



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TATIANE DE PAULA CASTRO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE CRATEÚS – CE: possibilidades de execução, desafios e perspectivas a
partir das narrativas docentes**

CRATO-CE
2025

TATIANE DE PAULA CASTRO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE CRATEÚS – CE:** possibilidades de execução, desafios e perspectivas a
partir das narrativas docentes

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Regional do Cariri (URCA)
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Currículo e Ensino.

Sublinha: Formação de Professores e
Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Cicero Magerbio
Gomes Torres.

TATIANE DE PAULA CASTRO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE CRATEÚS – CE: possibilidades de execução, desafios e perspectivas a
partir das narrativas docentes**

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora em 24/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CICERO MAGERBIO GOMES TORRES**
Data: 22/06/2025 15:44:44-15:00
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri (URCA)
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **FRANCIONE CHARAPA ALVES**
Data: 22/06/2025 22:38:46-13:00
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Francione Charapa Alves
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
Universidade Regional do Cariri (URCA)
(Avaliadora – Membro interno)

Prof. Dr. Nilson de Souza Cardoso
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
(Avaliador Membro Externo)

Ao Senhor da minha vida por tornar realidade um sonho que por algumas vezes parecia inalcançável. Aos que me deram a vida e me ensinaram as mais valiosas lições, meus pais, Rita e Abdias. A minha fonte inesgotável de inspiração, amor e força, minhas filhas, Maria Eduarda e Maria Alice. A minha avó Cecília, por ser exemplo de resiliência, coragem e amor à vida.

AGRADECIMENTOS

“Só não vê anjos, aquele que não presta atenção nas pessoas que Deus coloca em sua vida.” (Sem autor).

A jornada até a conclusão desta dissertação foi marcada por desafios, aprendizados e conquistas, e nada disso teria sido possível sem o apoio de tantas pessoas especiais.

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, a sua proteção em cada passo dado até aqui. Ao Senhor, toda honra e toda glória. Tudo posso naquele que me fortalece. Filipenses 4:13;

Ao meu Orientador, Professor Doutor, Cicero Magerbio Gomes Torres, cuja orientação, paciência e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Seu comprometimento, dedicação e seu encantamento pela docência serviram de inspiração, direção e encorajamento em cada etapa do processo.

Aos meus pais, Abdias e Rita, obrigada por todo amor, apoio e incentivo incondicional ao longo da minha vida. A força, os valores e a dedicação que me ensinaram foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo, apoio e compreensão nos momentos mais desafiadores. Sem vocês, esta caminhada teria sido muito mais árdua. Em especial minhas filhas, Maria Eduarda e Maria Alice, pelo amor incondicional, pela compreensão frente as horas de ausência e estresse, amigas e companheiras de todas as horas. Razão das minhas lutas diárias.

A minha mãe Rita, que saía da sua casa semanalmente, enfrentando sol ou chuva para dormir com minhas filhas, e meus irmãos Cleidiana, Alexandre e Adriana que assumiam a responsabilidade de transportá-las no percurso da escola e acolhê-las em seus lares como se fossem filhas, sempre que necessário. Gratidão.

Agradecimento em especial, à Claudia e seu esposo Ciné, que estão comigo nessa jornada diária há oito anos, cuidando da minha casa e filhas. Quantas vezes deixaram de dormir no conforto do seu lar, para dormirem na minha residência, transportar minhas filhas em seus compromissos para que eu continuasse a caminhada. Não temos laços de sangue, mas o vínculo afetivo independe disso.

Ao pai das minhas filhas e amigo, Márcio Brito, que sempre acreditou no meu potencial e incentivou para que eu continuasse estudando. Seu apoio foi fundamental, desde o suporte para que eu participasse da seleção até a conclusão desse mestrado. Muito obrigada!

Ao meu avô, Antônio (*in memoriam*), sobre quem mantenho vivas as lembranças do seu amor, carinho e paciência para comigo e todos que tiveram oportunidade de conviver com ele. O Sr. sempre será meu maior exemplo de figura paternal. Em todas as minhas conquistas, o Sr se fará presente.

Ao corpo docente, discente e funcionários da EEMTI Regina Pacis, escola a qual sou gestora, pela compreensão nos meus dias de dedicação ao mestrado. Agradeço especialmente aos profissionais, Mirly Holanda, Rejania Araújo, Gilvando Camelo, Socorro Correia e Daiane Silva, que compartilham comigo as conquistas, desafios diários e não mediram esforços para assumir a gestão da escola, quando precisei me ausentar. Sem o apoio, compreensão e colaboração de vocês, não teria chegado até aqui. Vocês foram mais que companheiros de trabalho, foram irmãos.

Agradeço às Instituições CREDE 15 - Tauá e CREDE 19 - Juazeiro do Norte, que por várias vezes me cederam seus espaços para dormir, tornando a caminhada mais suave.

A minha amiga, que considero um anjo, que Deus colocou no meu caminho a Psicóloga competente, Poliana Alencar, que me acolheu na CREDE 15, dividia seu espaço comigo e sem obrigação nenhuma acordava às 3h da madrugada e ficava comigo até hora do embarque para o Crato. A você todo o meu carinho e gratidão.

Aos amigos e colegas de pesquisa, pelas trocas enriquecedoras, pelas conversas motivadoras e pelo apoio mútuo ao longo dessa trajetória acadêmica. A partilha de ideias e experiências tornou essa jornada mais leve e enriquecedora.

Agradeço especialmente as amigas Rosa e Teresinha, pelas conversas a caminho de Juazeiro, apoio e todo o companheirismo ao longo da jornada.

Ao amigo Henrique, pela companhia e conversas de apoio e incentivo. Nunca me deixou sozinha, mesmo com a distância física.

Ao meu amigo João Batista, cooperativo, sempre que buscava apoio e orientação encontrei-o disposto a ajudar.

Aos professores do Mestrado, cuja dedicação, conhecimento e orientação foram fundamentais para minha trajetória acadêmica. Cada aula, debate e orientação contribuíram imensamente para minha formação, ampliando minha visão crítica e meu compromisso com a pesquisa e a educação.

À Secretária do Mestrado Profissional, Lídia Otávio, por toda atenção e acolhimento, todas as vezes que chegava na Universidade às 8h30 da manhã para esperar o início das aulas no período da tarde. Você foi acolhimento e luz nessa trajetória.

As minhas amigas Denyse e Geana, pela amizade, pelas conversas, risadas, desabafos, companheirismo, principalmente nos momentos mais difíceis. A amizade de vocês foi essencial para que eu me sentisse acolhida e fortalecida ao longo dessa caminhada.

À instituição Universidade Regional do Cariri (URCA) e ao Programa de Pós-Graduação, por proporcionarem um ambiente de crescimento intelectual e por todo o suporte necessário para a concretização desse objetivo.

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, minha eterna gratidão. Este é um resultado coletivo, fruto do apoio e incentivo de cada um que esteve ao meu lado. “A gratidão é a memória do coração”.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos, em que apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Paulo Freire, 1996, p. 28).

RESUMO

A presente pesquisa investiga os impactos da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017, com base nas narrativas de professores de uma escola pública estadual em Crateús-CE. A dissertação teve por objetivo geral compreender as possibilidades de execução da reforma do Ensino Médio, como também seus desafios e perspectivas em sala de aula. De forma específica buscou-se analisar a percepção dos professores sobre a flexibilização do currículo proposto pela reforma do Ensino Médio; identificar se o currículo proposto pela tem se apresentado como inovador, capaz de fortalecer a ação docente; compreender de que modo a Reforma do Ensino Médio interferiu na ação docente; investigar como têm se estabelecido as questões de diálogo na implantação da reforma e criar um documentário a partir das narrativas dos professores sobre a citada reforma. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza a metodologia (auto) biográfica, como método especificamente a pesquisa narrativa e nela a entrevista narrativa como dispositivo para captar sentidos e interpretações construídos por professores diante das mudanças curriculares propostas. Para a análise dos dados, foi empregada a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2011), por permitir a articulação entre o empírico e o teórico na produção de compreensões emergentes sobre os fenômenos investigados. As entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de diferentes áreas do conhecimento, foram transcritas e submetidas ao processo de unitarização, categorização e construção de novos significados, conforme os procedimentos da ATD. As vozes docentes apontam para uma percepção crítica em relação à implementação da reforma, destacando o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais e a fragilização da função social da escola pública. Os resultados indicam que as narrativas docentes, compreendidas como produção de sentidos ancorada na experiência, são fundamentais para desvelar os efeitos das políticas educacionais no chão da escola. A utilização da Análise Textual Discursiva permitiu não apenas sistematizar esses sentidos, mas também favorecer uma leitura mais complexa das implicações curriculares e pedagógicas da reforma. Assim, esta dissertação defende a valorização da escuta docente como estratégia crítica para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais, contribuindo para a construção de um currículo mais democrático, contextualizado e comprometido com a equidade social.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Currículo, Narrativas docentes, Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

This research investigates the impacts of the High School Reform, established by Law 13.415/2017, based on the narratives of teachers at a state public school in Crateús, Ceará. The dissertation's overall objective was to understand the possibilities for implementing the high school reform, as well as its challenges and perspectives in the classroom. Specifically, it sought to analyze teachers' perceptions of the curriculum flexibility proposed by the high school reform; to identify whether the proposed curriculum has been innovative and capable of strengthening teaching; to understand how the high school reform has impacted teaching; to investigate how dialogue has been established in the implementation of the reform; and to create a documentary based on teachers' narratives about the aforementioned reform. The research adopts a qualitative approach and uses (auto)biographical methodology, specifically narrative research, with narrative interviews as a tool to capture the meanings and interpretations constructed by teachers regarding the proposed curricular changes. For data analysis, Discursive Textual Analysis (DTA) was used, as proposed by Moraes and Galiazzi (2011), as it allows the articulation between the empirical and the theoretical in the production of emerging understandings about the phenomena investigated. The semi-structured interviews, conducted with teachers from different fields of knowledge, were transcribed and subjected to the process of unitarization, categorization, and construction of new meanings, according to ATD procedures. The teachers' voices point to a critical perception regarding the implementation of the reform, highlighting the risk of deepening educational inequalities and weakening the social function of public schools. The results indicate that teachers' narratives, understood as the production of meanings anchored in experience, are fundamental to revealing the effects of educational policies on the school floor. The use of Discursive Textual Analysis allowed not only the systematization of these meanings but also favored a more complex reading of the curricular and pedagogical implications of the reform. Thus, this dissertation advocates the valorization of teacher listening as a critical strategy for the formulation and evaluation of public education policies, contributing to the construction of a more democratic, contextualized curriculum, committed to social equity.

Keywords: High School Reform, Curriculum, Teaching Narratives, Discursive Textual Analysis.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Tipo	Nome do quadro/figura	pág.
Quadro 1 -	Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal- 1996-2018.....	33
Quadro 2 -	Fases principais da Entrevista Narrativa	68
Figura 1 -	Ciclo Espiralado da ATD.....	69
Figura 2 -	Documentário.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Tipo	Nome do gráfico	pág.
Gráfico 1 -	Indicadores Educacionais (2015-2022).....	62
Gráfico 2 -	Proficiência em Língua Portuguesa SPAECE (2012-2022).....	63
Gráfico 3 -	Proficiência em Matemática Spaece (2012-2022).....	63
Gráfico 4 -	Resultado IDEB (2017-2019-2021).....	64
Gráfico 5 -	Notas do ENEM por Área do Conhecimento (2017-2022).....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EN	Entrevistas Narrativas
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAG	Magistério
MEPDU	Mestrado Profissional em Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REM	Reforma do Ensino Médio
SEDUC	Secretaria da Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO	19
2	A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990.....	23
2.1	NEOLIBERALISMO E REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL	35
3	POLÍTICAS CURRICULARES, FORMAÇÃO DOCENTE E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: elementos conceituais	40
3.1	TEORIAS CURRICULARES	44
3.1.1	A Teoria Tradicional do Currículo	45
3.1.2	Teoria Crítica do Currículo	47
3.1.3	Teoria Pós-Crítica do Currículo.....	49
3.2	FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	52
4	PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS.....	59
4.1	TIPO DE PESQUISA	59
4.2	LOCAL DE REALIZAÇÃO E PERÍODO DA PESQUISA.....	61
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
4.3.1	Perfil dos Participantes.....	66
4.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	68
4.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
4.6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	71
4.7	ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA	72
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
5.1	DADOS DA PESQUISA	74
5.1.1	Flexibilização Curricular, desarticulação contextual com os interesses dos alunos.....	75
5.1.2	Reinvenção e Responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio.....	81
5.1.3	Perspectivas dialógicas sobre a reforma do Ensino Médio	85
5.1.4	Possibilidades de Execução da Reforma do Ensino Médio	89
5.1.5	Desafios e perspectivas para implantação da Reforma do Ensino Médio	92

5.1.6	Documentário como Produto Educacional potencializador de novas discussões e ferramenta para preservar a memória coletiva	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM PERCURSO QUE NÃO SE ENCERRA...	98
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A- Termo de Anuência.....	116
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
	APÊNDICE C - Consentimento Pós-Esclarecido	120
	APÊNDICE D - Termo de Autorização para gravação de imagem e voz	121
	APÊNDICE E - Roteiro para da Entrevista	122
	APÊNDICE F- Análise Textual Discursiva (ATD) da pesquisa	123

1 INTRODUÇÃO

Esses são retalhos de nossa história. Não seremos de todo infelizes se lutarmos para que esta história seja contada (Arroyo, 2013, p. 33).

A Reforma do Ensino Médio no Brasil trouxe profundas alterações na estrutura curricular, com foco na flexibilização dos itinerários formativos e na ampliação da carga horária. Essa transformação representa não apenas um marco normativo, mas também um desafio significativo para os professores, que foram convocados a adaptar suas práticas pedagógicas e a repensar suas identidades profissionais. Nesse contexto, as experiências dos docentes ganham centralidade, pois são fundamentais para compreender os impactos dessas mudanças.

A partir da narrativa e da ressignificação de suas trajetórias e vivências, os professores têm (re)construído sua identidade docente, dialogando com as demandas contemporâneas, ao mesmo tempo em que fortalecem suas ações como agentes transformadores, capazes de inspirar e orientar futuras gerações educadoras e de consolidar um legado educacional alinhado às necessidades e realidades dos estudantes.

Com foco nas narrativas de docentes de uma escola pública estadual do município de Crateús-CE, esta pesquisa busca discutir as possibilidades de execução da reforma, como também seus desafios e perspectivas em sala de aula. A proposta de investigação parte das inquietações que me mobilizam como ser histórico e social, afinal minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere como educadora, professora da educação básica do Ensino Médio da rede pública estadual cearense.

Para compreender o cenário da reforma do ensino médio como política curricular, faz-se necessário considerar um conjunto de elementos de ordem política, econômica e social no contexto dos últimos dez anos, marco temporal desta pesquisa. Assim, destaca-se que, a primeira medida impositiva da Reforma do Ensino Médio veio por meio da Proposta da Emenda Constitucional (PEC) 241, posterior ao Projeto de Lei nº 55/2016¹, assim como a PEC nº 95/2016, conhecida como a PEC dos gastos públicos, ou ainda “PEC do fim do mundo”, “PEC da morte” (Ferreti, 2018). Por meio desses dispositivos legais, foi instituído o novo regime fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias, ou seja, aos

¹ Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

gastos necessários para garantir os serviços públicos à sociedade. O resultado foi um grande retrocesso, com congelamento de gastos com os investimentos em educação e inviabilização das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado em junho de 2014, junto com a reforma do Ensino Médio e a proposta do projeto autodenominado “escola sem partido”² (Saviani, 2020).

Vale destacar que todo esse retrocesso expresso na Emenda Constitucional 95 foi consolidado a partir do *impeachment* da então Presidente da República, Dilma Rousseff, consumado em 31 de agosto de 2016. Assim se configurou um golpe jurídico-midiático-parlamentar (Saviani, 2020), o que provocou um momento de grande tensão em todos os setores da sociedade.

A segunda medida impositiva da reforma se deu através da Medida Provisória nº 746/2016, mediante uma ação extemporânea, pelo governo Michel Temer (2016-2018)³. Nesse contexto, houve alterações drásticas na última etapa da educação básica, com caráter autoritário, evidenciado por sua aprovação sem apreciação popular, especialmente dos segmentos diretamente impactados por essas mudanças: alunos(as) e professores(as). A medida sequer deu conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9.394/96) (Brasil, 2017), são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino. Na verdade, o Projeto de Lei resultou da intensa atuação de setores da sociedade civil, identificados com o empresariado nacional no sentido de ajustar a educação brasileira a seus interesses, sobretudo os de natureza financeira (Ferretti, 2018).

Cabe destacar ainda o período histórico (2019-2022), que teve como presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, que representou a ala neoconservadora da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, a aliança com os interesses econômicos capitalistas internacionais. Entretanto, é válido salientar que a aliança com os interesses capitalistas não é um fenômeno recente, ela sempre existiu. O país tem uma longa história de relações econômicas com atores internacionais, incluindo empresas e investidores capitalistas. Desde a colonização portuguesa, o Brasil tem sido influenciado por interesses econômicos estrangeiros.

² É a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.

³ Michel Temer assumiu definitivamente a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após o Senado Federal aprovar o processo de *impeachment* e afastar a presidente Dilma Rousseff do cargo. Durante o período de afastamento temporário de Dilma, Temer permaneceu como presidente interino por 111 dias. Com a confirmação do impedimento de Dilma pelo Senado Federal, Temer assumiu a Presidência plena até 31 de dezembro de 2018.

Somando-se a todos esses fatores de caráter político-econômico, a reforma do Ensino Médio apoia-se num contexto ancorado nas principais justificativas: o Ensino Médio sempre foi uma das etapas mais desafiadoras da Educação Básica, com baixa qualidade; sempre houve a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos altos índices de abandono e reprovação.

Luz *et al.* (2018) afirmam que o Ministro de Educação, à época, José Mendonça Bezerra Filho, quando aprovada a lei da reforma do Ensino Médio, afirmou que o modelo de ensino surgiu devido às baixas nos índices de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, como apontava o índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), que não tinha alcançado as metas projetadas desde o ano de 2011. Além disso, salientava a existência de uma estrutura curricular ineficiente, pois o jovem cursava 13 componentes curriculares, considerados excessivos, desvinculados da realidade, fator responsável pelo abandono e desinteresse do estudante.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), foram estabelecidas novas mudanças na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022. Essa lei definiu uma nova organização curricular, sob o discurso da flexibilidade e inovação, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que uma parte deve ser destinada à Formação Geral Básica (FGB), com no máximo 1.800 horas para sua integralização, e a outra parte, para itinerários formativos, com cinco arranjos curriculares, sob possibilidades de escolhas aos estudantes.

Considerando os novos aspectos apontados na estrutura do Ensino Médio, advindos da reforma — como a possibilidade de contemplar os anseios da juventude, levando em conta ainda que esse conjunto de mudanças implica diretamente na atuação docente, mesmo sem que estes tenham sido consultados, ouvidos, e mesmo sem espaço de fala —, não se pode esquecer que os professores são os agentes educacionais diretamente afetados no seu fazer pedagógico.

Outro aspecto que merece destaque e tem importante dimensão no contexto da implantação da reforma do Ensino Médio diz respeito à formação de professores. É impossível ou incoerência falar sobre implementação ou inovação curricular sem entrelaçá-la com a formação e atuação docente. Logo, deve-se considerar os percursos e percalços, os saberes e as experiências que permeiam a prática docente. Posto isto, surgiu o seguinte questionamento: como os professores compreendem a reforma do Ensino Médio, estabelecida pelo Ministério da Educação em 2017, tomando por base as suas possibilidades de execução,

desafios e perspectivas face aos diálogos estabelecidos junto às escolas e às orientações para implementá-las?

De forma complementar, ergueram-se as questões específicas: qual a percepção dos docentes sobre a flexibilização do currículo proposto pela reforma do Ensino Médio? O currículo proposto pela reforma do Ensino Médio tem se apresentado como inovador, capaz de fortalecer a ação docente? De que forma as mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio interferem na ação docente? Como têm se estabelecido as questões de diálogo na implantação da reforma do Ensino Médio? O desenvolvimento de um documentário a partir das narrativas dos professores se apresenta como significativo para registro sobre a Reforma do Ensino Médio?

Guiada por essas questões, a partir das narrativas docentes, a pesquisa teve por objetivo geral compreender as possibilidades de execução da reforma do Ensino Médio, como também seus desafios e perspectivas em sala de aula. De forma específica buscou-se analisar a percepção dos professores sobre a flexibilização do currículo proposto pela reforma do Ensino Médio; Identificar se o currículo proposto pela reforma do Ensino Médio tem se apresentado como inovador, capaz de fortalecer a ação docente; compreender de que modo a Reforma do Ensino Médio interferiu na ação docente; Investigar como têm se estabelecido as questões de diálogo na implantação da reforma do Ensino Médio; Criar um documentário a partir das narrativas dos professores sobre a Reforma do Ensino Médio.

Em busca do alcance dos objetivos, optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa e fundamentada na narrativa, por se tratar de uma abordagem que valoriza a voz dos sujeitos, incentiva a reflexão sobre as experiências vividas e sobre como essas experiências são construídas socialmente. Também caracterizada como pesquisa de campo, a investigação usou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Em face de sua organização teórica e metodológica, a dissertação foi estruturada em seis seções, incluindo esta **Introdução**, em que são apresentados o contexto da pesquisa e a temática, bem como a lacuna teórica, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho. Na sequência, tem-se a seção intitulada **A Trajetória do Ensino Médio no Brasil a Partir dos Anos 90**, onde é delineado o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil. Depois é apresentada a seção **Políticas Curriculares, Formação Docente e a Reforma do Ensino Médio**, onde é feita uma abordagem a respeito das Políticas Curriculares; em seguida uma breve análise conceitual sobre currículo e as principais teorias curriculares, Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. Posteriormente, apresentamos ainda dentro da seção uma

breve contextualização da formação docente no contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a reforma do Ensino Médio.

Logo após vem a seção **Percurso Metodológico: Construindo Caminhos**, onde são delineados o tipo da pesquisa, o local e o período de realização da pesquisa de campo, os participantes, bem como os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o método de análise e interpretação dos dados, e apresentação do produto educacional da pesquisa. Em seguida tem-se a seção dos **Resultados e Discussões**, em que apresentamos os Metatextos, a partir das unidades finais da categorização, de acordo com o método da Análise Textual Discursiva e da pesquisa narrativa, desenvolvida em cinco textos: Flexibilização curricular, desarticulação contextual com os interesses dos alunos; Reinvenção e responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio; Perspectivas dialógicas sobre a Reforma do Ensino Médio; Possibilidades de execução da reforma do Ensino Médio; Desafios e perspectivas para a implantação da reforma e o Documentário como Produto Educacional potencializador de novas discussões e ferramenta para preservar a memória coletiva.

Reitera-se que as respostas encontradas para as questões de pesquisa compõem o Produto Educacional, haja visto que a sistematização dele se constitui numa das exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para conclusão dos Mestrados Profissionais. Conforme Freire *et al.* (2017 *apud* Beckmann, 2021, p. 6),

[...] o produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (Freire *et al.*, 2017 *apud* Beckmann, 2021, p. 6).

O produto desenvolvido se constitui num documentário, cujo objetivo é apresentar a visão da realidade dos professores a partir de suas narrativas, compreensões e reflexões a respeito da reforma do Ensino Médio. Quanto à significância da sistematização de um documentário, nos remetemos às palavras de Arroyo (2013, p. 23) ao enfatizar que:

Fala-se em crise da docência. Será mais acertado pensar que estamos em um processo promissor de repensarmos como profissionais. Nosso trabalho é mais complexo. O ser professor tornou-se mais tenso. Parto do reconhecimento do nosso direito a conhecer-nos, aos saberes dessa tensa história infelizmente secundarizado e até ausente nos currículos. Como disputar esse direito? (Arroyo, 2013, p. 23).

Espera-se que as narrativas possam fortalecer os docentes como sujeitos dessa história e da nossa própria, afinal é preciso (re)construir nosso lugar nos territórios dos currículos. Atrelada a essas narrativas está a minha própria, visto que a pesquisa nasceu também da minha aproximação com a docência e do meu desejo, desde a minha infância, em ser professora, movida pela crença de que as vidas das pessoas podem ser transformadas através da educação.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu caçador de mim.
(Intérprete Milton Nascimento).*

Desde criança sonhava em ser professora, um sonho de uma criança da zona rural de uma cidade do interior do Ceará, onde nasci e permaneci até meus onze anos, numa casa simples, sem abastecimento de água, e sem energia elétrica. Sou a segunda filha de quatro irmãos, oriundos de uma família de agricultores. Meu pai semianalfabeto, enquanto minha mãe, que sempre teve a vontade de estudar, conseguiu concluir o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos aos 50 anos de idade, devido às adversidades enfrentadas em sua juventude.

Sempre fui apaixonada por livros e, embora tivesse pouco acesso a eles, recordo-me ainda do cheirinho do caderno novo que ganhava dos meus pais em cada início de ano letivo. Mesmo diante de inúmeras dificuldades, o desejo de ser professora permaneceu vivo em mim, queria ser um instrumento de transformação e contribuir para a emancipação dos jovens, tanto como indivíduos quanto como seres sociais. Falo com orgulho que nunca estudei em nenhuma instituição privada; toda a minha formação acadêmica se deu nos bancos das instituições públicas, que, hoje, acredito ser o instrumento institucional mais eficiente para a construção da sociedade democrática. Por essa razão defendo que deve ser entendida necessariamente como universal, gratuita, obrigatória, laica, de qualidade e inclusiva.

Cursei, todo meu ensino fundamental na zona rural, escola simples, sem estrutura física, sem energia elétrica, sem água gelada, sem ventiladores, mas tenho fortes lembranças, lembro-me claramente a Cartilha da Ana e do Zé, onde comecei a ler as primeiras palavras,

lembro-me ainda de cada professora, eu tive a grata satisfação de conviver e aprender com elas.

