

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA**  
**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**JULIANA LEITE MARTINS**

**O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA  
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOLTA REDONDA (FEVRE)**

**VOLTA REDONDA**

**2017**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA**  
**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA  
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOLTA REDONDA (FEVRE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para aprovação no  
Curso de Licenciatura em Educação Física.

Aluna: Juliana Leite Martins

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Cunha  
Pereira

**VOLTA REDONDA**  
**2017**

# **O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOLTA REDONDA (FEVRE)**

**Juliana Leite Martins**

Centro Universitário de Volta Redonda

**Ana Paula Cunha Pereira**

Centro Universitário de Volta Redonda

## **Resumo:**

Objetivo deste estudo foi identificar como os docentes que lecionam em uma Rede Municipal de Ensino, situada em Volta Redonda-RJ, Fundação percebem as modificações curriculares inseridas atual da Reforma do Ensino Médio embasada na Lei n. 13.415/17. Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo descritivo-exploratória com abordagem quantitativa dos dados, o instrumento utilizado para apreensão foi questionário fechado, composto de 16 perguntas cujos temas estão associados a legislação educacional. Os resultados indicam um distanciamento dos professores do que dispõe a Lei n. 13.415/17 e desconhecimento de posições políticas de entidades de classe. Conclui-se que é necessário ampliar o acesso as discussões a respeito de políticas educacionais e o universo do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Legislação; Educação Básica; Lei n. 13.415/17

## **Abstract:**

This research was develop in a particular school situated in Volta Redonda-RJ and the purpose was to identify the perceptions of teachers about a specific educational policy well-know as “New Secondary school” based on the 13.415/17 law. It was conducted as an exploratory e descriptive method and data was gathered by questionnaire supported by 16 questions which the main theme rest on the educational legislation. The result showed a clear distance between the teachers and their political positions considering teachers field work.

**Keywords:** Educational policy; Legislation; Basic education; 13.415/17 law.

## **Resumen:**

El objetivo de este estudio fue identificar cómo los docentes que enseñan en una Red Municipal de Enseñanza, ubicada en Volta Redonda-RJ, Fundación perciben las modificaciones curriculares insertadas actual de la Reforma de la Enseñanza Media basadas en la Ley n. 13.415 / 17. Se trata de una investigación de campo del tipo descriptivo-exploratorio con abordaje cuantitativo de los datos, el instrumento utilizado para aprehensión fue cuestionario cerrado, compuesto de 16 preguntas cuyos temas están asociados a la legislación educativa. Los resultados indican un distanciamiento de los profesores de lo que dispone la Ley n. 13.415 / 17 y desconocimiento de posiciones políticas de entidades de clase. Se concluye que es necesario ampliar el acceso a las discusiones sobre políticas educativas y el universo del trabajo docente.

**Palabras Clave:** Políticas educativas; Legislación; Educación Básica; Ley n. 13.415/17

## Introdução

Tratar o tema da atual da Reforma do Ensino Médio envolve “complexidade” (MORIN, 2003, p. 292), uma vez que, tal tema nos coloca diante de uma discussão que se apresenta a partir de duas dimensões. A primeira, a dimensão autônoma, materializada na Lei 13.415/17, símbolo do “autoritarismo da reforma, o silêncio com relação ao ensino noturno, a exclusão de algumas disciplinas do currículo e a possibilidade de contratação de professores com ‘notório saber’ (SANTOS, SILVA, 2017, p. 67). A segunda, a dimensão interdependente de processos históricos aos quais o ensino médio foi submetido desde o início do século passado<sup>1</sup>. Esta reflexão encontra suporte nos estudos de Moehlecke (2012) que, aponta uma ausência de identidade nesta modalidade de ensino, ora defendendo iniciativas que pretendem garantir ao aluno “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971), e ora discursando a respeito de um ensino médio, cuja estrutura curricular seja única em todo território nacional cujo objetivo é preparar o jovem para vida (BRASIL, 1996).

A demonstração dessas incertezas, fruto de Leis Magnas da Educação Brasileira não deixa dúvidas que a legislação educacional em nosso país é marcada por tendenciosidades próprias do campo político. Um claro exemplo disso é o papel exercido pelas políticas educacionais profissionalizantes, conforme explicitadas de forma minuciosa no trabalho de Jacometti (2008)<sup>2</sup>. Na compreensão desse autor é necessário conhecer as interferências advindas das forças institucionais na “defesa de uma minoria dominante e que têm obtido tanto êxito da reprodução dessa realidade ao longo de nossa história” (JACOMETTI, 2008, p. 235). É justamente no bojo de circunstâncias históricas que surge a polêmica Reforma Curricular do Ensino Médio.

