tais mudanças se resumem em uma humanização do sistema educacional: se antes repetência era o único caminho para quem não atingia os objetivos da série em questão, hoje já se fala em dependência e recuperação. Da mesma forma, se em 1961 a educação especial era algo à parte da escola regular, nos dias atuais já se levanta a bandeira por uma escola inclusiva.

No que se refere ao EM, os artigos 33 ao 36 da LDB de 1961 ressaltam que:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de Ensino Médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de Ensino Médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Dessa forma, o Ensino Médio continua a ter dois ciclos: ginásial com duração de 4 anos e colegial com duração de 3 anos. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos paralelos: Clássico (direcionado aos alunos que pretendiam ingressar no nível superior) e Científico (direcionado aos alunos que pretendiam trabalhar, sendo este dividido em: industrial, comercial e agrícola). Vale ressaltar que o aluno poderia escolher entre os dois cursos para cursar (NOVAIS, 2010, p.21).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o ensino secundário passa a ser chamado Ensino Médio, destinado a jovens de 15-17 anos, com uma estrutura curricular única em todo território brasileiro.

Contudo, as divisões dos níveis de ensino são asseguradas pela nova LDB, que diz que a educação escolar compõe-se de: educação básica e educação superior. A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio.

Dando continuidade a essa seção, acompanharemos as mudanças que ocorreram no EM brasileiro entre os anos de 1990 a 2017.

O final da década de 1980 e toda a década de 1990 foram marcados pela busca de novas referências para a educação institucionalizada. No primeiro momento, foram previstos os programas de ensino, também chamados de propostas curriculares. Houve, nesse período, muitos investimentos na formação de professores, por meio de projetos desenvolvidos pelas entidades competentes (MORAES, 2009).

Assim, a partir de 1997, a chamada reforma do Ensino Médio e da educação profissional (Decreto-Lei 2.208/97) determina que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do Ensino Médio regular. A condição de modalidade conferida à educação profissional na Lei n. 9.394/96, com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular sem deles ser parte integrante, confere-lhe um caráter secundário, que também se estende ao financiamento, à gestão e se reflete sobre os docentes que atuam nessa área. Impositivamente, mediante decreto, o modelo vigente há mais de três décadas na rede federal do país (KUENZER, 1999) é substituído por um modelo que representasse uma alternativa em substituição à educação superior (CUNHA, 2000).

Desse modo, o eixo estruturante do Ensino Médio passou a ser a necessidade de oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem os jovens para a vida. Em decorrência dessa lógica, emergem, em 2000, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem. Ambos, contavam com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tinham como objetivo apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no Ensino Médio no país pelas Unidades Federadas, com vistas à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como modo de garantir maior equidade social (BRASIL, 2000). Em 2003, por exemplo, quando Lula assume o cargo de presidente da República, cargo este antes ocupado por elites, houve uma “mudança”, pois elegeram um indivíduo pertencente à classe trabalhadora. Assim, uma das principais iniciativas do presidente foi investir na melhoria da qualidade da educação das classes baixas, para que pudessem ao menos equiparar a educação pública com a privada.

Dessa forma, em 2007, o MEC afirma que a educação brasileira fica estruturada em dois níveis: educação básica e educação superior; duas modalidades educação de jovens e adultos e a educação especial; e uma modalidade complementar: educação profissional

Neste sentido, o Ensino Médio continua a ser dual e, mesmo com propostas e políticas públicas voltadas para este nível de ensino, o mesmo não assumiu identidade própria. No Brasil, o dualismo na educação esteve presente desde o início dos processos de industrialização do país, isso porque se pensava muito no aumento da economia, então nada melhor do que formar mão de obra.

Igualmente, algumas políticas criadas no governo Lula foram mantidas em parte no governo Dilma. Como afirmam Ferretti e Silva (2017), no governo Dilma, observou-se uma abertura maior que a verificada no governo Lula em relação a articulações com a iniciativa privada no que se refere à educação básica, em particular à educação profissional. Neste caso, o programa símbolo foi, como se sabe, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, reafirmando a questão do trabalho, formação técnica.

Desse modo, após a presidente Dilma sofrer *impeachment* em 2016, assume o poder seu vice Michel Temer, que logo principia os processos para, segundo ele, “recolocar o país



nos trilhos do desenvolvimento”<sup>1</sup>. Dessa forma, no que diz respeito à educação, foram cogitadas PECs e MP, para poder sancionar leis. Dentre essas leis, foi aprovada a Lei 13.1415/17, citada anteriormente, referente à reforma do Ensino Médio. Nesta, o Ensino Médio passa a ter duas vertentes: uma geral e outra que preparará o aluno para o mundo do trabalho, o que não é diferente de todas as reformas citadas anteriormente em governos distintos. O que difere essa reforma das outras é a questão dos itinerários formativos, a ministração das aulas por pessoas com notório saber para alunos que optarem pela formação técnica e profissional, e da oferta do EM em tempo integral.

Neste sentido, na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser pensado de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo linguístico- argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora (GONÇALVES, 2006, p.133).

Ainda de acordo com Gonçalves (2006), nota-se que as escolas estão habituadas a se organizarem em salas de aulas, com turmas pré-definidas por idade/ seriação e com horários demarcados entre o início de uma atividade (aula), seu término e o início de outra. Não necessariamente aprendemos nesses compassos. Faz-se importante salientar que a oferta de ensino integral nem sempre considerou a demanda, nem a qualidade social da educação, não com a que estamos discutindo nos últimos anos.

