

A reforma do ensino médio na voz dos professores

Resumo: O presente estudo foi elaborado a partir da experiência de aplicação da técnica de grupo focal virtual em pesquisa com professores do ensino médio, sobre as propostas do Projeto de Lei nº 6840/13, de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para reformulação do ensino médio. As sessões de grupo focal foram realizadas com docentes de diferentes escolas e redes de ensino. Os resultados preliminares sugerem que essa é uma questão que precisa ser fortemente debatida no meio escolar, no qual os profissionais desse nível de ensino possam ser amplamente inseridos no diálogo. Com esse estudo pretendemos ampliar as discussões e as reflexões sobre as alterações propostas para o ensino médio regular no país. Esta pesquisa foi realizada em momento anterior à apresentação da Medida Provisória 746/2016, que, de forma controversa, impôs a reformulação do Ensino Médio retirando a representação aos atores pedagógicos diretamente ligados ao ensino escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Escola Pública. Reforma de Ensino.

Erinaldo Carmo

Doutor em Ciência Política
Professor do Colégio de Aplicação
da Universidade Federal de
Pernambuco
erinaldocarmo@gmail.com

Dalson Figueiredo Filho

Doutor em Ciência Política,
Professor da Universidade Federal
de Pernambuco
dalsonbritto@yahoo.com.br

Enivaldo Rocha

Doutor em Engenharia da Produção
Coordenador do Mestrado em
Políticas Públicas da Universidade
Federal de Pernambuco
enivaldocrocha@gmail.com

Giovana Ferreira

Estudante do Curso de
Comunicação Social - Jornalismo
Universidade Federal de
Pernambuco
giovanaferreira_05@hotmail.com

Introdução

O Projeto de Lei (PL) nº 6840/13 foi elaborado por uma comissão criada na Câmara dos Deputados em 2013, especialmente para alterar a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que rege a educação nacional, no sentido de promover a reformulação do ensino médio. No âmbito dessa Comissão Especial. Foram realizadas audiências públicas com a presença de representantes do movimento Todos Pela Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e da Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto do Tribunal de Contas da União. O referido Projeto de Lei atingiu um estágio bastante avançado na Câmara dos Deputados, pronto para ser colocado em pauta e votação no plenário, após ter várias propostas apensadas pelos parlamentares, quando foi então atropelado, apesar de todos os debates promovidos, por força da Medida Provisória (MP) 746/16. A citada MP adotou diversos pontos contidos no PL, mas tirou da sociedade o direito de acesso ao debate, alijando do processo público diretamente envolvido com o ensino médio: estudantes e professores.

O PL nº. 6840/13 instituiu a jornada em tempo integral e a organização dos currículos em áreas do conhecimento, além de outras medidas. De forma abreviada, as principais propostas con-

tidas no PL para reformular o ensino médio eram: a ampliação da carga horária; a adaptação da base nacional comum; o alargamento dos temas transversais; o estabelecimento da opção formativa no terceiro ano; a restrição no acesso e na oferta do ensino noturno; a organização dos cursos de licenciatura por áreas do conhecimento; e a alteração no papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Nesse trabalho de pesquisa, as propostas citadas acima foram transformadas em temáticas de debate e lançadas aos membros dos grupos, como pontos de pauta, para discussão e obtenção de reflexões e posicionamentos. Os debates ocorreram antes da edição da MP 746/16, e, portanto, essa imposição do Ministério da Educação (MEC) não aparece nas falas e posicionamentos dos entrevistados. Para a coleta dos dados, a cada dia foram realizadas sessões com dois grupos de cada vez, possibilitando aos participantes se expressarem sobre cada uma das temáticas contidas no PL, como analisaremos mais adiante, na apresentação de trechos extraídos dos diálogos gerados nas sessões de grupo focal *on-line* referentes às principais propostas para o ensino médio, de acordo com o texto elaborado e registrado na Câmara como PL nº. 6840/13.

