



A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE PILAR DO SUL/SP

  Damaris Silva¹

  Marcos Martins²

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Damaris Silva

E-mail:

damarisdias_ds@hotmail.com

Instituição: Prefeitura

Municipal de Salto de Pirapora, Brasil

Submetido: 25/03/2018

Aprovado: 18/02/2020

Publicado: 09/07/2020

 10.20396/rho.v20i0.8652032

e-Location: e020022

ISSN: 1676-2584

Checagem
Antiplágio



Distribuído
Sobre



RESUMO

O presente artigo tem como tema a análise das relações que se encontram no processo de gestão escolar e educacional, e a importância que a participação de seus agentes, especialmente os professores, tem para que ela seja desenvolvida de maneira transparente, democrática e, assim, com qualidade social. É um estudo direcionado, especificamente, à nova reforma do ensino médio, formalmente encaminhada pela Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, transformada na Lei 13.415/2017. A pesquisa que originou este artigo teve como problema saber sobre o efetivo conhecimento e envolvimento dos professores da rede pública estadual de Pilar do Sul/SP neste processo. Metodologicamente, o enfoque foi qualitativo e contou com um estudo bibliográfico e documental acerca da referida Lei, bem como sobre políticas públicas educacionais, visando a conhecer como ocorre e como deveria ser a participação de professores no processo de formulação e de implantação. Contou, ainda, com pesquisa de campo, que se efetivou por meio da aplicação de questionários aos docentes. Os resultados alcançados mostraram que, no processo de formulação e de implantação da reforma encaminhado até o momento, os formuladores e executores distanciaram de processos administrativos democráticos e colaborativos, os quais fazem parte dos anseios de professores da educação básica e de especialistas em educação, como Paro, Veiga, Frigotto e Freitas, que foram algumas das principais referências teóricas da investigação aqui apresentada.

PALAVRAS-CHAVE: Administração escolar. Gestão escolar. Lei 13.415/2017. Medida Provisória 746/2016. Políticas públicas educacionais. Reforma do ensino médio.



TEACHING PARTICIPATION IN THE NEW HIGH SCHOOL REFORM: A STUDY ABOUT PILAR DO SUL / SP

Abstract

The present article has as main theme the analysis of the relations which are found in the educational and scholar administration process, as well as the importance of these relations' agents' (specially professors) participation, which should be clear, democratic e therefore, socially worthy. This study is focused mainly in the new Brazilian high school reform, formally introduced as Provisional Measure 746/2016, and later transformed into Law 13.415/2017. As the research object, this study carries the Pilar (countryside town in São Paulo) public professors' true knowledge and involvement in this process. The methodological way used in the present study is qualitative and has bibliographic research and study about the law mentioned, as well as about educational public politics involved in the process of elaboration and establishment of the law. The study has also a field research which took place in public schools and was answered by its professors. The results given so far show that in the process of elaboration and establishment of this new law, the policymakers and the executors took distance from the democratic and collaborative administration processes which are proposed by professors and by Brazilian Education thinkers and specialists, such as Paro, Veiga, Frigotto and Freitas, whom were also the main theoretical references of the research presented here.

Keywords: School administration. School management. Law 13.415/2017. Provisional Measure 746/2016. Educational public politics. High school reform.

LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA NUEVA REFORMA DE LA ENSEÑO MEDIO: UN ESTUDIO SOBRE PILAR DO SUL / SP

Resumen

El presente artículo tiene como tema el análisis de las relaciones que se encuentran en el proceso de administración escolar y educativa, y la importancia que la participación de sus agentes, especialmente los profesores, tiene para que ella sea desarrollada de manera transparente, democrática y, así, con calidad social. Es un estudio dirigido específicamente a la nueva reforma de la enseñanza media, formalmente encaminada por la Medida Provisional 746/2016 y posteriormente transformada en la Ley 13.415 / 2017. En este proceso se tiene como problema de investigación saber sobre el efectivo conocimiento y participación de los profesores de la red pública estatal de Pilar do Sul / SP en este proceso. Metodológicamente, el enfoque fue cualitativo y contó con un estudio bibliográfico y documental acerca de dicha Ley, así como sobre políticas públicas educativas, visando a conocer cómo ocurre y cómo debería ser la participación de profesores en el proceso de formulación y de implementación. También contó, con investigación de campo, que se efectuó por medio de la aplicación de cuestionarios a los docentes. Los resultados alcanzados mostraron que, en el proceso de formulación y de implantación de la reforma encaminado hasta el momento, los formuladores y ejecutores se distanciaron de procesos administrativos democráticos y colaborativos, los cuales forman parte de los anhelos de profesores de educación básica y de especialistas en educación, Paro, Veiga, Frigotto y Freitas, que fueron algunas de las principales referencias teóricas de la investigación aquí presentada.

Palabras-clave: Administración escolar. Gestión escolar. Ley 13.415 / 2017. Medida Provisional 746/2016. Políticas públicas educativas. Reforma de la enseñanza media.



INTRODUÇÃO

Este artigo trata da mais recente reforma do ensino médio, promovida pela Medida Provisória (MP) 746/2016. Amplamente criticada pela forma e pelo conteúdo, motivou mobilizações que até hoje seguem ativas, mesmo depois de ela ter sido transformada na Lei 13.415/2017 pelo Congresso Nacional.

O objetivo da investigação, cujos resultados são aqui expostos, foi saber se a referida reforma contou com a participação docente no processo de formulação e implantação, isto é, se foi ou não democrática, segundo a percepção e o envolvimento dos professores de Pilar do Sul/SP.

A referida pesquisa foi motivada por diversos estudos relacionados à administração educacional e escolar, particularmente abordando a gestão democrática, como apresentada no Art. 14 e 15 da Lei 9394/96, e incansavelmente buscada por diferentes profissionais da educação. Surgiu também pelo interesse de conhecer como ocorre a formulação e a implantação de uma política pública e, sobretudo, da necessidade de averiguar a participação dos docentes nesse processo.

Os decorrentes eventos que mobilizaram professores e alunos em diferentes manifestações de resistência durante o processo de criação da nova lei, instigaram a curiosidade científica de ouvir as críticas, aprovações, sugestões e, sobretudo, experiências de participação no decorrer da elaboração da proposta de alguns dos principais envolvidos no processo: os professores.

Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se como uma investigação bibliográfica, documental e de campo, de enfoque qualitativo que trata, de acordo com Minayo, do que “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos, e a si mesmos, sentem e pensam.” (MINAYO, 2006, p. 57). A pesquisa bibliográfica e documental centrou-se, sobretudo, na análise de leis, artigos de periódicos científicos e livros. Como o objeto de estudo é algo recente, a investigação contou ainda com consultas a *blogs* de pesquisadores em educação e manifestos de grupos colegiados.

As referências bibliográficas utilizadas foram selecionadas a partir da pesquisa exploratória, a qual possibilitou identificar textos que não apenas ajudaram na definição do problema de pesquisa, mas também auxiliaram o início do processo de identificação e estudo de conceitos, tais como o de administração escolar e pública. Tem como principal referência as obras de Vitor Henrique Paro, que são fontes reconhecidas no campo da pesquisa em educação no Brasil e vão ao encontro das concepções prévias dos pesquisadores dessa investigação sobre educação.