Quando concluí a 4ª série, nomenclatura utilizada na época, hoje o quarto ano do ensino fundamental, tive que mudar para a cidade de Crateús⁴, onde com muito sacrifício meu pai conseguiu comprar uma casa, com a ajuda do meu avô paterno, pois minha irmã mais velha, já estudava na zona urbana e morava de favores na casa de parentes. Não foi fácil, sair de casa com 11 anos, para estudar distante dos meus pais. Uma casa que inicialmente não tinha nem geladeira, somente uma mesa, uma cama e um pequeno fogão.

Em 1994, retorno para a casa dos meus pais, e começo a estudar a noite, uma vez que teve início a política de transporte escolar. Utilizei transporte escolar durante todo o restante da educação básica, da 6ª série ao final do ensino médio. Transporte aberto, tipo pau de arara, onde estávamos vulneráveis a poeira e chuvas. Foram seis anos, que guardo com bastante carinho e gratidão. Inúmeros desafios vivenciados, mas muitas aventuras que sempre me impulsionavam a lutar pelos meus ideais. Concluí o Ensino Médio em 1999.

Ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2001, na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), único curso e única instituição pública de nível superior na cidade na época. Como não tínhamos acesso à *internet*, tomei conhecimento da minha aprovação através da publicação em um jornal de grande circulação, o Diário do Nordeste.

Como persistia em mim o sonho e o desejo de ser professora de Ensino Médio, em 2003, realizei um concurso público para professor da rede estadual de ensino do Ceará. Optei pela disciplina de Geografia, apenas por afinidade, uma vez que era exigência se inscrever em uma disciplina específica. Ao sair o resultado e lograr êxito, veio em seguida o impedimento em assumir, pois, conforme a LDB 9.394/96, somente poderia assumir e lecionar o candidato que fosse habilitado para tal disciplina.

Em 2005, motivada por esta aprovação e, ao mesmo tempo, pelo impedimento em assumir, ingressei num Curso de Licenciatura Plena em Geografia ofertado pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), *Campus* de Nova Russas-CE, concluindo o curso em 2007. No entanto, não fui mais convocada em tempo hábil, pois o concurso perdeu a vigência.

Em 2009, já licenciada em Geografia, novamente me submeti a um concurso para professor do Estado do Ceará, concurso este altamente rígido, cheio de etapas: prova de

⁴ Crateús é um município brasileiro do estado do Ceará, na Região Nordeste. Uma das cidades mais importantes e antigas do estado e de toda a Região Nordeste do Brasil. Está localizada na região oeste do Ceará.

conhecimentos, didática, legislação e conhecimentos específicos; apresentação de plano de aula para uma banca avaliadora e, por fim, curso de fundamentação com mais uma avaliação no final, sendo todas as etapas de caráter eliminatório e classificatório. Fruto da minha persistência e dedicação, fui aprovada, passando a compor o quadro de professores do Magistério do Estado do Ceará em 2010, dessa vez como professora efetiva. Ressalto que em todas essas etapas tive que conciliar com a experiência da minha primeira gestação, e depois com a maternidade e uma filha recém-nascida, tornando o processo ainda mais desafiante.

Destaco que minha experiência como professora efetiva teve início em outubro de 2010, porém, desde 2001, já havia trilhado alguns percursos no campo educacional formal, desempenhando diversas funções como: secretária escolar, cargos técnicos comissionados e terceirizados, professora de contrato por tempo determinado, o que não cabe aqui aprofundamentos, podendo essa história ser narrada em outras oportunidades.

Toda minha trajetória descrita acima, como ser humano, profissional e social, fundamenta a minha justificativa, meu desejo de pesquisar sobre o Ensino Médio e, mais ainda, a necessidade de compreender as transformações que essa etapa da educação básica vem enfrentando mediante o contexto da reforma do Ensino Médio.

É urgente a necessidade de compreender essas mudanças através dos atores principais e do segmento mais afetado por esta reforma, que são os professores. As narrativas docentes nos ajudaram a compreender as percepções dos professores sobre a tão “famigerada” flexibilização e inovação curricular e as expectativas das juventudes a respeito do currículo proposto por tal reforma, denominada de “novo” Ensino Médio.

Aluna de escola pública, até os dias atuais, e professora, por carreira, do Ensino Médio, me incluo como minoria, por ser mulher e por ser oriunda da classe trabalhadora. Sinto-me desafiada e acredito que a maioria dos professores e professoras se sentem também. Assim como os demais professores, eu anseio ter um espaço de fala nesse contexto atual, em que nossas vozes são silenciadas. Quando não silenciadas, nossas vozes não são ouvidas para a construção dessa reforma e muito menos orientados (as) de como implementá-las, no contexto das escolas e de forma especial na sala de aula.

Sou movida pelo desejo de uma sociedade mais justa e igualitária e entendo que a educação é uma arma poderosa e objeto de transformação dos sujeitos em suas diversas dimensões, sejam elas humana, social, econômica, política e cultural. O Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), ao estabelecer que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, e que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho, expressa a minha visão sobre o processo educativo|.

Em virtude dessa compreensão, precisamos estar atentos a qualquer reforma, especialmente àquelas impostas, pois, como estabelece o artigo 205 da nossa Carta Magna, a educação deverá ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Mesmo diante dessa magnitude, nós professores e professoras, sujeitos ativos e indispensáveis na formação dos jovens nas escolas, não tivemos participação no contexto desta.

Como sujeitos, nós professores e professoras precisamos compreender o contexto e as implicações dessa reforma, bem como suas intencionalidades e objetivos. Somente assim atuaremos de forma consciente, fortalecendo nossas práticas enquanto sujeitos autônomos. É essencial desenvolver um olhar investigativo e reflexivo, além de práticas emancipatórias diante de políticas excludentes, que, por vezes, negam nossa classe, colocam em crise nossa identidade profissional, segregam e ampliam o fosso social.

Diante do exposto, considero que a pesquisa sobre a reforma do ensino médio seja uma ação investigativa, reflexiva e emancipatória para a transformação dos sujeitos, especialmente professores e alunos que hoje fazem parte desse contexto tão importante que é a última etapa da educação básica - o Ensino Médio.

2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990

Infelizmente parece que mais uma vez a história foi da política miúda, o que nos deixa a mercê do vai e vem da política educacional. (Saviani, 2011, p.237)

Nesta seção é delineado o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil. A reforma educacional demarcada aqui espelha um quadro de políticas que foram estabelecidas para o Ensino Médio nas últimas três décadas. A ampliação do direito à educação para o Ensino Médio, delimitada pelo expressivo crescimento da matrícula a partir de 1990, e, portanto, pela inclusão de setores sociais populares no acesso à escola, abriu caminhos para disputas político-pedagógicas das finalidades e sentidos dessa etapa de ensino (Krawczyk; Silva, 2017; Silva, 2018). Esse período é caracterizado por mudanças significativas nas diretrizes e abordagens educacionais, refletindo uma tentativa de adaptar o sistema às novas demandas e contextos sociais.

A partir de 1990, o Brasil viveu um contexto de reformas educacionais que, de acordo com Silva e Abreu (2008), foram os principais indicadores que sinalizaram a intencionalidade e implementação de mudanças. Destacam-se entre esses indicadores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996); as ações do Ministério da Educação voltadas às mudanças curriculares e à organização da escola, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais; as políticas de financiamento, como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF, 1996), com implantação a partir de 1º de janeiro de 1998. O FUNDEF vigorou até 2006, sendo substituído pelo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 2007), através da Lei nº 11.494/2007.

Mais atual, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme previsto no art. 212-A da Constituição Federal. Essa lei revoga dispositivos da Lei nº 11.494/2007 e estabelece novas regras para a aplicação dos recursos do Fundeb, incluindo a complementação da União e critérios de distribuição entre os entes federados.

A reforma educacional tem em suas raízes a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no Brasil, o

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)⁵. Tal conferência foi um marco significativo na história da educação global, reunindo representantes de mais de 150 países, além de organizações internacionais e não governamentais, com o objetivo de abordar a crise da educação e de promovê-la como um direito fundamental.

Um dos principais resultados da conferência foi a Declaração de Jomtien (Tailândia, 1998), que estabeleceu metas claras para a educação, enfatizando a importância do acesso universal à educação básica, a igualdade de gênero e a qualidade do ensino. O evento destacou que a educação não deve ser vista apenas como uma questão de escolarização, mas também como um meio de promover o desenvolvimento social e econômico.

De acordo com Jacomeli (2018), o primeiro aspecto do projeto educacional de Jomtien é que em suas recomendações expressa-se o alinhamento político e ideológico das concepções educacionais de seus patrocinadores.⁶ Isso justifica porque a partir dos anos de 1990 a educação pública reafirma-se como espaço de construção de hegemonia, no qual o empresariado tem ocupado espaço importante, seja na expansão do mercado educacional, seja na sua crescente participação, na definição dos objetivos, além do seu controle social.

Conforme Silva e Abreu (2008), dentre os principais indicadores da educação no Brasil, no início da década de 1990, destacam-se o elevado índice de analfabetismo adulto, (aproximadamente 18 milhões de brasileiros) e as altas taxas de evasão e repetência – aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (à época denominado Ensino de Primeiro Grau) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (até então denominado Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos jovens na faixa etária correspondente (15 a 17 anos).

Entre as prioridades traçadas na Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All- EFA*), está a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico. Desde então, o governo brasileiro passa a executar um conjunto de ações com vistas a cumprir as metas firmadas nessa Declaração (Silva; Abreu; 2008). Além disso, a

⁵ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país” (Brasil, 1998).

⁶ A Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF. Teve como co patrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Noruegues de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS (BARÃO, 1999, p.96).

conferência reconheceu a necessidade de envolver diferentes setores da sociedade, como comunidades locais, famílias e organizações civis, na promoção da educação. Isso ajudou a criar um compromisso global para a educação, que resultou em iniciativas e políticas em muitos países.

A partir dos anos 1990, houve uma expansão significativa no acesso ao Ensino Médio. Isso se deu, em parte, pela inclusão de setores sociais que anteriormente tinham menos acesso à educação, como populações de classes sociais mais vulneráveis e áreas menos desenvolvidas. Esse crescimento das matrículas não apenas aumentou a cobertura educacional, mas também trouxe novos desafios à política educacional. A reforma dos anos 90 foi tida como a própria política de governo e envolveu uma série de intelectuais e de organismos nacionais e internacionais. Ela surgiu em meio à política neoliberal e foi justificada pelos baixos níveis de educação encontrados no país (Dambros; Mussio, 2014, p. 1). Segundo Apple (1993, p. 17):

A educação não é mais vista como parte de uma aliança social que reúne muitos professores, grupos “minoritários”, ativistas comunitários, legisladores progressistas e servidores públicos que agem em conjunto a fim de propor políticas social-democráticas (limitadas) para escolas. [...] Uma nova aliança foi formada, uma aliança que detém cada vez mais poderes sobre as políticas educacionais e sociais. Esse bloco de poder combina negócios com a nova direita, com intelectuais neoconservadores e com uma fração específica da gestão orientada para a nova classe média. Eles se interessam pouco pelo aumento das oportunidades e vida de mulheres, pessoas negras ou trabalhadores. [...] Eles pretendem fornecer as condições educacionais tidas como necessárias tanto para aumentar nossa disciplina, competitividade, lucros internacionais quanto para nos devolver um passado romantizado do lar, família e escola ‘ideias’ (Apple, 1993, p. 17).

Entende-se por política educacional as decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que objetivam solucionar os problemas encontrados na área e acabam por caracterizá-la como pouco efetivas e descontínuas (Saviani, 2008).

Com a ampliação do acesso, surgiram novas questões e desafios sobre os objetivos e finalidades do Ensino Médio. A inclusão de diferentes grupos sociais trouxe à tona debates sobre o papel da educação na sociedade, como a adequação dos currículos, a formação de professores e a qualidade do ensino oferecido. Frigotto (2017) denuncia essa contínua problemática no curso da história da educação brasileira e alerta sobre os malefícios de um projeto educacional que não prima pela equidade social. Ele destaca a desvalorização dos professores, o excesso de alunos por classe, a defasagem das escolas em relação às novas

tecnologias do mundo digital como alguns dos problemas estruturais do Ensino Médio brasileiro.

A esse respeito é oportuno frisar que o Ensino Médio contemporâneo retoma elementos estruturantes da lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71 (Brasil, 1971), segundo a qual o Ensino Médio assumiu um caráter essencialmente profissionalizante, devido à crença de que tal grau deveria, sobretudo, treinar os estudantes para o mundo do trabalho. No entanto, vale lembrar que essa proposição foi calamitosa e operou, na verdade, para “conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores” (Nascimento, 2007, p. 83) e, com isso, também dividir ainda mais a juventude, entre aqueles que ascenderiam e os que não teriam acesso ao Ensino Superior. Trata-se, pois, do risco de condenar significativa parte da juventude à condição de pura mão de obra para o mercado.

Com a abertura política de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, e nesta, o Art. 205, determina que a educação deve preparar os indivíduos tanto para o exercício da cidadania quanto para a qualificação para o trabalho. No art. 208, II, o dispositivo ressalta a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (Brasil, 1988).

A reforma educacional seguinte aconteceu em 1996, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, foram implementadas políticas neoliberais que diminuíram a participação do Estado na educação e reduziram os investimentos nas escolas públicas. Nesse contexto, diversos documentos legais foram elaborados para orientar e regular a educação no país, incluindo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96 é um marco importante na história da educação brasileira. Aprovada em 20 de dezembro de 1996, ela substituiu a LDB de 1971, trazendo uma nova abordagem para a educação no país. Vale ressaltar que, nos anos 1990, o Brasil vivia um processo de redemocratização, após décadas de regime militar. Havia uma crescente demanda por uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, refletindo a diversidade social e cultural do país. A lei de diretrizes e bases de 1971 não atendia mais às necessidades de um Brasil em transformação. A LDB nº 9.394/96 passou a organizar a educação brasileira em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Conforme o inciso I do Art. 21 da LDB nº 9.394/96 o Ensino Médio é “a última etapa da educação básica” (Brasil, 1996), com duração mínima de três anos e tendo como finalidade:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando **o prosseguimento de estudos**;
- II. **a preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de **se adaptar com flexibilidade**
- III. a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, grifos nossos).

Esses objetivos se complementam e buscam promover uma formação holística, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, com ênfase na autonomia e no pensamento crítico. A LDB nº 9.394/96 propõe assim, uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, formando cidadãos completos e conscientes de seu papel no mundo. Muito embora, “sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos 2005, p. 4).

Dentre as políticas regulamentadas para o Ensino Médio no período após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, destacam-se: o Decreto nº 2.208, de 1997 (Brasil, 1997), que estabeleceu para a educação profissional técnica de nível médio uma organização própria e independente do Ensino Médio regular, oficializando a legalização da dualidade no ensino técnico brasileiro; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), consolidadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (Brasil, 1998) e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1998 (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPs) publicadas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (Brasil, 1999) e seus complementos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1998) (Brasil, ano) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, ano), dentre outros documentos. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, apresentavam-se da seguinte forma:

- I) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física;
- II) Matemática e suas tecnologias; Matemática
- III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química.
- IV) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio (PCNEM), organizavam-se em quatro partes, a primeira composta por suas bases legais e as outras três envolvendo as áreas do conhecimento, com foco nas competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada uma delas.

Integram o discurso regulatório princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competência. Cabe destacar que, conforme Lopes (2002), as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado, e em decorrência desta finalidade, defende uma postura crítica em relação a esses parâmetros.

Nesse sentido é que considero necessário o questionamento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos (Lopes, 2002, p. 396).

Há também uma forte ligação entre as reformas curriculares estabelecidas nos anos de 1990 e as avaliações nacionais. Abordamos aqui o Parecer nº 15/98 (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998) e a implantação de dois sistemas de avaliação da Educação Básica no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujas finalidades desses exames seriam a de permitir aos sistemas de ensino, por meio dos resultados das avaliações, bem como dos indicadores de desempenho,

avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deveriam permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (Brasil, 1998, p. 11).

Outra mudança implantada pelo MEC se refere ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2010, amparada pela Portaria 109/2009, a partir da qual o exame passou a ser obrigatório para todos os alunos do Ensino Médio e adquiriu a função de avaliação sistêmica, certificatória e classificatória.

As DCNEM preceituam que sejam empreendidos mecanismos de avaliação do sistema educacional levando em consideração que a aferição de pontos de chegada seja comum. Além disso, prescreve que se tome como referência para tal avaliação “as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem-sucedidos, propiciam a constituição de tais competências” (Brasil, 1998, p. 34).

Entretanto, compreender as reformas do Ensino Médio ao longo da história brasileira exige também que sejam esclarecidas as intencionalidades, os interesses e as visões de mundo próprias das diferentes posições de classes. Na medida em que as avaliações, por meio de indicadores de desempenho, mostram-se eficazes, tratam também de exercer algum tipo de controle sobre a atividade escolar. A esse respeito Silva e Abreu (2018, p. 544) afirmam:

A reforma curricular, a reconfiguração da formação de professores e as avaliações nacionais parecem se instituir como mecanismos ideológicos que deslocam a questão do fracasso ou do sucesso escolar da sociedade para o indivíduo-aluno ou professor- e isentam os propositores da reforma educacional de suas responsabilidades. A reestruturação da reforma com base na noção de competências favorece esse tipo de análise que centra nos indivíduos a responsabilidade sobre seus processos formativos e desempenhos deles decorrentes (Silva; Abreu, 2018, p. 544.)

Importante destacar também que, em um contexto da reforma educacional, são fortemente evidenciadas as estratégias para atingir o fazer pedagógico no interior da escola, onde a avaliação adquire ainda mais a acepção dos mecanismos de controle. Nesse sentido, Silva e Abreu (2008) afirmam que:

Os limites dos sistemas de avaliação nacional estão, no entanto, dados desde o seu pressuposto inicial e na metodologia que decorre desse pressuposto: o que é possível conhecer a produtividade da escola por meio de um exame realizado nos alunos ao final de um período escolar [...]. É discutível também o caráter meritocrático atribuído aos sistemas de avaliação. Vincular a “produtividade” da escola à designação de recursos é agir dentro de uma lógica distributiva perversa que condena os que não obtiveram desempenho satisfatório a permanecerem nessa mesma condição. A atribuição de mérito, por meio dos mecanismos de premiação e punição, atua também como forma de pressão sobre as escolas para que passem a se orientar pelas determinações da reforma (Silva; Abreu; 2008. p. 538).

De acordo com Moll (2017), em que pese a importância, nos oito anos de governo FHC (1995-2002), com foco nas políticas do Ensino Fundamental, a perspectiva de uma escolaridade básica estendida da Educação Infantil ao Ensino Médio, apresentada pela LDBEN, só ganhou efetiva correspondência nas políticas educacionais do Governo Federal, especialmente no campo do financiamento.

No período seguinte, nos governos Lula, 1º governo (2003-2006), a aposta em mudanças significativas nos destinos do país, com a perspectiva de um governo democrático fez surgir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como para assessorar a realização dos Seminários Nacionais intitulados “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003 (Frigotto *et al.*, 2008). Esse processo manteve-se polêmico em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

Importante destacar que esse período foi assinalado pela revogação do Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997) e pela aprovação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004). Esses documentos são fundamentais no contexto discutido pois visam eliminar a segregação histórica entre as formações acadêmica e técnica, proporcionando uma educação que simultaneamente prepara o aluno tanto para a vida cidadã quanto para o mercado de trabalho. Além disso, ao estabelecer diretrizes claras e integradoras, eles buscam assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua trajetória futura.

A educação brasileira sempre foi marcada pelo dualismo e é concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. Segundo Frigotto, *et al.* (2008, p. 07):

É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes.

O Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004), embora marcado por algumas contradições, buscou consolidar a base unitária do Ensino Médio para comportar a diversidade própria da

realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Outra reforma extremamente importante e que impactou diretamente o ensino Médio foi a Resolução CNE/CP nº 02/2017 (Brasil, 2017) que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ainda determinou o prazo máximo para a adequação dos currículos à BNCC preferencialmente até 2019, podendo acontecer, no máximo, até o início do ano letivo de 2020.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2018a). A intenção de construir uma Base não é nova, uma vez que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) já previam a definição de uma unidade curricular nacional para todos os níveis de ensino como forma de garantir a integração curricular da educação básica ofertada pelos entes subnacionais no país. Entretanto, desde o lançamento dessa política curricular, em 2016, até sua implantação em sala de aula, no início de 2020, as críticas e incertezas estiveram e seguem presentes na implementação. De acordo com Zanatta *et al* (2019, p. 1.713),

[...] é lícito afirmar que as reformas educacionais não estão isentas de influências externas, ao serem elaboradas em conformidade com as políticas neoliberais, podendo se apontar como por exemplo recente desta situação a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que amparadas pela Lei nº 13.415/2017, beneficiam a privatização e as parcerias públicos-privados, injetando recursos financeiros em instituições particulares, além de configurar um ensino que tende a configurar um ensino que tende à formação de mão de obra para o mercado, em detrimento dos conhecimentos relacionados com a arte, com a cultura e as questões sociais (Zanatta *et al*, p. 1.713).

Cabe destacar ainda, no cenário de políticas reformistas que implicaram no Ensino Médio, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento é responsável por ser um referencial curricular para os cursos de formação de professores das universidades brasileiras, determinando as

competências e habilidades e os conteúdos que devem ser ofertados na formação inicial para os professores da educação básica.

De acordo com Lima *et al* (2022), além da essência prescritiva que possui a resolução, ela destaca um uso constante da palavra “dever”, que em todas as colocações faz menção à competência do professor, que deve desenvolver no aluno várias competências. Inclusive, a resolução argumenta que é “dever” do professor se comprometer com sua própria formação e desenvolvimento. Assim, percebemos um forte apelo, através dessa legislação, de dispor no professor a responsabilidade da sua formação e formação de competências no seu aluno. Isso nos leva a pensar de acordo com Pereira (2021, p.14-15), que “as licenciaturas se transformam, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem à docência”.

Dessa forma, podemos argumentar que o percurso histórico da formação de professores no Brasil tem sua atual proposta baseada na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que representa um retrocesso, uma vez que propõe a organização dos cursos de formação de professores por meio de um currículo mínimo reducionista, semelhante ao período da ditadura militar, que buscou a padronização dos cursos de professores no Brasil.

Em 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4/2024 de 29 de maio de 2024, que revogou a Resolução nº 2/19 de 20 de dezembro de 2019. A Resolução CNE/CP nº 4/2024, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura. Trata-se de um marco normativo relevante, que visa alinhar os cursos de formação docente às exigências da contemporaneidade educacional brasileira, incorporando fundamentos pedagógicos, epistemológicos e didático-metodológicos com vistas à qualificação do magistério.

A principal inovação da resolução reside na reorganização curricular, que propõe uma articulação mais efetiva entre teoria e prática ao longo de toda a formação. Nesse sentido, o documento determina a antecipação do estágio curricular supervisionado, que passa a ser distribuído desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura. Essa antecipação visa ampliar o tempo de vivência no espaço escolar e permitir a integração contínua entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da prática docente.

Para uma compreensão mais detalhada sobre os marcos normativos e as ações do poder executivo federal que moldaram o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil entre 1996 e 2018, apresentamos o Quadro 1, nele, estão cronologicamente listados os principais eventos e legislações, destacando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros decretos e resoluções que influenciaram significativamente o panorama educacional do país.

Quadro 1 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal- 1996-2018

1996	1997	1998	1999	2003/2004	2009/2011/2012
20 de dezembro é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96. Art. 26: determina que se tenha uma base nacional comum nacional para todas as etapas da educação básica. Art. 35: finalidades do Ensino Médio. Art. 36: Organização Curricular do EM. Art. 39 e 40: Têmpera da Educação Profissional.	Decreto 2.208/97, que regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Formas de oferta: -Concomitante; -Subsequente.	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação com base no Parecer 15/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Síntese: - Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo; - propõe o currículo com base em competências e habilidades; - primeira edição do ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que organizado por áreas, define "competências e habilidades" para cada área/disciplina. Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.	2003 Seminário em Brasília, intitulado Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, Ciência e Cultura. 2004 Decreto 5.154, que revoga o Decreto 2.208/97 e possibilita o Ensino Médio Integrado. EP integrado ao EM.	2009 EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa). Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir a reformulação do EM. 2011 Aprovado o Parecer 05/2011 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003. 2012 Homologada, com base no Parecer 05/11, a Resolução 02/12: novas DCNEM.
2012/2013/2014	2016/2017	2018			
2012 Criada, na Câmara dos Deputados, a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas a reformulação do EM). Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013. 2014 Em discussão em várias audiências públicas, o PL é aprovado em 17 de dezembro, com vistas a ir à plenária em 2015 (o que não ocorre). Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3- universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.	2016 - Reforma do Ensino Médio. - Michel Temer assume em agosto de 2016. 2017 MP 746/16 publicada em 25 de setembro. 11 audiências públicas. Fevereiro de 2017 Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.413/2017 originada na MP 746/16	Abril de 2018 - Publicada a BNOC; - MEC torna pública primeira versão da BNOC do EM; - Retomada ao currículo organizado por competências; - Apenas a Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento; - As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes.			

Fonte: Silva (2018, p. 7 - 8).

Em meio essas etapas que, por si só, apresentavam demandas de diversas naturezas, o ano de 2020, surpreendeu o planeta com a pandemia da COVID - 19, causada pelo novo coronavírus (SARS- CoV-2), que constituiu um dos maiores desafios sanitários em escala global do Século XXI. Em março, o Ministério da Saúde regulamentou medidas de isolamento e quarentena. Nesse mesmo mês, o MEC publicou a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, ou seja, por meios digitais, enquanto durasse a pandemia. (Brasil, MEC- 2020).

Pertinente ressaltar que, a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE e divulgada em março de 2021, investigou o acesso à internet e à televisão e a posse de telefones móveis para uso pessoal, no último trimestre de 2019. Os dados evidenciam que, no período da pandemia, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, por diversos motivos, seja por falta de dinheiro para contratar o serviço, para comprar o celular ou outro dispositivo adequado, seja pela indisponibilidade do serviço nas regiões onde viviam. Enquanto quase todos os estudantes de escolas privadas tinham acesso à internet (98,4%), no ensino público esse índice era de 83, 7% (IBGE, 2021).