Como discussão ligada ao campo legislativo, nesta investigação lançamos mão dos alguns acontecimentos Históricos e especificamente, às tensões econômicas e políticas que nortearam a produção e materialização da Lei 13.415/17 com o intuito de compreendermos os motivos que nos levam a concebê-la como uma falácia ou discurso, gestado e fundamentado em ideias de uma política educacional voltada para conter a evasão escolar na última fase da Educação Básica. Nas palavras de Motta e Frigotto (2017, p. 357) “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa observamos que, as afirmações anteriores, extraídas dos autores supracitados faziam sentido e uma das fontes que sustentavam esta visão crítica sobre a ‘reforma’ tinha 2 pilares: 1) Em 2009, quando a obrigatoriedade do ensino se estendeu de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos, equivalente ao Ensino Fundamental, passando a abranger também o Ensino Médio. 2) Observe que, neste mesmo ano também ocorreu outra modificação via Emenda Constitucional nº59/09 quando nos deparamos com uma alteração na Constituição Federal de 1988, no artigo nº 208, inciso I, pontuando que, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4

---

<sup>1</sup> Referimo-nos as Leis que refletem: Lei Francisco Campos (Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932); Lei Orgânica do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942); LDB promulgada em 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961); LDB promulgada em 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971); LDB 1996 (Lei nº 9.634, de 20 de dezembro de 1996); Reforma do ensino médio (Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2007)

<sup>2</sup> Ver, “Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional”.

(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Levando-se em consideração estas modificações, ao que tudo indicava, o Ministério da Educação, caminhava na direção de uma política educacional voltada para conter a evasão escolar na última fase da Educação Básica. No entanto, os números demonstram o contrário, uma vez que, o quantitativo de alunos matriculados no ensino médio vem decaindo ao longo dos anos. Em 2009 por exemplo, de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) BRASIL, 2016a), foram realizadas no Estado do Rio de Janeiro 634.520 novas matrículas na modalidade regular, enquanto que, em 2014, foram realizados 596.496, representando assim, uma diminuição de aproximadamente 6% no número total, entretanto, o decréscimo do percentual de matrículas no ensino fundamental é ainda maior. Em contrapartida, a educação profissional de nível técnico, vem aumentando gradativamente. Tal procura, é o principal motivo alegado pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho para propor a medida provisória nº 746/16, culminando assim, na reforma do Ensino Médio. Um dos indicadores que contribuíram para esta constatação foi a estagnação no desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desde 2011 o Índice Nacional permanece estagnado em 3,7 enquanto a meta prevista era de 4,3 sendo os estados do Amazonas e Pernambuco os únicos a alcançar esse objetivo (BRASIL, 2016b). Esse indicador foi criado em 2007 pelo Governo Federal e é calculado a partir da taxa de aprovação dos alunos na instituição de ensino e das médias obtidas nas provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Vale destacar que, desde o ano de 2013 tramitava no congresso o projeto Lei n. 6.840-A. A Medida Provisória nº 746/16 foi anunciada oficialmente no dia 20 de setembro de 2016 e protocolada no dia 23 e recebendo ao todo 568 Emendas e, quando aberta para a consulta pública, recebeu uma rejeição de aproximadamente 94%, cujo resultado foi: 4.551 votos a favor da reforma e 73.565 contra a reforma (BRASIL, 2016c). Esse episódio se desdobrou em audiências públicas em diversos Estados do Brasil, embora não tenha conseguido impedir que a Medida Provisória se materializasse na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A Lei em questão, provocou polêmicas e reações de entidades de expressão “ligadas aos diversos movimentos políticos educacionais, acadêmicos e sindicais, buscando entender as disputas e embates pelos contornos da política educacional para o Ensino Médio” (SANTOS, SILVA, 2017, p. 68). Uma ilustração dessas reações foi a “Nota Pública de defesa” elaborada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, 2017) repudiando a Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio; o processo de elaboração, discussão, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante deste cenário de resistência por parte das entidades de expressão que se manifestaram contra a ‘reforma’, nos questionamos se esta discussão também fazia parte do cotidiano dos professores atuantes na educação pública. Como este assunto, embebido de tantas incertezas que afetavam diretamente a prática docente estava sendo compreendido? Qual o conhecimento desses professores a respeito da Lei 13.415/17?

No intuito de abordar o tema até aqui exposto, este artigo tem como objetivo identificar como os professores que lecionam em uma Rede Municipal em particular, situada em Volta Redonda-RJ, Fundação Educacional de Volta Redonda, mais conhecida como FEVRE, percebem e conhecem as modificações curriculares inseridas na Lei 13.415/17.

## **Lei 13.415/17: mudanças norteadas pela precarização do trabalho**

Não é novidade que ao longo de décadas a elaboração e implementação das políticas educacionais se limitaram ao poder decisório do governo. Nas palavras de Santos e Silva (2017) a implementação das ações “geram normas legais, direcionadas pelo Estado, para serem implementadas na/pela escola” (p. 69) No entanto, o que de fato pretendemos abordar neste estudo implica justamente nos efeitos da Lei 13.415/17 nos direitos trabalhistas já conquistados. Referimo-nos especificamente ao Art. 318 inserido na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)<sup>3</sup>, Título III – Das Normas Especiais de Tutela de Trabalho, Capítulo I – Das Disposições Especiais Sobre Duração e Condições de Trabalho, Seção XII – Dos Professores (BRASIL, 1943).