Para a análise da Lei, foi preciso obter respaldo de alguns pesquisadores especialistas em educação, que se dedicam a discorrer sobre o tema, de tal maneira que o estudo sobre a lei



foi feito a partir de um embasamento teórico já produzido sobre ela. As principais críticas à reforma do ensino médio foram amparadas nas publicações do “Avaliação educacional – Blog do Freitas”, de Luiz Carlos de Freitas, de periódicos da área da Educação e do *site* da ANPED, particularmente os trabalhos publicados por Gaudêncio Frigotto.

A partir do levantamento bibliográfico, foi realizada uma pesquisa documental sobre a MP 746 em sua formulação original, retirada do Diário Oficial da União, a tramitação da MP pelo Congresso Nacional, o PLV 34/2016 e finalmente a homologação como Lei 13.415/2017. As leis empregadas nesta investigação foram as disponibilizadas na Internet pelo *site* do Senado Federal, assim como a exposição da tramitação, feita de acordo com o material disponibilizado pelo mesmo *site*.

Seguidamente, fez-se necessário a realização de uma pesquisa de campo com o objetivo de saber o nível de conhecimento, comprometimento e interesse dos docentes acerca da nova reforma, além de, claro, identificar quais seriam suas aspirações, se deles ela dependesse. Abriu-se, ainda, a possibilidade de os docentes exporem suas opiniões sobre como realmente está sendo realizada a reforma.

O instrumento de coleta de dados empregado na pesquisa de campo foi o questionário, aplicado a um público específico: os professores do ensino médio da rede pública estadual de Pilar do Sul, cidade do interior de São Paulo. O questionário foi construído para ser encaminhado às quatro escolas estaduais do município localizado à 142 km da capital São Paulo e com cerca de 26.406 habitantes, segundo o Censo de 2010. Pertencente a Diretoria de Ensino de Votorantim, possui 4 escolas estaduais e um Centro de Estudo de Línguas – CEL. Para esta pesquisa, foram entregues questionários a todas as quatro escolas, contabilizando 10 questionários para cada escola, que serão aqui denominadas como escola A, B, C e D. Apenas a última escola, aqui denominada como escola “D”, não possibilitou que a pesquisa fosse desenvolvida com seus docentes.

O questionário foi dividido em três partes e visou, sobretudo, a compreender o nível de informação, envolvimento, engajamento e interesse dos professores em relação à reforma do ensino médio, bem como captar intencionalidades para uma pretendida e idealizada reforma. O método de análise dos resultados foi comparativo entre os grupos de professores de diferentes escolas e visões possíveis em um mesmo grupo, a fim de estabelecer relações entre eles. Os docentes foram escolhidos por lecionarem no ensino médio, alvo e objeto de estudo da pesquisa.

A partir das leituras e reflexões propiciadas pela pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar conceitos relacionados às políticas públicas e suas tendências, entre as quais se destacam as que são de caráter regulatório, autoritário, e as de viés emancipatório, democrático. Esses conceitos serviram como instrumento para analisar os documentos e o processo de tramitação que formalizou a reforma (originalmente a MP 746/2016 e posteriormente a Lei 13.415/2017), bem como os dados advindos da pesquisa de campo, realizada com a aplicação de questionários aos professores.



Dessa maneira concebido, este artigo se estrutura de maneira que, inicialmente, aborda questões sobre gestão escolar e educacional, seguido de apontamentos sobre a origem e encaminhamentos da reforma e, por fim, mostra a opinião de professores sobre o assunto. Poderá interessar aos leitores que querem conhecer a atual reforma do ensino médio, como é o caso de alunos dos cursos de licenciatura, e também àqueles que, de alguma maneira, estão buscando dados sobre políticas educacionais em curso, como muitos pesquisadores em educação, que se desdobram para produzir conhecimento sobre a reforma do ensino médio iniciada com a MP 746/2016.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA?

A escola é uma instituição dotada de atividades de diferentes níveis de complexidade e com diversos agentes interagindo diariamente, daí a dificuldade de ser administrada. Mas o que vem a ser administração? Em geral, segundo Paro, “[...] podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para fins determinados.” (PARO, 2012, p. 25). De acordo com essa concepção, entendida no que tem de mais essencial, a administração guarda caráter racional e, portanto, é uma atividade essencialmente humana. É a razão que proporciona ao ser humano a possibilidade de traçar objetivos a serem alcançados por meio do trabalho administrativo.

Ocorre que o processo administrativo escolar não é determinado exclusivamente no interior da instituição, segundo as vontades dos sujeitos que a compõe, porque a administração escolar tem limites e sofre influências externas. Parte importante desses limites e influências encontram-se nas políticas públicas implantadas nas escolas pelos governos que as administram. As políticas públicas podem ser compreendidas como uma forma de se perceber “[...] o governo em ação.” (VIEIRA, 2007, p. 56). A partir delas, é possível identificar as propostas e intenções governamentais, percebidas nos planos, projetos, leis e programas que o Estado formula e implementa nas redes de ensino.

Com limites e possibilidades, é sabido que há diferentes tipos de administração, cada qual com determinados princípios, finalidades e meios próprios para alcançá-las. Dito de outro modo, os processos administrativos podem ser mais democráticos, cooperativos, emancipatórios, ou mais autoritários, regulatórios, dominadores. Obviamente, sujeitos escolares que almejam formar alunos para uma sociedade democrática não consentem com a administração marcada pelo autoritarismo e dominação, mas caracterizada pela cooperação. A administração de tipo **regulatória** faz dos administrados não sujeitos, mas **objetos**, meros instrumentos do processo escolar. Nesse tipo de administração, a relação de dominação entre os sujeitos torna o processo marcado pela desumanização, pela coisificação.

A administração regulatória é hegemônica no âmbito empresarial, com grande ênfase na divisão do trabalho (por exemplo: entre os que formulam e os que executam ações) e na



hierarquização das tarefas. No entanto, mesmo sendo a escola uma instituição que possui finalidades distintas da empresa, parece haver hoje em dia certa naturalização da tese de que a administração empresarial deve ser modelo para a administração escolar. Como afirma Sander (1995), essa aceitação ocorre pelo fato de que os princípios da administração empresarial foram empregados e ensinados de tal maneira que estes poderiam ser aplicáveis a qualquer instituição, independentemente de sua natureza, objetivos ou contexto social e cultural.

Contudo, devido a peculiaridade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, o **produto** desenvolvido na escola - se é que assim o podemos chamar - “[...] visa a fins de difícil identificação e mensuração [...]” (PARO, 2012, p. 165) e não deve ter a administração similar à de um sistema empresarial. O que se almeja como **produto** final do sistema escolar não é o lucro com a produção de mercadorias e serviços, mas a aprendizagem em processos de formação. Se é assim, há de ter na escola outra dinâmica produtiva, que se diferencie das que buscam apenas e tão somente o acúmulo de capital.

Mesmo podendo a escola ser administrada para formar sujeitos segundo as necessidades e interesses dos que dominam a economia, como é o caso da restrição da formação à preparação de mão de obra ao mercado de trabalho, é inegável que as dinâmicas escolares são diferentes das empresariais. Enquanto a dinâmica empresarial centra-se na produção e reprodução do capital, a dos processos de formação desenvolvidos na escola deveria resultar não em algo que pode ser comprado e vendido, mas na humanização necessária à construção da civilidade democrática. É por isso que as escolas precisam se negar a se submeter às políticas administrativas de tipo empresarial e privilegiar a administração baseada em relações de cooperação.