Outro ponto relevante, diz respeito ao papel dos livros didáticos, instrumentos de apoio pedagógico ao trabalho docente. De acordo com o Relatório da Unesco: Pesquisa Novo Ensino Médio- Pesquisa Nacional sobre a Implementação da Reforma do Ensino Médio- Lei N. 13.415 de 2017: Percepção de gestores, docentes e estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil, os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 foram escritos e publicados conforme um edital pautado nos pressupostos do Novo Ensino Médio. Em meio um contexto pandêmico e desafiante, foram disponibilizados para a escolha das escolas públicas livros de projetos integradores, livros para atender o componente curricular Projeto de Vida, livros por áreas do conhecimento, obras de formação para professores e gestores, obras produzidas no formato impresso e digital, para serem reutilizados num período previsto de quatro anos.

Recursos que deveriam auxiliar o trabalho do professor e favorecer as aprendizagens, ficou muito aquém do esperado. Não há dúvidas que se tratou de um conjunto de estratégias arquitetadas em meio ao período de isolamento e dificuldade de articulação e mobilização docente, atrelada a complexidade do ensino remoto emergencial e a implementação da reforma.

Buscamos, no presente estudo, elencar, através de um percurso histórico, algumas reformas que implicaram e implicam em profundas mudanças no Ensino Médio no país, desde a década de 90 até os dias atuais. Relacionamos tais reformas com o contexto político,

econômico e social, possibilitando assim uma maior compreensão dos contextos reformistas, suas intencionalidades, demonstrando ainda uma correlação de forças e poder imbuídas no âmbito das políticas que demandam uma série de implicações para a vida em sociedade, principalmente para a educação pública e a classe trabalhadora.

Destacamos ainda, que embora o quadro acima não mencione outros marcos normativos relacionados ao Novo Ensino Médio, após 2018, estas serão mencionadas no texto em virtude da sua importância e magnitude.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 3/2018), que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com base na Lei nº 13.415/2017, alinha o currículo aos itinerários formativos e à BNCC; a Resolução CNE/CP nº 4/2021, que dispõe sobre as normas para implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos e ao Projeto de Vida, define critérios para a composição da carga horária e orienta a oferta das partes comuns e diversificadas do currículo. Portaria MEC nº 521/2021, que institui o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (ProNEM), com apoio técnico e financeiro para estados. Importante ressaltar algumas reformulações ocorridas em 2023-2024 com o avanço da implementação do Novo Ensino Médio, críticas de educadores, estudantes e especialistas levaram o governo federal a promover uma revisão através de Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio (2023), realizada pelo MEC para ouvir a sociedade sobre as e caminhos de reformulação. Projeto de Lei nº 5.230/2023, encaminhado ao Congresso Nacional para revisar a Lei nº 13.415/2017, especialmente no que se refere à carga horária da formação geral básica e ao modelo de itinerários formativos.

Embora sem aprofundamentos no contexto desta pesquisa, salientamos a Lei 14.945/2024 que reestrutura o Ensino Médio e altera a Lei nº 9.394/1996, cuja Lei encontra-se em implementação a partir de 2025.

2.1 NEOLIBERALISMO E REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL

O neoliberalismo, como uma corrente de pensamento econômico e político, emergiu com força no cenário global, a partir da década de 1980, defendendo a desregulamentação dos mercados, a privatização dos serviços públicos e a redução da intervenção do Estado na economia. No Brasil, essa ideologia teve impacto significativo em diversas áreas, especialmente na educação. As reformas curriculares promovidas nas últimas décadas

refletem os princípios neoliberais, priorizando a eficiência, a competitividade e a formação para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma educação integral e crítica.

Para Andrade, (2022, p. 676),

O neoliberalismo não deve ser pensado como um modelo econômico monolítico que se repetiria em série nos países, mas, sim como diversas tecnologias de governo das condutas e/ou formas de regulação social e política que se disseminam de maneira irregular e seletiva conforme os contextos locais, definindo uma norma de vida. [...] o neoliberalismo como governamentalidade e/ou modo de regulação não substitui necessariamente outras racionalidades políticas já existentes. Antes, ele se compõe de maneiras dinâmicas e variadas com elas, alterando as constelações históricas, dando origem as invenções político-institucionais e moldando diferentes formações pessoais (Andrade, 2022, p. 676).

O neoliberalismo ganhou destaque no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que implementou uma série de reformas com o objetivo de modernizar a economia e torná-la mais competitiva. Essa abordagem promove a ideia de que o mercado seria o melhor regulador das relações sociais e econômicas, defendendo a diminuição do papel do Estado. Essas ideias vieram a moldar não apenas a política econômica, mas também as diretrizes educacionais, levando a um olhar mais importante sobre a educação. Na contemporaneidade, os interesses da classe dominante são mantidos a partir dos ideais neoliberais produzidos nas transformações do capitalismo, as quais exigiram uma nova formatação estatal com privatizações, desregulamentação das relações de trabalho, ajuste fiscal e monetário e desregulamentação do mercado (Viana, 2008).

A partir dos anos 90, as constantes crises do sistema capitalista geraram inúmeras reformas políticas e econômicas do estado brasileiro. Segundo Gentili (1996), as crises atingiram o sistema educacional, que precisou implementar as medidas neoliberais para gerar eficiência, flexibilidade e eficácia na qualidade do ensino. Por consequência, a educação tornou-se um instrumento de manipulação e, por um processo ideológico hegemônico, as classes trabalhadoras passaram a aceitar as condições de exploração necessárias para a sobrevivência do sistema capitalista. Nesse sentido, [...] os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada as necessidades do mercado de trabalho (Gentili, 1996), isto é, deve fornecer as ferramentas necessárias para o indivíduo competir, tornando-o capaz de adaptar-se às demandas do mercado. Diniz Pereira e Souza Pereira (2023, p. 504) ao citar Zoia e Zanardini (2017), explicitam que:

sob a racionalidade liberal, instituiu-se um conjunto de ideias políticas e econômicas que favorecem a liberdade do mercado, a exigência de produtividade exacerbada, a precarização das condições de existência dos sujeitos, especialmente da classe trabalhadora, dentre tantos outros aspectos. Compactuando com esse modelo, o Estado funciona no sentido de produzir e reproduzir os interesses do mercado, visando à manutenção da ordem vigente (Diniz Pereira; Souza Pereira, 2023, p. 504 *apud* Zoia e Zanardini, 2017).

No Brasil, as recentes mudanças nas políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a política de formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Escola sem Partido, a PEC Nº 55/2016, representam o desmonte de uma educação que buscava romper com as concepções conservadoras e elitistas (Azevedo; Reis, 2018). Essas reformas buscam atender um novo ideal de educação, que, segundo (Laval, 2019), trata-se de um

[..] novo modelo escolar e educacional que tende a se impor e se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico. (Laval, 2019, p. 29).

A escola não atua de forma isolada, ela se insere em um sistema educacional mais amplo que está diretamente influenciado pelas diretrizes e lógicas do modelo neoliberal, o que ocorre através de como a educação é pensada, organizada e implementada via currículo nos sistemas de ensino. Segundo Jefferson Bernardes (2012), o currículo não é apenas a organização das disciplinas, mas é elaborado e executado no campo das relações de poder, produzindo e reproduzindo modos de ser e de existir. O currículo transmite conteúdos e práticas que são considerados importantes em um dado contexto, o que significa que está alinhado com as perspectivas políticas e econômicas da sociedade. Nesse sentido, é perceptível como a racionalidade neoliberal é inserida na educação por meio do funcionamento no modelo de gerência empresarial introduzido via currículo na administração educacional (Parreira; Pereira, 2023, p. 504).

Em contribuição a essa discussão, Laval (2019, p. 16) afirma:

O discurso mais corrente defende que o conjunto dessas tendências e desses sintomas exige uma ‘reforma’ da escola-termo guarda-chuva e fórmula mágica que em geral faz as vezes de reflexão. Mas reforma para construir que tipo de escola e escola pra que tipo de sociedade? Hoje, as propostas

mais estereotipadas sobre a ‘reforma’ já não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto com a única e irrestrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à ‘inovação’ pela ‘inovação’ dissociada de qualquer implicação política clara (Laval, 20149, p, 16).

No discurso contemporâneo, a reforma é apresentada como uma panaceia, como uma solução mágica que promete modernizar a escola, mas, na prática, revela-se como cuidado de um sentido claro e de um projeto político definido. Essa superficialidade levanta questões fundamentais: reforma para construir que tipo de escola? E para que tipo de sociedade?

Concernente aos interlocutores da Reforma do Ensino Médio no MEC, Gonçalves (2017), afirma que não foram as universidades, os pesquisadores, professores e estudantes, mas sim empresários os representantes de instituições como o Instituto Alfa Beta, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú, entre outros. Para o autor, esses sujeitos são os principais defensores da reforma, tendo seus interesses contemplados na proposta do governo. Deste modo, Zanatta *et al.* (2019, p. 1725) nos chama atenção para o fato de que

[...] em se tratando da reforma atual, é preciso entender o sentido ideológico, político e social do que está sendo proposto almejando fugir dos artificios. Exemplo disso é o caso do slogan “aprender a aprender”, utilizado na elaboração dos PCNs, cujos interesses (ainda não assumidos) pautavam-se na aprendizagem de estratégias contínuas de adaptabilidade às difíceis condições de vida e ao saber mínimo e fragmentado, suficientes apenas para desempenhar o trabalho (Zanatta *et al.*, 2019, p. 1725).

Conforme Santos e Carvalho (2020), a lógica neoliberal e as relações humanas são mercantilizadas, pois, o sujeito pensa e opera para o capital, para a produção, sob a égide de que é ele quem elabora e dá cumprimento ao processo, enquanto, na verdade, a deliberação do quê e de como produzir, realizar, atuar, não cabe ao trabalhador. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003 *apud* Santos; Carvalho, 2020), um exemplo disso é a intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de garantir os interesses do capital, restringindo o papel da educação à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Para Santos e Carvalho (2020, p. 136),

[...] o neoliberalismo busca fazer com que seu pensamento predomine, isto é, que suas teses direcionem as políticas educacionais, a fim de garantir: privatização das instituições escolares; implementação do modelo de gestão empresarial; adequação dos currículos escolares conforme os interesses do mercado. Para tanto, os neoliberais adotam discursos, tais como: a escola pública não é eficiente devido a sua ordem estatal; a gestão pública é

incapaz; a influência do Estado faz a escola improdutiva etc. Sob esse prisma, qualidade da educação-adotada como bandeira por distintos setores governamentais e empresariais- contrai valor estratégico como condição para refinamento do método de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (Santos; Carvalho, 2020, p. 136).

De acordo com Freitas (2018 *apud* Santos e Carvalho, 2020), o setor público vai sendo asfixiado, enquanto o setor privado vai se desenvolvendo com o dinheiro que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. Ainda de acordo com a autora, a reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta do seu discurso da “qualidade da educação para todos”, que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado. Para Santos e Carvalho (2020, p. 140), restringir o sentido da educação aos ditames do lucro significa um esvaziamento, tanto do conceito de educação quanto de seu sentido para a equidade e a concretização das relações postas na sociedade contemporânea.

3 POLÍTICAS CURRICULARES, FORMAÇÃO DOCENTE E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: elementos conceituais

O currículo circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços, desloca-se, desdobra-se e conecta-se com culturas, com perspectivas variadas, com políticas, com vidas. Ele acontece nas escolas, nas salas de aulas, nas políticas educacionais, nas propostas políticas pedagógicas, nas faculdades de Educação, na formação docente, na pesquisa educacional, na mídia, no cinema, na cultura, no museu, nas ruas, nos mais diferentes artefatos a que temos acesso no cotidiano. Ele transita! (Paraíso, 2023, p. 8).

O termo currículo tem origem do vocábulo *curriculum* (Reis e Oliveira, 2023), que representa um percurso, uma corrida. Todavia, Sacristán (2013), aponta para uma dupla origem: o termo currículo refere-se tanto ao percurso traçado quanto à ordem necessária de eventos para a superação do percurso. Em outros termos, *curriculum* e *currere* se complementam à medida que o vocábulo currículo “refere-se ao percurso traçado e a seus êxitos.” (Sacristán 2013). Na perspectiva de Silva (2020, p. 150) “o currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. [...] (Silva, 2020, p. 150).

Etimologicamente pode-se compreender, o termo currículo como um percurso previamente traçado a ser percorrido, ou como o próprio ato permanente de percorrer, conforme os objetivos almejados. Conforme Moreira e Silva (2001, p. 7-8),

O currículo como construção histórico-social refere-se à ideia de que os currículos educacionais não são apenas produtos estáticos e neutros, mas sim reflexos de contextos históricos, culturais e sociais específicos. Isso significa que o currículo é influenciado por diversas forças e dinâmicas sociais que moldam sua formação e conteúdo ao longo do tempo (Moreira e Silva, 2001, p. 7-8).

Os autores nos propõem uma reflexão importante sobre a natureza do currículo educacional, destacando que ele não é um elemento fixo ou isolado, mas sim uma construção dinâmica e historicamente situada. Quando afirmamos que o currículo é uma construção histórico-social, estamos reconhecendo que ele é moldado por forças externas, como contextos históricos, culturais e sociais, que influenciam diretamente o que é ensinado e como é ensinado nas escolas.

Essa visão do currículo como algo em constante transformação desafia a ideia de que a educação é simplesmente a transmissão de conhecimentos universais ou imutáveis. Ao

contrário, ela sugere que o currículo é um reflexo de relações de poder, ideologias dominantes, mudanças culturais e necessidades sociais que se alteram ao longo do tempo. A título de exemplo, o currículo de uma determinada época pode ser profundamente influenciado pelos valores e questões predominantes naquele período histórico, como os avanços tecnológicos, as lutas sociais ou as mudanças políticas.

Além disso, essa perspectiva destaca a natureza não neutra do currículo. As escolhas sobre o que é ensinado, como é ensinado e quem decide o conteúdo do currículo estão sempre ligadas a processos políticos e sociais. Pode-se observar que, ao longo da história, diferentes grupos sociais e políticos tentaram influenciar ou controlar os currículos escolares para preservar ou alterar o *status quo*, favorecendo certas visões de mundo enquanto marginalizam outras.

Portanto, entender o currículo como uma construção histórico-social implica reconhecer que ele é um reflexo das complexas interações entre história, cultura, ideologia e poder. Ao longo do tempo, ele se adapta e responde às necessidades e aos desafios da sociedade, sendo sempre influenciado por mudanças sociais, culturais e políticas. Essa visão do currículo nos propõe a uma análise crítica e contextualizada da educação, ajudando a compreender como o ensino e a aprendizagem são formas de interação social que não ocorrem em um vácuo, mas sim dentro de um espaço e tempo específicos.

Ainda nesse contexto, Silva (2015, p. 370), acrescenta que,

Para além da dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito (Silva, 2015, p. 370).

A afirmativa nos leva a considerar sobre a complexidade do currículo e do processo educativo, propondo uma reflexão além da ideia tradicional de currículo como algo apenas prescrito, ou seja, um conjunto fixo de normas e orientações para serem seguidas. Ela sugere que o currículo não se limita a uma lista de conteúdos ou objetivos a serem atingidos, mas também envolve as práticas concretas, as ações que ocorrem dentro da escola, no “tempo-espaço” onde a educação se dá.

Silva (2015), nos convida a perceber que, para além do que está formalmente estabelecido, o currículo é também um campo dinâmico de atuação, de decisões e de interações que ocorrem no cotidiano escolar. A escola não é apenas um espaço de reprodução

do que foi prescrito, mas um lugar onde se produzem ações, práticas e experiências que, muitas vezes, se descolam ou complementam o que está previsto no currículo formal. Essa perspectiva abre espaço para o reconhecimento da experiência do docente, do aluno e da própria dinâmica escolar, que nem sempre segue uma linha reta ou predeterminada.

Neste sentido, o currículo, em sua totalidade, é um processo vivenciado e realizado no dia a dia da escola, onde as ações pedagógicas, as trocas e até as imprevisibilidades do contexto escolar desempenham um papel essencial na formação dos sujeitos. A esse respeito, Santos e Reis, (2024), promovem uma análise provocativa sobre a construção e organização do currículo, ao afirmarem que:

Embora historicamente seja possível considerar o currículo como um elemento organizador do processo pedagógico, deve-se afastar a perspectiva de que se trate simplesmente de um instrumento organizacional, ideologicamente desinteressado, neutro e técnico. **A organização curricular envolve relações de poder, domínio e seleção de conhecimentos.** Afinal, não é sem qualquer propósito que determinados conteúdos sejam selecionados como conhecimentos altamente relevantes em detrimento de outros, assim como determinadas representações sejam acolhidas como modelos e sejam reproduzidos socialmente e algumas culturas sejam alçadas à condição de universalidade. Outrossim, não é por acaso que alguns grupos humanos sejam excluídos da política curricular (como é o caso, por exemplo, de negros e indígenas), enquanto outros sejam exaltados à condição de superioridade cultural (Santos e Reis, 2024, p. 7, grifos nossos).

Configurações desta natureza, nos propõe uma visão crítica do currículo, desafiando sua concepção de imparcialidade e objetividade. O currículo não pode ser visto apenas como uma ferramenta organizacional, mas como um espaço de poder e de construção social, onde as escolhas sobre o que deve ser ensinado refletem relações de dominação e exclusão. Assim, ao refletir sobre o currículo, é essencial considerar não apenas os conteúdos e objetivos formais, mas também os contextos sociais e culturais que influenciam essas escolhas, reconhecendo as implicações ideológicas que elas carregam.

Neste sentido, Apple (2013, p. 71) destaca que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71).

Desse modo, é possível verificarmos que o currículo não é um instrumento passivo ou ingênuo. Ele está delineado nos documentos oficiais, nas disciplinas, no dia a dia dos professores, nas instituições de ensino, nos alunos, no contexto da escola. O currículo está permeado de relações de poder, de verdades e de diferentes significados de um grupo social ou determinados grupos sociais.

O currículo do Ensino Médio, no contexto da Reforma, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, parte do pressuposto de que a educação tem que estar centrada no protagonismo do aluno e na construção do seu projeto de vida, trata-se, portanto, de um currículo flexível, com a redução de disciplinas curriculares e acréscimos de itinerários formativos, contribuindo para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados de aprendizagem (Brasil, 2017).

Partindo do pressuposto que os currículos educacionais não são apenas produtos estáticos e neutros, mas sim **reflexos de contextos históricos, culturais e sociais específicos**, precisamos considerar o contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio, que se deu de forma autoritária por meio de uma Medida Provisória e posteriormente a aprovação da Lei Nº 13.415/2017, partindo da compreensão da conjuntura política já apresentado no *corpus* dessa pesquisa em meio ao golpe jurídico, político e midiático, que levou ao *impeachment* da então Presidente da República, Dilma Rousseff, num cenário de cortes das despesas primárias como saúde e educação, imposta pelo novo regime fiscal.

Compreender o momento histórico, político e social em que ocorrem as reformas em qualquer segmento da sociedade é primordial para que compreendamos os interesses reais, bem como assimilarmos também que as reformas curriculares não estão isentas aos interesses que envolvem esses contextos.

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’ (Silva, 2010, p. 10).

Em síntese, em meio a esse contexto, o nosso olhar para o campo do currículo que vai além de um elemento organizador do processo pedagógico, técnicos e burocráticos, é preciso compreender seu caráter ideológico, uma vez que currículo também envolve relações de poder historicamente construídas.

3.2 TEORIAS CURRICULARES

As reflexões desenvolvidas nesta subseção destacam a importância de compreender as teorias curriculares em sua trajetória histórica, considerando seus aspectos sociais, políticos e culturais e perceber como esses conhecimentos se entrelaçam e nos faz compreender o nosso objeto de pesquisa. Esse conhecimento permite uma melhor compreensão da dinâmica da realidade educacional e se torna essencial nos espaços formativos, onde buscamos entender sua fundamentação e concepções. Além disso, contribui para a análise das relações estabelecidas no cotidiano escolar, as quais são mediadas por discursos ideológicos e pela relação entre saber e poder.

Estudar o currículo é buscar conhecer suas relações estabelecidas através das práticas pedagógicas que são frutos de um processo de construção e de desconstrução, envolvendo determinantes sociais e políticas, cujas intencionalidades e significados demandam de reflexões sobre o cotidiano escolar (Soares, *et al*, 2021, p. 2).

O campo de investigação do currículo passou por diversas transformações no decurso do tempo, uma vez que o campo de investigação do currículo não é estático, mas evolui ao longo do tempo em resposta a mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais. Inicialmente, o currículo era visto apenas como um conjunto de conteúdos organizados para serem ensinados. Com o avanço das teorias críticas e pós-críticas, passou-se a considerar o currículo como uma construção social influenciada por relações de poder, identidade e cultura. Essas transformações refletem diferentes formas de entender o papel da educação e do conhecimento na sociedade. Evidenciam ainda, disputas de poder em seus diferentes interesses e a influências destes no fazer educacional (Soares *et al*, 2021).

Vale ressaltar que o termo “Currículo” foi introduzido nos Estados Unidos, em 1918, através da obra intitulada *The Curriculum*, de John Franklin Bobbit (1876-1956). O campo do currículo ganhou força como algo especializado, reflexão e estudo e se desenvolveu em meio a efervescência da revolução industrial que, naquele contexto, moldou-se às perspectivas industriais para a formação da mão-de-obra para atender as necessidades das indústrias. (Silva, 2022, p. 22). Dessa forma, suas implicações precisam ser interpretadas de maneira cuidadosa por educadores e estudantes. É essencial adotar um posicionamento pedagógico que leve em consideração as intenções subjacentes às concepções curriculares, pois o currículo se constrói e se materializa por meio da prática educativa.

3.2.1 A Teoria Tradicional do Currículo

A Teoria Tradicional do Currículo está enraizada em uma visão tecnicista e positivista da educação. Ela concebe o currículo como um conjunto organizado e sequenciado de conteúdos, com foco na transmissão sistemática do conhecimento. Os principais representantes dessa abordagem, como Ralph Tyler e Franklin Bobbitt, enfatizaram a necessidade de uma estrutura curricular eficiente, baseada em objetivos bem definidos e na avaliação do desempenho dos alunos.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. (Silva, 2022, p.24).

A afirmativa reflete a visão tecnicista e organizacional do currículo presente na Teoria Tradicional. Para Bobbitt, o currículo deveria ser estruturado de maneira racional e eficiente, como um mecanismo que visa preparar os alunos para desempenhar funções específicas na sociedade. Essa abordagem reduz o currículo a uma questão burocrática, desconsiderando suas dimensões culturais, sociais e políticas. De acordo com Bobbit, o estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, numa usina de fabricação, “a educação, tal como uma usina de fabricação de aço é um processo de moldagem” (Silva, 2022, p. 24).

Importante destacar, que, conforme Silva (2022, p. 24), o modelo de currículo de Bobbitt, iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, cujos paradigma, iria dominar o campo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil.

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4) (Silva, 2022, p. 25).

A teoria de Tyler apresenta um modelo racional e sistemático para a organização curricular, que se tornou referência na Teoria Tradicional do Currículo. Suas quatro questões orientam o planejamento educacional de maneira estruturada, correspondendo às principais

etapas do processo pedagógico: definição de objetivos (currículo), seleção e organização das experiências de ensino (instrução) e verificação dos resultados (avaliação). Conforme (Soares *et al*, 2021, p. 4),

Essas dimensões objetivavam determinados resultados esperados de aprendizagem voltada para o treinamento de habilidades e para a execução de tarefas, não havia uma preocupação com a organização do ensino, cujos objetivos educacionais e a organização das experiências eram pensadas para alcançarem de forma eficiente a concretização dos objetivos propostos (Soares *et al*, 2021, p. 4).

Embora seja uma característica do modelo tradicional do currículo, uma abordagem que destaca a importância de estabelecer metas claras e mensuráveis, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma eficiente, encontramos similaridade com o modelo educacional atual, cujos modelos são pautados em termos como competência, eficiência e seus resultados são mensurados através das avaliações, principalmente as avaliações externas. Cujo modelo destaca-se por sua visão mecanicista e tecnicista, que pode reduzir a complexidade do processo educacional, ignorando fatores socioculturais e a subjetividade dos alunos, tornando a prática curricular uma mera execução de diretrizes e matrizes predefinidas.

A teoria tradicional valoriza a neutralidade do conhecimento, assumindo que os conteúdos devem ser ensinados de forma objetiva e imparcial. Nesse sentido, o papel do professor é central, pois cabe a ele a responsabilidade de conduzir o ensino de maneira organizada, seguindo diretrizes estabelecidas. Entretanto, essa abordagem tem sido criticada por desconsiderar aspectos sociais e culturais que influenciam a aprendizagem e a construção do conhecimento.

É oportuno destacar que as finalidades da escola e da educação, nos faz pensar em novas perspectivas que não se limitam apenas aos aspectos econômicos, apesar de estarem relacionados a estes. Na década de 1960, o mundo passava por uma reconfiguração social marcada por intensas lutas dos movimentos sociais. No Brasil, esse período foi especialmente desafiador devido à ditadura militar. As reivindicações desses movimentos geraram questionamentos profundos que impactaram o cenário educacional, influenciando teorias que sugeriam transformações no currículo tradicional (Soares, 2021).

3.2.2 Teoria Crítica do Currículo

As teorias críticas do currículo surgiram no início dos anos 1970, em países como Inglaterra e Estados Unidos, em decorrência de uma sequência de movimentos sociais, políticos e culturais que aconteceram nos anos 1960 (Paraíso, 2023).

A Teoria Crítica do Currículo emerge como uma contraposição à visão tradicional, incorporando uma análise sociopolítica do currículo e da educação. Influenciada pelo pensamento marxista e pela Escola de Frankfurt, essa abordagem entende o currículo como um espaço de disputa ideológica, no qual determinados conhecimentos são privilegiados enquanto outros são marginalizados. Para Silva (2022, p. 30), “[...] as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo* responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”.