Questões metodológicas

As facilidades dos grupos focais virtuais estão no reduzido custo da pesquisa, na rapidez da coleta de dados e no fato dos participantes não precisarem se deslocar para laboratórios de pesquisa, e sim poderem participar dos encontros na comodidade de suas casas. Além disso, os grupos focais virtuais também propiciam a espontaneidade na participação das pessoas pela familiaridade dessas com o modo de interação *on-line*. Outro ponto importante presente nos grupos focais virtuais, como sinaliza Sweet (2001), está na participação desinibida das pessoas, que podem se expressar sem a existência de fatores inibidores, geralmente presentes nos grupos focais presenciais, isso porque o distanciamento propicia um certo anonimato que garante aos envolvidos a livre participação, sem preocupações com atitudes preconceituosas ou constrangimentos que possam influenciar as opiniões dos demais.

No grupo focal virtual, ao final de cada encontro a transcrição dos diálogos já está pronta, precisando apenas de uma adequação de linguagem, realizada diretamente no editor de texto. Essa é mais uma vantagem desse formato, por não demandar tempo na transcrição dos dados coletados. Para essa pesquisa foi criado um grupo fechado de bate-papo, utilizando os recursos do *Facebook*, uma rede social de fácil acesso para a troca de mensagens de texto. Trata-se de um programa simples e gratuito que apresenta os diálogos em caixa de mensagem para todos os participantes do grupo no mesmo instante em que os comentários são postados. Por fim, os textos de cada sessão foram inseridos e manuseados no programa Weft QDA, um software livre para pesquisas de metodologia qualitativa. Como orienta Bleicher (2010), trata-se de uma ferramenta de fácil utilização que auxilia na análise de dados textuais, tais como grupos focais e entrevistas.

Para esse estudo foram formados quatro grupos, com professores selecionados de 20 escolas diferentes, todos docentes do ensino médio, não exclusivamente, estratificados de acordo com sua esfera administrativa, sendo cada grupo estruturado com cinco pessoas, formando assim um conjunto composto de cinco professores de escolas públicas federais (Grupo A), cinco de escolas públicas estaduais (Grupo B), cinco de escolas públicas municipais (Grupo C) e cinco de escolas privadas (Grupo D). Os docentes que atuam em mais de uma rede foram inseridos no grupo para o qual despendem a maior carga horária de trabalho. Essa classificação foi realizada com o intuito de garantir nos diálogos a participação de professores de diferentes escolas, unidades da federação e esferas de gestão, na tentativa de produzir interpretações diversas e impedindo a predominância de apenas um ponto de vista e do discurso enviesado. Os participantes foram selecionados e convidados por indicação de outros colegas professores, num efeito de formação de grupo conhecido por “bola de neve”.

A fala dos docentes

A partir desse momento, trataremos das expressões diretas dos professores participantes, tecendo comentários, ora descritivos, ora analíticos, das sete temáticas principais extraídas do PL em questão e postas ao debate por meio de pontos de pauta, a saber: a ampliação da carga horária, a manutenção de uma base

curricular nacional comum, o alargamento dos temas transversais, a opção formativa, o ensino noturno, a formação docente e a avaliação nacional.

Primeiro ponto de pauta: **a ampliação da carga horária**. Sobre esse tema, a grande maioria dos participantes concordou que a elevação na quantidade de horas no ensino médio, das atuais 800 horas para 1.400 horas anuais, como proposto no Projeto, produzirá um ganho desejável para os estudantes e uma elevação substancial nos resultados das avaliações em cada escola, independente da rede de ensino, compreendendo que quanto mais tempo os estudantes estiverem na escola, não necessariamente em aula, estarão trocando informações, praticando esportes e se apropriando de outros conhecimentos e culturas. A esse respeito, no ambiente escolar, segundo Paro e colaboradores (1988, p. 12) “[...] existe um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, em nossa sociedade, independentemente da classe social a que pretença.” Os autores já chamavam a atenção, ainda no final da última década do século passado, para a evidente importância do ensino em tempo integral na escola pública. Para eles, quanto mais tempo o estudante puder usufruir desse espaço, poderá ampliar cada vez mais e de forma mais efetiva sua formação social e cidadã, pelo fato de que a escola não compreende um espaço exclusivamente de instrução, mas também de socialização, do contato com colegas, professores e demais elementos da escola, o que vai gerando trocas de conhecimentos diversos com pessoas de idades, hábitos e características diferentes.