Para Veiga (2003), entre as principais características da administração empresarial encontram-se a **verticalização** e a **burocratização** do processo, que aparece tanto dentro quanto fora da escola, com projetos formulados por terceiros, que não atuam diretamente na realidade escolar e pouco sabem das consequências que podem acarretar aos envolvidos. Segundo Veiga (2003), por vezes, iniciativas com esse perfil refletem-se na busca de inovação no projeto político-pedagógico da escola, que na maioria das vezes é construído da mesma forma que as políticas públicas educacionais, com olhares externos, verticalizados e sem a devida participação dos envolvidos, o que em nada se assemelha ao conceito e objetivo de educação com vistas à democracia.

São justamente os meios utilizados para a formulação das políticas que configuram o caráter **regulatório** ou **emancipatório-edificante** de acordo com Veiga (2003) - aqui chamado de democrático -, que demonstram se a escola procura reproduzir ou reconstruir as políticas que para ela foram direcionadas.

Importa observar que se a administração se refere ao uso racional de recursos em vista de determinados fins, os meios administrativos possuem ligação direta com as finalidades almejadas. Essa assertiva possibilita duas conclusões: primeira, que é possível identificar no



modo de administrar se a escola e as políticas que a direcionam ocorrem de maneira cooperativa ou dominadora e, dessa forma, compreender quais finalidades elas realmente possuem; segunda, que se se almeja a formação de sujeitos democráticos pelas escolas, a administração deve ser cooperativa, de outro modo deveria ser a administração se o objetivo fosse alterado para a formação de dominadores a trabalhar em relações hierarquizadas.

Desse modo, quando há construção de projetos que se baseiam em uma inovação regulatória, este possui uma característica marcante de ação normativa, autoritária e fragmentada, que é descomprometida com os sujeitos agentes do processo prático e os diminui a meros executores de regras. O distanciamento da realidade possibilita aos formuladores fugir dos conflitos sociais existentes no local e, de outro lado, implica ignorar possibilidades que poderiam ser alcançadas através da construção conjunta dialogada com os executores, capazes de enriquecer o processo e, conseqüentemente, seus resultados. Há nesse modelo regulatório uma separação entre os fins os meios, entendendo que os fins se sobrepõem aos meios, além de possuir caráter técnico e de trazer um controle burocrático sobre as instituições.

Veiga (2003) afirma que a construção de projetos de forma regulatória no interior da escola tende ao fracasso, pois os que atuam no **chão da escola** não são consultados e não se sentem parte daquilo que devem aceitar executar. Muitas vezes, os casos de inovações regulatórias referem-se a uma rearticulação de um antigo sistema anteriormente proposto, sem efetiva transformação, de maneira que a inovação é recebida apenas como mais um simples conjunto de normas e prescrições de base normativa e aplicação técnica, que podem facilmente ser burladas na prática diária dos sujeitos que são responsáveis pela aplicação delas.

É justamente nessa perspectiva de inovação que atualmente são construídos os projetos e políticas educacionais, tornando o que deveria ser fruto da realidade e anseios dos envolvidos um documento programático, que orienta e organiza determinada instituição, ditando mesmos objetivos e técnicas a sujeitos e contextos diferentes. Assim, a discussão política se torna estéril e a escola se transforma em simples cumpridora de normas técnicas a serviço de mecanismos reguladores.

Contrapondo a este modelo regulatório, há a perspectiva emancipatória ou edificante de inovação e construção de projeto, que se configura “[...] como uma ruptura do *status* institucional vigente.” (VEIGA, 2003, p. 274). Nesse sentido, a inovação faz parte de um processo e torna-se fruto de uma produção humana com caráter emancipatório e transformador, que busca superar fragmentações e deficiências através do diálogo entre os envolvidos no processo em um determinado contexto histórico e social, se desenvolvendo não apenas com vistas ao seu produto final, mas também como o processo de formulação e execução. É um processo que busca alternativas às anteriormente instituídas, a fim de promover argumentação, comunicação entre os envolvidos em sua formulação e proporcionar investigação, ultrapassando os objetivos técnicos da educação.



Paro (2001) afirma que no modelo de organização regulatória com tendência empresarial, a educação acaba por se prender a um currículo essencialmente informativo, que ignora necessidades de formação cidadã e ética de seus alunos. E que, mesmo estando frente a tantos problemas de ordem pública e social, se omite em relação ao papel de educar indivíduos como cidadãos, que possam construir uma verdadeira democracia, não encorajando os alunos para que, a partir deles, possa existir a edificação de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Mas, para que isso possa realmente existir, há de se considerar a importância de levar em conta a escola concreta, os anseios e as ações de seus agentes no momento de formulação de políticas públicas educacionais, para que o que a eles for oferecido seja um verdadeiro reflexo de suas vontades e necessidades, de acordo com os interesses do cidadão como indivíduo particular e da sociedade como um todo, que se constitui, de fato, como a coletividade formada por indivíduos singulares.

Porém, como afirma Paro (2001), o que se vê na atual organização escolar, tanto em seu campo administrativo de políticas públicas como no de gestão escolar interna, é a imposição para prestação de serviços aos donos do poder político e econômico, que ainda permanecem na insistência de associar a escola ao atendimento das leis do mercado. Dessa forma, a escola tende a se tornar conteudista, com vistas unicamente ao mercado de trabalho, passível de ter sua qualidade medida a partir da quantidade de informações que podem ser assimiladas por um aluno, a partir de uma concepção disseminada e acriticamente bem aceita dentro do meio educacional e propagada pela mídia.

Se o que é pretendido na educação encontra-se no desejo de formar cidadãos capazes de atuar no meio que vivem, de serem autônomos, satisfeitos individualmente e com consciência e compromisso coletivo de construir uma nova civilização, há de se buscar uma organização administrativa, política e pedagógica que em sua prática demonstre o para que e em favor de quem estão a trabalhar. Essa concepção de educação traz à tona a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica e democrática em todas as instâncias do processo de ensino e aprendizagem que se concretizará nas salas de aula.

Se entendemos a escola como Paro (2012), um espaço de formação humana com vistas à construção de uma sociedade democrática, todo o processo nela envolvido deve ser embasado na humanização, segundo a qual um indivíduo não se sobrepõe ao outro, não exerce sobre ele a dominação, principalmente na formulação de políticas públicas direcionadas às escolas.

Para que a administração efetivamente enfrente os reais problemas da escola, é preciso estabelecer diálogo entre os diferentes agentes envolvidos na formulação e implantação das ações, diferentemente do que se observa hoje no distanciamento entre os que pensam, os que formulam e os que a verdadeiramente vivem as políticas, delimitando a um a prática e ao outro a teoria. Se as políticas não se constroem de maneira democrática, a gestão e a prática escolar também tendem a ser desenvolvidas de maneira não democrática, com um caráter mais



regulatório, técnico e burocrático. Resta-nos saber, dentre estes apresentados, o modo como a MP 746/2016 se originou e se consolidou.

A MP 746/2016: APONTAMENTOS SOBRE ORIGEM E ENCAMINHAMENTOS

O novo Ensino Médio já é lei, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Michel Temer no primeiro trimestre de 2017. A lei da nova reforma, que passou por algumas alterações e intensos debates desde sua formulação inicial em 2016, trata-se de uma mudança estrutural do sistema de ensino nacional, que necessita de atenção e análise, principalmente por parte de profissionais da educação.