Críticos como Paulo Freire, Henry Giroux e Michael Apple argumentam que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social que reflete relações de poder. Assim, a educação deve promover a emancipação dos sujeitos, incentivando o pensamento crítico e a transformação social. Nessa perspectiva, alunos, professores são estimulados a questionar as estruturas dominantes e a construir conhecimento de forma participativa, tornando-se agentes ativos na sociedade. Conforme destaca Silva (2010, p. 24):

O currículo visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado de relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder (Silva, 2010, p. 24).

Silva (2010), destaca ainda que, para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

A afirmação de Silva (2010) reflete um dos principais pressupostos das teorias críticas do currículo: a ideia de que o currículo não é apenas um instrumento neutro de transmissão de conhecimentos, mas sim um campo político e ideológico que influencia a formação dos sujeitos. Ao enfatizar a importância de compreender o que o currículo faz, e não apenas como ele é elaborado, o autor aponta para a necessidade de analisar criticamente os conteúdos, valores e relações de poder que atravessam a educação.

Essa perspectiva contrasta com abordagens tecnicistas, que reduzem o currículo a uma simples organização de conteúdos e métodos. As teorias críticas, por outro lado, buscam revelar como o currículo reforça desigualdades sociais, culturais e econômicas, muitas vezes legitimando privilégios e silenciando vozes marginalizadas. Assim, mais do que criar técnicas para sua construção, é essencial desenvolver uma consciência crítica sobre os impactos do currículo na sociedade. Dessa forma, explicita Silva (2010, p. 46):

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (Silva, 2010, p. 46).

No contexto educacional, essa reflexão é fundamental para que professores e gestores possam questionar práticas excludentes e propor alternativas que promovam uma educação mais democrática e emancipatória. Isso significa que a elaboração curricular deve ser um processo contínuo de problematização, sempre atento às relações de poder e às demandas sociais, inclusivo, participativo, colaborativo, ético e democrático. Para Apple (2006), a preocupação não deve ser com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo, mas sim saber qual conhecimento é verdadeiro.

Conforme Apple (2006), o currículo deveria ser questionado: de quem é a cultura que o currículo transmite? A que grupo social pertence este conhecimento? De acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento na escola? Permitirá explicitar a relação entre conhecimento e poder? Entre currículo e ideologia capitalista?

Os questionamentos levantados por Apple (2006) revelam a importância de analisar o currículo como um instrumento que vai além da simples organização do conhecimento. Ele é um espaço de disputa ideológica, onde determinados saberes são valorizados enquanto outros são silenciados. Perguntar “de quem é a cultura que o currículo transmite?” Implica reconhecer que o conhecimento escolar não é neutro, mas selecionado de acordo com interesses e contextos específicos.

Quando se investiga “a que grupo social pertence este conhecimento?”, evidencia-se que a escola frequentemente prioriza a cultura e os valores das classes dominantes, marginalizando conhecimentos populares, indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos historicamente excluídos. Além disso, ao questionar “de acordo com o interesse de quem se transmite determinado conhecimento na escola?”, Apple (2006) sugere que o currículo muitas vezes serve para manter a ordem vigente, reproduzindo uma visão de mundo alinhada aos

interesses das classes dominantes. Isso fica evidente quando conteúdos que poderiam estimular o pensamento crítico, como Sociologia, Filosofia, são minimizados ou tratados de forma superficial.

Por fim, a relação entre conhecimento e poder, e entre currículo e ideologia capitalista, denuncia como a educação pode ser utilizada para naturalizar a lógica do mercado. A escola, em vez de promover uma formação cidadã e emancipatória, muitas vezes prepara os estudantes apenas para se adequarem às demandas do trabalho, ensinando a obediência às regras e ao sistema produtivo, sem necessariamente estimular a autonomia intelectual, crítica e participativa e colaborativa.

3.2.3 Teoria Pós-Crítica do Currículo

A Teoria Pós-Crítica do Currículo amplia as reflexões da teoria crítica, incorporando perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas. Essa abordagem considera o currículo como um espaço dinâmico de produção de significados, no qual as relações de poder, identidade e cultura desempenham um papel essencial.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva (2022) e Elizabeth Macedo (2010) destacam que o currículo é construído por meio de discursos e narrativas, sendo atravessado por questões de gênero, etnia, sexualidade e outras identidades sociais. A teoria pós-crítica propõe uma abordagem pluralista e descentralizada, que valoriza a diversidade e questiona as estruturas hegemônicas que sustentam desigualdades educacionais.

Dessa forma, a educação sob a perspectiva pós-crítica busca desnaturalizar discursos dominantes e promover uma reflexão crítica sobre como o conhecimento é produzido, legitimado e ensinado na escola.

No campo político, um pós-curriculo situa-se à esquerda, nunca à direita ou ao centro. Por isso está sempre comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os homens, mulheres e crianças. Repudia as políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que mundializam o capital e a exclusão, distribuem desigualdade recursos simbólicos e materiais, privatizam e mercantilizam a educação. Políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautado pelo sofrimento e humilhação, gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries da fome, da sede, das doenças (Corazza, 2010, p. 104).

A teoria pós-estruturalista tem influenciado uma nova perspectiva sobre a escola, que deixa de ser vista apenas como um espaço de obediência, racionalidade técnica e docilidade. Em vez disso, a escola passa a ser compreendida como um ambiente de questionamento e reflexão crítica sobre as injustiças sociais e educacionais, onde ocorrem disputas na definição e construção dos currículos.

Corazza (2010), destaca a influência da teoria pós-estruturalista na reinterpretação do papel da escola. A partir dessa perspectiva, a escola deixa de ser vista como um espaço de mera reprodução da obediência e da racionalidade técnica para se tornar um espaço de contestação e luta contra injustiças sociais e educacionais. Essa visão está alinhada com autores como Michel Foucault, Jacques Derrida e outros pensadores pós-estruturalistas, que enfatizam a desconstrução das verdades absolutas e a análise das relações de poder dentro das instituições.

Por outro lado, não se pode negar que a escola sempre foi um espaço permeado por relações de poder e que o currículo reflete interesses políticos e ideológicos. O pós-estruturalismo contribui ao expor essas dinâmicas e ao sugerir que a educação pode ser um instrumento de emancipação, e não apenas de conformidade social. No entanto, é fundamental equilibrar a crítica com a necessidade de garantir uma base sólida de conhecimento para os alunos, evitando que a escola se transforme exclusivamente em um palco de disputas ideológica. Corazza (2010, p, 106), corrobora ainda nesse sentido.

Os conceitos e critérios de um pós-curriculo possuem potencial e cargas políticas. Eles apontam para a valorização social e financeira do magistério, para a distribuição prioritária de recursos aos marginalizados, para políticas de eliminação de todas as desigualdades de oportunidades e de desempenhos, para as dinâmicas das diferenças e as experiências inquietantes da alteridade (Corazza, 2010, 106).

De acordo com Lopes (2013), na perspectiva curricular pós-estrutural, o discurso toma forma e sentido, fazendo-se necessário saber então, quais sentidos praticamos na escola? Quais lógicas estão impregnadas nos currículos e são reproduzidas nas práticas pedagógicas? Quais discursos estão em voga nas estruturas educacionais e ecoam nas escolas? Há uma tensão posta pelos diferentes sujeitos na escola através dos currículos e suas práticas? Em síntese, elas influenciam o currículo, a leitura de mundo e a reflexão, então é necessário conhecer seus conceitos num mundo desigual em que se faz necessário desconstruir o texto oficial (normas), questionando as verdades tidas como certas, valorizando a cultura dos grupos sociais sem distinção.

[...] um pós-curriculo é tanto uma estratégia política quanto uma arma de combate contra as práticas curriculares oficiais, mas também contra as cristalizadas pela tradição, que ainda possuem vigor em algumas escolas e em outros lugares pedagógicos. Politicamente engajado em problemas sociais, ele considera-se uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo uma prática ativa de transformação cultural, imersa em relações de poder-saber, particularidades das diversas culturas, produções de subjetividades multiculturais e multirraciais (Corazza, 2010, 108).

O multiculturalismo, por sua vez, visa criar uma convivência harmoniosa e respeitosa entre as diferentes culturas, sem que haja a imposição de uma cultura dominante sobre as outras. De acordo com Silva (2022), o currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão, uma vez que, estas estão constantemente sendo feitas e refeitas. Deve-se considerar, portanto, que são as relações de poder que lideram sua produção.

Silva (2022) nos convida a compreender que o poder se encontra amplamente distribuído em toda rede social, de maneira que não é concentrado em um único ponto ou entidade, mas se espalha e se manifesta em múltiplas formas de interação e controle. As teorias pós-críticas, que questionam abordagens tradicionais sobre o poder, rejeitam a ideia de que exista um momento ou espaço completamente livre de suas influências. Para essas teorias, o poder não desaparece, mas se transforma constantemente, adaptando-se às novas realidades sociais, políticas e culturais. O conhecimento, portanto, não é algo que está além do alcance do poder nem se opõe a ele de forma simples e direta. Pelo contrário, o conhecimento é uma construção intrinsecamente ligada às estruturas de poder e, muitas vezes, é utilizado para reforçar ou questionar essas estruturas.

A visão pós-crítica, portanto, expande o “mapa do poder”, reconhecendo que as relações de dominação não se restringem ao controle econômico, mas também são estruturadas em torno de categorias identitárias que historicamente foram marginalizadas ou subjugadas. A ênfase nas questões de raça, etnia, gênero e sexualidade permite uma compreensão mais rica das dinâmicas de poder, que vão além da lógica capitalista tradicional, abrangendo as intersecções complexas entre diferentes formas de opressão.

Nesse contexto, o conhecimento se torna um instrumento de poder que molda as percepções sociais e políticas, influenciando a forma como entendemos e interagimos com as diferenças. Assim, as teorias pós-críticas propõem uma abordagem holística, que reconhece a multiplicidade de formas de poder e suas interações, buscando dismantelar as hierarquias de dominação que atravessam a sociedade contemporânea.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019 E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao transitar, circular, movimentar, o currículo diz e é dito. Diz sobre o sujeito que se quer formar ou produzir; sobre o mundo que se quer construir[...] O currículo é formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado. Daí que podemos dizer que ele é constituído por relações de poder [...] (Paraíso, 2023, p. 8-9).

Ao analisarmos o contexto de inovação curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), é impossível não pensarmos nos desafios para sua implantação no chão da escola, tal como sinaliza Paraíso (2023). Nessa reflexão consideramos as diversas realidades educacionais, o tempo pedagógico para adequação do currículo, a modalidade de Ensino Médio ofertado nas escolas, a formação de professores, o contexto social e econômico das famílias, e em especial dos jovens, público este do Ensino Médio. Esses elementos constituem o currículo da escola, cuja concepção é complexa e abrangente. Assim como aponta Paraíso (2023), Sacristán (2000, p. 173) afirma que:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos estudantes etc (Sacristán, 2000, p. 173).

Evidenciamos, assim, que em parte a reforma não contempla o pluralismo e as próprias condições das escolas brasileiras, e nem mesmo um breve perfil de quem são os discentes para quem foi elaborada a proposição curricular. A esse respeito afirma Sacristán (2013), apud Albino (2019), p.142 “é importante destacar a função das instituições escolares como espaços de denúncia e resistência aos discursos e práticas que vão legitimar a marginalização”

Com efeito, o currículo deve ser compreendido como uma obra que é de interesse de todos, devendo refletir a realidade e aspectos da identidade escolar. É dentro do contexto educacional que se encontram diferentes sujeitos pertencentes a diferentes contextos sociais e que trazem sua historicidade construída a partir de diferentes vivências. Assim faz-se necessário buscar saídas para uma democratização do Ensino, afinal “[...] a educação é portanto, um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção

esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com os ideais dominantes numa dada sociedade é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (Dias, 2019, p. 449).

Outro aspecto que merece destaque e de importante dimensão no contexto da implantação da reforma do ensino médio, diz respeito à formação de professores. De fato, é impossível ou incoerência falar sobre implementação ou inovação curricular sem entrelaçá-la com a formação e atuação docente. Estar na carreira docente é uma maneira de pronunciar-se para o mundo, dessa forma, faz-se necessário a reflexão dos professores sobre sua prática, para que assumam sua identidade, que por ser única os identificam e caracterizam como seres conscientes. A esse respeito Freire (1996, p. 19/54) destaca:

Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. [...]. Significa reconhecer que somos seres condicionados e não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável. [...]. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 1996, p. 19/54).

Os novos modelos determinados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) “forçam” a escola a assumir uma cultura com o foco na formação docente, afinal se faz necessário compreender os processos e padrões estabelecidos por ela, uma vez que todo o processo educacional sofrerá influências.

Sobre a relação entre docência e currículo Arroyo (2013, p. 34-35) faz a seguinte reflexão:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa (Arroyo, 2013, p. 34 - 35).

Decerto, o processo de construção da carreira docente cotidianamente é feito de desafios e saberes, pois o professor lida com diferentes perfis discentes e docentes em toda sua trajetória profissional e de formação humana. É verdade que nós professores, vivenciamos uma realidade desafiadora no contexto diário das escolas, a qual reflete um cenário composto por: jornada de trabalho exaustiva; necessidade de lecionar em escolas e redes distintas;

dificuldade em utilizar recursos tecnológicos; falta de valorização da profissão; insatisfação com o caráter assistencialista assumido pela instituição escola, problemas relacionados a saúde mental, dentre outros fatores. Com isso reitera Arroyo (2023, p. 27):

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não exercemos apenas a função docente. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida social. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (Arroyo, 2023, p. 27).

Por vezes, à docência é entendida enquanto dom, virtude ou condição, ou, de outro modo, como apenas a realização do magistério, o ato de ministrar aulas. Saindo das teias dessas construções, à docência se apresenta como uma atividade realizada por docentes, como a força de trabalho, realizada de acordo com uma forma de organização e condições determinadas e construídas de forma ética e profissional. Nesta perspectiva, Souza (1996), buscou compreender, a partir do cotidiano de professores e de professoras, os modos como estes/estas vivenciam e representam o processo de trabalho docente, entendendo-o como “construção de experiências singulares, que pode[m] ser identificada[s] a partir dos valores, das trajetórias dos sujeitos que são interpretados pelos professores, dando-lhes significados” (Souza, 1996, p. 18).

Dito isto, faz-se pertinente esta reflexão feita por Silva *et al.* (2019, p. 18):

Ora, uma compreensão ampliada de docência nos conduz a perguntar sobre as possíveis razões para não termos incluídos nos currículos e processos de formação inicial e continuada de professores e de professoras, em posição central e não periférica discussões acerca das elaborações curriculares, da construção do conceito de currículo, das reformas educativas (Silva *et al.*, 2019, p. 18).

A autora nos propõe uma reflexão crítica sobre a presença marginal de discussões essenciais, como as elaborações curriculares, a construção do conceito de currículo e as reformas educativas, nos currículos e processos de formação de professores, ao enfatizar que tais debates deveriam ocupar uma posição central e não periférica, a afirmação sugere que há uma limitação no desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva e consciente.

E essa ausência deve-se à estrutura tradicional e fragmentada dos programas de formação docente. Muitas vezes, a formação inicial e continuada de professores foca em aspectos mais imediatos e práticos do ensino, como estratégias pedagógicas, gestão de sala de aula, ou o domínio de conteúdo específicos, negligenciando dimensões mais amplas e estruturais da educação, como o próprio desenho e propósito do currículo, ou as mudanças mais profundas necessárias nas políticas educacionais.

Tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram elaboradas em 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), que passam a integrar um sistema de políticas públicas educacionais, pautada em critérios como interdependência, alinhamento e padronização.

No final do ano de 2019, na fase de implementação das Diretrizes de 2015, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Resolução CNE/CP nº 2/19, revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Essa aprovação se deu sob inúmeras críticas das instituições de ensino superior e das entidades da área de educação que, em documento conjunto, ainda na fase de discussão da proposta, solicitaram o seu arquivamento por representar uma “desconfiguração dos cursos de formação de professores” (Anped *et al.*, 2019).

Ressalta-se que esses documentos foram elaborados sem considerar as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso país, além de não terem sido discutidos com os professores e as instituições escolares. Destaca-se, também, o viés tecnocrático presente na proposta de formação docente, que visa um controle mais rígido sobre o trabalho pedagógico, limitando-o às competências e aos conteúdos da BNCC. Essa abordagem se alinha à lógica empresarial privatista, que tem se expandido na educação básica por meio da atuação incisiva dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação estaduais e municipais (Molina, *et al.*, 2020).

O parágrafo 3.º do artigo 4.º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 ressalta:

As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I – comprometer-se com o próprio dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019).

Diante do exposto, observa-se a relativização da formação continuada como um direito a ser assegurado por políticas públicas, enquanto se fortalece uma visão meritocrática e empreendedora desse processo. Nessa perspectiva, o professor engajado é aquele que busca constantemente seu aperfeiçoamento, independentemente de suas condições materiais de existência e da própria realidade concreta da escola pública. Essa é a visão das políticas neoliberais. Nesse sentido, Laval (2019, p. 37), afirma que,

As reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das ‘reformas orientadas para a competitividade’ [...] é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar ‘a qualidade do trabalho’. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da ‘gestão educacional’ e a formação de professores são reformas ‘focadas na produtividade’ (Laval, 2019, p. 37).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) está estruturada em 30 artigos, nove capítulos e um anexo, do qual consta a proposta de BNC-Formação, cujo foco é a formação inicial de professores. A nova Resolução e a BNC-Formação evidenciam o objetivo principal de implementação da BNCC nas etapas da Educação Básica no país e são marcadas pelo caráter autoritário e prescritivo, o que resulta em avaliações negativas da comunidade acadêmica no que diz respeito “[...] ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender” (ANPEd, 2020).

Essa reflexão levanta questões fundamentais sobre a formação docente e a autonomia pedagógica. Ao adotar um enfoque excessivamente prescritivo, restringir a liberdade dos professores e das instituições escolares na construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Além disso, a menção à “sonegação da pluralidade” sugere que essa política não contempla plenamente as particularidades regionais, sociais e culturais do Brasil, o que pode comprometer a efetividade da educação em diferentes realidades.

Diante do exposto, cabe questionar: até que ponto um modelo de formação centrado em competências atende às demandas reais da educação pública? Como equilibrar a necessidade de diretrizes nacionais com a valorização da autonomia docente e a diversidade educacional? Essas são reflexões essenciais para o debate sobre políticas educacionais no país.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, estão diretamente interligadas, uma vez que ambas fazem parte de um conjunto de políticas educacionais que têm como eixo central a implementação da BNCC e a reconfiguração da educação básica com base em uma lógica de competências e habilidades.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 faz parte de um movimento articulado de reformulação da educação básica brasileira, tendo como eixo central pôr em execução a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas normativas evidenciam uma concepção de educação pautada por uma lógica de padronização, controle e alinhamento aos interesses do mercado, em consonância com os princípios das políticas neoliberais que vêm orientando as reformas educacionais no país desde os anos 1990 (Gentili, 2013; Apple, 2024).

A Reforma do Ensino Médio, ao instituir os itinerários formativos e flexibilizar a “matriz curricular”, consolida uma proposta centrada em competências e habilidades genéricas, voltadas para a formação de sujeitos aptos ao mundo do trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral (Frigotto, 2017). Nesse mesmo direcionamento, a Resolução nº 2 de 2019 redefine a formação inicial docente com base na BNCC, estabelecendo matrizes de competências profissionais que os cursos de licenciatura devem adotar, o que configura um modelo de formação mais tecnicista e instrumental (Dourado, 2013).

Essa articulação entre as políticas evidencia uma tentativa de reorganizar a educação pública a partir de uma lógica empresarial e gerencialista, fortemente influenciada por organismos internacionais e fundações privadas, que passaram a exercer papel ativo na formulação de políticas educacionais, como destaca Adrião (2018). Essas instâncias defendem uma educação voltada à eficiência, à mensuração de resultados e à responsabilização individual dos profissionais da educação, deslocando o foco do direito à educação para a eficiência do sistema (Freitas, 2018).

A imposição de um currículo prescritivo e centralizado, tanto na organização do Ensino Médio quanto na formação docente, compromete a autonomia pedagógica das instituições formadoras e o princípio da gestão democrática, além de desconsiderar as diversidades culturais, regionais e sociais presentes no contexto educacional brasileiro (Saviani, 2021). A homogeneização curricular imposta pela BNCC e reforçada pela BNC-Formação fragiliza a pluralidade epistemológica e enfraquece os processos formativos comprometidos com a transformação social.

Portanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Lei nº 13.415/2017 não podem ser analisadas isoladamente, mas sim como elementos de uma política educacional mais ampla, que visa reconfigurar a escola pública e a formação docente sob os ditames da racionalidade do mercado. Essa perspectiva demanda reflexão crítica e resistência por parte da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação, que devem reafirmar a educação como um direito social, plural, emancipador e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É oportuno destacar que a Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024 revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. Essa mudança reflete um esforço para reorientar a formação docente, buscando superar críticas anteriores relacionadas à padronização excessiva e à centralidade nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresenta uma proposta que, sob o discurso de inovação e eficiência, retrocede em aspectos fundamentais da formação docente no Brasil. Ao esvaziar conceitos estruturantes como a valorização profissional, a formação crítica e a extensão universitária, o documento distancia-se dos princípios democráticos e emancipadores da educação pública. A crítica da ANFOPE é precisa ao evidenciar as contradições internas do parecer, sua falta de coerência epistemológica e seu alinhamento a uma lógica tecnocrática e mercadológica.

Reafirma-se, assim, a importância da Resolução CNE/CP nº 02/2015 como marco normativo que defende uma formação integrada, crítica, humanizada e comprometida com os desafios sociais e educacionais do país. O debate sobre a formação docente deve, portanto, ser pautado pelo diálogo com as universidades, os movimentos sociais e os profissionais da educação, a fim de construir uma política pública que efetivamente valorize a docência e contribua para a transformação social.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher (Cora Coralina).

A metodologia de uma pesquisa científica refere-se ao conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias utilizadas pelo pesquisador para conduzir o estudo de forma sistemática, rigorosa e objetiva. Em outras palavras, refere-se aos caminhos metodológicos que percorremos desde a definição do problema até a análise e interpretação dos resultados. Esse caminho é permeado por idas e vindas, anseios, incertezas, questionamentos, motivações, alegrias, até que os objetivos sejam alcançados.

Gil (2002) define metodologia como o estudo dos métodos, ou seja, o conjunto de procedimentos, técnicas e ferramentas que os pesquisadores utilizam para realizar uma investigação científica. O autor aborda sobre a importância da metodologia na pesquisa científica destacando ainda sua relevância para garantir a validade, confiabilidade e rigor dos resultados obtidos. Nesse sentido, apresentamos os percursos metodológicos adotados para desenvolvimento da presente investigação científica.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Buscando analisar a temática proposta, a presente pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, autobiográfica e teve como técnica de análise de dados a Análise Textual Discursiva (ATD). Neste sentido, utilizo-me da autobiografia como caminho metodológico para o desenvolvimento da presente pesquisa, por acreditar que o olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro.

No que diz respeito a natureza, adotamos a pesquisa qualitativa, por entender que o estudo em questão busca compreender os fenômenos através de uma análise detalhada e interpretativa de dados, mediante a utilização de entrevistas narrativas, concentrando-se na compreensão dos contextos, significados e experiências, em vez de quantificar relações entre variáveis. Para Minayo (2001, p. 21 - 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21 – 22).

Como forma de ressaltar a importância das narrativas docentes como lugar de experiência, destacamos Delory- Momberger (2021), ao afirmar que:

A narrativa não é apenas o meio pelo qual se diz e se comunica a experiência, mas é também o lugar onde a experiência se forma e onde ela pode ser conhecida. Nenhum sistema filosófico, nenhuma teoria científica, por mais armados que estejam com linguagens específicas e instrumentos de demonstração e medição, nenhum deles é capaz de substituir a narrativa quando se trata de expressar a experiência, de compartilhar o sensível da vivência, de dar conta do agir, pensar e sentir humanos (Delory- Momberger; Kondratiuk, 2021, p. 2).

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador.

Para Silva (2017), a pesquisa (auto) biográfica permite, através de sua variedade de métodos e técnicas, evidenciar como as pessoas, falando de si, falam da vida, do mundo. Nesse sentido, elas trazem a perspectiva compreensiva e interpretativa, tendo em vista que desenvolvem suas ações e constroem suas crenças e significados sobre a vida, o mundo e si mesmo, a partir de suas percepções, sentimentos e significações que dão às suas ações, relações e experiências.

Clandinin; Connely (2000), *apud* Paiva (2008, p. 3) define pesquisa narrativa como:

[...] uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo (Clandinin; Connely, 2000 *apud* Paiva 2008, p. 3).

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO E PERÍODO DA PESQUISA

O *lôcus* da pesquisa foi o município de Crateús, pertencente a microrregião do Sertão cearense. Situado ao sudoeste do estado, abrange uma extensa área que se estende desde as proximidades da serra da Ibiapaba até as fronteiras com os estados do Piauí e Pernambuco. A região é caracterizada por uma geografia predominantemente semiárida, com vastas planícies intercaladas por serras, vales e riachos sazonais. A região compreende os municípios de Ararendá, Catunda, Crateús, Hidrolândia, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Santa Quitéria e Tamboril. O topônimo “Crateús” vem do tupi ou tapuia, podendo significar: tupi: *cará* (batata) e *teú* (lagarto); ou ainda o nome da tribo indígena que habitava a região: *karati*, *karatús* ou *karatis* e *us* (povo ou tribo). Sua denominação original era “piranhas” (devido à abundância de peixes na região), depois “Príncipe Imperial”⁷.

De acordo com o último Censo, realizado em 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía uma população de 76. 390 pessoas e uma densidade demográfica de 25,62 habitantes por quilômetros quadrados.