C2. A ideia é excelente, visa manter o estudante do ensino médio por mais tempo na escola, entretanto já há falta de professores nas escolas públicas, que com essa medida precisariam ampliar o quadro de servidores.

A preocupação com a falta de docentes nas escolas públicas está presente na fala dos demais participantes, inclusive com a citação da ausência de interesse de bons professores em seguir na docência. Esse pensamento corrobora a afirmação de Freire e Ramos (2014) de que por muito tempo os jovens se ressentiram da condição de menor prestígio social das licenciaturas e da situação de descaso na qual esses cursos de formação de professores foram tomados pelas políticas públicas ao longo da história da educação

brasileira. De outro lado, Costa e Oliveira (2011) constatam que as políticas educacionais em vigor no país atribuíram mais responsabilidades aos professores, mas não estruturaram as escolas para oferecer condições apropriadas para a realização do trabalho docente. Conseqüentemente, a docência deixou de ser atrativa para muitos jovens, iniciantes no mercado de trabalho, que optam por carreiras mais rentáveis e de menor complexidade.

D3. A ampliação da carga horária não significa necessariamente a ampliação da qualidade. E o valor investido (na educação) é muito baixo. Ampliação com qualidade significaria mais investimento no aluno, na escola e no professor.

Essa fala reconhece que para reduzir os entraves presentes no ensino médio, bem como poder ampliar sua atuação, inclusive com a atração de alunos fora de faixa, que não puderam concluir os estudos em tempo apropriado, faz-se necessário o investimento adequado, visto que o ensino de nível médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em educação. Na média histórica, considerando os últimos dez anos, de forma consecutiva, o custo anual de um aluno do ensino médio (R\$ 1.823,00) foi inferior ao custo de um aluno de todos os outros níveis educacionais, ficando abaixo do infantil (R\$ 2.029,00), do fundamental (R\$ 2.425,00) e principalmente do superior (R\$ 15.549,00).

Nos debates na Câmara dos Deputados, em virtude dos questionamentos apresentados aos parlamentares, sobre a ampliação da carga horária, principalmente com as pressões de governadores e secretários de educação dos Estados, o texto foi alterado. O Substitutivo ao PL n.º. 6840/13 deixou de considerar a ampliação imediata e obrigatória da carga horária do ensino médio, passando a recomendar a sua progressiva ampliação para 1.400 horas, a critério dos sistemas de ensino, deixando uma larga margem aos gestores da educação nos Estados, municípios e União para essa ampliação quando possível. Essa medida de ampliação gradual da carga horária, à critério da rede de ensino, também foi incorporada à MP n.º. 746/16.

Segundo ponto de pauta: **a manutenção de uma base curricular comum**. Em relação a esse tema, os pesquisados concordaram com o que já está estabelecido como base nacional comum, compreendendo a Língua Portuguesa, a Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, a Filosofia e a Sociologia, a realidade

social e política (especialmente a brasileira) e uma língua estrangeira moderna, além da adotada na parte diversificada do currículo.

B1. É uma forma de unificar o conhecimento em todas as regiões, impedindo o atraso de algumas em detrimento do retrocesso de outras. Também passa a certeza de que em qualquer parte do país, e em qualquer escola, os alunos serão submetidos a, no mínimo, alguns assuntos semelhantes.

A LDB já exige de cada rede de ensino e de cada unidade escolar uma adequação à base nacional comum para a educação básica, no que inclui o ensino médio, orientando que essa base deve ser complementada por uma parte diversificada, que deve compreender as características sociais, culturais, econômicas e regionais. Essa adequação a uma base comum faz com que em qualquer escola, independente da rede, os conteúdos trabalhados sejam relativamente os mesmos, ou algo próximo disso, e devido a essa unificação dos conteúdos, tornou-se possível a aplicação de um exame geral e a avaliação conjunta do ensino em todo o território nacional, o que permite a identificação de problemas e a elaboração de políticas públicas específicas para solucioná-los. Porém, como verificado por Travitzki, Calero e Boto (2014), não se percebe uma política de melhoramento das escolas a partir dos resultados dos exames, como o Enem, mas a simples classificação dos estudantes e dessas escolas, o que pode produzir nas unidades educacionais uma grave desmobilização dos seus professores, por serem responsabilizados, indevidamente, pelos resultados obtidos, que refletem muito mais as condições gerais como a educação é tratada na esfera governamental, do que o esforço dos alunos e dos profissionais do ensino.