A MP 746/2016 é uma Medida Provisória³ que versa sobre a reforma do ensino médio e institui escolas de tempo integral. Popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio, foi apresentada pelo governo de Michel Temer e o ministro da Educação, Mendonça Filho, quando publicada em uma edição extra do Diário Oficial da União, no dia 23 de setembro de 2016. Posteriormente, passou pelo Senado como Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 no dia 30 de novembro de 2016. Foi aprovada no dia 8 de fevereiro de 2017 pelo Senado e sancionada pelo Presidente da República Michel Temer como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A referida MP teve como principal objetivo flexibilizar o currículo do ensino médio e implantar uma política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral nos sistemas educacionais do País, com um aumento inicial significativo da carga horária atual, alterando assim a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, **que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB - e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de dar outras providências**. Trata-se de uma mudança estrutural, que atinge alunos, professores, estrutura física e todo o sistema de ensino médio nacional.

Desde sua primeira formulação, a reforma, ainda como MP, tornou-se alvo de inúmeras críticas de profissionais da educação, pesquisadores e estudantes, que desacreditavam que a proposta pudesse ser inovadora, seja pela não consulta aos afetados, seja pela maneira como foi apresentada, de forma vertical e autoritária, por meio de uma MP, que, como ressalta Freitas (2017) ao analisar o instrumento empregado a partir da conjuntura, apenas revela um viés autoritário, geralmente empregado por aqueles que não possuem argumentos.

O texto inicial propunha alterações na LDB, como carga horária de 7 horas diárias, totalizando 1400 horas de acordo com o PNE (Plano Nacional de Educação), aumentando significativamente as atuais 800 horas, com parte obrigatória e parte optativa, sendo função da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) definir os conteúdos comuns aos sistemas de ensino. Além disso, indicava a divisão das então disciplinas existentes no currículo escolar em áreas de



conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) e itinerários formativos específicos, a serem escolhidos pelos sistemas de ensino, os quais não tinham a obrigação de ofertar todos as áreas, mas sim, como afirma o § 3º, “[...] de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2016b).

É importante ressaltar que a não oferta de determinadas áreas de conhecimento restringe a escolha do jovem, ao invés de lhe trazer protagonismo em suas opções. Ainda que a partir das grandes áreas a MP afirmasse que “§ 1º os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*” (BRASIL, 2016b), não impede que a organização seja feita exclusivamente sobre uma única base, tirando a ampliação de horizontes dos que não necessariamente se interessam pela área escolhida pelo sistema.

Com os conteúdos pautados pela BNCC, que no momento da apresentação da MP não estava pronta, o texto tornou facultativas disciplinas que atualmente são obrigatórias no currículo como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, abrindo caminhos para que unicamente as disciplinas de Português, Matemática e Inglês fossem obrigatórias para a formação no Ensino Médio. Além de considerar como profissionais da educação pessoas reconhecidas com **notório saber**⁴ pelos sistemas de ensino para lecionar na frente de Formação Técnica e Profissional, trabalhando apenas com expectativas sobre uma base ainda não existente e desvalorizando ainda mais determinadas áreas e a profissão docente.

O texto deixa claro que os objetivos da nova reforma estão em formar pessoas que saibam ler, escrever, calcular e trabalhar no setor produtivo. A formação integral, estética, política e cultural, que seriam características de um ensino que visa ao protagonismo e à educação para a cidadania não são contempladas na reforma proposta pela MP 746, quando a mesma procura por parcerias com o setor produtivo para ministrar a educação. Isso fica claro no §9º, que diz respeito ao “[...] ensino de língua portuguesa e matemática obrigatório nos três anos do ensino médio [...]” (BRASIL, 2016b), e no §11º, que reza a “[...] a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação.” (BRASIL, 2016b).

A maneira como é dada essa flexibilização permite que os sistemas de ensino se organizem para se ajustar às demandas das corporações e empreendimentos locais, de tal modo que se abasteça as empresas de mão de obra. É claro que, dessa forma, se abrirá ainda mais o fosso existente entre aqueles formados para serem destinados às universidades e os formados para as profissões menos valorizadas do setor produtivo. (FREITAS, 2016b). Expectativas sem bases reais também estão na possibilidade da organização por módulos e créditos a serem aproveitados no ensino superior, “[...] após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério do Estado e da Educação”, como afirma o § 16º. (BRASIL, 2016b).

A equivalência de grau médio para o nível superior, cria um direcionamento compulsório que disfarça o fato de que, para a maioria da classe trabalhadora, seu destino será



precocemente traçado. Quanto a isso, Frigotto (2016) afirma que o retrocesso vem a ser pior do que houve na reforma no período de ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória, pois naquele período a reforma visava a todos e esta apenas aos filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública, de tal maneira que legaliza um *apartheid* social na educação no Brasil.

São muitas as questões confusas na MP 746, como a definição do notório saber, abertura de investimento público em instituições privadas pelas parcerias para o ensino técnico, a limitação dos itinerários de acordo com as possibilidades de cada sistema, a exclusão do ensino médio noturno com a fomentação do ensino em tempo integral, a equivalência para nível superior pelo sistema de créditos e principalmente pela sua formulação sobre bases de uma BNCC inexistente no momento da apresentação da MP.

Contudo, a MP 746/2016, foi transformada depois da tramitação pelo Congresso Nacional na Lei Ordinária nº 13.415/2017. A nova Lei foi alterada em sua formulação inicial pela Comissão Mista integrada por Deputados e Senadores designados a apreciar a Medida no Congresso Nacional. A ela foram sugeridas 568 emendas; destas, 148 foram acolhidas de maneira parcial ou total pelo Relator da matéria, Senador Pedro Chaves (PSC), e a Comissão Mista, emitiu ainda o Parecer de nº 95, que se conclui pelo PLV (Projeto de Lei de Conversão) 43/2016, salientando que o novo modelo oferecerá aprofundamento em áreas específicas, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico em consonância com as recomendações do **Banco Mundial** e do **Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF**.

Após isso, ela foi aprovada no Senado Federal sob a forma de Projeto de Lei de Conversão – PLV 34/2016, homologada como Lei Ordinária nº 13.415/2017 no dia 16 de fevereiro e sancionada no dia 07 de março de 2017 por meio do recebimento do Ofício 139/2017 do Congresso Nacional. Sua implementação depende ainda da homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que trata de um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos dos sistemas de ensino brasileiros.

O documento final afirmava que 37 requerimentos para audiências públicas foram protocolados, sendo realizadas 9 audiências para atendê-los e convidados 53 profissionais e estudantes de diferentes correntes ideológicas e setores da sociedade civil para o debate, além das audiências que ocorreram no Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Mato Grosso do Sul. Confirmava, ainda, os requisitos de urgência e relevância tratados por MP pelo grande número de evasão e dos baixos e estagnados resultados no IDEB desde 2011, afirmando que “[...] a mudança no ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude.” (BRASIL, 2016b). Não considerava, assim, que a reforma proposta por MP é inadequada ao encaminhamento democrático, que se espera ter em todas as reformas da educação nacional.