Com relação a trabalho e rendimento⁸, em 2021 o salário médio mensal era de 1,8 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11,13%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 34 de 184 e 49 de 184, respectivamente. Já na comparação com cidades de todo o país ficava na posição 3.288 de 5.570 e 3.390 de 5.570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 50,3% da população nessas condições, o que o colocava na posição 141 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 1.343 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,5%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 85 de 184. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2904 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,5 e para os anos finais, de 5,3. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 90 e 103 de 184. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1159 e 1143 de 5570. O município possui 46 estabelecimentos de Ensino Fundamental (2023); 09

⁷ https://pt.wikipedia.org/wiki/Sert%C3%A3o_dos_Crate%C3%BAs

⁸ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crateus/panorama>

estabelecimentos de Ensino Médio. Em 2023, o município possuía 8.944 matrículas no ensino fundamental e 3.273 matrículas no ensino médio⁹.

Para realização da pesquisa, que ocorreu no período de maio e junho de 2024, elegeu-se uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI). A instituição consiste na primeira escola de Ensino Médio a funcionar em tempo integral na jurisdição da Crede 13¹⁰, sendo considerada plano piloto com a implantação da política de escola de Ensino Médio em tempo integral. Suas atividades iniciaram no ano de 2016, neste sistema, apenas com as turmas de primeiros anos do EM, tendo 100% das turmas integrais em 2018.

A referida escola funciona nos turnos manhã e tarde, com um total de onze turmas, sendo quatro de 1º anos, quatro de 2º anos e três de 3º anos, totalizando uma matrícula de 489 alunos, conforme dados do Sige-Escola (Seduc-CE). A unidade escolar não funciona no turno noturno e nem possui extensões de matrículas, entretanto, recebe estudantes de vários municípios vizinhos que compõem a regional, a exemplo dos municípios de Ipaporanga e Independência e do Estado vizinho Piauí, como o município de Buriti dos Montes (PI).

A escola apresenta elevado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultando assim no seu fluxo aprovação, permanência e resultado aferido nas avaliações externas, como o SPAECE.

Gráfico 1 - Indicadores Educacionais (2015-2022)



Fonte: Relatório de Gestão (2018-2023).

⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crateus/panorama>

¹⁰ As Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede's) são divididas em 20 Coordenadorias e são responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará. A regional 13 é composta por 11 municípios: Crateús, Novo Oriente, Independência, Tamboril, Catunda, Monsenhor Tabosa, Ipueiras, Nova Russas, Poranga, Ararendá e Ipaporanga.

O **Gráfico 1** apresenta uma progressão nos índices de aprovação, bem como uma regressão nos índices de reprovação e abandono, o que contribuí de forma positiva para a elevação dos indicadores de fluxo, como permanência e aprovação.

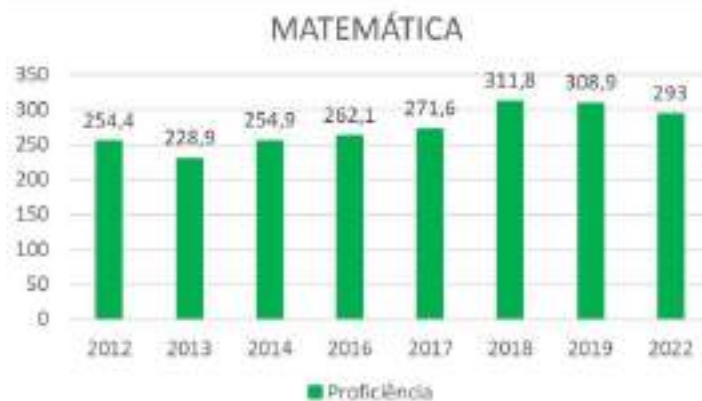
Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa
SPAECE (2012-2022)



Fonte: Relatório de Gestão (2018-2023).

O Gráfico 2 apresenta médias de proficiências alcançadas pelos alunos em Língua Portuguesa na avaliação externa Spaece. Observa-se que dos anos de 2016 a 2019 há uma progressão na elevação da proficiência alcançada pelos alunos. Cabe destacar que somente a partir dos anos de 2016, a 3ª série do Ensino Médio passou a ser a única série avaliada pela referida avaliação externa de larga escala. Conforme escala de proficiência da referida avaliação (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), a média alcançada pela escola evidencia que os alunos avaliados se encontram no desempenho considerado intermediário, conforme Escala de Proficiência, logo abaixo.

Gráfico 3 - Proficiência em Matemática Spaece (2012-2022)



Fonte: Relatório

de Gestão (2018-2023).

O Gráfico 3 apresenta as médias de proficiências alcançadas pelos alunos em Matemática, na avaliação externa no Spaece. Observa-se que do ano de 2016 a 2019 há uma progressão na elevação da proficiência alcançada pelos alunos e que somente no ano de 2022 houve uma queda nos indicadores. Interessante destacar que o ano de 2022 foi um ano pós pandêmico. Conforme escala de proficiência média alcançada pela escola representa que os alunos da série avaliada se encontram num padrão de desempenho intermediário.

Gráfico 4 - Resultado IDEB (2017-2019-2021)

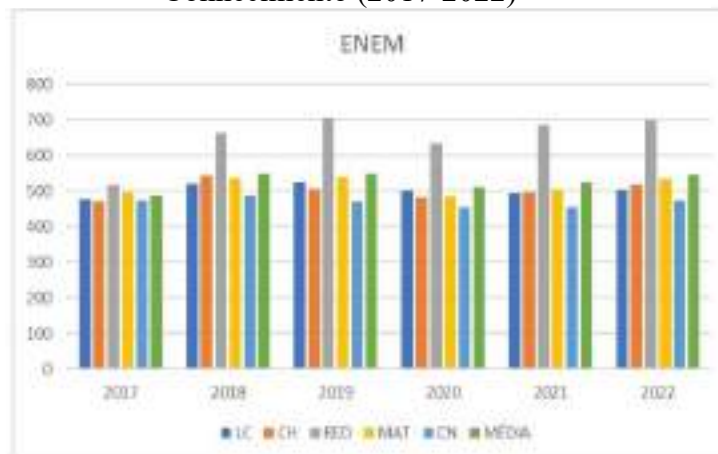


Fonte: Relatório de Gestão (2018-2023)

O Gráfico 4 representa o resultado do Ideb referente os anos de 2017, 2019 e 2021. O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

A escola apresenta um índice de aprovações de seus alunos em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) elevado, conforme exposto no **Gráfico 5**.

Gráfico 5 - Notas do ENEM por Área do Conhecimento (2017-2022)



Fonte: Relatório de Gestão (2018-2023)

A escola possui um total de 54 servidores. Dentre eles, oito professores efetivos, 19 professores temporários, três funcionários administrativos, cinco auxiliares de serviços gerais, três merendeiras, um porteiro, quatro vigilantes e uma assessora financeira (cargo comissionado, sem vínculo efetivo), uma secretária escolar. O Núcleo Gestor é composto por três membros, uma diretora geral e dois coordenadores escolares, todos efetivos.

A Escola possui uma infraestrutura mediana, com possibilidade de ampliação. Em sua estrutura física apresenta uma estrutura bem conservada e limpa, composta por 11 salas de aula, uma secretaria, um auditório, banheiros pequenos (sem estrutura), um refeitório adaptado, um Laboratório de Ciências, um Laboratório de Informática, dois depósitos, uma quadra poliesportiva, vestiários masculino e feminino, sala de multimeios/biblioteca, sala da direção que divide espaço com a assessora financeira e uma sala da coordenação.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa nove professores do Grupo do Magistério (MAG), docentes efetivos e temporários, em regência de sala de aula, que estão em exercício na referida escola desde 2017, ano da aprovação da lei 13.415/2017, até a presente data, de forma ininterrupta, considerando a voluntariedade para participar da investigação.

Não participaram da pesquisa: gestores, funcionários efetivos e terceirizados, como serviços gerais, merendeira, porteiros, vigilantes e pessoal administrativo, assessor (a) financeiro (a) e secretário(a) escolar, por não pertencerem ao grupo do magistério; professores que entraram em exercício na escola após o ano de 2017, ou que estejam na escola atualmente, mas por algum motivo não estiveram de forma ininterrupta no período que corresponde aos anos de 2017 a 2024.

Sobre os riscos referentes à participação destes professores na pesquisa, consistiram em: constrangimento dos participantes, com apresentação de recordações saudosistas e/ou desagradáveis, bem como timidez e insegurança. Para minimizar tais riscos optamos por fazer as entrevistas num local reservado, sem fluxo de pessoas, sem intervenção do núcleo gestor. Na pesquisa, estes sujeitos foram identificados por pseudônimos. Caso um ou mais desses riscos se instalassem, no papel de pesquisadora dar-se-ia assistência devida no sentido do encaminhamento do participante para a Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Caso fosse

necessário apoio psicológico, este seria encaminhado para à equipe Multidisciplinar da Crede 13, composta por Assistente Social e Psicóloga, equipe esta, contratada pela Secretaria de Educação do Ceará-Seduc (CE), com lotação nas regionais de educação.

Quanto aos benefícios esperados com a presente pesquisa, são: valorização pessoal e profissional para os participantes, mediante o reconhecimento, por meio das memórias, do serviço prestado à população cearense, ao município e região dos sertões de Crateús; oportunidade ao participante por colocar em relevo sua trajetória e sua ação docente nesse percurso de implementação da reforma; expressar, através de suas narrativas, expectativas, percepções e desafios enfrentados no seu fazer docente durante a implementação e implantação da reforma do Ensino Médio.

Outro benefício reside na contribuição da pesquisa para o fortalecimento de estudos sobre políticas curriculares e reformas educacionais, uma vez que “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (Arroyo, 201, p. 71), tornando-se assim uma luta necessária.

Respeitando os preceitos éticos, os participantes foram apresentados nos dados da pesquisa por codinomes, estes relacionados a códigos, como P1, P2 e assim sucessivamente.

4.3.1 Perfil dos Participantes

A pesquisa contou com a participação de nove docentes, todos lotados efetivamente em regência de sala de aula com formações diversificadas e ampla experiência na área educacional. O grupo é composto por profissionais de ambos os sexos, com idades entre 31 e 51 anos, e tempo de docência variando de 8 a 18 anos. No que se refere à formação acadêmica, observa-se uma significativa diversidade de áreas do conhecimento, abrangendo Sociologia, Filosofia, Pedagogia, História, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia e Letras. Além das licenciaturas, parte dos participantes possui especializações e títulos de mestrado, evidenciando um alto nível de qualificação acadêmica.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa docentes em regência de sala de aula

Participante	Idade	Sexo	Formação	Tempo de Docência
P1	38 anos	M	Licenciatura em Sociologia, Filosofia e Pedagogia	13 anos

P2	51 anos	F	Licenciatura em História; Especialista em História	15 anos
P3	35 anos	M	Licenciatura em Química e Matemática/ Mestre em Educação	14 anos
P4	40 anos	F	Licenciatura em Ciências Biológicas / Pós-Graduada em Gestão e Organização da Escola	18 anos
P5	38 anos	F	Licenciatura em Química	15 anos
P6	34 anos	F	Licenciatura em Matemática	13 anos
P7	35 anos	F	Licenciatura em História; Especialista em História e Geografia	11 anos
P8	32 anos	F	Licenciatura em Geografia; Mestrado em Geografia	8 anos
P9	31 anos	F	Licenciatura em Letras	10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Essa heterogeneidade de formações e experiências enriquece a pesquisa, proporcionando uma visão ampla sobre o tema investigado, com contribuições advindas de distintas áreas do saber e diferentes perspectivas pedagógicas. Outro ponto que merece destaque, são docentes formados em distintas áreas do conhecimento, característica substancial para a análise do *corpus* no sentido de divergências e convergências no achado da pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa se fizeram necessárias: solicitação de autorização ao Coordenador da CREDE 13, através do Termo de Anuência (APÊNDICE A); autorização para a realização da pesquisa pela jurisdição da escola; comparecimento à unidade escolar para apresentação do objeto da pesquisa aos docentes da Instituição e, na oportunidade, o convite para participar da pesquisa. A participação foi voluntária e para isso todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

Quanto aos dias para a realização da entrevista estes foram agendados nos meses de maio e junho de 2024, de acordo com a disponibilidade de cada participante. A entrevista ocorreu em local reservado, calmo, sem fluxos de pessoas ou interferências de terceiros. Foi solicitada ainda a todos os participantes da pesquisa a assinatura do Termo para autorização do uso de imagem e voz (APÊNDICE D).

A coleta dos dados ocorreu por meio da entrevista narrativa (EN). A entrevista narrativa trata de uma abordagem específica dentro da pesquisa qualitativa. Essa abordagem retrata a importância de trazer à tona a memória de diversas formas de (re)construção, tais

como por meio das histórias de vida, histórias da docência, tanto numa perspectiva individual, quanto social. Isso se faz fundamental para a compreensão do objeto dessa pesquisa, devendo ficar claro que “a narrativa não é apenas o produto de ‘um ato de contar’ ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012 *apud* Sousa, 2015, p. 152).

Evidencia-se que as práticas narrativas são constituídas de vivências e experiências, adquiridas e construídas ao longo da história de vida do ser humano e que solidificam e se estabelecem em imagens retomadas em situações cotidianas. Desse modo, a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante da sua história de vida e do contexto do qual ele faz parte. Para Jovchelovitch; Bauer (2014, p. 93) “a ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”. Face ao exposto, apresentamos no quadro 2, uma síntese das principais fases da entrevista narrativa.

Quadro 3 -Principais fases da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulações de questões emanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões emanentes distinguem-se em (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...])
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2 Narração Central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
3 Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então? ”, Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê? ”.
4 Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê? ”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

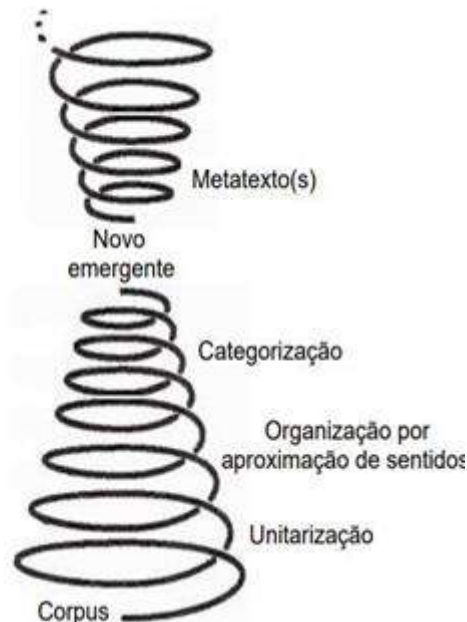
Fonte: (Jovchelovitch; Bauer (2014, p. 97).

Conforme Bauer e Gaskell (2010), a Entrevista Narrativa se configura como uma técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa e se faz necessário conhecer seus procedimentos metodológicos para alcançar a compreensão do fenômeno investigado. Em complemento, para percurso analítico dos dados produzidos nas entrevistas narrativas, optamos pela Análise Textual Discursiva, conforme descrevo a seguir.

4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como afirmado anteriormente, a análise das narrativas foi feita mediante a Análise Textual Discursiva (ATD), uma vez que esta se constitui numa metodologia de análise de informações que tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas sociais, especialmente na Educação. Institui um processo (auto) organizado para a compreensão dos dados produzidos a partir de três etapas, que compõem um processo cíclico e recursivo. Essas etapas são a “unitarização do *corpus*”, “categorização” e “comunicação ou metatexto” (Moraes, 2020).

Figura 1 – Ciclo espiralado da ATD



Fonte: Silva, *et al* (2024, p.4).

Conforme Moraes (2020), o ciclo de análise ocorre como na descrição das seguintes etapas: **Desmontagem dos textos**: também denominado de processo de unitarização. Consiste em examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados; estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, que implica em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, denominados de categorias; captando o novo emergente, comunicação ou metatexto: resulta da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores (unitarização e categorização) possibilitando a

emergência de uma compreensão renovada do todo, onde o investimento nessa nova comunicação, o que consiste num compreensão renovada do todo.

Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo, explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria, aplicando-se o que é proposto por Demo (2001, p. 56-57),

[...] assumindo a posição de intérprete autônomo ... de interpretar o fenômeno pesquisado em tom desconstrutivo, para ir além do que se diz e das aparências do que se diz; se antes estava em jogo o ponto de vista do outro, agora salientamos o ponto de vista próprio [...] a desconstrução é apenas uma parte, que deverá ser completada com a reconstrução analítica do fenômeno. (Demo, 2001, p. 56-57)

No processo da ATD, os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses, que se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização.

Inicialmente, os discursos dos participantes foram fragmentados em unidades de sentido significativas, as quais permitiram acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à reforma do Ensino Médio. Posteriormente, essas unidades foram organizadas em categorias emergentes, a partir da recorrência de temas, expressões e tensões presentes nos relatos.

A análise possibilitou a construção de *cinco categorias principais*, que expressam diferentes dimensões da experiência dos sujeitos envolvidos com a reforma. A primeira categoria, *Flexibilização curricular, desarticulação contextual com os interesses dos alunos*, evidencia como a proposta de ampliação das possibilidades formativas foi recebida de forma ambígua, sendo percebida ora como oportunidade de diversificação, ora como desorganização e precarização dos percursos formativos.

Na segunda categoria, *Reinvenção e responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio*, destacam-se os processos de adaptação e criação pedagógica empreendidos pelos professores, ao mesmo tempo em que se evidencia uma sobrecarga atribuída a eles frente à ausência de apoio institucional.

A terceira categoria, *Perspectivas dialógicas sobre a reforma do Ensino Médio*, que evidencia a ausência de diálogo efetivo entre os órgãos responsáveis pela formulação e implementação da reforma (como o MEC e as Secretarias de Educação) e os sujeitos diretamente envolvidos com o cotidiano escolar — professores, gestores, estudantes e comunidade.

A quarta categoria *Desafios e perspectivas para a implantação da reforma do Ensino Médio*, reúne as principais dificuldades relatadas na implementação da política, como falta de infraestrutura, formação e clareza dos objetivos, ao lado de possíveis caminhos de reconstrução democrática dessa proposta.

Por fim, a quinta categoria, *O documentário como produto educacional potencializador de novas discussões e ferramenta para preservar a memória coletiva*, destaca a importância de se registrar, refletir e compartilhar experiências escolares por meio de mídias que promovam o debate público e a valorização dos saberes locais. Essa categoria emerge como um espaço de resistência e reinvenção, na medida em que transforma a experiência em objeto de reflexão crítica e memória coletiva.

Em síntese, a análise e interpretação dos dados revelam que, embora a proposta da reforma traga elementos inovadores no discurso, sua aplicação prática tem sido marcada por contradições, lacunas estruturais e ausência de diálogo com os principais sujeitos da escola. As categorias construídas evidenciam não apenas os desafios, mas também os movimentos criativos de ressignificação que ocorrem no cotidiano escolar, apontando para a urgência de políticas educacionais construídas de forma participativa, dialógica e contextualizada.

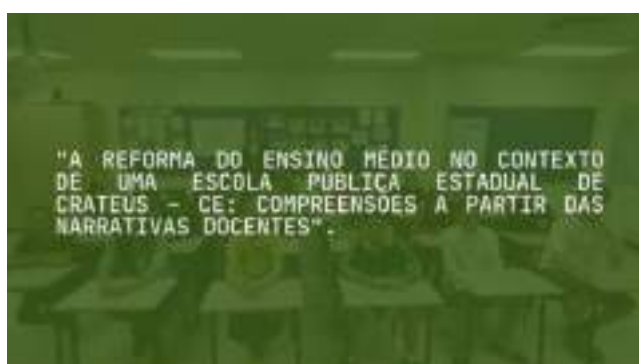
4.6 PRODUTO EDUCACIONAL

Temos aprendido que a Área de Ensino da CAPES é caracterizada por ser essencialmente de pesquisa translacional, ou seja, teórico-prática. Isso significa que, nesse caso específico, há uma intenção de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, com possibilidades de replicação em contextos reais, por meio de produtos e processos educativos (Brasil, 2019). Essa ênfase na aplicação se apresenta na área da educação, uma vez que essa configuração passa a ser uma exigência para pesquisas inseridas em programas profissionais, como é o caso do nosso, que têm como elemento central o desenvolvimento de:

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido) (Brasil, 2019a, p. 15).

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica e ação docente. Desse modo, o produto educacional resultou na construção de um documentário, a partir das narrativas docentes da pesquisa em questão. De acordo com o dicionário *wikipédia*¹¹, “documentário é uma produção artística, via de regra um filme, não-ficcional, que se caracteriza principalmente pelo compromisso da exploração da realidade”.

Figura 2- Documentário



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NSdSe-wzm50>

A confecção do documentário contou com o apoio de profissionais técnicos em produção de áudio e vídeo, uma vez que exige um conjunto de habilidades para lidar com as principais ferramentas de produção de audiovisual, bem como para promover a compreensão dos processos de captação, edição, finalização de áudio e vídeo digitais, realização de eventos com luz, imagem e som. Acrescentamos ainda que, para além da equipe técnica especializada, a construção de um documentário exige equipamentos adequados para garantir a qualidade do produto.

Defendemos que um documentário com narrativas docentes sobre a reforma do Ensino Médio pode estimular o debate e a participação ativa de educadores, estudantes, pais e outros membros da comunidade na formulação e implementação de políticas educacionais. Isso pode ajudar a garantir que as vozes e perspectivas dos principais interessados sejam consideradas no processo da reforma, podendo ainda abordar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da reforma do ensino médio, bem como as soluções criativas que estão sendo desenvolvidas para superar esses obstáculos.

¹¹ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Document%C3%A1rio>

Desta forma, acreditamos que a riqueza das narrativas, unida ao audiovisual, está em explorar o diálogo além da fala, pois o olhar, as expressões, as pausas e os silêncios podem falar mais do que as palavras.

4.7 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

A pesquisa respeitou a Resolução nº 510/2016 do sistema CEP/CONEP, principalmente no que se relaciona à confidencialidade e sigilo das informações, bem como à garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases desta. Após a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e aprovação para a sua realização CAAE: 78960424.4.0000.5055, Parecer nº 6.841.487 (APÊNDICE B), foram dados esclarecimentos aos participantes sobre a pesquisa, que com o consentimento voluntário, assinaram o referido termo.

Dessa forma, ficou assegurado o anonimato e sigilo referente à identidade das participantes. No momento da entrevista, foi solicitada autorização para gravação de imagem e voz (APÊNDICE B). Uma vez que o Produto educacional desta pesquisa foi o desenvolvimento de um documentário, faz-se, portanto, necessário o termo de autorização de imagem. Outro documento necessário, conforme a dimensão ética e legal da pesquisa foi o Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (APÊNDICE A), o qual foi devidamente assinado pelo Coordenador da CREDE 13, bem como pela gestora da escola que serviu de *locus* para a pesquisa.

Por meio da pesquisa, foi construída a dissertação e o Produto Educacional, o qual assume o formato de um documentário, a partir das narrativas docentes onde estão registradas as vivências da Reforma do Ensino Médio pelos professores da escola pesquisada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 DADOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram coletadas Entrevistas Narrativas (EN) de nove professores, do sexo masculino e feminino, a partir de seis perguntas mobilizadoras. De acordo com Motta (2013, p. 71), “a narrativa põe naturalmente os acontecimentos em perspectiva, une pontos, ordena antecedentes e consequentes, relaciona coisas, cria o passado, o presente e o futuro, encaixa significados parciais em sucessões temporais, explicações e significações estáveis”.

Em tempo, ressalto que as transcrições das narrativas foram feitas de forma original, respeitando as repetições de palavras e o dialeto próprio de cada participante, resguardando, assim, a autenticidade das falas. Esse cuidado visa preservar as expressões culturais e individuais, garantindo que a essência do discurso de cada participante seja mantida. Dessa forma, busca-se não apenas registrar os relatos, mas também valorizar a diversidade linguística e a subjetividade presentes nas narrativas, assegurando uma interpretação fiel ao contexto em que foram produzidas.

Os textos foram desenvolvidos de acordo com a Análise Textual Discursiva, método de análise de dados utilizado na construção dos metatextos. Conforme Moraes (2003), os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados.

A execução da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos e a coleta de dados foi realizada do dia 19 de junho a 20 de setembro de 2024.

5.1.1 Flexibilização Curricular, desarticulação contextual com os interesses dos alunos

[...] para ler o acontecimento, é necessário convocar os sujeitos, pois se a memória evoca a história, ela somente se concretiza a partir do modo como são simbolizados na consciência dos sujeitos e, por fim discursivizados, acontecimentos diversos que se tornam objetos de diferentes leituras, [...] e, até mesmo de interpretações controversas (Zandwais apud Cavalcanti, 2013, p 60).

Podemos destacar que um dos pontos centrais da Reforma do Ensino Médio gira em torno da flexibilização curricular, como sendo o carro-chefe da tão propalada reforma educacional. De acordo com os documentos oficiais e norteadores da política educacional, como a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem que a

flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos representa uma importante transformação no sistema educacional brasileiro, proporcionando aos estudantes uma maior autonomia na escolha dos caminhos a seguir durante sua formação. Essa mudança é uma das principais direções propostas pela BNCC, que busca atender à diversidade de interesses, aptidões e contextos de cada aluno.

Nesse cenário, os itinerários formativos se tornam instrumentos fundamentais para promover um ensino mais personalizado, inclusivo e alinhado às necessidades contemporâneas da sociedade. Entretanto, de acordo com a pesquisa realizada e ainda conforme os pesquisadores da área, estes afirmam o contrário. A este respeito, destaca Reis (2023, p. 4):

A Lei nº 13.415/2017 estabelece a divisão e a fragmentação do currículo escolar, porque divide a formação geral em 1.800 horas e os itinerários formativos, com 1.200 horas. O principal foco desse documento é flexibilizar a formação básica e relacionar a parte flexível do currículo ao projeto de vida dos estudantes (Reis, 2023, p. 4).