Terceiro ponto de pauta: **o alargamento dos temas transversais**. Para esse tema, os diálogos no grupo focal revelaram uma sensibilidade dos docentes no que diz respeito à adoção de metodologias de ensino que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade, a transversalidade e outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. Porém, esses mostraram-se, ao mesmo tempo, cautelosos e preocupados com o frequente “enxerto” de novos conteúdos às disciplinas, com ideias que não partem de educadores, mas de parlamentares que não debateram exaustivamente o tema, e para algumas questões sequer consultaram profissionais da área,

e assim apresentaram como proposta a inclusão dos seguintes temas transversais: prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor, importância do exercício da cidadania, ética na política e participação política na democracia.

C2. São tantos assuntos para o professor trabalhar que vai faltar tempo para tratar especificamente dos assuntos de sua matéria. Ainda exigem do professor um conhecimento amplo e tão diversificado que é como se ele tivesse que se tornar um polivalente.

Nesse largo leque de temáticas transversais, algumas dessas questões já foram incorporadas por disciplinas “convencionais” e outras podem ser trabalhadas por instituições diversas, e não necessariamente pela escola. Além do mais, essa sobrecarga repassada ao professor, com essa ampliação e generalização das temáticas a serem abordadas pelos docentes como temas transversais, gerou uma grande apreensão entre os pesquisados. Nenhum profissional, de acordo com Nóvoa (1999, p. 7), “[...] deve carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem.” Para o autor, há um excesso de “vozes” sobre o professor, face às situações mais diversas, e esses se deixam levar pelo “sobre dimensionamento” de suas missões, apropriando-se de alguns dos discursos anteriores e transformando-os em “vozes” próprias. Assim, assumem responsabilidades desmedidas, ambições que frequentemente se viram contra eles próprios. Essa abrangência de atuação é particularmente perigosa e tem constituído um fator de mal-estar do docente. Ainda segundo o autor, a escola não pode assumir sozinha essa missão, nem se responsabilizar pela ausência de outras instâncias sociais na tarefa da educação formativa.

B1. Isto é a ampliação do papel do professor, acima de sua formação acadêmica e do seu papel profissional, com a atribuição de tarefas que não lhe pertenciam antes. Por outro lado, com a ampliação constante do leque de conhecimentos, é importante que o professor saiba sempre mais de novas coisas.

Quarto ponto de pauta: **a opção formativa**. Com relação a esse tema, que diz respeito à escolha da área de conhecimento que o aluno deve cursar no ensino médio, com ênfase em uma das

quatro áreas trabalhadas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) ou em uma formação profissional, os posicionamentos foram diferenciados, quase que dividindo os grupos em dois blocos extremos: os defensores e os críticos da ideia de permitir que em uma primeira parte do ensino médio os estudantes cursem todas as disciplinas ofertadas da base comum, envolvendo as disciplinas gerais, e numa segunda parte do curso estudem apenas as disciplinas específicas, de acordo com a área escolhida.

A2. Isso é uma antecipação do processo de escolha do curso superior, antes mesmo da entrada na universidade. Talvez seja bem melhor deixar que ele (o estudante) tenha mais tempo para refletir e só precise decidir depois, quando, de fato, estiver para entrar na universidade, onde os conhecimentos são específicos à sua área de formação. No ensino médio o conhecimento tem mesmo que ser geral.

Podemos tomar essa fala como uma concordância com a LDB, que no seu artigo 22 expressa que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e para prosseguir nos estudos. Essa base legal idealiza o papel social da educação na formação cidadã. Essa é uma competência inerente à educação básica. Logo, o ensino médio, como parte integrante dessa formação cidadã, está constituído de um conjunto de conhecimentos voltados para o desenvolvimento do educando enquanto cidadão.