Em suma, a reforma homologada manteve a nova organização do currículo por áreas de conhecimento e a maneira de ser promovido os itinerários formativos, por meio de arranjos



curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade de oferta dos sistemas de ensino. Quanto a carga horária, o art. 1º da Lei nº 13.415/2017 altera o art. 24 da LDB, que estabelece uma “[...] carga horária mínima de 800 horas, em um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho [...]” (BRASIL, 1996), que deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para 1400 horas, devendo os sistemas oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais como carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Acerca das disciplinas retiradas pela MP 746/2016, a Lei nº 13.415/2017 mantém o ensino de disciplinas anteriormente excluídas como componente obrigatório do currículo do ensino médio. Em seu art. 2º, §2º, deixa claro que a BNCC deverá obrigatoriamente incluir no ensino médio estudo e práticas de educação física, arte, filosofia e sociologia. Mas abre a possibilidade de estas não serem ofertadas nos três anos, pois no §3º menciona a obrigatoriedade de estar presente nos três anos do ensino médio apenas o ensino da língua portuguesa e da matemática, bem como assegura às comunidades indígenas o ensino da língua materna.

O § 7º do referido artigo ainda afirma que os currículos deverão “[...] considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017). No entanto, a nova Lei não reafirma em nenhum momento a formação para a cidadania como algo a ser considerado pelo currículo do ensino médio, disposto pelo Art. 22. da Lei 9.394/1996 – LDB, que compreende a formação indispensável para o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação.

Logo, a formação de um sujeito com uma visão de mundo crítica, com consciência de si mesmo e do mundo ao seu redor, mesmo sendo esta uma das características indispensáveis à formação integral do aluno que o § 7º se atém, se distancia da real organização do currículo que se organiza como exposto no § 8º, a conteúdos que sejam organizados com metodologias capazes de demonstrar apenas o “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna [...]” (BRASIL, 1996) e o “[...] conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” (BRASIL, 1996).

Isso demonstra que a nova lei visa à formação técnica com vistas a atender ao mercado. Como argumentam Frigotto e Motta, “[...] se trata de uma **reforma** contra a maioria dos jovens — cerca de 85% dos que frequentam a escola pública —, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’, condenando gerações ao trabalho simples.” (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 357). 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.” (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 357). De fato, “[...] imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade.” (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 357).



Para Freitas (2016b), o dito padrão único e as disciplinas que não são todas interessantes aos alunos, vistos como negativo pelas justificativas da MP, é a única garantia de uma educação básica comum para todos, independentemente da situação econômica do estudante, afinal, como afirma o autor, a educação básica trata justamente de não necessariamente estudar apenas o que lhe agrada, por esse motivo é básica.

Até o momento, a proposta foi a maior mudança sugerida para a LDB de toda sua recente história e os meios de comunicação de massa foram os maiores responsáveis pela sua divulgação. Os comerciais televisivos pagos pelo governo federal informavam que a proposta estava sendo aprovada por 70% da população brasileira, enquanto na consulta pública aberta no *site* do Senado Federal mostrou-se claramente que a maioria da população estava votando contra a medida. A consulta foi encerrada com 4.551 votos favoráveis e 73.564 contrários à proposta. (BRASIL, 2016a).

Entra em vigor, portanto, uma lei que vê nos filhos da classe trabalhadora um mecanismo capaz de atender as necessidades do mercado de trabalho, daqueles que lucram com ele, que não são os trabalhadores. Uma lei que faz uso da camada popular como potencial produtivo, como capital humano, usando suas forças para garantir a estabilidade econômica do mercado financeiro e evitar conflitos sociais, em detrimento dos direitos dos trabalhadores, inclusive a uma formação integral, característico de organismos multilaterais que, apesar de difundirem a ideia que “[...] os pobres travancam o crescimento econômico [...]” (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 364), “[...] também entendem que os pobres têm algum potencial produtivo.” (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 364).

Eis que é possível ver o local definido às camadas populares a serem atendidas pela nova reforma, sucumbidos a uma formação acrítica em uma educação que atende aos interesses e necessidades do mercado, que em muito se abstém em educar cidadãos aptos para exercer o papel que a democracia lhe concede.

A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DE PILAR DO SUL/SP NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados dessa pesquisa. Após ser analisado e alterado depois da aplicação do pré-teste, foi impresso e entregue em cada uma das 4 (quatro) instituições a ter seus docentes pesquisados. O questionário foi composto por 19 (dezenove) questões abertas e fechadas, e dividido em 3 (três) partes. A primeira dizia respeito ao perfil do respondente, a segunda acerca da participação dos docentes na gestão escolar e a terceira sobre a nova reforma do ensino médio.

Foram entregues 40 (quarenta) questionários nas 4 (quatro) escolas, sendo 10 (dez) para cada uma. Das 4 (quatro) escolas, 3 (três) responderam, e dos 40 (quarenta) questionários apenas 16 (dezesesseis) foram respondidos pelos docentes, em um prazo de entrega de no mínimo uma



semana e máximo de duas. A devolutiva pode ser feita à pesquisadora na própria escola, por meio da direção, coordenação ou deixado na secretaria de cada unidade. A propósito, como já mencionado anteriormente, por cuidado ético, as escolas participantes da pesquisa serão denominadas como escola A, B e C, assim como todos os professores receberão números no lugar de nomes, para que nenhuma identidade venha a ser revelada.

De fato, a pesquisa teve como principal objetivo conhecer o nível de envolvimento e interesse dos docentes da rede pública estadual de Pilar do Sul/SP, que lecionam no ensino médio, acerca da nova reforma do ensino médio. Além disso, também se objetivou, partindo de um conceito de gestão participativa, identificar se os docentes pesquisados vivenciavam experiências democráticas no ambiente de trabalho.

Na análise das respostas, procurou-se associar a gestão escolar à gestão educacional como um todo, conferindo se estas podem ou não ser consideradas como reflexo uma da outra no quesito administração, e se a nova política advinda da reforma do ensino médio tende a se ater, como abordado por Veiga (2003), a práticas de inovações regulatórias ou técnicas, ou se constrói a partir de bases de inovação democráticas emancipatórias, e conseqüentemente dá origem a um produto inovador, feito com base na “[...] reflexão da realidade.” (VEIGA, 2003, p. 275).

Com o retorno dos questionários foi possível observar que, em relação ao perfil, os respondentes possuíam uma faixa etária média de 44,31 anos, predominantemente formado por mulheres, 11 (onze) entre os 16 (dezesesseis) pesquisados. Além disso, o grupo é composto apenas por heterossexuais e brancos; a única definição diferente de **branco** presente nas respostas foi de **caucasiano**. O grupo também foi representado por uma maioria católica, que contabilizou o total de 12 (doze) dos respondentes; para além desses, 1 (um) denominou-se espírita, 2 (dois) protestantes e 1 (um) declarou professar todas as religiões.

Os participantes da pesquisa possuíam uma média de 36 horas de trabalho semanais, além de formar um grupo que representou professores que lecionam todas as disciplinas da matriz curricular do ainda ensino médio vigente. Essas respostas parecem indicar um perfil de respondente bastante próximo daquele que identifica os docentes das escolas públicas na região da pesquisa: mulheres, brancas e, quando assumem uma crença qualquer, o fazem a partir da indicação de católica, denominação religiosa que ainda compõe a maioria dos brasileiros, apesar do avanço registrado, nas últimas décadas, dos denominados protestantes ou pentecostais.