Assim, espera-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja balizadora do direito dos estudantes da educação básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e se desenvolver. Uma base nacional comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. (MERCADANTE, p. 25, 2016)

Assim, a BNCC, que é um documento que tem o objetivo de nortear o que é ensinado nas escolas do país e que engloba toda a educação básica, tem por finalidade orientar os

---

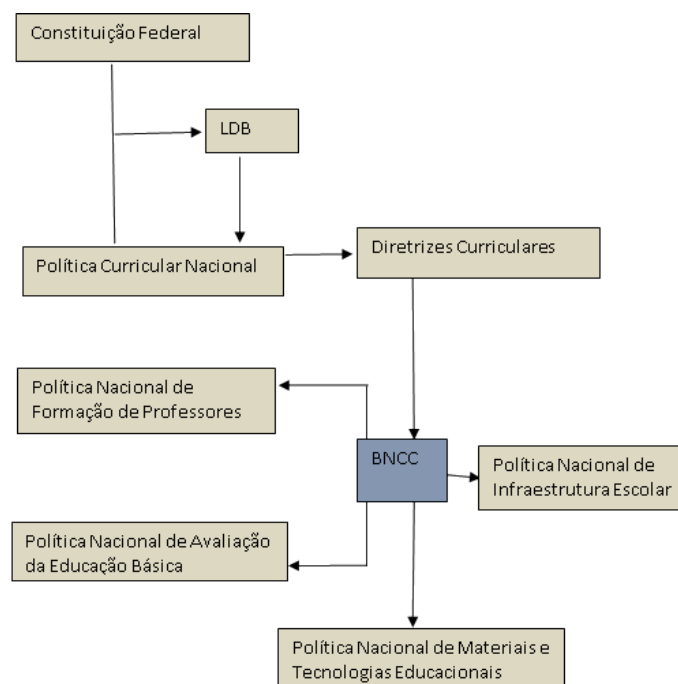
<sup>1</sup> Michel Temer, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/temer-diz-que-quer-deixar-pais-nos-trilhos-para-sucessor-21655956>.

sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (MERCADANTE, p.24, 2016)

Alves (2014), ao citar Moreira (2010), afirma que a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas e se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças. Dessa forma, tanto a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB Lei 12.796/13), quanto à própria LDB compreendem que a BNCC agrega:

Os conhecimentos, valores e saberes produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercícios da cidadania e movimentos sociais. (CNE/CEB, nº 7/2010, p.31)

A BNCC integra a Política Nacional de Educação Básica conforme mostra o mapa 02:



**Figura 3: Mapa 02- Processo de construção da BNCC**  
Fonte: BNCC, 2016

Tais políticas acima mencionadas foram articuladas para garantir as condições que geram a qualidade na educação básica. Dessa maneira, a existência de uma Base Comum para os currículos exigirá ações que articulem políticas dela decorrentes.

Nesta perspectiva, o processo de implementação da BNCC está subsidiando a elaboração dos currículos e, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é recomendável estimular reflexão crítica e propositiva, que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de educação básica face a esta norma. (MERCADANTE, p. 30, 2016)

Nesse seguimento, a BNCC definiu direitos e objetivos de aprendizagem para o EM conforme as diretrizes do CNE, as áreas do conhecimento se destinarão a:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- Formação técnica e profissional

Segundo o Ministério da Educação (2016), é fundamental que as unidades escolares se organizem para a elaboração do Projeto político pedagógico levando em consideração: o PNE, bem como os demais planos estaduais e municipais, as DCNGEB, a BNCC e os documentos orientadores das políticas educacionais, produzidos pelas secretarias ou departamentos de educação, as avaliações nacionais; e as avaliações regionais realizadas pelos órgãos dirigentes da educação.

Na BNCC são estabelecidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da educação básica deve se comprometer. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as DCNs, e que devem orientar uma educação básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas (MEC, 2016). São eles:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da educação básica, têm direito:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidade, culturas, e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humana em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação aos cuidados com si mesmos, dos outros e do planeta.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercer o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações a fim de inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrerem nas diferentes esferas da vida pública.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o atendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas aos seus projetos de vida pessoal, profissional e social.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ao desenvolver do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporativas, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.</li> </ul>

**Quadro 3:** Diretos fundamentais à aprendizagem  
Fonte: BNCC, 2016.

Em suma, pode-se perceber que os princípios estabelecidos pela BNCC são em sua composição impecáveis, no que diz respeito à igualdade de direito, de aprendizagem, de raça, etc. Se realmente tudo que foi exposto em relação à BNCC se concretizar e permanecer norteando os currículos das unidades escolares, nossos alunos estarão atrelados a direitos e deveres, o que lhes tornarão ótimos no que se refere à cidadania, à crítica, à escrita, à argumentação, por exemplo. Porém, como as políticas no Brasil se constituem políticas de governo, como dito anteriormente, talvez a nova gestão não mantenha algumas destas mudanças.

Apesar de Kuenzer (2017) argumentar que sanar as desigualdades existentes na política de EM não é uma tarefa fácil, uma vez que no país há diversas modalidades de ensino que vão do integral ao noturno, o aluno que trabalha não terá condição alguma de estar em

média sete horas em uma sala de aula e, muito menos, o aluno que tem um ensino regular terá o mesmo aproveitamento que o aluno do ensino integral terá.

Após serem expostos os direitos fundamentais das crianças, adolescentes, jovens e adultos com relação à Educação Básica, princípios estes estabelecidos pela BNCC, veremos a seguir quem é o jovem que está no Ensino Médio.

### **3.2 O jovem no Ensino Médio**

Os jovens possuem um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma via de mão dupla entre aquilo que herdamos e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Há, contudo, riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 44).

Neste sentido, Martins e Carrano (2011) expõem que os jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas. A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. A produção das identidades, além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos. Nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes ressignificados a partir de suas práticas específicas. Esse mesmo processo pode ser observado nas instituições escolares de Ensino Médio por se constituírem em espaços eminentemente juvenis.

Dessa maneira, Martins e Carrano, ao citar Machado Pais (1993), discorrem que a discussão a respeito das culturas juvenis passa, necessariamente, pela diversidade das culturas próprias desse segmento social. Essa variedade caracteriza-se não só pelas expressões específicas de cada grupo, mas também através dos diferentes olhares que traduzem distintas formas de dizer tais culturas. Além disso, existe o fato de que as mesmas se afirmam na necessidade de contraporem-se à existência de culturas não juvenis que parecem querer

interditar os espaços de expressão para os jovens. Geralmente essas são as culturas instituídas ou preservadas por instituições de poder.

Neste contexto, Silva e Lopes (2009), ao citar Krauskopf, (2003), abordam que a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Preveem políticas centradas na noção de cidadania, abrindo a possibilidade da consideração dos jovens como sujeitos integrais, para os quais se fazem necessárias políticas articuladas intersetorialmente.

[...] existe uma tendência em nomear a juventude a partir de um modelo que usa como referência determinadas representações sociais que veem o jovem segundo a perspectiva de um ser em construção cujos elementos constitutivos são dados de acordo com os valores ideais das classes média e alta (CARRANO; DAYRELL, 2003, p. 2).