D5. A separação, ainda no ensino médio, já foi realizada no passado, quando era preciso escolher entre o magistério, o científico e o profissionalizante. E isso não deu certo. O curso superior é quem tem a obrigação da formação profissional, especializada, e ainda assim há uma diversidade do conhecimento com disciplinas de outros cursos. Mas no ensino médio, para a formação do cidadão, é preciso não abrir mão das matérias gerais.

A última versão do texto do Substitutivo ao PL nº. 6840/13, diferentemente da MP nº. 746/16, manteve, em relação à opção formativa, a obrigatoriedade na oferta das disciplinas que compõem a base comum, mas, possibilitando ao estudante o aprofundamento em uma área, sem prejuízo às demais. Dessa forma, os

componentes e conteúdos curriculares obrigatórios que formam a base nacional comum deveriam, segundo o Projeto, ser desenvolvidos nos currículos de todas as séries do ensino médio. Na versão final do Projeto de Lei, integram as áreas do conhecimento os seguintes componentes curriculares obrigatórios: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Língua Materna para as populações indígenas); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Com isso, a versão finalizada do PL mantinha todas as disciplinas já adotadas como obrigatórias e pertencentes a uma base nacional comum e sugeria que outros conteúdos curriculares pudessem ser criados, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos. Uma medida lançada pelo PL e mantida pela MP foi a opção dada ao estudante de poder cursar outra vez o último ano do ensino médio, com ênfase em outra área formativa. Em ambos os documentos há uma preocupação em garantir que o ensino médio seja ofertado segundo as opções formativas, de livre escolha do aluno, com ênfase em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Profissional, além da formação geral assegurada pela base nacional comum dos currículos. Para isso, os sistemas de ensino devem facultar aos seus estudantes, concludente do ensino médio, que no ano letivo subsequente ao da conclusão eles possam fazer outra opção formativa.

C3. O que levaria o concludente do ensino médio a voltar para repetir o último ano por vontade própria, apenas para estudar mais sobre uma matéria específica, quando ele poderia já ir para o ensino superior? Não faz sentido facultar ao aluno concludente do ensino médio cursar outra opção formativa no ano subsequente ao da conclusão. Temos que incentivar esse aluno a ampliar os seus horizontes, a seguir em frente, a fazer outro curso, e não a continuar na escola, repetindo o curso médio.

E para ampliar as oportunidades de oferecimento da formação profissional, o PL fez a defesa de que a oferta da educação profissional técnica de nível médio deva ser feita em regime de parceria com o setor produtivo. O que ficou claro no Projeto foi que os Estados deveriam buscar parceiros na iniciativa privada para ofertar a formação profissional e que a ênfase na formação por

áreas do conhecimento, ou na formação profissional, não exclui os componentes e conteúdos curriculares com especificidades e saberes próprios de cada área formativa. No entanto, esse foi mais um dos pontos que ficaram abertos nos debates, pois não ficou claro no Projeto qual o papel da escola na formação para o mercado de trabalho, nem como se daria essa relação direta entre as escolas e as empresas.

Quinto ponto de pauta: **o ensino noturno**. Uma medida polêmica dispõe que o ensino médio ofertado no turno da noite deve observar a mesma carga horária e o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno. Apesar de qualquer outra discussão, torna-se sem sentido estipular para o ensino noturno, que tem um horário reduzido, a mesma carga horária do ensino diurno de tempo integral. Para que isso pudesse de fato ocorrer, seria necessário estender o ensino noturno em mais um ano letivo, passando de três para quatro anos de duração. Ainda de acordo com a proposta inicial, somente os maiores de 18 anos poderiam cursar o ensino médio à noite.

Foi de entendimento coletivo nessa pesquisa que essa medida podia tornar o ensino médio pouco atraente aos jovens que não tiveram a oportunidade de formação na idade adequada. Nesse formato, seria bem mais difícil manter o estudante adulto em sala de aula, o que poderia elevar ainda mais a evasão. É certo que a evasão no ensino médio encontra-se acima da média registrada nos outros níveis educacionais e no turno da noite esse problema é ainda mais grave. Por isso, há uma necessidade emergencial de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência desses estudantes na escola, em atenção ao considerável quantitativo de adolescentes que tiveram, e que ainda têm, sua formação escolar interrompida.