Dos 16 (dezesesseis) professores respondentes, a maioria, 12 (doze) deles, não participam de nenhuma organização, movimento social ou associação. Foi possível perceber que a falta de tempo é o fator chave que impede o envolvimento dos professores em atividades de cunho político e social, como claramente expresso em 5 (cinco) respostas, mesmo levando em consideração que 3 (três) não justificaram o não envolvimento. No entanto, é interessante observar que, dos 4 (quatro) respondentes que participam de algum tipo de organização, movimento social ou associação, 3 (três) são filiados ao mesmo partido político, o PDT (Partido



Democrático Trabalhista), sendo um deles vereador pelo mesmo na cidade e os outros 2 (dois) fazem parte de mais de um movimento, como comissão de moradores de bairro e projetos de apoio aos adolescentes na cidade, além de todos os 3 (três), lecionarem a disciplina de História.

No momento que foram questionados acerca da participação no processo de tomada de decisões administrativas no ambiente de trabalho, foi quase unânime a conclusão de que tais processos deveriam ocorrer sem imposições, de maneira mais colaborativa e participativa, sendo as palavras **democrática, colaborativa, participativa e autônoma**, repetidas na maioria das respostas.

Dos respondentes, 2 (dois), respectivamente os nº 5 (cinco) e 13 (treze), também levantaram a questão do interesse do professor, afirmando que eles **deveriam ter uma cultura mais participativa** e que em muitos casos **o professor não se interessa**. O respondente nº 7 (sete), abordou a questão da participação nos processos da SEE (Secretaria Estadual de Educação - SP), levando para além dos muros da escola o quesito participação. Por sua vez, o respondente nº 8 (oito) fez referência aos alunos como sujeitos também importantes para esse processo de **união**, como afirmou.

Apenas um respondente, o de nº 16 (dezesesseis), se mostrou favorável à maneira de se administrar como delibera as Secretarias Estaduais de Educação, o que recorrentemente o faz por meio de comunicados e ordens a serem cumpridas, marca de uma administração que de acordo com Paro (2012) compreende indivíduos como seres redutíveis à condição de um ser a ser dominado, como a natureza é. No entanto, “[...] toda vez, que se verifica uma dominação sobre o homem degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não humano.” (PARO, 2012, p. 34).

Foi possível observar que os limites apontados pela **falta de interesse dos professores** e a **não autonomia da escola para certas tomadas de decisões**, nas quais a falta de **cultura participativa** e também a **falta de tempo** destinado à participação, são condicionantes que, de alguma forma, impedem a edificação da democracia no ambiente escolar.

Entretanto, é necessário se ater ao fato de que, as horas de trabalho desses docentes não necessariamente ocorrem de maneira uniforme, em horários seguidos em um mesmo dia, mas contrariamente, podem ter suas grades horárias preenchidas em diferentes turnos, que acabam por comprometer todo o dia em favor do trabalho, além do tempo destinado à preparação de aula, correção de provas e pesquisa, atividades que ocorrem quando estão em suas casas.

A **falta de interesse** apontada pode estar diretamente associada ao fato de que esses docentes realmente **não possuem tempo** para participar de organizações sociais presente na comunidade em que moram ou trabalham, movimentos sociais e associações, visto que o modo de administrar o tempo é relativo a cada ser humano e a reflexão e atuação, por vezes, há de ser trocada pelo descanso depois de um dia de trabalho. Quanto à **cultura participativa**, é preciso fazer uma intensa reflexão sobre a formação e a condição do trabalho docente, quais são os determinantes que influenciam a cultura do professor, como este constrói sua bagagem cultural,



teórica e reflexiva. De tal maneira que isso reflita diretamente em seu trabalho e no posicionamento frente ao mundo e aos processos educativos.

Com base na análise das respostas, foi possível perceber que a relação dinâmica entre todos os envolvidos no processo educacional parece estar presente na visão da maioria dos professores e eles partem do ponto de vista de que a efetiva participação faz parte do sucesso da tomada de decisões administrativas, tendo em vista o que afirmam (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 70) “[...] democracia como princípio, que articula-se (*sic!*) ao da igualdade ao proporcionar a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento de interlocutor válido [...]”, além de garantir a “[...] cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão.” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 70).

E Paro (2012, p. 209), ao assegurar que, “[...] para a administração escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.”

O nível de envolvimento e participação em relação à organização e tomada de decisões no ambiente escolar se mostrou diferente em cada escola, o que pode estar relacionado à concepção e à prática de gestão que diretores e coordenadores possuem e implantam onde trabalham, pois “[...] a administração pode servir tanto para a conservação de um *status quo*, quanto para a transformação [...]” (PARO, 2012, p. 162), a depender das determinações que está sujeita, assim como da compreensão de quem dela faz uso.

Na escola A, ambos os docentes (apenas dois respondentes nesta escola) acreditam estar presente uma gestão razoavelmente participativa, enquanto na escola B os docentes se mostraram divididos em fazer parte de uma gestão pouco participativa ou razoavelmente participativa, com três respostas para cada definição, em um total de 6 (seis) respondentes da escola. E na escola C, 6 (seis) dos 8 (oito) respondentes consideram a gestão muito participativa.

Ademais, 11 (onze) dos respondentes acreditam que o modo de administrar da escola se aproxima do modo que trabalha as secretarias de educação e o MEC, sendo 4 (quatro) da escola C, a caracterizada como muito participativa. Também da escola C, dois não souberam responder, e 4 (quatro) acreditam que se aproximam **mais ou menos em seu modo de administrar**. Logo, essas respostas parecem indicar que a real participação nessas escolas, ocorre de uma maneira técnica e burocrática, que em muito se distancia da desejada e anunciada participação com vistas à democracia, mas que se estabelece como um conjunto de “[...] normas e prescrições [...]” (VEIGA, 2003, p. 270), sendo assim de base normativa e “[...] aplicação técnica.” (VEIGA, 2003, p. 270).

Foram 4 (quatro) os professores que se estenderam a comentar sobre o modo como são administradas suas unidades de trabalho, observando questões como a autonomia da escola e a consciência docente. Para o professor nº 2 (dois), que avaliou sua escola como razoavelmente participativa, alguns pontos não estão ao alcance nem mesmo da gestão da escola, por questões



legislativas; mesmo afirmando as leis a autonomia, ela restringe em determinados assuntos, de tal maneira que a escola venha a possuir uma autonomia relativa.

O professor nº 7 (sete) afirmou procurar participar de todas as decisões da unidade onde trabalha, o professor nº 9 (nove) se ateu a refletir sobre a existência de modelos desejados pelas Secretarias ou pelo MEC (Ministério da Educação), afirmando desconhecer a existência de **modelos oficiais**, e o professor nº 13 (treze) declarou que gostaria de participar mais, assim como também desejaria que o envolvimento fosse parte das aspirações de seus colegas de trabalho.

Sobre a nova reforma do ensino médio, apenas um(a) professor(a) afirmou desconhecer, e o principal meio de acesso à informação ao tema mencionado nas respostas foi a televisão ou, de outra maneira, definida como **mídia**. Nestes espaços e meios de comunicação, como se sabe, muito do que circula, sobretudo, na televisão, são comerciais elaborados pelo próprio governo federal, autor da proposta. Até mesmo em programas televisivos que se anunciam como **jornalístico**, o posicionamento apresentado é enviesado pela visão governamental, o que pode afetar a visão do telespectador sobre a reforma.