De um modo geral, pensamos o jovem como a possibilidade de um futuro melhor, mas não constituímos as oportunidades de a juventude se reconhecer como tal potencialidade concreta de mudança no tempo presente. Conceituada pelo senso comum, pela escola ou pela mídia como uma construção sociológica dotada de características homogêneas, a juventude surge como portadora de uma cultura socialmente definida. Além de ser pensada como uma fase problemática da vida, na qual a unidade dos indivíduos caracterizaria uma cultura juvenil específica, os jovens são muitas vezes vistos como meros receptores passivos da cultura dominante. Os meios massivos, ao exercerem papel preponderante para a construção da cultura do consumo e própria da sociedade moderna, teriam também o poder de modelar os sujeitos jovens (MARTINS e CARRANO, 2011, p.50).

Neste sentido, Melucci (1996), ao citar Mitterauer (1986) e Ziehe (1991), expõe que, na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural.

Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida. Mas, através de certos aspectos da ação, a juventude sinaliza um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida, mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. Os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra os critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna”. (MELUCCI, p.13, 1996)

De acordo com Dayrell, a cultura influencia na construção da identidade do jovem, desse modo, o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil.

Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual algumas de suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. (DAYRELL, 2009, p. 19)

Nesta perspectiva, Dayrell (2007), ao citar Sacristán (2003), apresenta o aluno como sendo uma construção histórica: “[...] o “aluno” é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico”. Desse modo, Dayrell (2007, p. 1107) traz a questão do jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, que apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores.

Neste sentido, Arroyo (2014, p.55) argumenta que:

É o reconhecimento de que os jovens estudantes que vão chegando ao Ensino Médio são também Outros, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias. Como garantir seus direitos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena? Que Ensino Médio e que currículos? Cresce a consciência profissional de repensar como ser profissionais, da garantia do direito desses Outros educandos aos conhecimentos e a que conhecimentos.

Enfim, para Dayrell (2007), os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Destarte, a juventude é influenciada pelas culturas, meio social e é principalmente nas escolas que os jovens se agrupam com indivíduos de mesma faixa etária para se comunicarem, dividir experiências e até mesmo se relacionar sexualmente. Este é um período de descoberta, aventuras e aprendizagem.

Neste sentido, faz-se fundamental ouvir o jovem de Ensino Médio no que diz respeito a sua formação, pois este é o principal beneficiário de uma política imposta de cima para baixo (*top down*), sem que houvesse a escuta desse jovem ou até mesmo do professor que convive muito mais tempo com o aluno que os fazedores de políticas.

Assim, a escola é um espaço privilegiado, pois é nesta que os alunos compartilham seus projetos de vida, suas experiências como jovens. Metaforicamente falando é como no filme “Procurando Nemo”<sup>2</sup>, no qual o professor do mesmo o apoia a ir em frente e desbravar o mar; o mesmo acontece no ambiente escolar, o professor precisa apoiar o aluno e incentivá-lo a enfrentar seus medos na conquista de seus objetivos e perspectivas futuras. A escola tem papel fundamental.

Desse modo, o ambiente escolar é o espaço onde os jovens passam a maior parte do tempo e é de se esperar que as experiências vividas na escola tenham grande impacto na constituição do sujeito. Cabral, Carvalho e Ramos (2004) lembram a importante função da escola de educar por meio do ensino e do professor como peça-chave nesse processo, diminuindo a distância existente na relação professor-aluno e permitindo relações mais humanas e calorosas, nas quais aconteçam trocas e crescimento mútuo (AGUIAR, CONCEIÇÃO, 2009, p. 107).

Ademais, Aguiar e Conceição (2009), ao citar Oliveira e cols. (2003), apontam a necessidade que jovens no final do Ensino Médio tenham mais orientação, discussão e reflexão acerca do futuro. Tal função poderia ser exercida pelos professores durante o processo de ensino dos conteúdos curriculares, desde que houvesse adequada preparação para tal. Percebe-se a importância do professor na construção das perspectivas futuras de seus alunos, além disso, os professores podem atuar como instrutores vocacionais, de forma que os alunos possam ser preparados para fazer suas escolhas futuramente.

Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE) já reconhecem que “o projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (Artigo 15, § 2º CNE).

Portanto, em uma política universal que beneficia jovens que estão em processo de construção de identidade, seria importante ouvi-los, dado que estes podem contribuir de forma a melhorar esta política. Por isso a importância desse trabalho em ouvir a opinião do jovem de Ensino Médio, sobre o que eles pensam desse novo Ensino Médio e de que forma este irá

---

<sup>2</sup>Finding Nemo, Direção: Andrew Stanton e Lee Unkrich, Produção: Graham Walters, Jinko Gotoh e John Lasseter, Origem: EUA, 14 jul. 2003 (Brasil).



prepará-lo para o mercado de trabalho, ou para uma universidade, e se realmente o EM está preparando-os para a vida.

Será que essa política terá duração? Muitas escolas estão se preparando para receber esse novo EM, mas será que este terá fim antes mesmo que possa ser efetivado? Esse é um dilema que teremos que acompanhar governo após governo.

Diante deste panorama, definimos como dimensões de análise para este trabalho, a partir da escuta dos jovens do Ensino Médio no CEPAG – Cachoeira, suas percepções sobre:

- 1- Formação no Ensino Médio;
- 2- Expectativa de futuro;
- 3- Novo Ensino Médio.

#### 4. MÉTODO

Ao tentar responder as perguntas **‘o que os alunos do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão (CEPAG), no distrito de Belém no município de Cachoeira-Ba, conhecem sobre a reforma do Ensino Médio, suas perspectivas de futuro e de que forma percebem a contribuição do novo EM para sua formação profissional e/ou ingresso na universidade?’**, a abordagem escolhida foi qualitativa.

Esta pesquisa foi realizada no município de Cachoeira-Ba, que está situada no Recôncavo Baiano e encontra-se a mais ou menos 110 km da capital Salvador, e é bastante conhecida pela sua cultura, culinária, atrativos históricos e principalmente pelo seu vasto patrimônio material e arquitetura barroca.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, na cidade existe apenas uma empresa de grande porte (indústria de couro - Mastrotto Brasil) que emprega a maior parte da população. Fora isso, há apenas mercados e supermercados que também empregam os moradores. Outra fonte de renda é a feira-livre, que vende produtos peculiares do município. De acordo com o IBGE @cidades, em 2015, estavam empregadas no município 3.616 pessoas de uma população de aproximadamente 33.861 em 2018, sendo que, no último Censo (2010), era de 32.026.