A5. Para os maiores de 18 anos já existe a oferta do supletivo, significando a realização do ensino médio em tempo reduzido, próprio para quem já está trabalhando e não tem tempo para se dedicar aos estudos. A proposta parece querer acabar com o ensino regular à noite, porque o estudante maior de idade vai preferir o supletivo, em vez de passar três ou quatro anos cursando o ensino médio noturno.

Sexto ponto de pauta: **a formação docente**. Tratando agora dos currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio, organizados a partir das áreas do conhecimento, observa-

mos que essa é uma medida que precisa ser melhor esclarecida, visto o quantitativo de dúvidas levantadas e a falta de entendimento sobre o seu real significado e sobre o papel pensado para os cursos superiores na formação docente. De acordo com as discussões entre os deputados na Comissão Especial, os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio seriam organizados a partir das áreas do conhecimento e essa determinação seria implantada no prazo de cinco anos, a contar da data de publicação da lei, alterando a atual estrutura de formação das licenciaturas.

C5. Vai alterar a formação nas universidades? Os cursos de licenciatura não serão mais de uma ciência específica, mas de uma área de conhecimento? Nenhum professor pode ter um conhecimento tão abrangente em diferentes ciências, ainda que sejam próximas.

Não foi abraçada pelos parlamentares, na elaboração do PL ou na avaliação da MP, nenhuma preocupação com a valorização docente, uma ação essencial que, num primeiro momento, melhoraria a atuação dos profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, tornaria as licenciaturas em cursos mais atraentes para os jovens estudantes, reduzindo, assim, a carência de professores em algumas áreas. Muitos dos participantes desse estudo informaram da presença, em seu local de trabalho, de professores com a formação incompleta ou inadequada à disciplina que ministra. Alguns dos próprios participantes encontram-se nessa situação. Em algumas escolas, indicaram que a falta de professores em determinadas disciplinas específicas é bastante comum e que vários colegas de trabalho assumem disciplinas outras, além de sua capacidade acadêmica ou habilitação profissional, para preencher sua carga horária.

De acordo com Costa e Oliveira (2011), o quantitativo de docentes sem habilitação apropriada para a disciplina que leciona ainda é muito elevado nas redes de ensino do país. Essa realidade se agrava no ensino médio e principalmente nas disciplinas da área de Exatas (Física, Química e Matemática), além das recentemente incorporadas (Sociologia, Filosofia e Espanhol). Mesmo considerando que o maior contingente de professores que atua hoje nas escolas possui formação de graduação em uma licenciatura, em muitos casos não há uma vinculação entre a formação acadêmica e a disciplina ministrada na escola.

Uma comprovação desse problema pode ser visualizado no acompanhamento dos resultados do Enem, desde 2013, quando o Inep divulgou pela primeira vez o Indicador de Formação Docente (IFD), apresentando o percentual de professores com adequação entre a disciplina ministrada e a formação acadêmica. Essa adequação significa que, quanto maior for o Indicador, menor é o grau de distorção, representando uma quantidade maior de disciplinas conduzidas por professores com a adequada formação. Fazendo aqui uma análise comparativa da realidade das escolas brasileiras, a partir da observação dos resultados do Enem nos anos de 2013 e 2014, a média do IFD foi de 72 entre as 100 escolas de melhor desempenho na média geral, equivalente ao desempenho geral registrado pelas médias em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação. Já entre as 100 escolas de menor desempenho, a média do IFD caiu para 38. As redes estaduais, em conjunto, registraram o menor IFD (58), significando uma maior distorção, isto é, um elevado quadro de professores atuando fora de sua formação acadêmica. Esse imprevisto estabelece, evidentemente, uma baixa qualidade no ensino, pela falta de domínio do docente sobre determinados assuntos fora de sua área de formação, bem como um desestímulo a esse mesmo professor, por não poder lecionar dentro de suas competências formativas. E esse desestímulo, por sua vez, volta a promover a baixa qualidade no ensino, estabelecendo, assim, um ciclo que culmina no reduzido rendimento escolar de professores e alunos.