Considerando *ipsis literis* o tal artigo “Num mesmo estabelecimento de ensino, não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis) intercaladas” (BRASIL, 1943). A nova redação baseada no Projeto de Lei da Câmara (PLC) dispõem no Art. 318 que, “O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurando e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL, 2016). Diante das duas redações qual o principal questionamento vem à tona? Observe que, a redação vigente do Art. 318 impede o professor lecionar mais de quatro horas consecutivas ou seis intercaladas enquanto que a alteração proposta afasta esta restrição permitindo que o professor ministre aulas para além de um turno. De certa forma, a possibilidade da alteração do Art. 318 impacta os professores em relação aos seguintes interesses: 1) Os professores ficam restritos a cumprir a totalidade de sua jornada num mesmo estabelecimento; 2) O pagamento extraordinário que o professor atualmente recebe de acordo com orientação jurisprudencial com o adicional de no mínimo 50% (Art. 7º, XVI, CF/1988), não mais será obrigatório para as instituições de ensino. Estes desdobramentos também afetam a LDB n. 9.634/96 no que diz respeito a carga horária mínima de 880 horas será aumentada gradativamente até 1400 horas anuais; ensino da língua inglesa obrigatória a partir do 6º ano; as áreas do conhecimento serão divididas em 5 áreas<sup>4</sup> e norteadas pela Base Nacional Comum Curricular; português e matemática serão obrigatórios nos três anos; profissionais com notório saber poderão lecionar disciplinas da formação profissional. (BRASIL, 2017a).

Além disso, a reforma do ensino médio incluiu a educação profissional na distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Ver diagrama 1 com as principais alterações propostas pela Lei n. 13.415.

---

<sup>3</sup> Consolidação das Leis Trabalhistas promulgada pelo Decreto-lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943.

<sup>4</sup> I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional

**Figura 1-** Alterações propostas pela sanção da Lei nº 13.415

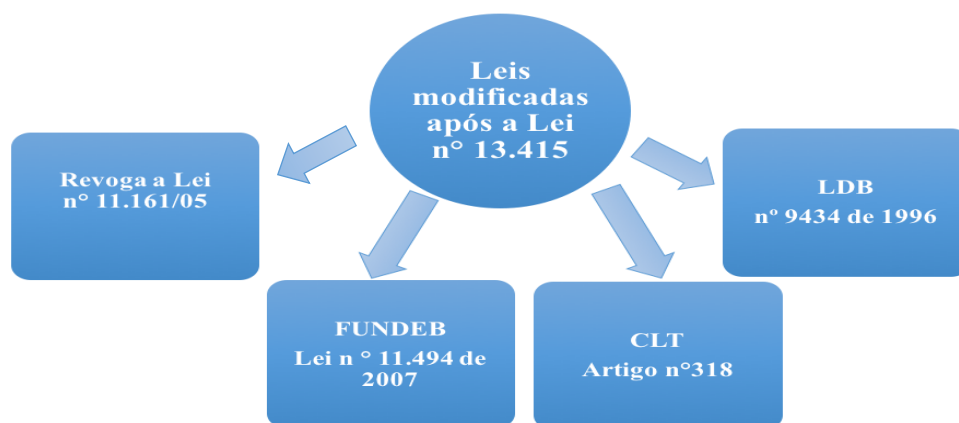


Diagrama 1: Elaborada pela própria autora

Considerando estas circunstâncias é importante lembrar que, na mesma medida em que ocorreu Reforma Curricular do Ensino Médio foi elaborado também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Este documento, constituído por especialistas em educação de diferentes área e disciplinas contratados pelo MEC, não foi gestado em um espaço democrático. Ao contrário disso, o que prevaleceu foi um processo centralizador e autoritário, sem a participação dos professores e dos demais seguimentos da sociedade civil. (CAPARROZ, 2003).

Entretanto, o que mais nos chamou atenção na atual Nova Reforma é justamente o grau de impactos promovidos na vida da classe de professores gerando assim uma “precarização do trabalho” conceito tratado pela Socióloga Linhart (2014) que durante suas pesquisas observou a perda de direitos dos trabalhadores ligadas ao

[...] discurso empresarial estruturado em torno de uma análise dos malefícios das rotinas das conquistas. Estas são denunciadas como arcaísmos, contraproducentes no âmbito de um trabalho que ao se tornar cada vez mais interativo, flutuante, qualitativo, exigiria posturas profissionais mais fluidas. Para fazê-la emergir, a administração coloca em prática uma política sistemática de mudança que é vista como uma finalidade em si, e tende a substituir a noção de progresso (LINHART, 2014, p. 50).