Ainda segundo o @cidades, em 2016, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.3%. Na comparação com os outros municípios da Bahia, ocupava as posições 59 de 417 e 86 de 417, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1.807 de 5.570 e 3.114 de 5.570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 48.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 296 de 417 dentre as cidades do Estado e na posição 1.639 de 5.570 dentre as cidades do Brasil. Dessa forma, o jovem não tem muitas expectativas na sua cidade, se ele pretende crescer profissionalmente deve migrar para outro município e prosseguir seus estudos no nível superior, aumentando suas perspectivas profissionais com relação ao futuro.

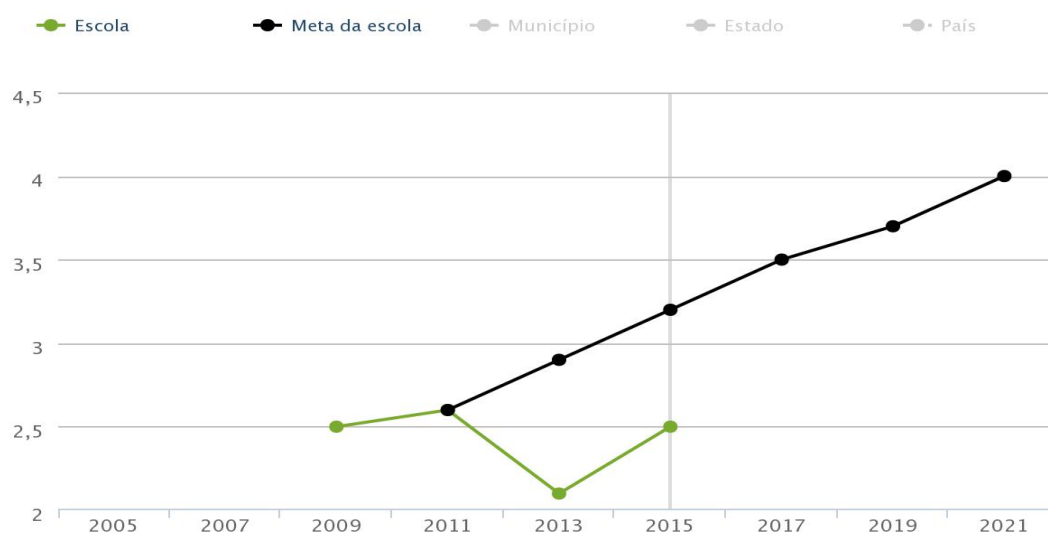
As fontes documentais escolhidas para desenvolver esta pesquisa foram o PNE 2014, BNCC, CF88, Lei 13.415/17, LDB Lei 9.394/96.

A abordagem de campo foi realizada com 12 alunos de Ensino Médio regular do Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão (CEPAG), localizado no distrito de Belém, Município de Cachoeira-Ba. A escolha da escola se deu pelo fato desta estar distante das demais escolas e inserida em um contexto rural, o que implica que, provavelmente, se tiver dificuldade em ofertar os quatro eixos previstos pela Reforma, os alunos da zona rural precisarão de deslocamento para a sede do Município, se optarem por um eixo não oferecido pelo CEPAG.

A aproximação com o CEPAG se deu através de uma professora da UFRB que havia feito uma pesquisa na escola. A partir desse primeiro contato, marcamos uma conversa com o diretor para conhecer melhor a unidade ensino.

O Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão (CEPAG) tem matriculados 177 alunos no total, sendo 112 nos anos finais do 6º ao 9º ano e 65 alunos matriculados no Ensino Médio regular, de acordo com o Censo, disponibilizado pelo Qedu 2017. Essas matrículas se distribuem em 27 no 1º ano do EM, 20 no 2º ano e 18 no 3º ano. A Escola dispõe de *internet*, banda larga, abastecimento de água, energia e esgoto, possui uma cozinha, sala para a diretoria e para os professores; não há biblioteca. A nota alcançada pela escola no IDEB foi de 2,5 nas provas de português e matemática (Prova Brasil) dos anos finais, sendo que a meta para a Escola era de 3,2, conforme mostra o gráfico abaixo:

## EVOLUÇÃO DO IDEB



**Figura 4:** Evolução do IDEB entre 2009 e 2015 e metas do CEPAG  
Fonte: Qedu 2017

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de Grupo Focal. Foram preparadas três perguntas abertas (Apêndice B), sendo que antes foi feito o levantamento do perfil dos alunos através de um pequeno questionário (Apêndice A). Para a realização do grupo focal, foram feitos dois contatos prévios com a escola. O primeiro contato foi no dia 12 de junho de 2018, mas não obtivemos sucesso. A segunda tentativa foi no dia 04/07 pela tarde, consegui conversar com o Diretor, marcando o Grupo focal para dia 11/07, porém o mesmo acabou desmarcando, pois a escola estava com dificuldade de transporte para os alunos, pois era a volta do recesso junino. Remarcamos a coleta para o dia 12/07, no período da tarde.

O Diretor assumiu escolher os alunos para participar do grupo focal, bem como a data deste (em dia letivo) a sua conveniência. Solicitamos que fossem resguardados os seguintes critérios: alunos das três séries do EM, homens e mulheres. Durante a condução do grupo, percebi que o Diretor deu uma aula sobre a reforma, no dia anterior ao encontro, para os alunos que fariam parte do grupo focal.

Os dados desta pesquisa foram registrados por meio de dois gravadores de áudio e um celular smartphone, sendo que os componentes do grupo focal assinaram um termo de consentimento informado para participação na pesquisa. O termo de consentimento foi

assinado pelos pais e/ou responsáveis dos menores de 18 anos e pelos próprios alunos maiores de 18 anos.

Os resultados obtidos no Grupo Focal foram analisados através da análise categorial de Bardin (2010). A partir das análises feitas, foram criadas 3 dimensões e 14 categorias de análises. O Quadro 04 exemplifica 3 dimensões e 3 categorias dentre as existentes e 3 unidades de contexto, ilustrando com as falas de alguns alunos. O Quadro completo pode ser visto no Apêndice C.

Dimensões (3)	Categorias (14)	Unidade de contexto
Formação no EM	Prepara para trabalhar	“Eu acho que dependendo da matéria que você escolher para se aprofundar, ela lhe prepara para o mercado de trabalho”. R03
Expectativa de formação no futuro	Mais de duas áreas de atuação	“Eu estou meio dividida não sei se eu faço Direito não sei se eu faço Medicina. Eu pretendo fazer os dois!”R02
Conhecimento sobre o novo EM	Não conhece a reforma	“Não sabia da reforma e não sabia o que ia acontecer, eu não sabia disso”. R03

**Quadro 4: : Dimensões e categorias de análise.**

Fonte: Elaboração própria.