Neste sentido, ao abordar a flexibilização curricular através dos itinerários formativos o participante P1 ressaltou que:

Algumas disciplinas, foram retiradas muitas aulas, como por exemplo, Química, Biologia, depende da escola, depende como está sendo avaliado e proposto esse currículo, algumas disciplinas críticas são deixadas de lado como sociologia e filosofia, por exemplo, tem se acrescentado mais disciplinas técnicas, Educação Física, então nós que somos docentes né, nesse meio a gente vê como algo preocupante essa flexibilização do novo ensino médio (P1, 2024).

Na fala do P1 fica clara a preocupação com a redução de alguns componentes curriculares, em especial, disciplinas que buscam desenvolver o senso crítico junto aos estudantes, como sociologia e filosofia, ao terem suas cargas horárias reduzidas, perdendo lugar assim para as disciplinas técnicas. Cabe destacar que quando o P1, aborda a respeito das disciplinas que foram acrescentadas no currículo como disciplinas técnicas, podemos destacar (Cultura Digital, Empreendedorismo, NTPPS-Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais), P1 por sua vez, resalta o componente curricular Educação Física, que também foi acrescida como itinerário formativo, denominada de Educação Física I, com carga horária de 2 h/a.

A respeito da redução de algumas disciplinas que de acordo com P1 elevam o senso crítico dos alunos, Simões (2017), acrescenta que,

Neste cenário, o lugar das Ciências Humanas, vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhadas a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade é sinônimo de “doutrinação” [...] (Simões, 2017, 56)

Sob a lógica neoliberal, a educação passa a ser compreendida como investimento e o estudante como “capital humano”, sendo moldado para se adaptar às exigências do mercado. Nesse contexto, as Humanas são vistas como “improdutivas” por não gerarem habilidades imediatamente convertíveis em capital. Isso leva à sua marginalização dentro do currículo, reduzindo tempos, espaços e sentidos de sua presença na formação dos jovens. Além disso, cresce a acusação de que essas disciplinas promovem “doutrinação ideológica”, um discurso que deslegitima o papel fundamental das Ciências Humanas em formar sujeitos pensantes, capazes de analisar criticamente a realidade, questionar desigualdades e participar ativamente da vida democrática.

A este respeito, as autoras Silva & Boutin (2018, p. 530) desvelam que:

a reforma que integra a educação integral no chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omlateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral. (Silva & Boutin, 2018, p.530)

Na narrativa do P1 ele traz outra abordagem a respeito da flexibilização curricular ao enfatizar que,

[...] essa flexibilização ela é importante, mas a gente precisa manter as disciplinas da base, e para que o estudante ele se forme, ele saia da escola, com pensamento crítico ele tenha também né a sua consciência, pra que ela não acabe, né sendo por exemplo moto Uber achando que ele é empreendedor né que ele perpassou por uma disciplina que ele aprendeu a fazer alguma atividade ele acha que ele é empreendedor (P1, 2024).

A narrativa do P1 traz uma crítica contundente ao modo como a flexibilização curricular vem sendo implementada nas escolas brasileiras, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio. Ao destacar a importância de manter as disciplinas da base comum, o professor alerta para o risco de se priorizar uma formação meramente técnica e instrumental, em detrimento da formação crítica e integral dos estudantes. Esse alerta é extremamente pertinente quando se observa que a lógica neoliberal vem influenciando cada vez mais a organização do currículo escolar, promovendo uma visão utilitarista da educação, em que o conhecimento é valorizado apenas por sua funcionalidade imediata no mercado de trabalho.

A crítica ao discurso do “empreendedorismo” também é central. P1 questiona a romantização de condições precárias de trabalho, como a atuação de jovens como motoristas de aplicativo ou pequenos prestadores de serviço, que, sob o rótulo de “empreendedores”, são inseridos em uma lógica de autossuficiência que ignora as desigualdades estruturais. Essa ideologia, promovida pelo neoliberalismo, transfere para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando fatores sociais, econômicos e educacionais que limitam suas possibilidades reais.

Hernandes (2019) corrobora nesse sentido ao afirmar que ao inserir entre os itinerários formativos o arranjo curricular de formação técnica e profissional, o Poder Público se desobriga e se desonera do Ensino Médio público, bem como da educação superior pública para o acesso às classes populares e ainda “libera” para as corporações um exército de reserva de jovens e flexíveis trabalhadores de baixa qualificação.

Hernandes (2019) afirma que é nítido, no entanto, que essa flexibilização traz dificuldades e desigualdades entre as escolas, principalmente aquelas mantidas pelo Poder Público e, mais ainda, aquelas localizadas em cidades periféricas, fazendo com que a flexibilidade de ações no currículo, na prática, não seja possível, de fato.

A narrativa acima é um chamado à resistência pedagógica: a flexibilização curricular não pode servir como instrumento de despolitização da escola. É necessário que a educação mantenha seu compromisso com a formação cidadã, crítica e emancipada, especialmente em um momento histórico marcado pela crescente naturalização da precariedade e pela consolidação do ideário neoliberal.

Ferreti (2018) destaca que a agenda do “Novo Ensino Médio” expressa na Lei nº 13.415/2017 promoveu mudanças expressivas na LDBEN. O conteúdo da política visa flexibilizar o currículo, o que o torna reducionista. A política propõe uma forma dita “atual” de atingir as diferentes “juventudes” e a diversidade de culturas, ao atender às demandas e uma educação de qualidade.

Entretanto, o participante P7 afirmou que:

[...] observamos que os alunos não compreendem a finalidade dos itinerários formativos e nem contemplam seus anseios e expectativas [...] a gente ainda observa que boa parte dessa flexibilização não tem chegado de forma que os alunos realmente sintam interesse por esses itinerários. [...] eles ainda não conseguem compreender essa flexibilização do currículo.

Corroborando nesse sentido, Reis (2023, p. 12 e 13) afirma que,

[...] em um primeiro momento, os professores compreenderam que haveria um incremento no número de horas para o trabalho com os conteúdos curriculares tradicionais. No entanto, embora tenha ocorrido, como foi propagado pela mídia, a ampliação na carga horária do Ensino Médio, observa-se que a Formação Geral Básica, perdeu espaço para os itinerários formativos. Esse fato, aliado à impossibilidade de oferta de todos os itinerários pelas redes de ensino, sobretudo públicas, gera frustração e desigualdades (Reis, 2023, p. 12, 13).

Na fala de P1 fica clara a preocupação com os resultados dos alunos nas avaliações e exames, como por exemplo, o ENEM. Dessa forma, o professor sente-se responsabilizado pelos resultados de aprendizagem, mesmo diante dos desafios impostos por esta flexibilização que resulta num reducionismo curricular.

[...] os alunos [...] vão está encarando o ENEM, diversos vestibulares, então eles precisam de uma bagagem curricular bem abrangente, importante, detalhada e quando se tira determinados conhecimentos e acrescentam como por exemplo determinados conhecimentos críticos e acrescentam determinados conhecimentos técnicos, o aluno tende a ter menos criticidade, menos conhecimento, então essa nova, essa incrementação do novo ensino médio, a gente vê como uma forma preocupante e por o aluno ter no futuro provas que vão decidir o seu futuro, que vão decidir sua forma de viver, que são cobrados coisas importantes e que esse novo ensino médio vem retirando algumas, deixando o aluno mais a vontade de pesquisar e o aluno não tem essa cultura da pesquisa, então a gente vê como algo preocupante [...] (P1 2024).

Assim complementa P3: “[...] algumas disciplinas perderam duas aulas, outras perderam uma, disciplina que era três aulas ficou uma, disciplina que era seis aulas ficou quatro ou três, e aí complicou bastante”. Sobre o exposto destaca Arroyo, (2013), que,

Os mestres também aparecem presentes nos rituais de avaliação, responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, merecedores ou não de prêmios, bônus, julgados como qualificados ou desqualificados, responsáveis, assíduos ou irresponsáveis. Somente nesse ritual de avaliação-aprovação-reprovação importa quem falou nas aulas e quem escutou, quem ensinou e quem aprendeu. Sobretudo, aparecem pichados de brincarem de ensinar e de aprender como escutamos da mídia e de gestores (Arroyo, 2013, p. 54).

Ainda sobre a flexibilização curricular, P3 enfatiza que, “foi bem complicado pelo fato de ser algo novo e também eu creio que até inicialmente chegou de uma maneira muito jogada, apesar de ter tido quatro anos de 2017 até 2022 quando foi implementado [...] Nós professores não sabíamos o quê que teria que trabalhar[...]”. Reafirmando esse pensamento, destacamos Reis (2023) ao enfatizar que:

Seria necessário que os professores tivessem mais clareza sobre as políticas públicas que envolvem a reforma do Ensino Médio antes que ela fosse para a prática da escola, ou seja, participar ativamente do processo de atuação. Pois, se o educador, que é a pessoa que colocará política em prática, não tem conhecimento sobre a Lei que vai reger sua prática pedagógica, dificilmente conseguirá compreender qual projeto de Educação que está em vigência, quais recursos didáticos, qual planejamento e/ou quais aparatos tecnológicos poderiam auxiliar no contexto da prática (Reis, 2023, p. 12).

Essa falta de informação e comunicação com os professores e profissionais envolvidos com a educação faz com que eles se sintam desmotivados, perdidos no meio de tanta informação e desorientados em relação ao futuro de suas ações na escola, diante da carga horária e da organização curricular que foram alterados.

Outrossim, convém destacar o pensamento de P4 a respeito da flexibilização curricular, ao destacar que, “[...] a flexibilização curricular [...] representa uma evolução, uma evolução significativa na educação, proporcionando uma abordagem personalizada com os estudantes de acordo com suas aspirações e aquilo que eles almejam para os seus projetos de vida” (P4, 2024).

Tal assertiva defendida pelo P4, vem de encontro ao que é defendido pelas pedagogias ativas¹², as DCNEM/2018 e a Portaria MEC 1.432/2018, que objetivam colocar o jovem no centro do processo educativo a fim de que ele não abandone a escola, para, desse modo, direcionar o projeto de vida dos jovens e sua formação, de modo a adaptar as juventudes ao que o mercado lhes oferece. No entanto, de acordo com Reis (2023), trata-se de uma forma de responsabilizá-los por seu futuro, eximindo a responsabilidade do Estado.

De acordo com Reis (2023), a cultura individualista, meritocrática, desenvolvida e cultivada pelo empresariado e pelo ideário empreendedor, visa à resolução de problemas sociais e ao desenvolvimento de atividades de voluntariedade social. Esse discurso embasa documentos de organismos multilaterais para a educação das juventudes de países empobrecidos. Neste sentido, afirma Santomé (1998) apud Reis (2023, p. 14).

Essa cultura está presente na atual reforma do ensino médio, segundo a qual, conforme mencionado, o estudante é mobilizado a planejar seu projeto de vida e a envolvê-lo no seu percurso formativo, fato que pode induzir a uma superficialização dos conhecimentos (Santomé apud Reis p.14).

Na mesma perspectiva de Santomé (1998) apud Reis (2023, p. 14) explicita que esse processo,

[...] decorre da retomada de princípios desenvolvidos pelas pedagogias ativas, que tomam o estudante como centro do processo educativo, e pelos princípios da cultura empresarial, quando estes adentram a escola em projetos educacionais desenvolvidos por instituições privadas ou ditas sem fins lucrativos (Reis, 2023, p. 14).

Esse movimento decorre da retomada de princípios desenvolvidos pelas pedagogias ativas, que colocam o estudante no centro do processo educativo, ao mesmo tempo em que incorpora elementos da cultura empresarial, especialmente quando esta adentra a escola por meio de projetos educacionais promovidos por instituições privadas ou organizações ditas sem fins lucrativos.

Nesse contexto, observa-se a constituição de uma configuração híbrida da educação, em que práticas pedagógicas centradas no aluno coexistem com lógicas de mercado baseadas em desempenho, produtividade e eficiência. Essa interseção molda currículos, estratégias de ensino e modelos avaliativos segundo critérios que, muitas vezes, refletem mais os interesses gerenciais do que os princípios democráticos e formativos próprios da educação pública.

¹² Pedagogias ativas são metodologias de ensino que enfatizam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Elas envolvem estratégias como aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, ensino invertido, e mais. Essas abordagens incentivam os alunos a construir conhecimento ativamente, ao invés de passivamente receber informações.

Assim, o espaço escolar passa a ser atravessado por discursos e práticas que tencionam a função social da escola e reconfiguram o papel dos educadores e estudantes nesse novo cenário.

5.1.2 Reinvenção e Responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio

Se o professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. A cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo gestor ou tecnocrata, até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que nós somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formaram através de um simples decreto (Arroyo, 2009, p. 24).

No contexto das políticas educacionais, os professores exercem papel de extrema importância. Seus relatos e narrativas devem ser alicerce para as possíveis mudanças. Por isso, apresentamos a segunda categoria da pesquisa que emergiu da pergunta: “De que forma essas mudanças interferem na sua ação docente? A referida categoria tem como objetivo compreender através das narrativas docentes como as mudanças ocorridas através da reforma do ensino médio interferem ou interferiram na sua ação docente. Para Tardif (2012, p. 14),

[...] o saber dos professores não é um conjunto cognitivo definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2012, p. 14).

De acordo com a narrativa do participante, ao se referir as mudanças impostas pela reforma, P2 apresentou que:

[...] a gente acaba tendo que buscar recursos por fora para tentar trazer uma compreensão melhor, para que esse menino possa ligar os pontos dentro da história. E quando eu falo isso dentro da história, porque é a minha área, a gente também olha para os colegas que são de outras áreas, que também tem que tentar fazer o mesmo malabarismo, para que esses meninos possam conseguir aprender, pelo menos, o básico (P2, 2024).

Acrescenta ainda,

Eu avalio como um trabalho excessivo, porque a gente tem que conseguir trabalhar mais conhecimento, com menos carga horária. E aí isso se reflete, quando a gente vai fazer as avaliações. E a gente percebe que o que você explicou, ou o tempo não foi suficiente, ou os meninos não conseguiram assimilar. E aí a gente tem que passar novamente para aquela parte do reforço, e isso aí é uma perda de tempo (P2, 2024).

De acordo com Reyes *et al* (2017), a desvalorização profissional dos professores e de algumas licenciaturas fica evidente quando determinadas disciplinas praticamente desaparecem do currículo, encobertas por competências, habilidades, práticas, áreas de conhecimento. O esvaziamento do currículo do Ensino Médio salta aos olhos, sendo priorizadas duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

As avaliações externas geralmente medem o desempenho dos estudantes em áreas consideradas “básicas”, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, que aparecem como componentes centrais. Isso gera uma pressão para que as escolas direcionem seus esforços pedagógicos para as áreas mais cobradas nesses exames, em detrimento de outras disciplinas — como Artes, Filosofia, Sociologia, História ou Educação Física — que passam a ser consideradas secundárias ou até dispensáveis.

Outro depoimento bastante marcante, a respeito da implementação da reforma e a responsabilização docente, fica marcado e evidenciado na narrativa de P8, quando relata que:

A diretora me chamou e disse olha, está aqui a sua carga horária da formação geral básica, mas você tem que ministrar três eletivas, você topa? A priori eu disse que sim, topava né e quando eu cheguei em casa eu não sabia o que era que eu ia fazer naquela disciplina. Então eu tive que pensar em uma disciplina para seis meses, certo? E uma disciplina que se propõe a ser diferente das outras, né? E agora o que que eu vou fazer? Então, eu criei ali esboço de um plano pra esse semestre né, pra essas disciplinas, e aí toda semana eu ia tentando através de criar metodologias para que essas aulas elas ocorressem né da melhor forma (P8, 2024).

Costa e Oliveira (2011), constataam que as políticas educacionais em vigor no país atribuíram mais responsabilidades aos professores, mas não estruturaram as escolas para oferecer condições apropriadas para a realização do trabalho docente. Consequentemente, isso implica na intencionalidade de apresentar à docência como sendo não atrativa para os jovens, iniciantes no mercado de trabalho, que optam por carreiras mais rentáveis e de menor complexidade.

A respeito da reinvenção e responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio, apresentamos a narrativa de P3 ao afirmar que:

[...] exige do professor novas competências. A partir de agora nós temos que inovar, temos que ter práticas diversificadas. Tem a questão do acompanhamento individualizado aos estudantes. Tem que saber o aprofundamento de cada itinerário. O que é que ele traz. E essa é uma transformação que exige novas atitudes do professor. Ele tem que passar a ter uma postura, uma nova postura, diante dessa transformação.

De acordo com Carmo *et al.* (2018, p.13), os professores,

[...] assumem responsabilidades desmedidas, ambições que frequentemente se viram contra eles próprios. Essa abrangência de atuação é particularmente perigosa e tem constituído um fator de mal-estar do docente. Ainda segundo o autor, a escola não pode assumir sozinha essa missão, nem se responsabilizar pela ausência de outras instâncias sociais na tarefa da educação formativa (Carmo, 2018, p.13).

A educação formativa, aquela que vai além da instrução técnica e se volta para a constituição de sujeitos éticos, críticos e participativos exige a participação ativa de toda a sociedade. Quando essa responsabilidade é transferida unicamente à escola, corre-se o risco de naturalizar a omissão do Estado e da própria sociedade civil frente aos desafios da formação humana. Além disso, essa lógica reforça a ideia de que, se a escola falha, a culpa é exclusivamente dela ou de seus profissionais, desconsiderando as condições estruturais em que atuam.

Portanto, é necessário reconhecer os limites institucionais da escola e valorizar a construção de redes de apoio interinstitucionais, com políticas públicas articuladas entre educação, saúde, cultura, assistência social e segurança, para que a formação integral dos sujeitos seja efetivamente possível. A escola pode (e deve) ser um espaço privilegiado de formação, mas não pode ser o único lugar onde a sociedade espera que tudo aconteça e se resolva.

De acordo com P4, e diante do cenário da reforma, o professor tem que buscar inovar nas suas práticas, mudar sua perspectiva, então tem que mudar também sua ação docente, as metodologias, as diversificações, as atividades, o planejamento. E vai desde a prescrição do currículo até a sala de aula. Conforme Arroyo (2013), as políticas, diretrizes e normas

coincidem na priorização de currículos baseados em competências, nas avaliações de resultados, na pressão sobre os docentes, seus compromissos e responsabilidades.

Com isso, destacamos ainda a fala de P7 ao explicitar que,

[...] a gente percebe essa ausência de formação, de material, e a gente percebe isso também com o novo ensino médio. Eles não sabem nos dizer como é que a gente tem que organizar. Os itinerários formativos chegam e não tem material. A gente, a partir daquilo que eles estão colocando, a gente tem que criar material. A gente tira pela cultura digital. Não tem um material organizado. A partir dali, é necessário criar o material para que ele possa ir para a sala de aula (P7, 2024).

Conforme pode ser visto, os professores sabem o que se propõe, mas não como efetivar a proposta. Tal perspectiva é apontada como um dos principais gargalos da REM. Tal consideração, consta na pesquisa “Percepção dos professores sobre o Ensino Médio, Relatório de grupo sobre o Novo Ensino Médio”, publicado em setembro de 2022. No relatório, consta que embora haja conhecimento sobre as características do Novo Ensino Médio, nota-se que a sua estrutura não é muito clara, sobretudo no que se refere à implementação. A este respeito, Lima *et al* (2022, P. 328 – 329), acrescenta, que,

*Ora, se o/a docente não vê condições materiais de efetivar os elementos curriculares dentro de seu contexto de trabalho, enxergando com ressalvas e desconfianças uma proposta, como podemos esperar que sua execução seja realizada a contento, de maneira a apresentar os resultados esperados? [...] Isso pode indicar um rompimento, dentro da escola, com a proposição pedagógica e curricular adotada e um descompasso dentro e fora das instituições escolares (Lima *et al.*, 2022, p. 328-329).*

O participante P5, por sua vez, afirmou que apesar dessas intenções de personalizar e diversificarem o processo educativo, estes resultam em desafios significativos que afetam a qualidade de aprendizagem e a eficácia do ensino. A fragmentação do currículo dificulta a continuidade na aprendizagem, com risco no desenvolvimento de uma base sólida em ações essenciais e que continuam sendo cobradas da mesma forma no ENEM.

Para P5,

[...] a reforma fez com que a base comum ficasse bem mais enxuta, a questão de quantidade de aulas. Porém, não se observa uma mudança no Enem. Então, até hoje, não foi esclarecido quanto a cobrança desses itinerários formativos no Enem. O Enem vai permanecer o mesmo e os alunos tiveram uma grande perda na base comum (P5, 2024).

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio, implementada por meio da Lei nº 13.415/2017, materializa essa lógica ao reduzir de forma significativa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ampliar a carga horária destinada aos chamados itinerários formativos. Embora essa flexibilização tenha sido apresentada como uma forma de garantir protagonismo juvenil e personalização dos percursos escolares, ela tem provocado uma série de desigualdades e incertezas. Um dos pontos mais críticos diz respeito à permanência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em sua estrutura tradicional, sem adequações compatíveis com o novo modelo curricular.

Até o momento, não há clareza sobre como os itinerários formativos serão contemplados na avaliação, o que gera insegurança e descompasso entre o que é ensinado nas escolas e o que é exigido na principal porta de entrada para o ensino superior. Com a diminuição da base comum, muitos estudantes — especialmente da rede pública — passaram a ter acesso limitado a conteúdos historicamente cobrados no Enem, o que aprofunda desigualdades e compromete a equidade no acesso às oportunidades educacionais.

5.1.3 Perspectivas dialógicas sobre a reforma do Ensino Médio

“Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala”. (Becket apud Arroyo, 2023, p. 53).

Podemos definir a perspectiva dialógica como uma abordagem que busca promover o diálogo constante entre as partes envolvidas no processo educativo, processo aqui em questão, a reforma do Ensino Médio. Ela se baseia no conceito de “diálogo” proposto, por exemplo, por Paulo Freire, que defende a ideia de que a educação deve ser uma troca entre o educador e o educando, um processo que visa o entendimento mútuo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, entre diversos atores como: a comunidade escolar (alunos, professores, gestores), a sociedade (incluindo famílias e outras instâncias políticas e sociais), o Estado (governo e políticas públicas).

Com objetivo de compreender como se deram essas relações dialógicas para a implantação da reforma do Ensino Médio na escola, *locus* da pesquisa, estruturamos essa categoria tendo por base a seguinte pergunta: *Como tem se estabelecido as relações de diálogo entre os órgãos superiores MEC/SEDUC juntamente a escola para a implantação da Reforma do Ensino Médio?*

Cabe destacar que a Medida provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que materializou a reforma do Ensino Médio, trata-se de uma medida autoritária, extemporânea. No entendimento de Martini (2021, p. 71) “assim, é iniciada a implementação do chamado Novo Ensino Médio, de forma antidemocrática, por meio de um decreto presidencial”.

Diante desse contexto, destacamos a narrativa de P1 ao mencionar como tem se estabelecido as relações de diálogos. Para P1 “[...] *vem de cima, como a gente pode chamar, a Secretaria de Educação, depois vai para a Crede, depois vem até a escola, junto com o núcleo gestor, a direção, e é repassado para o grupo dos professores*”.

Sobre esse processo P2 acrescenta: “*Infelizmente, não houve essa consulta de como fazer e quando chega, quando vem da SEDUC para as CREDEs, já vem a grade como deve ser ofertada, o que ofertar, e aí resta ao professor traçar estratégias de conseguir conciliar dentro dessa possibilidade, trabalhar seu conteúdo*”.

Tais narrativas apresentam o caráter autoritário para implantação/implementação da reforma, evidenciando assim que não houve diálogo com as escolas e com os docentes. De acordo com Ferretti (2018), a proposição da reforma por meio de medida provisória foi uma ação intempestiva de um governo autoritário. O autor salienta que a lei da reforma do Ensino Médio resultou, por sua vez, da intensa participação de setores da sociedade civil identificados como empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos dos Partido dos Trabalhadores (PT), vêm exercendo influência sobre o Ministério da Educação (MEC), a fim de regular a educação brasileira conforme seus interesses, entre eles, os de ordem financeira.

No relatório de grupo sobre o Ensino Médio, “Percepção dos Professores sobre o Ensino Médio”, publicado em setembro de 2022, fica evidente nos depoimentos dos professores do ensino médio, essa ausência de diálogo para implementação da reforma.

Não tivemos nenhum apoio da Secretaria. Acho que nem para os gestores, pelo menos que eu saiba. [...] O coordenador escolar, que é aquele que orienta o professor, que está ali acompanhado com o professor [...]. Eles estão tão perdidos quanto nós. (Professores de ensino médio). Não veio um documento formal, não tem uma reunião. Não vi nada que tivéssemos um norte. [...] Questão de recursos, também, para tecnologia, principalmente. Não tivemos. Porque é um ponto chave para ser trabalhado esse Novo Ensino Médio nas escolas. Sem tecnologia eu tenho certeza que não vai funcionar (Professores de ensino médio, 2022).

Reafirmando a necessidade de uma política curricular dialogada com os principais atores educacionais, segue um trecho do Relatório Final, apresentado no Seminário da Anped, Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? subsídios para a consulta pública, publicado em junho de 2023,

[...] currículo é mais que uma lista de conteúdos, itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas [...] Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país cotidianamente (Anped, 2023, p. 34).

O conceito de currículo, constante no relatório, caminha na contramão do que afirmam os professores participantes da pesquisa e que estão no dia a dia da escola. Conforme narrativa de P8 “[...] na verdade, ele não existe aqui na base. São implementações que foram pensadas lá em cima e elas vêm de cima para baixo. Quando chega aqui já é para a gente executar”.

Essa fala remete a Arroyo (2014, p. 54), quando diz:

O Ensino Médio está sendo pensado, RESSIGNIFICADO. Onde? Na prática das escolas, na sala de aula, na criatividade dos professores, no material didático que cada docente cria e incorpora. Há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar. **Quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo?** Os sujeitos da ação educativa: os docentes e os jovens-adultos educandos. O núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação **(grifos nossos)** (Arroyo, 2014, p. 54).