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo descritivo-exploratória com abordagem quantitativa dos dados. Descritiva - devido ao intuito desta pesquisa em descrever as percepções de uma população em específico, no caso deste estudo, os docentes do ensino médio da Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE) e suas percepções e conhecimentos a respeito da Lei nº 13.415. Exploratória – porque se propõe de forma geral se aproximar de uma circunstância abrangendo um fato em específico e principalmente, quando se trata de um tema ainda pouco explorado (GIL, 2008). Esta combinação entre pesquisa descritiva e exploratória são comumente desenvolvidas em investigações cujo campo são instituições educacionais.

Considerando um total de 62 docentes da FEVRE, participaram desta pesquisa 41 docentes do ensino médio das disciplinas artes (n=1), biologia (n=6), educação física (n=2), filosofia (n=1), física, geografia (n=5), história (n=6), inglês (n=1), literatura (n=2), matemática (n=5), língua espanhola (n=1), língua portuguesa (n=4), química

(n=4). Para seleção dos participantes foram estabelecidos como critério de inclusão: estar atuando como docente do ensino médio vinculado a FEVRE. Como critério de exclusão: qualquer docente da FEVRE fora de regência em turma. O projeto foi elaborado, submetido e aprovado no Comitê de Ética (CAAE n. 71897317.70000.5237).

Os dados coletados se originaram de questionários, instrumento este que viabilizou a aquisição das percepções dos docentes a respeito da Lei Lei nº 13.415. O processo de utilização do referido instrumento ocorreu a partir do cumprimento das seguintes etapas de acordo com o modelo de Simmons (2011): 1) Escolha do método de aplicação do questionário<sup>5</sup>, tópicos de abrangência e elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso desta pesquisa a opção foi pela entrega e feedback das respostas diretamente entre docentes e o pesquisador; 2) Aplicação inicial de um questionário piloto utilizando-se uma pequena amostra permitindo-nos identificar os possíveis erros relativos aos tópicos e formato de elaboração das questões; 3) Revisão do questionário; 4) Aplicação propriamente dita (período: agosto e setembro/2017).

A validação do instrumento se consolidou a partir do planejamento e formulação das etapas supracitadas envolvendo desde a formulação de 16 questões até o aspecto visual do questionário.

## **A aproximação com o campo de pesquisa**

Vale destacar que, o uso do questionário como instrumento para obtenção de dados nesta pesquisa envolveu uma gama de operações relativas a aproximação com o campo estudado, ou seja as 4 escolas de Ensino Médio da FEVRE<sup>6</sup>. Neste sentido, parece-nos importante descrever a realidade com a qual nos deparamos em nosso trabalho de campo, até porque, embora todas as escolas sejam da FEVRE, identificamos diferenças significativas entre estas, a começar pela recepção de visitantes.

Em primeiro lugar realçamos que todas as escolas possuem porteiros, entretanto alguns ofereceram resistência nos encaminharmos a direção sem antes consultar a mesma. Outros já apresentaram o direcionamento para que abordássemos diretamente os diretores da escola ou coordenação pedagógica.

Em relação a aplicação do questionário a escola n. 1 e a n. 2 autorizaram nossa abordagem direta aos professores, enquanto a escola n.3 e a n. 4 preferiram que a responsável pedagógica aplicasse os questionários solicitando-nos o prazo de uma semana para retorno do material. É importante pontuar que, a forma de abordagem mencionada anteriormente provocou um distanciamento entre pesquisadores e pesquisados, dificultando assim, a captação das impressões e feedbacks a respeito das questões como um todo.

De todas as escolas a denominada n. 4 foi a mais complexa em termos de acesso. Além de permanecermos aproximadamente 40 minutos para o atendimento não houve autorização imediata para aplicação do questionário.

A escola n. 1 foi a de melhor acesso e maior interação entre pesquisadores e pesquisados. Esta intervenção foi a que mais trouxe a tona as nítidas preocupações do

---

<sup>5</sup> Há várias formas de aplicação de questionários incluindo preenchimento via correio, preenchimento por telefone, via web. No caso desta pesquisa optamos por aplicação direta, ou seja, pessoalmente.

<sup>6</sup> Colégio Getúlio Vargas, Colégio José Botelho de Athayde, Colégio João XXIII. Colégio Professora Delce Horta Delgado e Colégio Professora Themis de Almeida Vieira, este último apenas oferece ensino fundamental e por esse motivo não foi abordado para pesquisa.

docentes em relação desconhecimento a respeito do tema e inclusive se o tal questionário chegaria de alguma forma ao conhecimento da equipe diretiva da escola.

## **Resultados e discussões**

De forma preliminar é relevante realçar que as décadas, 1980 e 1990 configuraram-se por um intenso processo de modernização da produção, alterando assim, o contexto econômico mundial. Temas como tecnologia, novas modalidades de organização e gestão da produção no contexto da tão evocada globalização, tornaram-se obrigatórios nas agendas geopolíticas mundiais. Estas mudanças alteraram tanto o eixo das teorias sociais que o Sociólogo Ulrich Beck (2002, p. 14) denominou como “conceitos zumbis” (Estado, Classes Sociais, Família, Nação), como os padrões de composição da classe trabalhadora em escala global (ANTUNES, 2015).