## **5. O NOVO ENSINO MÉDIO PELO OLHAR DOS ALUNOS DO CEPAG**

Em cumprimento ao objetivo deste trabalho em investigar como os alunos percebem a nova reforma do EM, verificou-se que a maioria dos alunos do grupo focal, no CEPAG, não conhecem a fundo o novo EM. O que eles sabem foi a partir da explicação do Diretor da escola, que deu uma aula sobre a reforma antes do grupo focal realizado para fins desse trabalho. Dessa maneira, foram constatadas as pressuposições feitas no início desse trabalho, sobre o não conhecimento dos alunos sobre reforma do EM.

Para detalhamento dos resultados, este capítulo de apresentação de dados se divide em duas seções. A primeira apresenta um quadro contendo o perfil dos alunos, sua opinião sobre o Ensino Médio e suas expectativas de futuro em termos de continuidade de estudos; e a segunda, na qual analisamos as observações dos alunos sobre o novo Ensino Médio.

### **5.1 A formação no Ensino Médio e as expectativas de futuro**

No Quadro 5, a seguir, está sintetizado o perfil dos respondentes. Este é um perfil variado, como variadas foram as respostas dos alunos. Foi apurado, através do questionário de perfil, que os alunos participantes da pesquisa têm idade entre 14 e 22 anos, são de séries diferentes (1º ao 3º ano), conforme Quadro 4. Dentre os 12 discentes, apenas um se identifica como branco, os demais se identificam como pretos. De acordo com IBGE (@ cidades, cerca 40,7% da população cachoeirana se identifica como preto.

Dos 12 respondentes, apenas um não sabia a renda da família, 2 têm renda acima de 2 salários mínimos e o restante possui renda de até um salário mínimo. Este fato de certa forma é comum no município, pois 2.631 domicílios possuem renda mensal de 1 a 2 salários mínimos e 2.321 domicílios possuem renda de ½ salário mínimo, de acordo com o Censo IBGE de 2010 (@cidades).

Nenhum deles trabalha e somente um participa de grupo de pesquisa (PIBIC-EM). Os demais não fazem parte de nenhum movimento estudantil, cultural ou esportivo. Neste sentido, Aguiar e Conceição (2009), ao citar Oliveira e cols. (2003), apontam a necessidade que jovens no final do Ensino Médio tenham mais orientação, discussão e reflexão acerca do

futuro. Tal função poderia ser exercida pelos professores durante o processo de ensino dos conteúdos curriculares, desde que houvesse adequada preparação para tal. Percebe-se a importância do professor na construção das perspectivas futuras de seus alunos, além disso, os professores podem atuar como instrutores vocacionais, de forma que os alunos possam ser preparados para fazer suas escolhas futuramente.

No quesito repetência, cinco alunos já repetiram algum ano escolar. Há também dois alunos com distorção série-idade, como mostra o Quadro 5.

Respondente	Série	Idade	Etnia	Renda	Trabalho	P.M.S	Repetência
R01	1º ano	15 anos	Preto	Não sei	Não	Não	Não
R02	2º ano	17 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	8º ano
R03	3º ano	17 anos	Preto	+ de dois salários mínimos	Não	Não	Não
R04	2º ano	16 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	Não
R05	3º ano	18 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	2º ano
R06	1º ano	18 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	Não
R07	2º ano	22 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	4º ano
R08	1º ano	14 anos	Branco	- de um salário mínimo	Não	Não	Não
R09	3º ano	16 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	Não
R10	1º ano	15 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	Não	Não
R11	3º ano	18 anos	Preto	- de um salário mínimo	Não	PIBIC-EM	2º ano
R12	3º ano	18 anos	Preto	+ de dois salários mínimos	Não	Não	3º ano-EM

**Quadro 5: Perfil dos alunos do CEPAG entrevistados, julho, 2018**

Fonte: Elaboração própria, 2018

Quando observado o que o aluno pensa sobre a formação do Ensino Médio e sua expectativa de continuidade nos estudos, a pesquisa empírica mostra que 11 alunos pensam em prosseguir, ingressando em uma universidade, sendo que cinco deles desejam cursar mais de uma área no ensino superior e apenas um deles ainda não sabe o que quer fazer após

concluir o EM. Ainda sobre a formação do EM, um deles declara que ela não serve “Pra nada!” R05. A resposta de R05 é bem peculiar de um jovem que está concluindo o Ensino Médio com as incertezas, a pressão no ambiente familiar, ou escolar se for o caso. O jovem quer viver sem se preocupar com o amanhã, é o tempo que ele tem de se descobrir, testar coisas novas, e se aventurar.

Contrário a R05, R11 diz que:

[...] a gente faz o Ensino Médio para [...] conhecer mais sobre a sociedade, desenvolver mais estratégias, então... o Ensino Médio faz isso, faz com que a gente nos capacite e nos prepara para [que] futuramente a gente possa conhecer pessoas novas, hábitos novos e lições novas.

A Lei 9.394/96 LDB sustenta que o Ensino Médio forma o aluno para diversas coisas, que vão da preparação para o trabalho à cidadania:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Logo, percebe-se que o Ensino Médio possui finalidades específicas. Contudo, Dayrell e Carrano (2003, p.2), bem como Martins e Carrano (2011, p.50), fazem uma observação acerca da escolha de futuro dos jovens, pois a sociedade tende a nos coagir e nos fazer seguir um modelo preestabelecido, cogitando que o jovem deve saber o que fará futuramente, porque está na última etapa da educação básica.

[...] existe uma tendência em nomear a juventude a partir de um modelo que usa como referência determinadas representações sociais que veem o jovem segundo a perspectiva de um ser em construção cujos elementos constitutivos são dados de acordo com os valores ideais das classes média e alta (CARRANO; DAYRELL, 2003, p. 2).

De um modo geral, pensamos o jovem como a possibilidade de um futuro melhor, mas não constituímos as oportunidades de a juventude se reconhecer como tal potencialidade concreta de mudança no tempo presente [...] (MARTINS e CARRANO, 2011, p.50)

Assim, seis estudantes acreditam que o Ensino Médio os prepara para o trabalho e apenas três acham que este nível de ensino lhes prepara para a vida.