Sétimo ponto de pauta: **a avaliação nacional**. Em relação ao Enem, o Projeto estabelecia que os processos seletivos que dão acesso à educação superior seriam realizados com as opções formativas. Isso gerou dúvidas sobre a forma de realização do Exame: seriam provas diferentes, dependendo da opção do candidato, ou seriam provas iguais com pesos diferenciados? E como seria a prova para os que optassem pela formação profissional? Por sua vez, a MP não tratou de contemplar ou esclarecer essa questão. O PL também incluía o ENEM como componente curricular obrigatório do ensino médio, isto é, sua realização deveria constar como atividade exigida para a conclusão do curso, assim como acontece com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em relação aos cursos de nível superior. Ao mesmo tempo, o PL estabelecia que o prazo de validade do ENEM passaria a ser de três anos, sendo facultada ao aluno a possibilidade de repeti-lo,

ou seja, o estudante poderia utilizar sua maior nota, nesse espaço de tempo, para fins de ingresso no ensino superior.

D2. O ENEM não é simplesmente uma seleção. É uma lente de verificação de como anda a educação no país, como está o nível dos estudantes e a qualidade das escolas.

Há aqui uma percepção do emprego da avaliação como um mero instrumento de acesso, e não como um mecanismo de conhecimento de uma realidade para o conseqüente planejamento de políticas públicas educacionais de intervenção nessa realidade observada. Como agravante, o PL nº. 6840/13 ainda previa, originalmente, a realização do Exame a cada ano que compõe o ensino médio. Dessa forma, o estudante seria avaliado paulatinamente, por três anos consecutivos, e não apenas ao final do curso. Posteriormente, dentre as várias alterações que o Projeto sofreu, uma delas foi a supressão da aplicação do Enem por séries, uma vez que essa avaliação ultrapassa a simples condição de processo seletivo para ingresso o ensino superior, sendo, principalmente, uma dimensão avaliativa do nível escolar que finda a educação básica.

Conclusão

No desenvolvimento desse trabalho, percebemos que o grupo focal virtual mostrou-se um meio propício para a coleta de dados qualitativos, promovendo a troca de ideias, sentimentos e experiências, gerando assim o debate por meio dos textos inseridos por cada participante e compartilhados por todos *on-line*. Através desse instrumento, o debate ocorreu naturalmente, porque os textos postados carregam posicionamentos possíveis, que em contato com outros posicionamentos geram múltiplas reflexões e o incentivo a novas falas. Esse diálogo, de acordo com Geraldi (2010, p. 79), “[...] ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais.” As experiências narradas pelos participantes propiciaram a aprendizagem coletiva na medida em que promoveu a ampliação de conhecimentos por meio da troca de experiência e pela aceitação das diferenças apontadas na compreensão de cada temática debatida.

Por meio dos diálogos estabelecidos nas sessões de grupo focal, percebemos a plena aceitação de algumas medidas, como

a que diz respeito à ampliação da carga horária do ensino médio, como medida que trará ganhos aos estudantes, às escolas e toda a sociedade, visto que essa ação surtirá efeitos na formação cidadã que compete à educação básica. Com isso, a escola se tornará mais atraente ao seu alunado, enquanto política pública educacional que precisa ser adotada para atrair e também garantir a permanência dos adolescentes e jovens que estão fora dela, principalmente os das camadas menos privilegiadas economicamente, que precisam em algum momento da vida optar entre os estudos e o trabalho. Mas, ao mesmo tempo, foi visto que a simples ampliação do tempo na escola não amplia, por si só, a qualidade do ensino. Essa medida, se tomada isoladamente, sem a aplicação de outras ações práticas, não produzirá efeitos favoráveis, podendo causar até mesmo a saturação da escola, com a criação de tempo ocioso ao estudante ou a ocupação desse tempo apenas para mantê-lo encarcerado, o que muda drasticamente a natureza da escola.