Paro (2001, p. 37) assegura que concepções tradicionais de educação, que predominam as estatísticas de organismos governamentais, “[...] se propagam por toda a mídia e acabam pautando os assuntos educacionais da imprensa – quase sempre acrítica a esse respeito.”

A maioria dos professores afirmaram que as notícias chegadas até eles partiram principalmente de seu interesse individual, procurando na internet, lendo notícias e conversando com colegas. Apenas 4 (quatro) docentes afirmaram que tomaram conhecimento da nova política por meio da escola, mas não especificando a maneira como tal processo ocorreu, se por meio de comunicados formais ou conversas informais. Dos 15 (quinze) que afirmaram ter conhecimento sobre a proposta, 5 (cinco) se consideraram pouco informados, 9 (nove) razoavelmente informados e apenas 1 (um) muito informado.

Acerca do processo de formulação da política de reforma do ensino médio, 11 (onze) professores que conheciam a proposta afirmaram não ter participado de tal processo pelo fato de **não ter acesso, não ter sido consultado**, porque **não soube como**, ou por não **haver sido comunicado sobre a questão**, e destes, apenas 1 (um) afirmou que não gostaria de ter participado. Dos 4 (quatro) que afirmaram ter participado, 3 (três) foram por meio de questionário *online* e 1 (um) não especificou, apenas afirmando que foi **escutando e opinando**.

Em geral, pode-se dizer que os professores demonstraram interesse em participar do processo de formulação da nova política, no entanto, sempre de maneira pré-determinada por algum órgão ou responsável superior, como respondendo enquetes ou questionários sobre o tema. Nenhum levantou a hipótese de construção coletiva de documento, participação em assembleia deliberativa ou consultiva, por qualquer meio, presencial ou a distância.



Quanto às sugestões, 5 (cinco) professores não responderam. Os demais, em relação ao modo de gerir instituições educacionais, se atentaram à maior participação dos envolvidos no processo, elencando temas como **mais conversa, análise para tomada de decisões, reforma em todo o modelo educacional proposto pelo MEC, maior investimento em estruturas e colégio de médio porte com vistas a facilitar a administração, valorização de órgãos colegiados na participação coletiva, que as secretarias e ministérios conhecessem as escolas antes de qualquer tomada de decisão** e que houvesse mais **orientações pedagógicas para melhorar o trabalho docente**.

A maioria mostrou compreender como base fundamental de construção de políticas públicas a investigação das relações que se dão no meio escolar, bem como a opinião dos sujeitos envolvidos, “[...] seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas.” (PARO, 2001, p. 41). Muito embora a maioria dos professores participantes da pesquisa possuísem uma visão de gestão ou administração escolar e educacional com vistas à democracia, foi possível perceber certo desânimo com a possibilidade de que a gestão verdadeiramente democrática possa vir a ser um fato, para além do campo das ideias.

Isso está claramente explícito nos comentários que demonstraram opiniões sobre a abertura por parte da gestão escolar para a participação do coletivo no processo de tomada de decisões não ser uma realidade em todas as escolas e que a autonomia da escola é regulada pelo próprio Estado em forma de legalidade, além das decisões administrativas referente às políticas públicas possuírem caráter estritamente político e não abrir margem para realmente ouvir a voz do professor, sendo estes, apenas parte de uma **participação fraca** de todo o processo administrativo, principalmente externo ao ambiente escolar, mesmo que direcionado a ele.

Para os docentes, o processo de democratização concreto – e não apenas formal, registrado em leis e/ou outro documento - da gestão, apesar de ainda estar distante de suas práticas cotidianas, está ainda mais longe da construção de políticas educacionais que interferem e refletem diretamente no meio que trabalham.

Também foi possível perceber, a partir de suas respostas, que a nova reforma do ensino médio trata de uma mudança com base em um documento com conteúdo programático e de caráter organizacional, como foi considerado pela pesquisa bibliográfica anteriormente exposta. É possível isso afirmar porque a referida reforma foi construída de maneira que não levou em consideração as aspirações dos diretamente envolvidos no processo.

Especificamente os professores do ensino médio da rede pública estadual de Pilar do Sul/SP, apontaram que quando tentaram participar a partir dos meios pelos quais viram tal possibilidade, compreenderam que seria uma participação insignificante, isso sem considerar, ainda, o fato de que a eles não foram anunciados ou colocados à disposição meios de participação, uma vez que os buscaram segundo interesse individual. Os professores perceberam também que tal decisão estaria nas mãos dos detentores do poder político, que não



conhecem a realidade local na qual se inserem as novas ordens, estabelecidas sem diálogo com os docentes, algo que aspiram estes para o bom funcionamento administrativo.

De fato, após analisar as respostas dos professores, foi possível perceber que a nova reforma chegou até a escola como um produto acabado, que dificilmente despertará sentimento de pertença aos executores da proposta, caracterizados apenas como objetos a serem manipulados em um processo desumanizador (PARO, 2012) desde a sua formulação. Assim, pode-se dizer que no processo de formulação e implantação da nova proposta organizacional de ensino advinda da MP 746/2016, os professores não estão sendo tratados como sujeitos capazes de refletir, colaborar e interferir diretamente nos processos educativos que de sua profissão fazem parte, mas como seres objetificados, executores de propostas advindas de sujeitos muito distante da realidade escolar.

CONCLUSÃO

Sem ter a pretensão de definitivamente concluir a pesquisa, devido à necessidade constante de aprofundar os conhecimentos acerca dos temas desenvolvidos neste trabalho, e principalmente pelo fato de a Lei 13.415/2017 estar em fase inicial de implementação, abrindo a possibilidade para novas reflexões com o decorrer do tempo, cabe apenas ao finalizar, tecer algumas considerações acerca das sinalizações e evidências que esta pesquisa sobre a reforma do ensino médio proporcionou.

O estudo realizado com base bibliográfica e documental evidenciou que a gestão ou administração com vistas a democracia faz parte de uma realidade distante no que se diz respeito à educação, como foi corroborado pela pesquisa de campo.

Pelo que se observou, a maneira como a escola se organiza e traça seus objetivos, ou seja, a maneira como compreende e orienta efetivamente a administração (PARO, 2012), muito tem em comum com o modo de administrar empresarial, assim como as políticas públicas educacionais, que são construídas com base na racionalidade, que se quer técnica e eficiente, e na crença de, como afirma Sander (1995), a administração empresarial ser neutra e universal, passível e aplicável a qualquer contexto de maneira acrítica, como é o caso da administração escolar.

Foi possível compreender que as políticas internas e externas aplicadas no atual sistema de ensino tendem a obedecer a regras que são próprias do mundo do mercado, com tendências administrativas de acordo com os que se preocupam com a reprodução do capital. A nova reforma do ensino médio é exemplo disso, tanto assim que foi denominada por Frigotto (2016) como uma contrarreforma, que, a partir da teoria de flexibilização e com o objetivo de tornar o currículo interessante, segundo as propagandas governamentais, torna o caráter de formação humana integral estéril e voltada ao mercado de trabalho, pois se apresenta concretamente como uma “[...] simples rearticulação do sistema [...]” (VEIGA, 2003, p. 270), permitindo que a escola



trabalhe em função de formar mão de obra barata e razoavelmente qualificada para atender aos interesses dos setores empresariais locais.