É notório que o aluno representado por R11 expressa que o Ensino Médio deve ser completo e não fragmentado, porque uma vez que o Ensino Médio é dividido em duas partes só continuará perpetuando as desigualdades que existem nesse nível de ensino. Um ensino completo lhe permitirá conhecer diversas coisas e continuar aprendendo cada vez mais.

É como visto em Bertolazzi (2017): desde 1930, o Ensino Médio assumiu uma forma específica de dualidade que se distingue pela oferta de diversas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos. (BERTOLAZZI, 2017, p.296). O Ensino Médio é a base que o aluno tem para prepará-lo como cidadão, profissional e possibilitando-o adquirir conhecimentos para continuar estudando futuramente. Este, por ser a última etapa da educação básica, tem se caracterizado despido de identidade própria, pois se continuam políticas “antigas” de outros governos com pequenas modificações, e não se investe em uma política inovadora que faça jus a essa última etapa base da educação.

Contudo, apesar de o aluno pretender prosseguir seus estudos no nível superior e de alguns deles pretenderem cursar mais de uma área (direito e arquitetura, medicina veterinária e ciências sócias, comunicação são alguns dos cursos que os alunos pretendem cursar), percebe-se que esse sonho de certa forma fica interdito, pois no novo Ensino Médio o aluno precisa decidir o seu futuro no momento em que ingressa no EM. O respondente R02 é um exemplo disso:

Eu estou meio dividida não sei se eu faço Direito, não sei se eu faço Medicina. Eu pretendo fazer os dois! R02.

## **5.2 As análises sobre o novo Ensino Médio**

Como foi discutido na fundamentação teórica, a reforma do Ensino Médio constitui uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro, conforme afirmam Mota e Frigotto (2017). No grupo focal, foi verificado que os alunos conhecem a reforma superficialmente.

Não sabia da reforma e não sabia o que ia acontecer, eu não sabia disso. R03.

O respondente R02 também demonstra não conhecer a Reforma:

Eu conheço, mas, todo não. Eu conheci ontem porque o diretor explicou um pouco, então eu não tinha nenhum conhecimento. R02

Reagindo às características da reforma do EM apresentada pelo Diretor da Escola, observou-se, durante o grupo focal, que nenhum dos alunos ficou a favor da reforma. Três deles não a aceitam pois acreditam que a reforma os prejudicará na prova ENEM:

“[...] porque o ENEM exige todas as matérias (e) é bem difícil o que ele cobra”. R04

Apesar de, no discurso da reforma, o aluno ter mais autonomia para escolher o que estudar, foi observado no grupo focal que um aluno é contra no que se refere à falta de autonomia, ou seja, para este aluno, haverá dificuldade em escolher o que se deseja estudar se se estiver na faixa etária entre 14 e 15 anos de idade.

Tem muita gente que finge, no segundo ano, que tem que decidir o que vai fazer e chega a 19 anos e nunca decide o que vai fazer, nem sabe o que quer. Como é que a gente vai fazer isso, tem gente que se forma e nem sabe o que faz e o que vai fazer. É no primeiro ano que a gente tem que decidir. [...] O que a gente de 14, 15 anos não vai saber o que quer fazer, tendo que decidir uma coisa que nem gente de 18 não tem, não tem certeza do que quer, tem uma base, mas não tem certeza né, você tem que ter a certeza, e sair da escola com sua profissão na mente. R02

Já dois alunos justificam ser contra porque a reforma não leva em consideração o estudante trabalhador.

Eu sou contra, porque também não leva em consideração o trabalho que ninguém vai conseguir administrar as horas que vão estudar, e quem não sabe ainda a área que quer, eu acho bem ruim. R08

Como observa Kuenzer (2017), o novo EM não leva em consideração o estudante trabalhador, pois o Ensino Médio requer que todas as unidades de ensino ofertem ensino em tempo integral.

Dois outros alunos são contra a reforma, pois vai aumentar a carga horária.

Na hora de dormir a gente fica acordado, a gente fica mais cansado, vai ser muito cansativo. R09

Para cinco alunos a reforma é ruim, pois algumas matérias deixarão de ser obrigatórias, como revelam os respondentes R02 e R10:

Futuramente isso não é bom. Todas as matérias têm necessidade. R02

Eu sou contra, porque assim a gente não vai estudar todas as matérias, a gente vai ter que abrir mão de algumas matérias, porque eu mesmo não gosto da área de humanas... aí você tem que escolher linguagens. Eu acho meio ruim isso. R10

Assim, Kuenzer (2000) observa que no novo Ensino Médio a separação curricular constitui um ajuste conservador, sendo que uma parte desse currículo está destinado a intelectuais e a outra à classe trabalhadora. Os jovens sentem a necessidade de estudar todas as matérias, até mesmo porque muitos deles pretendem ingressar no nível superior e sentirão dificuldades na prova do ENEM, por exemplo.

Essa reforma de 2017 constituiu-se um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. (KEUNZER, 2000, 24)

Zibras (2005) também expõe que a minimização de disciplinas não favorece ao aluno:

no contexto do currículo integrado, parece caber um alerta quanto ao lema “aprender a aprender”, tão divulgado pela reforma. O desenvolvimento dessa inquestionável “competência” não deve significar, necessariamente, a minimização dos conteúdos disciplinares (ZIBRAS, p.34, 2005).

Dessa maneira, é notório que, embora os alunos tenham adquirido pouco conhecimento sobre o novo EM, não aprovam a reforma em vigor. Porém, pode-se observar que os jovens escutados nesse processo foram a “minorias das minorias” dos grandes centros urbanos do país. Portanto, a reforma prejudica os discentes em diversos aspectos que vão do aumento da carga horária ao desfavorecimento daqueles que trabalham.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho relatou como alguns alunos do Ensino Médio de uma escola de distrito do município de Cachoeira-Bahia analisam a formação no Ensino Médio e a sua nova reforma. Faz-se importante ressaltar o quão importante é a escuta dos atores envolvidos em um processo de elaboração e execução de uma política.

O Ensino Médio passou por várias reformas ao longo dos anos, porém o novo Ensino Médio vem gerando discussões ao longo de seu processo de elaboração e execução, mesmo após a promulgação da Lei 13.415/2017. O Ensino Médio em vigor pretende dar autonomia aos alunos, ainda que estes talvez não estejam preparados para tal autonomia. Uma política pensada para jovens requer muito cuidado e planejamento, pois os jovens que usufruem desse nível de ensino estão em pleno processo de construção de identidade. Estes, além de enfrentar seus próprios problemas e desafios, precisam ao mesmo tempo se dedicarem a um nível de ensino que vive também em crise identitária.