De acordo com Antunes, “um número cada vez mais reduzido de corporações transnacionais passou a impor à classe-que-vive-do-trabalho, nos diferentes países do mundo, patamares salariais e condições de existência cada vez mais rebaixadas” (ANTUNES, 2015, p. 408). As pesquisas desenvolvidas pela Socióloga Danièle Linhart

As pesquisas da socióloga Linhart salienta para o perigo a qual o trabalhador<sup>7</sup> defende a existência da chamada precarização subjetiva do trabalho, compreendido pela autora como um impacto “que afeta os salários com os empregos estáveis e, na verdade, afeta o próprio trabalho” (2014, p. 45). Nas palavras da autora este efeito fruto da

desestabilização das profissões e identidades profissionais aparece através dos campos de pesquisa como uma estratégia deliberada da administração modernista. Essa desestabilização não é apenas a consequência de outras políticas aplicada nessa nessa modernização; ela corresponde à adoção de uma política que visa minimizar os custos e restringir e controlar os assalariados (LINHART, 2011, p. 151).

Obviamente o Brasil não foge a regra dos efeitos da tal desestabilização. Em termos cronológicos, as pesquisas demonstram que o processo de modernização em nosso País se intensificou a partir da década de 1980 (ATUNES, ALVES, 2004; ROHM, LOPES, 2015; MALANCHEN, 2016). Isto significa dizer que, para além das modificações no cenário econômico nacional,

a modernização da produção, a subordinação da economia nacional às exigências da globalização trouxeram mudanças profundas na área social, cultural e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares. Passou-se a exigir desses currículos maior consonância com as supostamente novas necessidades da economia e os novos padrões de sociabilidade (MALANCHEN, 2016, p. 09).

No que diz respeito ao trabalho docente, Venco e Rigolon (2014) defendem que é a partir da década de 1990 que se torna mais aparente a lógica pautada na administração gerencialista, ancorada na racionalidade econômica e orientada na noção da educação como serviço e não como direito.

É justamente, partindo dessas considerações que apresentaremos na sequência tabelas contendo resultados que exprimem tanto em frequências quanto em percentuais respostas referentes à percepção do conhecimento dos docentes da FEVRE em relação a Lei n. 13.415/17.

---

<sup>7</sup> Referimo-nos sempre a noção de trabalhadores contemplando sua dimensão de gênero, como trabalhadores e trabalhadoras, considerando que há frequentemente uma divisão sócio-sexual desigual e diferenciada no mundo do trabalho.

Em nossas análises, observamos que as Tabelas 1, 2 e 3 sinalizam uma correlação entorno de três eixos propriamente ditos: *o campo de atuação disciplinar-tempo de atuação no magistério-conhecimento de políticas educacionais*. Isto significa dizer que, independentemente de tempo e campo de atuação nas diversas áreas conhecimento, há uma lacuna no que se refere as informações circulantes que deveriam proporcionar ao docente uma visão dos acontecimentos próprios do campo das políticas educacionais (sites, blogs, reportagens, produções acadêmicas). Observe ainda que, a maioria dos docentes atuantes possuem 26 anos ou mais de experiência no campo do magistério.

Neste sentido, ao que tudo indica, a escola não aparenta funcionar como um campo privilegiado para o debate político-educacional acontecer e ainda, a posição dos docentes em relação ao tema não os coloca como atores privilegiados no quesito promulgação Lei (SANTOS, SILVA, 2017).

**Tabela 1** – Disciplina lecionada (n=41)

<b>Disciplina</b>	<b>N. Docentes</b>
Artes	1
Biologia	6
Educação Física	2
Filosofia	1
Física	2
Geografia	5
História	6
Inglês	1
Literatura	2
Matemática	5
Língua Espanhola	1
Língua Portuguesa	4
Química	4

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

**Tabela 2** – Tempo de Magistério

<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Menos de 1 ano	2,4%
Mais de 1 ano/menos de cinco anos	22%
Mais de cinco anos/menos de 10 anos	12,2%
Mais de 10 anos ou mais	63,4%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

**Tabela 3** – Conhecimento em relação a Lei n. 13.415/17

<b>Apropriação do conhecimento</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Profundo	7,3%
Superficial	92,7%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

As Tabelas 4, 5 e 6 acenam em geral para uma contradição referente ao conhecimento tanto da Lei n. 13. 415/17 como também a respeito de medidas econômicas, dentre estas, a PEC n. 55 refletindo assim o “desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para educação, saúde, cultura, etc.” (MOTTA, FRIGOTO, 2017, p. 368).