Os estudos bibliográficos e documentais, como também a pesquisa de campo, sinalizaram que a participação de fato significativa dos envolvidos nos processos não é algo realmente levado em consideração nos procedimentos de formulações de políticas e que, apesar de órgãos representativos, colegiados e estudiosos da área da educação se manifestarem em favor da participação dos sujeitos afetados nos processos pelos quais as políticas se desenvolvem, a ideia de que os agentes possam verdadeiramente interferir nas pautas políticas não se realiza, pois estes não veem suas aspirações de contribuir com a formulação a implantação de políticas públicas verdadeiramente levadas em consideração.

A nova política voltada ao ensino médio se trata de um assunto quase desconhecido pela maioria dos professores, e que mesmo querendo, não encontraram meios que lhes possibilitem de fato participar de sua elaboração, o que demonstra que aqueles a quem cabe formular as políticas públicas, no caso específico, a reforma do ensino médio, não se importam se haverá verdadeira participação dos envolvidos ou mesmo dos diretamente afetados.

A não preocupação com isso resulta em um processo de formulação autoritário de políticas educacionais e na sua implantação de maneira vertical, não levando em consideração a peculiaridade de cada escola e a opinião dos professores sobre os melhores meios de organizar a educação para que esta venha alcançar verdadeiramente seus objetivos: a formação humana não apenas voltada para o mercado de trabalho, mas também para a participação cidadã na vida social.

Dessa forma, a nova reforma proposta para o ensino médio, sob a perspectiva de participação e envolvimento dos docentes, pode ser caracterizada como uma política regulatória, por ser concebida a partir de um processo cujo produto não considerou a efetiva participação dos sujeitos envolvidos em sua produção. Tais processos podem ser considerados como característicos da desumanização por parte da administração, por entender os seres humanos envolvidos na implementação, como constata Paro (2012), parte da natureza a ser dominada e não sujeitos com as mesmas capacidades de dominá-la que os formuladores possuem.

Em consequência de tal ação, é possível afirmar que uma educação que possui em sua base uma organização pautada na dominação, obviamente não acarretará práticas humanizadoras, democráticas e comprometidas com o bem-estar individual e social de cada aluno, bem como da comunidade escolar. É possível também dizer que a nova reforma não se mostrou preocupada com a educação integral, muito menos teve como base relações cooperativas e verdadeiramente humanizadoras em sua formulação; muito pelo contrário, tomou os agentes do processo como seres passíveis a ordenamentos, a serem dominados por uma ordem externa e estéril.



As políticas públicas educacionais, especificamente a nova reforma do ensino médio, demonstrou possuir um caráter hierarquizado nas relações com os agentes do processo, no qual poucos tomam decisões que interferem sobre muitos em uma relação que formuladores e executores estão extremamente distantes, como se um grande fosso dividisse a parte responsável por pensar e a parte destinada a executar, descomprometida com os principais agentes do processo, tornando-os meros executores de regras formuladas distantes de sua realidade, em processos descompromissados, que ignoram novas rotas que poderiam ser traçadas a partir da ação conjunta, mantendo-se em uma suposição de que os fins incidem sobre os meios (VEIGA, 2003), mesmo em se tratando de coisas em comum, que deveriam estar articuladas no decorrer de todo o processo.

Por fim, pode-se concluir que a atual reforma do ensino médio, proposta por meio da MP 746, legaliza, como afirmam Frigotto e Motta (2017), a existência de uma escola diferente para cada classe social, uma escola dual, capaz de causar a segregação do ensino entre os mais ricos e mais pobres, de tal maneira que de um lado haja os que serão formados para prosseguir rumo a universidade e do outro, rumo a entrada rápida no mercado do trabalho. (FREITAS, 2016a). Além disso, deve-se destacar que, “[...] com relação as pessoas envolvidas no cotidiano escolar, parece que as políticas educacionais têm passado a margem da opinião, vontade e disposição daqueles de quem o ensino depende inquestionavelmente para ser realizado.” (PARO, 2001, p. 43).

Uma educação com vistas à democracia, preocupada com o bem-estar individual e social dos alunos e da comunidade escolar, apenas poderá vir a se tornar realidade quando houver relações democráticas em todas as instâncias que a ela diz respeito, pois esta pressupõe relações de diálogo entre diferentes sujeitos, não sendo possível alcançá-la a partir de formulações de propostas em documentos desarticulados com a realidade e que dão origem a um conjunto de ferramentas formuladas por alguns, a serem utilizadas por outros.

A possibilidade de existência de novos significados na educação será possível somente a partir da construção de políticas educacionais a serem formuladas e construídas pelos próprios sujeitos que fazem parte do processo educativo, de tal maneira que suas aspirações passem a ser o centro dos debates e das políticas, a partir de um processo democrático para uma educação também democrática e com qualidade social.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. **Gestão, financiamento e direito à educação**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.

ARCHANGELO, A. “Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade. **Carta Educação**, 6 de fevereiro de 2017. Disponível em:



<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Consulta Pública MPV 746/2016**. 2016a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. 2016b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em 20 set. 2017.

FREITAS, L. C. BNCC, Ensino Médio, FNE e CONAE18: eventos inaugurais? **ANPED**, 05 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/bncc-ensino-medio-fne-e-conae18-eventos-inaugurais-por-luiz-carlos-de-freitas-unicamp>. Acesso em: 28 out. 2017. Acesso em: 30 out. 2017.

FREITAS, L. C. Ensino Médio: Elite atrasada descarta Artes e Educação Física. **Avaliação Educacional**, 22 de setembro de 2016a. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 30 out. 2017.

FREITAS, L. C. Ensino Médio: Modelo subserviente para um país dependente. **Avaliação Educacional**, 24 de setembro de 2016b. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 30 out. 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **ANPED**, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 28 out. 2017.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. Por que a urgência da reforma no ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.



MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

SANDER, B. História do pensamento administrativo na educação latino-americana. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995. Disponível em: http://bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=16. Acesso em: 13 mar. 2017.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BYO1So7xt8QJ:www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044..+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 02 ago. 2017.

Notas

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Prefeitura Municipal de Salto de Pirapora (PMSP). Contato: damarisdias_ds@hotmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Contato: marcosfranciscmartins@gmail.com

³ Prevista no art. 62 da Constituição Federal (BRASIL, 1998), a Medida Provisória é adotada exclusivamente pelo Presidente da República com força de Lei em casos de relevância e urgência, devendo ser submetida de imediato ao Congresso Nacional, para ser convertida em lei no prazo de sessenta dias.

⁴ Essa expressão é empregada para designar profissionais que aprenderam determinado ofício ou se apropriaram de conhecimentos sem ter feito cursos regulares. Na atual reforma do ensino médio, aqueles e aquelas que têm notório saber poderão ter, excepcionalmente, reconhecimento público, isto é, serem certificados para atuarem na docência na educação básica. Entre as críticas feitas a esse procedimento, estão as que reconhecem nele uma forma de o governo desonerar-se da responsabilidade em formar profissionais devidamente qualificados para atuarem nas escolas. (ARCHANGELO, 2017).