A falta de estrutura das escolas também é um problema, pois será difícil ofertar os quatro eixos previstos na Lei 13.415/17, a qual estabelece que as escolas ofertem quatro áreas específicas do conhecimento. Se isto ocorrer com o CEPAG, por estar distante das demais escolas, acabará prejudicando o aluno da zona rural.

O aluno de Ensino Médio tem, dentre suas expectativas futuras, querer prosseguir seus estudos e uma de suas dúvidas é saber se o ENEM se adaptará ao novo formato do Ensino Médio, já que os mesmos terão que se aprofundar em uma determinada área do conhecimento, deixando de lado as demais. Porque se o ENEM continuar o mesmo, eles terão dificuldade de fazer as provas, dada a não obrigatoriedade de algumas disciplinas e isto, de uma forma ou de outra, acabará dificultando o seu almejado sonho de ingresso no nível superior.

Investigando como os alunos percebem a formação no EM, verificou-se, para os alunos do grupo focal, que o EM os prepara para o trabalho, bem como para a vida. Também pode-se analisar que os alunos pretendem prosseguir os estudos no nível superior, ainda que não tenham clareza sobre o curso a fazer.

No que se refere à Base Nacional Comum, esta foi pensada para garantir a equidade, no entanto ficou encarregada de decidir quais conteúdos serão compostos os currículos do novo EM, logo, os direitos estabelecidos pela Base em relação ao EM são apropriados. O problema em si é a reforma e não a base, pois, como citado anteriormente, prejudica o aluno em vários aspectos.

Como sugestão para que o novo Ensino Médio possa ser continuado, seria importante fazer uma pesquisa de opinião nos estados com alunos de Ensino Médio e professores para que se possa aperfeiçoar esta política. Também seria interessante uma parceria entre as escolas para que cada uma pudesse ofertar itinerários distintos para que não prejudicasse tanto o aluno, caso esta política continue vigorando. Acredito que a presente pesquisa possa continuar, com mais alunos de outras escolas de EM, ou analisando o novo Ensino Médio através do olhar do professor.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. H. R e CONCEIÇÃO, M. I. G. Expectativa de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o Ensino Médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, Brasília, 10(2), p. 105-115, 2009.

ALVES, A. e OLIVEIRA, E. Uma análise de diálogos na era pós verdade, **Pucá- Revista de comunicação**, Belém, ano 2, v.2, n.1. s/p. jan-jun.2016.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 - 1479 out./ dez. 2014.

ARROYO, M. G. **Repensar o Ensino Médio: por que?** Sessão1. In: Dayrell, J. et.al. Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Ed. 70, LTDA, Março, 2010.

BARROS, R. **Implementação do novo Ensino Médio ainda gera dúvidas em escolas**. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/implantacao-do-novo-ensino-medio-ainda-gera-duvidas-em-escolas/>> Acesso em: 02 de maio de 2017.

BERTOLAZZI, E. A contra reforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.293-308, abr-jun. 2017.

BETIM, Felipe. **Reforma do Ensino Médio: um mapa dos desafios para aplicar as mudanças**. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/politica/1495213037\\_895447.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/politica/1495213037_895447.html)> Acesso em: 19 de maio de 2017.

BRANDÃO, Carlos. O Ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **CEDES**, Campinas, v.31, n.34, p.195-208, mai/ago, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 de dez. de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei 13.415/17 de 20 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. D.O.U., Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 14 de abril de 2017.

CABRAL, F. M. S., CARVALHO, M. A. V., & RAMOS, R. M. (2004). Dificuldades no relacionamento professor/aluno: Um desafio a superar. *Paideia* (Ribeirão Preto), 14(29), 327-335.

CARRANO, P. C. R; DAYRELL, J. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. **Jóvenes: Revista de Estudios Sobre Juventude**, México, Df, v. 1, n. 17, p. 160-203, 01 jul. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB, nº 7/2010, p.31. Trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília/: Ministério da Educação 2010.

DAYRELL, J. A escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **CEDES**, Campinas, v. 28, n.100, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. et al. **Juventude e Ensino Médio**. Ed. UFMG, 2014.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **CEDES**, Campinas, v. 21, n.70, p.63-79, abril, 2000.

FERRETTI, C. J. e SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. **CEDES**, Campinas, v.38, n.139, p.385-404, abr-jun, 2017.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama>> Acesso em 14 de maio de 2018.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **CEDES**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abril, 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **CEDES**, Campinas, v. 38, n.139, p.331-354, abril- jun., 2017.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 19, n. 65, p. 188-208, 2014.

MARTINS, C. H. S. e CARRANO, P. S. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

Medida provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016<sup>a</sup>. Disponível em<[HTTP://www.Planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005htm)> Acesso em: 14 jul. 2017.

MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Young, Estocolmo, v.4, n.2, p.3-14, 1996.

MERCADANTE, A. et al. Base Nacional Comum Curricular. 2ª Ed. Revista Ministério da Educação, abr.p.01-652, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, 2000.

MOTTA, V. C. e FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 375-372, abr.-jun. 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas**. UEPG, Ponta Grossa, n.15, p.77-87, jun.2007.

NOVAIS, Marilda Aparecida. **Educação Profissional e Ensino Médio: separação versus integração**. 2010. 52 f Monografia (conclusão de curso em Pedagogia) - UEL – Universidade Estadual de Londrina.

PAIS, J. M. **Jovens e Cidadania**. Sociologia, problemas e práticas, n.49, p.53-70, 2005.

Portal do CONSED- **Grupo de trabalho do Ensino Médio se reúne em Brasília**. Publicado em Agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/grupo-de-trabalho-do-ensino-medio-se-reune-em-brasilia>> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2018.

Portal do MEC- **Educação básica**. Publicado em janeiro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/44461-mec-apresenta-ao-cne-avancos-da-base-nacional-comum-curricular-na-etapa-final-de-elaboracao>> Acesso em: Dezembro de 2017.

Portal do MEC. **Política de fomento à educação de Ensino Médio em tempo integral**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>> Acesso em: 2016.

Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: >2018.

Portal do MEC. **Ministro apresenta o Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: > 2017.

QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/5081-cachoeira/aprendizado> Acesso em 14 de maio de 2018.