Num primeiro momento, observamos que a associação dos 60,9% dos docentes sobre a visão de precarização do cenário educacional (Tabela 4) faz sentido com os 48,8% que afirmam ter conhecimento dos motivos que impulsionaram a criação Medida Provisória (MP) 746/16 (Tabela 5). No entanto, observamos que o percentual de 34,1% (Tabela 6) referente a percepção dos docentes a respeito da viabilidade da escola de tempo integral é significativo e, nos inclina a inferir que, o objetivo da MP 746/2016 cujo intuito “é ofertar formação de maneira unilateral e linear, para o mercado de trabalho, aos filhos dos trabalhadores” (SANTOS, SILVA, 2017, p. 77) ainda não está claro.

**Tabela 4** – Percepção sobre as mudanças propostas pela Lei n. 13.415/17

<b>Percepção</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Melhoria do cenário educacional Brasileiro	39,1%
Precarização do cenário educacional Brasileiro	60,9%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

**Tabela 5** – Motivos que levaram a criação da Medida Provisória n. 746/2016 posteriormente convertida na Lei n. 13.415/17

<b>Apropriação do conhecimento</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Tenho conhecimento	48,8%
Não tenho conhecimento	51,2%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

**Tabela 6** – Percepção dos docentes a respeito da escola de tempo integral como política educacional possível

<b>Percepção</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Sim, é uma política viável	34,1%
Não, é uma política inviável	65,9%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

As Tabelas 7, 8 e 9 retratam, de certa forma, o desconhecimento dos docentes sobre as modificações que o novo ensino médio trará. Está afirmação se baseia principalmente nas informações contidas na Tabela 7, cujo percentual de respostas corretas atingiram apenas 24,4%, ou seja, 1400 horas. Atualmente o Art. 24, inciso 1º fixa a carga horária mínima de 800 horas anuais para o discentes. No entanto, de acordo com as informações que se apresentam nos órgãos oficiais (BRASIL, 2017) está claro que, a carga horária discente sofrerá um aumento gradual, isto é, a intenção por parte do governo é ajustar nos próximos 5 anos 1000 horas anuais. Diante isso, fica uma questão: Qual o motivo da exigência do ajuste da carga horária? O motivo reside no Art. 36

da Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2010 (BRASIL) estabelece que para a educação ser considerada de tempo integral a carga horária mínima diária exigida é de sete horas. Além disso, o Art. 37 desta mesma Resolução, em alinhamento com as aulas regulares, essa modalidade oferece as seguintes atividades diversificadas tais: a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, a afirmação da cultura dos direitos humanos, entre outros, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento. O objetivo de tais disciplinas é “alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis” (BRASIL, 2010).

Ora, esta alteração da carga horária discente, *a priori* interfere automaticamente na carga horária dos docentes que, mesmo dando a entender que a carga horária discente interferirá na carga horária docente (ver Tabela 8) não obtivemos um resultado positivo em relação ao conhecimento deste quesito por parte dos docentes. Ainda corroborando com esta análise, a Tabela 9 demonstra que somente 7,4% dos professores tem conhecimento a respeito das modificações no artigo 318 da CLT/194. Dessa forma, a carga de trabalho será de até 8 horas diárias, não ultrapassado 44 horas semanais. Neste sentido a Tabela 9, pode servir como um indicador específico demonstrando certo distanciamento do docente com entidades sindicais de classe e desconhecimento da legislação trabalhista.

**Tabela 7** – Quanto ao conhecimento da carga horária anual exigida pelo Novo Ensino Médio

<b>Carga Horária</b>	<b>Percentual de docentes</b>
1200 horas	12,2%
1400 horas	24,4%
1600 horas	2,4%
Não tenho conhecimento	61,0%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

**Tabela 8** – Quanto a interferência da reforma na carga horária docente

<b>Apropriação do conhecimento</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Sim	39%
Não	51,3%
Não tenho conhecimento	9,7%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

**Tabela 9** – Quanto as modificações ocorridas no artigo 318 da CLT/194.

<b>Carga horária máxima dos professores</b>	<b>Percentual de docentes</b>
6 horas diárias no máximo 36 horas semanais	2,4%
8 horas diárias no máximo 40 horas semanais	17%
8 horas diárias no máximo 44 horas semanais	7,4%
Não tenho conhecimento	73,2%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

As Tabelas 10 e 11 traduzem o conhecimento dos docentes em relação novo formato curricular que, o novo Ensino Médio proporcionará. Neste caso, obtivemos somente 9,7% de acerto por parte dos docentes cuja resposta correta é 40% do currículo. Diante desse resultado observamos que, ao que tudo indica, há um distanciamento dos docentes em relação a este tipo de conhecimento que alcança dois eixos: o primeiro, diz respeito as modificações propostas pela reforma e o segundo está relacionado com o desconhecimento de posições políticas de entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), por exemplo. Na visão de entidades como estas, a flexibilização do currículo representa uma “grave ameaça a qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira [...] a reforma traz, sob o argumento da flexibilização, um retrocesso de décadas, instituindo o aligeiramento e a precarização desse nível de ensino” (SANTOS, SILVA, p. 73).