Sobre o pensamento de Arroyo (2014), ressaltamos a narrativa de P7, ao afirmar que:

Eu sinto a ausência desse diálogo entre a SEDUC, CREDE e a escola. Sempre que surge uma dúvida que a gente pergunta, a gente sente essa ausência de resposta. Eles demoram demais nos dar, e quando nos dão, geralmente não é uma resposta que possa nos ajudar. Então há uma ausência muito grande com relação a isso [...]. (Professor, P7, 2024).

Quando pensamos em reinvenção do currículo, pensamos na autoria dos professores dos alunos, que estes se façam significantes da/na ação pedagógica, sujeitos históricos da ação educativa e não meros destinatários ou executores. Deste modo, Toniato *et al*, (2023, p. 05), contribuem ao afirmar que,

[...] a política curricular é um espaço público de tomada de decisões e, nesse sentido, supõe-se que a escola é um local que precisa participar da decisão política, não sendo, portanto, uma atribuição única e exclusiva, das instâncias governamentais, a definição de prioridades e direcionamentos da política curricular. Compreende-se dessa forma, que os sujeitos do contexto escolar, sejam professores, estudantes ou pais, embora nem sempre reconhecidos, também são decisores políticos. Sendo assim, entende-se que tanto a definição de uma reforma educacional, quanto seu processo de implementação necessita de um intenso diálogo com os sujeitos do contexto escolar, de modo que eles não sejam apenas destinatários ou meros executores da reforma educacional (Tonieto *et al*, 2023, p. 05).

O desafio que se impõe é recolocar a escola como espaço legítimo de tomada de decisões. Como argumentam Tonieto et al. (2023), a política curricular deve ser um campo público e democrático, no qual professores, estudantes e pais possam atuar como decisores políticos, e não apenas como destinatários de ordens elaboradas por instâncias governamentais.

Conforme a pedagogia Freiriana, o diálogo é o elemento central para a construção do conhecimento e para o exercício da autonomia dos sujeitos. A educação, para ser emancipadora, não pode ser reduzida à transmissão unilateral de conteúdos, mas deve ser compreendida como um espaço de escuta, problematização e construção coletiva da realidade. Sob essa ótica, políticas públicas educacionais que ignoram os sujeitos que vivem e transformam a escola todos os dias, professores, estudantes, gestores e comunidade, negam a própria essência do processo educativo. No entanto, o que se observou na implementação da reforma do Ensino Médio foi justamente o contrário: uma verticalização das decisões, com ausência de consulta pública, escassa escuta às demandas dos educadores e um processo de implantação acelerado e tecnocrático. A lógica da política educacional, nesse caso, distancia-se da perspectiva freiriana e aproxima-se de um modelo gerencialista e autoritário.

As narrativas dos participantes demonstram o caráter impositivo da reforma e evidenciam uma escola que recebe decisões prontas, sem participar de sua construção. A ausência de diálogo transforma os educadores em meros executores de políticas elaboradas à distância, desconsiderando o saber pedagógico construído na prática cotidiana. Em suma, o cenário descrito pelos participantes da pesquisa, mostra que essa participação ainda é frágil e pouco reconhecida. A ausência de respostas, mais do que um problema de comunicação, revela uma estrutura de poder excludente, que dificulta o exercício da autonomia escolar e o dos educadores.

5.1.4 Possibilidades de Execução da Reforma do Ensino Médio

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.
Paulo Freire*

A reforma do Ensino Médio no Brasil, que foi implementada pela Lei nº 13.415/2017, de acordo com a proposta da legislação vigente, tem como objetivo principal tornar o Ensino Médio mais flexível, diversificado e alinhado às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Com o objetivo de ouvir e compreender quais as possibilidades de execução da atual reforma, a presente categoria se estruturou a partir da seguinte pergunta motivadora: Enquanto professor(a), quais as possibilidades de execução da Reforma do Ensino Médio?

De acordo com o professor P2, não tem sido um período fácil, o participante avalia como um período negativo na educação, conforme narrativa a seguir,

Com o tempo que a gente teve, e lembrando que todos os dias tem uma proposta nova, porque a gente vivenciou esses três anos cada ano, uma nova coisa a cada ano, uma novidade. Então assim, fácil não está sendo. Estamos sobrevivendo a essa temporada. Dizer que a gente está conseguindo se adequar e ter algo realmente que a gente possa dizer assim, isso foi proveitoso ao longo do ano, não está. A gente está levando, está conduzindo, mas algo realmente que eu possa avaliar como positivo, eu não tenho (P2, 2024).

Pode-se perceber a partir da narrativa de P2 é que, além de improdutiva em relação aos avanços esperados para a ampliação da qualidade do ensino, ela se mostra um retrocesso nos diálogos desenvolvidos até então, pois desconsidera as atuais necessidades da sociedade brasileira, atendendo exclusivamente a uma demanda equivocada dos setores produtivos.

Até o momento, os professores não vislumbram efeitos satisfatórios significativos do Novo Ensino Médio, tanto na prática em sala de aula como no aprendizado e no desenvolvimento escolar dos alunos.

Nota-se que os aspectos negativos sobre a implementação, apontados anteriormente, afetam a prática em sala de aula e também a percepção sobre a efetividade do Novo Ensino Médio. Aqui, os elogios ao conceito são substituídos pelos aspectos negativos e pelas dificuldades que os professores identificam com relação à proposta – “Na prática, não parece tão eficaz”. De acordo com a narrativa de P7, as possibilidades dessa implementação,

[...] hoje são quase que escassas, porque quando a gente pensa em estrutura, quando a gente pensa em material, a gente pensa em formação, então isso é escasso, principalmente quando também a gente fala de estudar. Estudar o novo ensino médio. Que a gente pouco tem se detido a estudar o novo ensino médio. Porque todos os anos modifica alguma coisa. Todos os anos a gente tem que se readequar, se reorganizar, para que a gente possa estar implantando o que é proposto nesse novo ensino médio (P7, 2024).

O(A) participante aponta elementos importantes sobre os desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio, especialmente em relação à formação de professores e à adaptação às constantes mudanças curriculares. A escassez de recursos materiais e a necessidade de atualização contínua são obstáculos significativos para educadores e as instituições de ensino, assim como, a necessidade constante de readequação, o que vem de encontro com Dardol; Laval, (2016) *apud* Weinheimer *et al* (2021):

Defendem a tese de que o neoliberalismo é uma racionalidade que tem como característica principal a generalização da concorrência com a norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação. [...] Na área da educação, essas formas de condução manifestam-se por exemplo, na necessidade de professores serem avaliados pelo desempenho dos alunos, nos mecanismos de endividamento por toda a vida (o que faz com que sempre tenhamos que nos atualizar e nos capacitar) e na constituição do sujeito como capital humano que deve crescer indefinidamente - um valor que valorizar-se cada vez mais (Dardol; Laval, 2016 *apud* Weinheimer *et al* 2021, p. 519).

Entretanto cabe destacar, na narrativa de um dos participantes da pesquisa a ideia de responsabilização posta no próprio aluno, no sentido que a escola e o Ensino Médio pode ser avaliado como um meio capaz de assegurar um futuro melhor. Destacamos o excerto que corrobora nessa perspectiva na narrativa de P8, ao mencionar que:

A gente consiga fazer com que os estudantes tenham uma visão de futuro mais ampla, que eles saiam da escola com a percepção de que a vida lá fora vai requerer muito mais deles, que eles não devem também se limitar somente à própria escola, que eles devem aproveitar o momento que eles têm aqui, dentro das possibilidades deles, e saírem, entrarem em universidade e se formar, porque a educação vai transformar a vida deles, ao invés de se conformar e ficar num emprego que vai talvez dar um salário mínimo, que não vai dar para que ele sobreviva (P8, 2024).

Corroborando com essa linha de pensamento, Dardol; Laval, (2016) *apud* Weinheimer *et al* (2021), tratam da fabricação do sujeito neoliberal como indivíduo competente e competitivo que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo

com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O autor destaca ainda, nessa perspectiva, que se o indivíduo não conseguiu uma vaga no mercado, é porque não investiu suficientemente em si mesmo, não adquiriu as competências que garantissem essa aquisição.

O presente estudo, revela o desencontro entre a concepção oficial da Reforma do Ensino Médio e a realidade vivida por seus principais agentes de execução: os professores. Ainda que o discurso normativo da Lei nº 13.415/2017 proponha uma reestruturação promissora focada na flexibilização curricular e na ampliação das escolhas dos estudantes, o que se evidencia na prática é um cenário de incertezas, improvisações e um cansaço crônico dos educadores diante de sucessivas exigências institucionais.

As narrativas dos participantes, como os de P2 e P7, são extremamente reveladoras. Eles expõem não apenas a ausência de planejamento e continuidade, mas também a sensação de que a reforma foi pensada e imposta de forma verticalizada, sem o necessário diálogo com a base escolar. Essa distância entre formulação e implementação é um dos principais entraves da política educacional brasileira e, neste caso, mostra-se ainda mais crítico por se tratar de uma etapa tão sensível quanto o Ensino Médio, que marca a transição entre a formação básica e o mundo do trabalho ou da universidade.

Além disso, é possível destacar uma crítica importante ao modelo de responsabilização individual típico das racionalidades neoliberais. Quando um participante afirma que “não consegue avaliar nada de positivo” ou que “está sobrevivendo à temporada”, ele está dizendo muito mais do que simplesmente expressar insatisfação: está denunciando uma estrutura que cobra resultados sem oferecer condições de execução. No caso da educação, isso significa professores pressionados a se reinventar continuamente, muitas vezes à revelia de qualquer apoio institucional real.

Um aspecto fundamental que merece atenção na análise dos dados é o destaque dado à fala de P8, ao reforçar que os alunos precisam “aproveitar o momento” e se “preparar para o futuro”, o discurso, embora bem-intencionado, reproduz a ideologia do mérito individual. Aqui, a escola aparece como única instância de superação das desigualdades, ignorando o quanto essas desigualdades são estruturais e não se resolvem apenas com esforço pessoal. Isso mostra como o discurso da meritocracia está tão naturalizado que até mesmo os sujeitos críticos da política acabam por reproduzi-lo.

É nesse ponto que o texto toca em uma questão-chave: quais são, de fato, as possibilidades reais de execução da Reforma do Ensino Médio? Os achados da pesquisa indicam que tais possibilidades são mínimas quando se consideram os atuais níveis de

investimento, formação continuada, infraestrutura escolar e, principalmente, a ausência de diálogo efetivo entre gestores e professores. Se a base da escola não é ouvida, a reforma tende a se tornar um conjunto de obrigações burocráticas, distantes da realidade pedagógica e das necessidades dos estudantes e docentes.

5.1.5 Desafios e perspectivas para implantação da Reforma do Ensino Médio

Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas cabem outros olhares que pretendam ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram e perduram. Há uma resistente cultura docente. (Arroyo, 2023, p.19)

Com o objetivo de compreender os desafios e perspectivas dos docentes na implantação da reforma do Ensino Médio, e tendo em vista que a categoria aqui analisada se estruturou a partir da pergunta norteadora: “Quais os desafios e suas perspectivas na implantação da Reforma do Ensino Médio? ”, obtivemos dados que percorrem desde os desafios que envolvem a falta de formação de professores, como problemas de infraestrutura, discrepância do currículo com as avaliações externas, dentre outros fatores. Sobre o exposto, destaca P5,

[...] no início, a perspectiva era que, com a implementação da reforma do ensino médio, o currículo ficasse mais flexível e alinhado às demandas dos docentes. Porém, já também no início, a gente enfrentou bastante desafios com relação à infraestrutura das escolas, que muitas vezes não acompanhou as novas demandas do currículo, dificuldade para oferecer a variedade adequada de itinerários formativos, devido a tanta falta de recursos como a formação de professores e também materiais didáticos especializados [...] (P5, 2024).

Face ao exposto, percebe-se que, muitos docentes acreditam que a Reforma do Ensino Médio poderá impactar de forma negativa na qualidade da formação dos jovens, tendo em vista a desvalorização de algumas disciplinas no currículo em detrimento de outras, além

da falta de preparação dos professores e alunos para a adesão à reforma. Nesse contexto, destacamos a narrativa de P9, ao enfatizar que,

[...] primeiro deles é a redução da carga horária das disciplinas do componente curricular obrigatório né, por exemplo, as disciplinas de física né que tiveram a sua carga horária reduzida, a língua portuguesa que antes eram cinco aulas e hoje são três, então ocorre aí muito essa questão de uma disparidade né dos componentes que do currículo comum da base que acabou perdendo muito em relação a sua carga horária, porque acarreta também perda de conteúdos porque o professor vai ter que acelerar né na didática pra poder cobrir esses conteúdos aí que foram perdidos nessas aulas (P9, 2024).

Outro ponto que merece atenção, é a mudança na prática docente que interfere diretamente na sua transposição didática, quando o professor afirma que “*vai ter que acelerar né na didática pra poder cobrir esses conteúdos aí que foram perdidos nessas aulas*” e consequentemente implica no processo de ensino e de aprendizagem, acarretando assim impactos negativos tanto para o professor como para os discentes.

De acordo com Santos *et al* (2024), podemos perceber que a redução de conteúdos curriculares em algumas disciplinas afeta não somente a perda de conhecimentos por parte dos alunos, mas também o processo de ensino e de aprendizagem no que se refere aos discentes terem base para acompanhar temas importantes da área e em relação aos docentes conseguirem abordar determinados conteúdos em sala de aula.

Em outra perspectiva, no entanto, importante destacar, a narrativa de P2 ao trazer uma associação a reforma e os resultados das avaliações externas, atribuindo assim a eficiência ou ineficiência da reforma aos resultados destas avaliações, ao afirmar que,

Aí a gente só vai poder realmente ter certeza se isso não foi tão prejudicial, porque na minha visão é prejudicial, quando a gente passar pelas avaliações externas, porque sempre que eu chego, eu sinto a necessidade dos alunos que me clamam por mais. Ai, tia, se você tivesse mais tempo para dar mais aula, para a gente compreender melhor, mas não é possível. Então, assim, a gente sente que eles têm a necessidade de querer conhecer mais, mas o currículo não está utilizando isso (P2, 2024, grifos nossos).

Conforme Pereira (2017), nenhum currículo deveria sair de cena sem ser avaliado, de forma com que fique claro quais sujeitos sociais ele formou e para que tipo de atuação na sociedade, para o autor, não é possível reformular um currículo ou propor outro sem avaliar o

existente, pois não há garantia de que o currículo que está sendo proposto é mais inovador/crítico/emancipador do que aquele em funcionamento.

Cabe destacar que conforme Piolli *et al.* (2022), as avaliações externas induzidas por testes globais e as avaliações padronizadas, implementadas no Brasil no final dos anos 1990, ganham centralidade no projeto de reforma empresarial da educação e que, portanto, na perspectiva de seus defensores vorazes seria preciso ajustar ainda mais as avaliações, vinculando-as a uma base comum curricular. Essa disputa foi travada pelo referido Movimento Pela Base, na perspectiva de implementar um gerencialismo autoritário na educação brasileira, centrado em avaliações e na responsabilização docente.

Acreditamos, portanto, que, atrelar os resultados de aprendizagem pós-reforma curricular, ou mesmo após um ciclo da reforma ao resultado das avaliações externas, seria no mínimo uma avaliação equivocada e simplória, moldada num modelo de reforma empresarial que vem ganhando espaço nas políticas da educação pública, como evidencia a narrativa do(a) docente.

Ao refletir sobre suas experiências e desafios *P7*, destaca a ausência de formação docente, *“os desafios que eu vejo, justamente essa questão de informação, e de formação continuada para os professores, para que possa auxiliar nessa implementação”*.

Conforme Sá, *et al* (2024), os professores que são primordiais nesse processo, estão vulneráveis a partir de uma reforma que aponta para a destituição de seus saberes, gerando o sentimento de insegurança diante do exercício da prática docente.

P7, aponta como expectativa, que o currículo seja pensado para atender os interesses dos alunos ao destacar que, *“a minha perspectiva com relação a que haja realmente uma organização e que essa organização seja pensada em quem? Na clientela, naquilo que realmente essa nossa clientela de alunos, eles necessitam [...]necessidade deles para a vida”*.

A perspectiva apontada na narrativa do participante, vai de encontro com as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, preconizadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma

situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018).

Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/2011).

Dentre os desafios da educação básica, podemos constatar que consiste em garantir que os jovens, ao concluírem essa etapa da educação, tenham se apropriado de conhecimentos científicos e históricos capazes de torná-los aptos a compreender, interpretar e atuar criticamente sobre os fenômenos da natureza, para o exercício da convivência em sociedade e para a vida profissional no mundo do trabalho. O outro desafio consiste em tornar a escola significativa na vida dos estudantes, de forma a reverter os péssimos indicadores atuais de aprovação, evasão e repetência.

Percebemos, que as finalidades do Ensino Médio propostos pela legislação contemporânea, andam alinhadas com os desafios existentes, entretanto, através das narrativas, podemos constatar que a realidade posta aos docentes e aos estudantes impostas pela reforma, caminham na contramão do que estabelece o conjunto de regulamentações e diretrizes vigentes.

De acordo com o Atlas das juventudes: evidências para transformação das juventudes-2021, o Brasil é lar de quase 50 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos, o que equivale a um $\frac{1}{4}$ da população, denominado de "bônus demográfico". De acordo com o atlas, nunca houve tantos jovens, são milhões de jovens, que, em diferentes realidades, experimentam uma fase determinante de transição de ciclo de vida, na busca pela construção da sua autonomia. Entretanto, para que este cenário seja possível, é fundamental apoiar o pleno desenvolvimento de jovens em seus territórios e, dessa maneira, garantir que possam realizar seus potenciais coletivos e individuais, concretizar sonhos, aprender, inovar e participar ativamente da economia e da sociedade, como protagonistas, em todas as suas esferas.

Porém, em contraste com essa perspectiva, a população jovem vive uma realidade de constante violação dos seus direitos e também está mais exposta a uma série de vulnerabilidades sociais. As evidências apontam para um contexto excludente, violento e desafiador que acaba por impor barreiras para o desenvolvimento das juventudes.

Diante deste contexto, como colocar o jovem/o aluno como centro definidor do seu próprio caminho? A reforma do Ensino Médio, de fato, possibilita apoiar os jovens em seu pleno desenvolvimento, garantir que possam realizar seus potenciais coletivos e individuais, concretizar sonhos, aprender, inovar e participar ativamente da economia e da sociedade, como protagonistas, ou apenas vem fortalecer o contexto excludente e aumentar o fosso social existente na sociedade?

5.1.6 Documentário como Produto Educacional potencializador de novas discussões e ferramenta para preservar a memória coletiva

Que àqueles que falam mostrem às crianças e aos adolescentes, aos jovens e adultos a longa e tensa história do movimento docente por sua valorização e por tratar a escola pública e os educandos com ética e profissionalismo. Que mostrem o rosto de quem fala. Importa sim quem fala (Arroyo, 2013, p. 67).

Como já citado no corpo deste texto, o produto educacional fruto da presente pesquisa, constitui-se num documentário, cujo objetivo é apresentar a visão da realidade dos professores a partir de suas narrativas, compreensões e reflexões a respeito da reforma do Ensino Médio. Ao abordar a pergunta norteadora, “Você considera que o desenvolvimento de um documentário, a partir da narrativa dos professores se apresenta como significativo para o registro sobre a REM?”, todos os participantes da pesquisa se manifestaram positivamente em favor da construção do produto.

Produzir um documentário com essa discussão que é tão necessária, principalmente na atualidade, dentro da educação, é de extrema importância para que se elabore cada vez mais um pensamento crítico a respeito do tema (P1, 2024).

Eu considero de suma importância esse documentário, porque com o passar do tempo a gente vai esquecendo. E esse documentário vai deixar presente a angústia vivenciada por professores, também pelos alunos. E é uma forma de a gente não esquecer algo tão negativo que aconteceu dentro da nossa educação (P2, 2024).

O documentário vai contribuir significativamente como registro histórico, onde deixará marcado esse momento atual que nós estamos vivenciando (P4, 2024).

O documentário vai contribuir muito para a área da educação. [...]. Quem sabe nas próximas reformas os professores possam ser mais ouvidos e que de fato essas medidas tomadas sejam, os professores estejam participando (P5, 2024).

É bem interessante a ideia do documentário, porque é outra maneira de falar sobre o assunto, deixar até uma forma mais lúdica de se apresentar e a pessoa acessar, ficar mais tranquilo do que material, escrito, texto, projetos. O documentário pode representar algumas situações que foram interessantes ou até demonstrar algo que possa ser ruim e pode ser feito umas críticas ou até elogios de uma maneira bem mais acessível [...] (P6, 2024).

Eu acho o documentário excelente [...] acho muito importante. Até para ficar para a posteridade, para outros pesquisadores. [...] de ficar documentado, é sobre a história, os registros, então ele é muito importante para o nosso fazer docentes (P7, 2024).

Nos trechos transcritos acima, fica evidenciado pelos participantes em suas narrativas, o quão o documentário é aceito e apresentam diversas possibilidades na utilização deste, como instrumento potencializador de diálogo, registro de memórias coletivas, documento para referenciar novas pesquisas, instrumento lúdico para apresentar como esse período foi vivenciado. O documentário é visto como um instrumento potente de novas discussões e ferramenta cultural e de luta coletiva. Neste sentido, Arroyo, (2013, p. 316), nos traz a seguinte reflexão:

Por que o silenciamento das lições da história e das vivências do tempo nos currículos? Talvez uma pista de entendimento seja porque os currículos escolares optaram pela mercadorização do conhecimento. O mercado não se volta para o passado, nem para as lições da memória; despreza-as. A mercadorização dos conhecimentos nos currículos levou ao esquecimento da história e das memórias. As avaliações nacionais e internacionais apenas valorizam o desempenho nas competências esperadas pelo mercado, a história, a memória, cultura não é sequer avaliada como se não fizesse parte dos currículos (Arroyo, 2013, p. 316).

A produção de um documentário, é uma forma valorosa de fazer história e deixar registrado as memórias de um período histórico marcado por incertezas, lutas, expectativas e muitos desafios. É reconhecer a memória real como história, como impulsionadora de outra história possível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM PERCURSO QUE NÃO SE ENCERRA

O método não é um caminho a ser seguido, mas um processo a ser construído (Michel Foucault).

A presente pesquisa nos proporcionou um novo olhar, um novo caminhar. Neste percurso olho para trás e vejo o quanto percorri e o mais importante, foi uma caminhada coletiva, e que nunca percorri sozinha, apesar das dificuldades, nunca estive só.

Como é importante manter a esperança acesa e os sonhos vivos! Após doze anos, distante da academia, o sonho em cursar um mestrado em uma Universidade Pública, de fato se concretizou. Conciliar um mestrado profissional distante de sua cidade natal, 350 km de distância, compatibilizar ainda com uma jornada exaustiva de trabalho, uma vez que sou funcionária pública, professora concursada com trezentas horas, cumprindo sessenta horas semanais, mãe e dona de casa, não foi e nem é uma tarefa fácil.

Nesse tempo e trajetória, desenvolvi mais do que uma pesquisa, uma dissertação, aprendi sobre educação, sobre a vida e os desafios, sobre amizades e acolhida.

Como viajante desse percurso, tive a oportunidade de refletir e escrever sobre minha vida-formação, e reafirmar como minha identidade pessoal é entrelaçada com a vida profissional, por sempre acreditar no papel transformador da educação, mas é inegável como essa pesquisa me fez enxergar o quanto precisamos estar atentos as estruturas políticas e econômicas que impactam diretamente nas demandas sociais, incluindo a educação. Precisamos ser vigilantes e como educadores que somos, adentrar nas “brechas” desse sistema fechado, poderoso e cruel, que ataca principalmente a educação pública, os marginalizados e trabalhadores, como diz Freire, “os esfarrapados do mundo”.

Consideramos pertinente, traçar uma linha temporal, a partir dos anos 90, delineado o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil de modo a compreender e situar a Reforma do Ensino Médio, no conjunto das mudanças políticas, econômicas e sociais que se entrelaçam nesse percurso histórico. Compreendemos que o percurso trilhado pelo Ensino Médio, especificamente durante as três últimas décadas, tem sido marcado por políticas neoliberais, que impactam sua estrutura, organização e objetivos.

Esse percurso, marcado até os dias atuais, por uma nova aliança formada por empresários, organismos internacionais que exercem um poder crescente sobre a educação, tem detido, cada vez mais poderes sobre as políticas educacionais e sociais. Essa afirmação aponta para um cenário em que decisões educacionais são cada vez mais moldadas por

interesses do setor privado e diretrizes externas, possivelmente alinhadas a uma lógica de mercado e à concepção de educação como instrumento de desenvolvimento econômico. No entanto, os professores que atuam no cotidiano das escolas, associações como a Anped, grupos de pesquisa sobre currículo e pesquisadores do campo em todo o Brasil, tem resistido e apontado novas possibilidades para a reconfiguração do Ensino Médio.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, também consideramos necessário, compreender as diferentes perspectivas curriculares que permeiam os processos educacionais, reconhecendo que cada uma delas carrega intencionalidades específicas, ou seja, objetivos, valores e concepções de educação e lógica bem definida. Essas perspectivas se manifestam tanto nos discursos (documentos oficiais, propostas pedagógicas, falas institucionais) quanto nas práticas (o que de fato acontece nas salas de aula, na gestão escolar, nas políticas públicas).

Por lógica bem definida, compreendemos que essas abordagens curriculares não são neutras: elas refletem escolhas políticas, ideológicas e culturais sobre o que ensinar, para quem ensinar e com qual finalidade. Assim, conhecer essas diferentes perspectivas é fundamental para analisar criticamente o currículo e entender como ele pode reproduzir ou transformar realidades sociais. O conjunto de textos, bem como os autores mencionados nos convida a olhar para o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um campo de disputas que expressa visões de mundo distintas.

Como parte dessa tessitura textual, e como fundamento teórico pertinente para o alcance dos objetivos desta pesquisa, consideramos de crucial importância abordar a Resolução Nº 2/2019 a BNC- Formação, aprovada em 20 de dezembro de 2020, compreendendo que esta política formativa faz parte do conjunto de reformas impostas pelos Governo de direita, que teve a frente do governo brasileiro no período de 2016 a 2022, governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Importante destacar que essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura.