QUEIROZ, L. R.S. e PENNA, M. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino da música. **Educação**, Santa Maria, v.37, n.1, p.91-106, jan-abr. 2012.

SANTOS, Elisabete Pereira dos. Política Social. In BOULLOSA, Rosana de Freitas (org.). **Dicionário para formação em gestão social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014. P. 140-143.



SANTOS, R. R. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. Seminário de cultura e política na Primeira República: Campanha Civista na Bahia. UESC de 09 a 11 de junho de 2010.

SECCHI, L. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. Câmara Brasileira do livro, São Paulo, 1 ed. 2010.

SILVA, C.R. e LOPES, R. E. Adolescência e juventude. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlo, v. 17, n.2, p 87-106, Jul-Dez 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v.8, n.16, p.20-45, jul/dez, 2006.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista brasileira de educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.28, p. 24-36, jan/fev/mar/abr, 2005.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Questionário Perfil do aluno

(1) Idade: \_\_\_\_\_

(2) Etnia:

(A) Preto (C) Pardo (D) Branco (E) Não sei

(3) Renda :

(A) Menos de um salário mínimo (B) Mais de dois salários mínimos (C) não sei

(4) Trabalho: ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual o tipo de trabalho? \_\_\_\_\_

(5) Participação em grupos culturais, esportivos, ou movimentos estudantis:

( ) Sim ( ) Não Se sim, qual? \_\_\_\_\_

(6) Você já repetiu algum ano escolar? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

### Apêndice B – Roteiro Grupo focal

1- O ensino medo te prepara pra quê?

2- O que vocês esperam do futuro? O que pensam estar fazendo daqui a cinco anos? (pretende ingressar na universidade, ou, mercado de trabalho?) Onde pensam estar vivendo?

3- O que vocês pensam sobre o novo Ensino Médio.

### Apêndice C : Categorização- análises da reforma a partir do olhar do aluno

Dimensões	Subdimensões	Categorias	Unidade de registro	Unidade de Contexto
Formação no Ensino Médio		Prepara para vida	3	“[...] a gente faz o Ensino Médio para [...] conhecer mais sobre a sociedade, desenvolver mais estratégias, então... o Ensino Médio faz isso, faz com que a gente nos capacite e nos prepara para [que] futuramente a gente possa conhecer pessoas novas, hábitos novos e lições novas”. R11
		Prepara para trabalhar	6	“Eu acho que dependendo da matéria que você escolher para se aprofundar, ela lhe prepara para o mercado de trabalho”. R03
		Não prepara para nada	1	“Pra nada!” R05
Expectativa de formação no futuro		Área de atuação	11	“Eu queria fazer alguma coisa que tivesse aqui em Cachoeira para não ter que me deslocar e tal... e, antes, quando eu comecei logo a pensar nisso eu pensei em fazer Gestão pública”. R04
		Mais de duas áreas de atuação	5	“Eu estou meio dividida não sei se eu faço Direito não sei se eu faço Medicina. Eu pretendo fazer os dois! ” R02
		Não sabe	1	“Eu não sei de nada, eu não quero falar nada. Brincadeira! Eu não tenho nada em mente”. R07
Conhecimento sobre o novo Ensino Médio	Conhecimento sobre a reforma	Conhece superficialmente	3	“Eu conheço, mas, todo não. Eu conheci ontem porque o diretor explicou um pouco, então eu não tinha nenhum conhecimento”. R02
		Não conhece	4	“Não sabia da reforma e não sabia o que ia acontecer, eu não sabia disso”. R03
	A favor da reforma	A favor da reforma	0	
	Contra a reforma	Em relação ao ENEM	3	“[...] porque o ENEM exige todas as matérias (e) é bem difícil o que ele cobra”. R04
		Falta de autonomia para escolher a área de atuação	1	“Tem muita gente que finge, no segundo ano que tem que decidir o que vai fazer e chega a 19 anos e nunca decide o que vai fazer, nem sabe o que quer. Como é que a gente vai fazer isso, tem gente que se forma e nem sabe o que faz e o que vai fazer. É no primeiro ano que a gente tem que decidir. (risos) o que a gente de 14 15 anos não vai saber o que quer fazer, tendo que decidir uma coisa que nem gente de 18 não tem não tem certeza do que quer, tem uma base, mas não tem certeza né, você tem que ter a certeza, e sair da escola com sua profissão na mente”. R02
		Eu sou contra porque não considera o estudante trabalhador	2	“Eu sou contra, porque também não leva em consideração o trabalho que ninguém vai conseguir administrar as horas que vão estudar, e quem não sabe ainda a área que quer, eu acho o bem ruim”. R08
		Eu não concordo porque vai aumentar a carga horária	2	“Na hora de dormir a gente fica acordado, a gente fica mais cansado, vai ser muito cansativo”. R09
		Discorda porque	5	“Futuramente isso não é bom. Todas as matérias têm

		algumas matérias vão deixar de ser obrigatórias		necessidade”. R02 “Eu sou contra, porque assim a gente não vai estudar todas as matérias, a gente vai ter que abrir mão de algumas matérias, porque eu mesmo não gosto da área de humanas... aí você tem que escolher linguagens. Eu acho meio ruim isso”. R10
--	--	-------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Apêndice D: Termo de consentimento**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar *Reforma do Ensino Médio: uma análise a partir do olhar do aluno*, desenvolvida pela graduanda Islane Jannaina dos Santos da Silva, do Curso de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), orientada pela Profa. Dra. Lys Maria Vinhaes Dantas, também da UFRB.

Esta pesquisa, que integra o trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo investigar como os alunos do Colégio Padre Alexandre Gusmão (CEPAG) percebem sua formação no EM e sua nova reforma.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de um grupo focal com gravação de áudio.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de estudo e sua vida pessoal, caso haja necessidade. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, as entrevistas serão previamente agendadas.

Esclarecemos que se o (a) Sr (a). aceitar participar desta pesquisa estará colaborando para a construção de uma Universidade que integra em seu projeto a produção de conhecimento de forma a contribuir para uma região e um país melhores, pois, através dos resultados do estudo realizado, será possível refletir sobre as políticas hoje adotadas.

Se o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa no endereço: Ladeira da Cadeia, município, de Cachoeira, telefone (75) 98346-3140, e-mail: [islanejannaina@gmail.com](mailto:islanejannaina@gmail.com)

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo.

\_\_\_\_\_  
Ass. do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Ass. do(a) Pesquisador(a) Responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Cachoeira