Na Tabela 11 ao indicarem em quantas áreas de conhecimento o currículo básico será dividido, somente 31,7% marcaram a alternativa correta, correspondente às 4 áreas<sup>8</sup> conforme delineado na Lei 13.415. Esta divisão adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma estratégia prevista na LDB de 1996 com objetivo de fixar um conjunto de aprendizagens essenciais em suas respectivas áreas para a formação integral do indivíduo, a fim de homogeneizar a transmissão do conteúdo em todo território nacional. Vale destacar que, a divisão em quatro áreas é também adotada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde o ano 2009.

Em relação a Tabela 12, que trata da percepção dos docentes em relação a Base Nacional Comum Curricular, não verificamos diferença significativa nas respostas, visto que, os docentes apresentam opinião equilibrada entre a representatividade da tal base como eficaz (46,3%) e não eficaz (53,7%). É importante salientar que num país cujas proporções continentais, marcadas por contrastes sociais, políticos econômicos em todo território, torna-se complexo reproduzir um discurso pautados na abstração de diferenças sejam elas nomeadas (religião, raça, gênero) ou não, assegurando garantias individuais ao estudante, independentemente de sua realidade, considerando-o como parte da diversidade que constitui a escola e o país é uma medida bastante complexa quanto a sua aplicabilidade e eficiência real. (MACEDO, 2015)

**Tabela 10** – Quanto ao percentual de flexibilização do currículo

Percentual de flexibilização máximo	Percentual de docentes
30%	12,2%
40%	9,7%
50%	14,6%
Não tenho conhecimento	63,5%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

<sup>8</sup> I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

**Tabela 11** – Divisões da Base Nacional Comum Curricular em áreas do conhecimento

Áreas do conhecimento	Percentual de docentes
3	22%
4	31,7%
5	7,3%
Não tenho conhecimento	39%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

**Tabela 12** – Percepção docentes em relação ao nivelamento da educação no Brasil por meio de uma Base Nacional Comum Curricular

Percepção	Percentual de docentes
Eficaz	46,3%
Não eficaz	53,7%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

As Tabelas 13 e 14 averiguam o conhecimento dos docentes acerca das áreas e disciplinas que serão ofertadas no novo ensino médio. Pode ser observado na Tabela 13 que somente 36,6% informaram corretamente que seriam duas disciplinas obrigatórias, a português e matemática ficam asseguradas nos 3 anos do ensino. Já a Tabela 14 consiste na quantidade de áreas de conhecimento em que será dividido o Currículo do Ensino Médio, sendo verificado neste caso que somente 12,2% dos docentes souberam indicar adequadamente a divisão do currículo, devido ao percentual considerado assinalado a opção de 4 áreas (51,2%) pode-se inferir que há uma provável relação com as áreas que abarcam as BNCC.

**Tabela 13** – Quanto ao número de disciplinas obrigatórias do Novo Ensino Médio

Disciplinas obrigatória	Percentual de docentes
Duas (português e matemática)	36,6%
Três (português, matemática e inglês)	22%
Quatro (português, matemática, inglês e história)	18,5%
Não tenho conhecimento	21,9%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

**Tabela 14** – Divisão do currículo do Ensino Médio por áreas de conhecimento

Áreas do conhecimento	Percentual de docentes
4	51,2%
5	12,2%
6	0%
Não tenho conhecimento	36,6%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

A Tabela 15 aponta que 85% dos docentes consideram que, o fato das aulas do currículo técnico serem ministradas por profissionais de “notório saber”, sem o devido arcabouço pedagógico será prejudicial aos alunos. O termo “notório saber” refere-se ao título capaz de atestar conhecimento adquirido fora do ensino formal, tal fato pode acentuar a desvalorização do professor e comprometer o processo de ensino-aprendizagem, pela falta de didática ao ministrar tais disciplinas. De acordo com a crítica de algumas entidades de classe, a aceitação de docentes legitimada pelo notório saber representa uma “desqualificação e desprofissionalização dos professores, impactando negativamente a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação, a carreira e os salários do magistério” (SANTOS, SILVA, p. 68).

**Tabela 15** – Percepção dos docentes sobre as disciplinas ministradas por profissionais sem o conhecimento do próprio do campo de formação

<b>Percepção</b>	<b>Percentual de docentes</b>
Sim	85,3%
Não	14,7%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017

### **Considerações finais**

Sobre o cenário geral acerca do conhecimento dos docentes a respeito do que dispõe a Lei 13.415/17 intitulada “Novo Ensino Médio”, é possível inferir o desconhecimento das mudanças que impactarão no futuro o cotidiano de suas intervenções no espaço escolar. Esta constatação foi observada mediante a incidência significativa de erros em questões/respostas que abrangeram temas ligados a reestruturação do novo ensino médio.