Semelhantemente, foi registrado entre os professores pesquisados, que se torna necessária a preservação de uma base curricular comum a todos os estudantes, em todas as escolas do país, como medida de redução das diferenças entre Estados, regiões e áreas urbanas e rurais, mantendo uma parte da carga horária para a livre utilização das redes, correspondente à parte diversificada complementar que atente à realidade local. No que diz respeito à oferta do ensino médio no turno da noite, bem como à ampliação do seu prazo de duração, percebemos que essas seriam medidas de desestímulo ao ensino regular nesse turno, uma vez que os estudantes que frequentam o ensino médio à noite, geralmente pessoas fora da faixa escolar, esperam uma formação mais rápida por já estarem inseridos no mercado de trabalho ou por assumirem funções domésticas que lhes demandam maior quantidade de tempo e de responsabilidades fora da escola.

Sobre a proposta de estabelecimento da opção formativa no ensino médio, entende-se que isso pode parecer de imediato uma conquista ao estudante, por poder se dedicar muito mais a uma área de conhecimento do seu interesse. Mas, por outro lado, constitui-se um cerceamento do direito ao conhecimento amplo e geral e à formação para a cidadania propiciada na educação básica, uma vez que limita ao estudante a ênfase em apenas uma área formativa, colocando-o diante de uma escolha precoce. Na juventude, quando as mudanças são comuns, os estudantes que

desistirem de um curso universitário e resolverem ingressar em outro, de uma área diferente, serão penalizados nos processos seletivos pela escolha que fizeram ainda no ensino médio, caso o estudo tenha sido focado em apenas uma área específica.

Por fim, identificamos nos diálogos com os professores que a reforma do ensino médio é extremamente importante e necessária, mas precisa ser amplamente discutida. Mesmo cientes de que foram realizadas audiências públicas com representantes de instituições representativas dos profissionais da educação, registramos nas falas dos professores que os diversos atores precisam ser ouvido, não limitando esse debate à esfera parlamentar, mas trazendo-o aos espaços das escolas, dando voz aos estudantes secundaristas, aos pais, aos professores que estão diretamente envolvidos com esse nível de ensino escolar e aos docentes e discentes das licenciaturas, formadores e formandos das próximas gerações de professores que atuarão no ensino médio.

Após a realização desse trabalho de pesquisa com a técnica de grupo focal, quando se verificou a relevância atribuída pelos docentes à promoção de mais diálogos sobre a reforma, foi apresentada a Medida Provisória que, de maneira polêmica, impôs a reformulação do ensino médio, sem dar continuidade aos trabalhos em andamento e sem dar voz aos atores pedagógicos diretamente ligados ao ensino escolar.

The reform of High School in the voice of teachers

Abstract: This study was drawn from the experience of applying the virtual focus group technique in research with high school teachers on the proposals of the Bill 6840/13, which proposes changes in Law of Directives and Bases in high school. The focus group sessions were held with teachers from different schools and school systems. Preliminary results suggest that this is an issue that needs to be widely debated in schools and professionals of higher education need to be entered into the debate. With this study we intend to expand the dialogue and reflections on the changes proposed for the regular high school in the country. This research was carried out prior to the presentation of Provisional Measure 746/2016, which, in a controversial way, imposed the reformulation of secondary education by withdrawing representation from pedagogical actors directly linked to school education.

Keywords: High School, Public School, Education Reform.

Referências

- BLEICHER, Lana. *Curso de Weft-QDA*. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10699>>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 6840 de 2013. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.) *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação*. Brasília: Ipea, 2011. p. 151-172.
- FREIRE, Eleta Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. Formação docente no Brasil: o que dizer dos cursos de licenciatura após a instituição do PIBID? In: FREIRE, Eleta Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira; DIONISIO, Ângela Paiva (Org.) *PIBID UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente*. Recife: Universitária da UFPE, 2014. p. 11-32.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 14, p. 68-82, nov. 1999.
- PARO, Vitor. Henrique et al. A escola de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio. 1988.
- SWEET, Casey. Designing and conducting virtual focus groups. *Qualitative Marketing Research. International Journal, Brooklyn*, New York, n. 3, p. 130-135, jun. 2001.
- TRAVITZKI, Rodrigo; CALERO, Jorge; BOTO, Carlota. ¿Qué información proporciona el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) a la sociedade brasileña? *Revista Cepal*, Santiago, n. 113, p. 163-181, ago. 2014.

Submetido em: 09 de abril de 2015 | Aceito em: 01 de setembro de 2017