Além disso, o fato da Reforma demonstrar arbitrariedade tanto em sua elaboração como no ato da promulgação da Lei aqui tratada, ou seja, com total ausência de debates e discussões de âmbito público, pode ter acentuado o distanciamento dos docentes desta política educacional em particular. Neste sentido, tonar-se necessário a busca de ampliação de estratégias que promovam diálogos entre docentes e esferas públicas afim de que tais políticas sejam pensadas com base na realidade do campo escolar.

Cabe destacar a nebulosidade com que a forma de implementação se materializará, tanto em termos financeiros (infraestrutura e recursos humanos) quanto em termos de adequação curricular e capacitação do docente. Dessa forma, é imprescindível que, além de questões habituais, estas contemplem também temas ligadas as políticas educacionais propiciando um ambiente favorável para debates e discussões.

Como sugestão de trabalhos futuros fica necessidade de investigação, ainda insipiente, a respeito do papel do docente na elaboração de políticas públicas e sobre a proximidade dos docentes com as instituições de classe.

## Referências:

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. P. 335-351, 2004.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul/set. 2015

BECK, U. **Liberdade ou capitalismo**: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

BOHOSLAVSKY, R. (1991). **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1971).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 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: 02 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 5.415, de 01 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Legislação, Brasília, DF, maio. 1943. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/430581.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2017

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm#art208i](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art208i)>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara n. 45, Altera o Art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 de maio de 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar -**

**1997/2015**. 2016a. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do Ideb 2015 já estão disponíveis para consulta**. 2016b. Disponível em: <<http://twixar.me/5S33>>. Acesso em: 27 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 14 Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em: 20 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)> . Acesso em: 27 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - DÚVIDAS**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 01 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Portal Brasil. **Conheça as mudanças que ocorrerão no ensino médio**. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> . Acesso em: 27 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_.Senado Federal. Cidadania. **Consulta pública Medida Provisória nº 746 de 2016**. 2016c. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualiza-caomateria?id=126992>>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

BLUME, Bruno André. Politize. **Ensino médio: como funciona em outros países?** 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/ensino-medio-em-outros-paises/>>. Acesso em: 27 de maio de 2017.

CAMPOS, K. N. Transmissão geracional: repercussões na escolha da profissão. Rio de Janeiro/RJ Faculdades Catolicas, 2010. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.acad.15817>

CAPARRÓZ, F. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “o que pode ser que não é o que não pode ser que não é”**. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.259-282, abr. 2011. Trimestral

CURIA, L. R.; CÉSPEDES, L.; NICOLETTI, J. **CLT Saraiva acadêmica e Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva, 2014.

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>.

Acesso em: 04 de junho de 2017.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

GHIRALDELLI, J. P. **História da Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n°2, p.15-24, segundo semestre de 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. Sao Paulo: Thomson Learning, 2003.

JACOMETTI, M. **Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional**. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 233-250, 2008.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 21, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEITE, C.; PACHECO, J. A.; ALONSO, Luiza G.. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo: revista da direção regional de educação do norte**, Porto, v. 7, p.20-26, maio 2000. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62377/2/83894.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

LIMA FILHO, D. L A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.349-380, jul./dez. 2005. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762/8992>>. Acesso em: 31 mar. 2017

LINHART, D. Entrevista: D. L. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, mar./jun. p. 149-160, 2011.

\_\_\_\_\_. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. pp.45-54.

MACEDO, E. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação & Sociedade, vol. 36, núm. 133, outubro-dezembro, 2015, pp. 891-908 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. Relator da reforma do ensino médio reduz currículo flexível. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 29 nov. 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relator-da-reforma-do-ensino-medio-reduz-curriculo-flexivel,10000091350>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p.231-251, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/15/Artigo6.pdf>>. Acesso em: 31 de março de 2017

MIMESSE, E. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Histdbr On-line**, Campinas, v. 26, p.105-113, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf)>. Acesso em: 30 de março de 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p.39-48, jan.-abr.2012.

MOORE, D. S. **A Estatística básica e sua prática**. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

ROHM, R. H. D.; LOPES, N. F. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós modern: uma abordagem crítica. **Cad. EBAPÉ**, v. 13, n. 2, Artigo 6, Rio de Janeiro, Abr./Jun. p. 332-345, 2015.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. Petropolis: Vozes, 2007. 265 p

SANTOS, M. C. T.; SILVA, M. K. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, jan./jun. p. 67-84, 2017.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIMMONS, R. Questionnaires.In: **Researching Social Life**, Org: Gilbert, N. Sage: London, 2011.

TRIOLA, M. F. **Introdução À Estatística**. Rio de Janeiro: LCT. 1999.

VENCO, S.; RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 21, n.2, p. 41-52, jul.-dez, 2014.

VIEIRA, S. **Estatística básica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de Educação Profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**; Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007.