O Brasil inicia então um período de nova ofensiva neoliberal, mais dura e impiedosa do que a onda dos anos de 1990. A BNC - Formação, assim como a Lei nº 13.415/2017, que promove a reforma do Ensino Médio, ambas estão alinhadas a BNCC, com foco principal no desenvolvimento pautados na pedagogia das competências por meio de uma formação

pragmática e padronizada, o que se configura em um retrocesso, sob a influência da lógica de mercado e de políticas neoliberais. Além disso, molda o perfil do novo professor, preparando-o para essas mudanças, muitas vezes sem considerar as reais condições de trabalho e infraestrutura das escolas públicas.

No contexto atual, a Resolução 2 de 2019 e a Lei 13.415/2017 operam em conjunto, promovendo uma reforma ampla e alinhada, que vai da formação dos professores até a organização do Ensino Médio, sob uma lógica tecnocrática e empresarial. O debate crítico sobre essas medidas é essencial para compreender seus impactos na educação pública brasileira. Como já mencionado acima, a Resolução 2 de 2019 foi revogada pela Resolução 4 de 2024 o que representa um reposicionamento nas políticas de formação docente, refletindo críticas acumuladas ao modelo anterior. Com isso, abre-se espaço para uma reconfiguração das práticas formativas, buscando maior coerência com os desafios contemporâneos da educação básica e a valorização do trabalho docente.

Em relação ao processo metodológico desta caminhada a trajetória adotada permitiu uma imersão mais profunda e reflexiva no objeto de estudo. A escolha por essa metodologia se mostrou adequada, pois possibilitou compreender de forma mais sensível e contextualizada as experiências vividas e narradas pelos docentes, referente a Reforma do Ensino Médio.

A Análise Textual Discursiva (ATD), enquanto técnica utilizada para o tratamento dos dados, contribuindo significativamente para a organização, interpretação e construção de sentidos a partir dos textos produzidos ao longo da pesquisa. Essa técnica, ao valorizar os discursos em sua complexidade, alinhou-se ao propósito investigativo de compreender as múltiplas vozes presentes nos dados.

O lócus da pesquisa foi o município de Crateús, situado na microrregião do Sertão cearense, o que conferiu à investigação uma dimensão territorial e sociocultural relevante. A escolha de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) como campo empírico, no período de maio a junho de 2024, foi importante, uma vez que permitiu observar práticas e contextos educacionais específicos, fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado. Em suma, o percurso metodológico contribuiu para a construção de uma narrativa potente de significados, sustentada por uma metodologia coerente com os objetivos da pesquisa, e sensível às particularidades do objeto estudado.

Quanto à questão que se refere a percepção dos docentes sobre a flexibilização do currículo proposto pela reforma do Ensino Médio, os dados apontam para uma compreensão crítica e preocupada com os rumos dessa política educacional. Embora a proposta de flexibilização curricular tenha sido apresentada como um avanço no sentido de oferecer maior

autonomia e protagonismo aos estudantes, na prática, os professores têm vivenciado desafios significativos, especialmente no que se refere à desarticulação contextual com os interesses dos alunos. Muitos docentes percebem que os itinerários formativos, em vez de promoverem uma educação mais significativa e conectada com os projetos de vida dos jovens, acabam por fragmentar o processo educativo, desconsiderando as realidades locais e as necessidades concretas das comunidades escolares.

Essa percepção está diretamente ligada à crítica de que a flexibilização, como tem sido implementada, se aproxima mais de um reducionismo curricular do que de uma proposta de ampliação das possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, os participantes da pesquisa denunciam uma tessitura curricular fragilizada, marcada por improvisações, falta de formação continuada e ausência de diálogo com os sujeitos da escola. A promessa de inovação se esvazia diante da precarização das condições de trabalho e da escassez de recursos para garantir a efetivação de uma proposta verdadeiramente transformadora. Assim, o discurso da flexibilização, ao não se enraizar nas práticas e contextos reais, corre o risco de aprofundar desigualdades e esvaziar o sentido da escola como espaço de formação integral.

Em relação à questão que buscou compreender se o currículo proposto pela reforma do Ensino Médio tem se apresentado como inovador, capaz de fortalecer a ação docente, os dados apontados nos levam a entender que a percepção entre os participantes é de que tal proposta, embora envolta em um discurso de inovação, tem gerado mais tensões do que avanços concretos no cotidiano escolar. Longe de representar um fortalecimento da prática pedagógica, a reforma tem imposto aos docentes o desafio constante da reinvenção de suas metodologias e abordagens, muitas vezes sem o devido suporte institucional ou formação adequada para lidar com as mudanças estruturais do novo modelo.

Nesse cenário, emerge a sensação de uma responsabilização individualizada do professor, como se a efetivação dos itinerários formativos e a adaptação ao novo currículo dependessem exclusivamente da sua iniciativa e criatividade. Essa responsabilização, por vezes solitária, tem colocado os docentes diante de dilemas éticos e profissionais, forçando-os a agir como agentes de mediação entre uma política educacional macro, pouco dialogada com a realidade escolar, e as demandas concretas de seus estudantes.

A reinvenção docente, portanto, tem ocorrido não como um movimento autêntico de inovação pedagógica coletiva, mas como uma resposta resistente às lacunas deixadas por uma política pública que, em muitos contextos, desconsidera a complexidade do ato de educar. Tal processo evidencia a necessidade urgente de reconhecer e valorizar o papel do professor como sujeito central na construção de um currículo vivo, capaz de dialogar com os saberes locais,

com os projetos de vida dos alunos e com os princípios de uma educação crítica, democrática e transformadora.

Quanto à questão que busca entender como têm se estabelecido as questões de diálogo na implantação da reforma do Ensino Médio, os dados apontados nos levam a entender que houve uma carência significativa de escuta e de construção coletiva nas etapas que antecederam e acompanharam a implementação da reforma do Ensino Médio. A proposta, ainda que envolta em discursos de modernização e protagonismo juvenil, foi percebida por muitos docentes como uma política verticalizada, construída de cima para baixo, sem considerar as especificidades regionais, a diversidade das redes de ensino e, sobretudo, sem promover um diálogo efetivo com os profissionais da educação que atuam no chão da escola.

As perspectivas dialógicas, essenciais para qualquer transformação educacional significativa e duradoura, foram substituídas por processos burocráticos de adesão e execução. Os participantes da pesquisa, relataram ter tomado conhecimento das novas diretrizes apenas no momento de sua aplicação prática, sem que houvesse espaço prévio para debates, formações continuadas ou escuta ativa. Com isso, a reforma foi percebida não como um projeto construído com a escola, mas imposto a ela, o que comprometeu a apropriação crítica por parte dos educadores e limitou seu potencial transformador.

A ausência desse diálogo democrático revela uma ruptura entre a política educacional e a realidade cotidiana das escolas, distanciando ainda mais os objetivos propostos pelas diretrizes curriculares das necessidades reais dos estudantes e das possibilidades concretas de atuação docente.

Por fim, em relação a pergunta que abordou se o desenvolvimento de um documentário a partir das narrativas dos professores se apresenta como significativo para registro sobre a Reforma do Ensino Médio, os dados apontados nos levam a entender que o documentário se apresenta como uma estratégia profundamente significativa para o registro e reflexão crítica sobre a Reforma do Ensino Médio. Ao dar voz aos sujeitos que vivenciam cotidianamente os impactos dessa política educacional, o documentário se constitui como um instrumento potencializador de novas discussões, capaz de romper com discursos homogêneos e oficiais que muitas vezes desconsideram a complexidade do processo educativo nas escolas públicas brasileiras.

Mais do que um simples produto audiovisual, o documentário assume a função de ferramenta pedagógica e política, promovendo a circulação de diferentes olhares e experiências sobre a implementação da reforma. Ele permite visibilizar as tensões, os enfrentamentos e as estratégias de resistência construídas pelos docentes diante de um modelo

curricular que, em muitos contextos, foi imposto de maneira verticalizada e sem diálogo com o chão da escola. Nesse sentido, o registro dessas vozes contribui para a preservação da memória coletiva, resgatando histórias, práticas e reflexões que, de outro modo, poderiam ser silenciadas ou apagadas pelos discursos hegemônicos da política educacional.

Além disso, ao reunir relatos diversos, o documentário estimula processos formativos e debates entre diferentes atores da comunidade escolar e acadêmica, abrindo caminho para reflexões mais democráticas e contextualizadas sobre o futuro da educação pública. Assim, ele não apenas documenta o presente, mas também projeta possibilidades de transformação, convidando à escuta ativa e à construção coletiva de caminhos alternativos e mais coerentes com as realidades locais e os projetos de vida dos estudantes e professores.

Os resultados e discussão da presente pesquisa estão pautados nas narrativas docentes, cuja subjetividade e sensibilidade fazem presente em cada linha escrita. A presente pesquisa proporcionou uma escuta sensível às narrativas docentes, permitindo compreender como as subjetividades dos professores se entrelaçam com as práticas pedagógicas e com os contextos institucionais nos quais estão inseridos. Ao trazer à tona suas experiências, foi possível identificar sentidos e significados atribuídos ao cotidiano escolar, revelando não apenas vivências pessoais, mas também percepções coletivas sobre o fazer docente.

As falas dos professores evidenciam desafios recorrentes enfrentados no exercício da profissão, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e estruturais. Tais desafios não se limitam à infraestrutura ou às condições materiais de trabalho, mas também atravessam aspectos emocionais e identitários, exigindo dos sujeitos resiliência, criatividade e constante reinvenção de si e de suas práticas. Ao mesmo tempo, as expectativas para a implementação de novas propostas pedagógicas, políticas educacionais ou modelos de escola, como é o caso da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), são atravessadas por sentimentos ambíguos. Há, de um lado, esperança e disposição para a construção de uma escola mais democrática e significativa para o futuro dos jovens; de outro, inseguranças frente à ausência de formação continuada, ao acúmulo de funções e à necessidade de adaptação às novas exigências.

Compreendemos, portanto, que ouvir os professores e valorizar suas narrativas é essencial para qualquer processo de mudança na educação. Suas subjetividades e experiências são fontes ricas de conhecimento, e devem ser consideradas tanto no diagnóstico quanto na formulação e implementação de políticas públicas que busquem, de fato, transformar a realidade educacional. As experiências narradas pelos participantes propiciaram a aprendizagem coletiva na medida em que promoveram a ampliação de conhecimentos por

meio da troca de experiências e pela aceitação das diferenças apontadas na compreensão da temática debatida.

Os próprios docentes, ao se depararem com os conteúdos, viram-se diante do desafio de materializar propostas por vezes distanciadas de seus cotidianos. A flexibilização tem sido tomada como a palavra da vez, permeando todo o debate recente em torno das políticas públicas. Entretanto, ressaltamos, que essa ideia está presente não apenas ligada à educação, mas encontra-se em boa parte dos discursos que opõem a uma estrutura de ação do Estado sob a proteção de direitos sociais e do trabalho, historicamente conquistados, e que estão no foco de reformas que promovem o desmonte e a desregulamentação.

Escrever este trabalho foi um processo intenso, marcado por inúmeros desafios. Produzir um texto com tamanha densidade, que abriga múltiplas ideias, articula diferentes vozes e exige constante reflexão, não é tarefa simples. Iniciar foi difícil; concluir, ainda mais. A cada parágrafo, a sensação de que algo ainda poderia ser aprofundado, que alguma ideia merecia mais atenção, que o texto poderia e talvez devesse ser melhorado. E certamente poderia.

Entretanto, mais do que alcançar uma “versão final”, este percurso de escrita representa um momento de elaboração e compartilhamento de sentidos construídos ao longo de toda a pesquisa. É um recorte de um processo que continua em movimento, como continuam em movimento as experiências, as subjetividades e os saberes que emergem da prática docente.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado na Reforma do Ensino Médio no contexto de uma escola pública estadual de Crateús-CE, explorando as possibilidades a partir das narrativas docentes, é importante reconhecer que temas como: as implicações da Reforma do Ensino Médio para o Ensino Médio Noturno, Reforma do Ensino Médio e Juventudes: entre promessas de protagonismo e silenciamento das vozes estudantis, configuram-se como campos férteis para investigações futuras. Essas questões, apesar de tangenciarem a discussão aqui proposta, extrapolam os limites deste trabalho e demandam um aprofundamento específico que, neste momento, não foi possível realizar.

Por fim, a partir dos relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, destacamos que o “Novo” Ensino Médio no Brasil representa um retrocesso em diversos aspectos da educação brasileira. Primeiramente, por implantar um modelo curricular que não permite o acesso à conhecimentos que promovam a formação integral dos jovens, especialmente àqueles com escassas possibilidades de acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade. Outro aspecto que merece destaque é a equivocada compreensão de que é possível realizar

reformas educativas apenas a partir de alterações curriculares com a justificativa de tornar a escola mais atrativa aos jovens, desconsiderando os elementos econômicos e culturais que afastam as juventudes do universo escolar.

Esta pesquisa não foi apenas um exercício acadêmico; foi, sobretudo, uma travessia formativa, um território de aprendizagens que me tocou profundamente. Como professora, reencontrei-me com o que há de mais essencial no ato de educar: a escuta atenta, a sensibilidade diante das singularidades de cada sujeito e a firmeza diante de um cenário marcado por políticas que, muitas vezes, esvaziam a potência transformadora da escola. Ao mergulhar nas narrativas de outros docentes, revi a mim mesma, meus próprios enfrentamentos cotidianos, e compreendi que a docência é, acima de tudo, um exercício de resistência, de reinvenção e de compromisso ético com a formação humana.

Como gestora, aprendi que liderar uma escola em tempos de reformas verticais e desumanizantes exige mais do que habilidade técnica, exige coragem política. Essa pesquisa me ensinou que a gestão escolar precisa ser espaço de diálogo, de valorização das vozes docentes e discentes, de criação de estratégias que, mesmo dentro das amarras impostas pelas políticas neoliberais, busquem manter viva a função social e democrática da escola pública. Aprendi que é na escuta coletiva, na construção compartilhada e no acolhimento das vulnerabilidades que se firma um projeto pedagógico verdadeiramente emancipador.

Por fim, compreendi que pesquisar é também se reescrever. Ao contar histórias de outros, revisei minha própria trajetória, reforcei minha identidade de educadora e reafirmei que nenhuma transformação profunda ocorrerá na educação sem o envolvimento direto de quem vive a escola todos os dias. Carrego agora a certeza de que a mesma que iniciou esse caminho não é a mesma que o conclui: sou, hoje, uma educadora mais consciente das forças que moldam e desafiam o espaço escolar, mas também mais convicta de que é pelas brechas, como bem dizia Freire, que germinam os sonhos, a esperança e as possibilidades de um novo amanhã.

Assim, concluo este trabalho com a consciência de que ele não se encerra aqui. Ele deixa rastros, provoca novos olhares e abre possibilidades para outras perguntas, outros caminhos e outras escritas. E talvez seja justamente isso que dá sentido à pesquisa: a certeza de que ela é sempre incompleta, mas profundamente significativa.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; VIDAL PERONI, V. M. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 6 abr. 2025.

ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 18 maio. 2025.

ANDRADE, Daniel Pereira. **Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil**. São Paulo. Contemporânea. v. 12, n. 3 p. 675-708 set. –dez. 2022.

APPLE, Michel W. **Educação e Poder**; tradução de Levindo Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinícius Figueira. -3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.; 23 cm.

ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BECKMANN, Ana Raquel. **Tapete pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na educação infantil** / Ana Raquel Beckmann; Sandra Cadore Peixoto – Santa Maria: Universidade Franciscana – UFN, 2021.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 de fev.2025.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em 09 de fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016.

Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, DF: 2020. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm . Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durara a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília n.53, seção 1, p.39, 18 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília DF, 1998b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>. Acesso em 05 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em 19 mai. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 2021. Seção 1. p.47. Disponível em

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf> . Acesso em 18 mai. 2025.

[BRASIL]. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm Acesso em 17 mai.2025.

BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): instrumentos da razão neoliberal na educação. In: **O Novo Ensino Médio, Neoliberalismo e Políticas Educacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 269p.

CARMO, E.; FIGUEIREDO FILHO, D.; ROCHA, E.; FERREIRA, G. A reforma do Ensino Médio na voz dos professores. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. DOI: 10.9771/re.v7i1.13325. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/13325>. Acesso em: 4 mar. 2025.

CAVALCANTI, M. do S. de O. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 13, n. 19, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaolettras/article/view/85033>. Acesso em: 15 maio. 2025.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no Ensino Médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.) **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 02 fev.2025.

DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. A Narrativa como Experiência e como Saber. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e21023005, 2021. DOI: 10.47764/e21023005. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1738>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DINIZ PEREIRA, Vanessa Aparecida; SOUZA PEREIRA, Maristela de. Neoliberalismo e Organização da Educação Básica Brasileira. **Revista Psicologia Política**. Vol. 23. n.58. p. 502-518, 2023.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional1: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43529>. Acesso em: 6 abr. 2025.

Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a consulta pública. In: **Seminário ANPED. (Relatório Final)**. Rio de Janeiro, Junho 2023.

FERRETTI, Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 93, n.32, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FREIRE, G. G. *et al.* Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonia**, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista Educação**, v. 44, e58, p. 1–19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464443473>. Acesso em: 28 ago. 2023

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/crateus.html>. Acesso em 02 fev.2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua**: módulo temático Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARAO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONCALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, set. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300032&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 ago. 2025. Epub 05-Jun-2019.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GAS-KELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 90-113.

JUAREZ, Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares; Organizadores. **Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, 339p.

LAVAl, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. LAVAl, Christian; tradução Mariana Echalar. 1. ed.-São Paulo; Boitempo, 2019.

LIMA, J. A.; SILVA, C. I. O. da; OLIVEIRA, B. K. A. de; OLIVEIRA, M. E. B. de. Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48669, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48669. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8669>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LIMA, M. da C. S.; LUCAS GOMES, D. J. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1478. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LOPES, Alice Cassimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002b. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em 17 mai. 2025.

LOPES, Alice C., CUNHA, Erika V. R. da COSTA, Hugo H. C. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf. Acesso em 16 mai. 2025.

LUZ, Samuel *et al.* Reforma do Ensino Médio: contexto, caracterização e contrassensos. V Congresso Internacional das Licenciaturas (COINTER)- PDVL, 2018. **Anais [...]**, 2018.

MARTINI, Tatiana Aparecida. Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.191-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília (DF): Editora da UnB, 2013. p. 71-93.

NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47402/> Acesso em: 15 mai. 2025.

MAGRÃO, Sérgio; SÁ, Luiz Carlos Sá. Caçador de mim. Intérprete: Milton Nascimento. *Caçador de mim*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47402>. Acesso em: 18 maio 2025.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990

PAIVA, V. L. M. DE O. E. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023 160p.

PEREIRA, J. E. D. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300053 Acesso em: 22 set. 2024.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do(a) professor(a) pedagogo(a) frente as novas diretrizes do curso de pedagogia. **Revista e- Currículum**, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2010. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6628/4815> >. Acesso em 24 fev.2024.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira Pinto; **Educação e Sociedade. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZFks/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23197, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 23 fev. 2025.

REIS, P. S.; RODRIGUES, D. do S. Modelo de flexibilização curricular e reforma do Ensino Médio. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–26, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22054>. Acesso em: 22 mar. 2025.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Implicações da reforma do Ensino Médio para o trabalho e a formação docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48116> Acesso em: 4 mar. 2025.

SÁ, L. F. de; SÁ, M. F. de. O olhar docente sobre a reforma do ensino médio no Brasil. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e8004, 2024. <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8004>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed; Sacristán, 2000, p. 173.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Tradução: Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O Impacto do Pensamento Neoliberal sobre a “Nova” Reforma do Ensino Médio - Lei N.º 13.415/2017: A Educação Pública em Risco. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc.**, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun. 2008. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151939932008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP. Autores Associados, 2021.

Seminários ANPED: Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a consulta pública. In: **Seminário ANPED. (Relatório Final)**. Rio de Janeiro, Junho 2023.

SEM AUTOR. Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/s-no-v-anjos-aquele-que-no-presta-ateno-nas-pessoas-que-deus-coloca-em-sua-vida--70509550407309653/>. Acesso em 18 mai. 2025.

SILVA, Adriana Maria Simião. Histórias de Vida de Mulheres Romeiras: Experiências Sociorreligiosas e os Processos Formativos na Terra da Mãe das Dores e do Padre Cícero. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2017.

SILVA, Ana Maria de Jesus; RODRIGUES, Hugo de Melo; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. Trajetória Docente: Percursos e percalços de uma educadora. In: Fórum Internacional de Pedagogia -FIPEP. Cajazeiras (PB). **Anais [...]** Cajazeiras (PB): AINPGP, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/XIIFIPEP2021/433911-Trajetória Docente- Percursos e Percalços de uma Educadora](https://www.even3.com.br/anais/XIIFIPEP2021/433911-Trajetória%20Docente-PercursosePercalçosdeumaEducadora). Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, José Fonseca da; SCHNEIDER, Henrique Nou. **Tutorial Análise Textual Discursiva** (Baseado na Obra de Roque de Moraes e Maria do Carmo Galiazzi). Grupo de Estudo e Pesquisa em Informática na Educação. GEPIED, São Cristóvão, 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 523–550, 2008. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n2p523. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SOUZA, R, A; GARCIA, L, N, S. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 41, set. 2020. https://www.youtube.com/watch?v=TYVCM_U9IJ4 Acesso em: 14 jan. 2024.

SOUZA, A. C. de. Neoliberalismo, reforma do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 22, p. e26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/29401>. Acesso em: 16 maio. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORNETO, C.; FÁVERO, A. A; CENTENARO, J.B.; BUKOWSKI, C; BELLENZIER, C.S. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v.48, p.1-27, 2023. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69995>. Acesso em 25 mar.2025.

WEINHEIMER, G.; WANDERER, F. O (Novo) Ensino Médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 517-535, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9086. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9086>. Acesso em: 9 fev. 2025.

UNESCO 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**

ZOIA, Getânia Fátima; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. As implicações das reformas do estado brasileiro para a reforma ds educação e da gestão educacional. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 107-116, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/tpe.v19i3.36625>. Acesso em: 5 jul. 2024.

ZANATTA, Shalimar Calegari et al . Uma Análise Sobre a Reforma do Ensino médio e a Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais.. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out. 2019. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762019000401711&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 02 fev. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA

Crede 13

CRATEÚS
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento
da Educação



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **ANTONIO VALDENIR RABELO DE ARAÚJO**, matrícula **12069618**, coordenador da **CREDE 13- COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**, situada à **AVENIDA PROFESSORA MACHADINHA LIMA, 1381 BAIRRO JOSÉ ROSA, CRATEÚS, CEARÁ**, declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia do projeto intitulado **A Reforma do Ensino Médio no contexto de uma escola pública estadual de Crateús- CE: concepções, tensões e possibilidades a partir das narrativas docentes**, que será desenvolvido por **TATIANE DE PAULA CASTRO**.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta de dados a partir de Entrevista Narrativas mediante acordo prévio entre o pesquisador e a Diretora da **EEMTI LIONS CLUB** quanto à escolha dos dias e horários adequados para realização da coleta dos dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa antes do início da coleta de dados. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Crateús-CE, 28 de fevereiro de 2024.

Assinatura legível do responsável pela instituição e carimbo

Antonio Valdenir Rabelo de Araújo
COORDENADOR CREDE 13
D. O. E 13/04/2023

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA- SECITECE
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **TATIANE DE PAULA CASTRO**, RG 20210317650 SSPD CE, mestranda do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Regional do Cariri – MPEDU, estou realizando uma pesquisa intitulada: A Reforma do Ensino Médio no contexto de uma escola pública estadual de Crateús–CE: concepções, tensões e possibilidades a partir das narrativas docentes, que tem como objetivo principal compreender através das narrativas dos docentes de uma escola pública de tempo integral situada no município de Crateús- CE, a reforma do Ensino Médio, estabelecida pelo Ministério da Educação, em 2017, face aos diálogos estabelecidos junto às escolas e professores e as orientações para implementá-las. E como objetivos específicos: analisar a percepção dos docentes sobre a flexibilização do currículo proposto pela reforma do ensino médio; compreender, a partir das narrativas dos professores, como tem se estabelecido as questões de diálogo junto a implantação da reforma do ensino médio; identificar as possibilidades de execução, desafios e perspectivas das narrativas dos professores; desenvolver um documentário, a partir das narrativas dos professores, sobre a Reforma do Ensino Médio. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: ir na escola, solicitar a autorização da pesquisa, convidar participantes, realizar entrevista narrativa, em seguida analisar os dados obtidos, construir o Produto Educacional e elaborar a dissertação.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em participar de entrevista narrativa, a qual será gravada, com data e horário previamente agendados, de acordo com a disponibilidade do participante. O alinhamento para o encontro será feito através de e-mail ou utilizando o aplicativo de mensagens WhatsApp.

Na ocasião, abordaremos questões de sua vida-formação, como o tornar-se, ser e estar professora, os saberes e experiências que constituem sua identidade docente, suas percepções a respeito do currículo do Ensino Médio a partir da reforma, quais as

possibilidades e desafios encontrados para implementação e execução deste, como essas mudanças atravessam a sua ação e identidade docente. O(s) procedimento(s) utilizado(s) na pesquisa narrativa poderá(ão) trazer algum desconforto do tipo: sintam-se constrangidos, apresentem recordações saudosistas e/ou desagradáveis, timidez, insegurança, pois falar sobre memórias não é tão simples, sobretudo quando essas lembranças estão envoltas em tantas lutas, lutas em relação a se constituir professora nesse país, lutas para administrar multifunções nos campos profissional, familiar e pessoal.

O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido mediante a explicação dos objetivos da pesquisa, escuta ativa e acolhedora, como também a escolha de um local calmo, sem fluxo de pessoas e reservado para a recolha das narrativas e toda preservação assegurada pelo TCLE e pela pesquisadora. Caso algum participante passe por alguns dos riscos citados ou outros, o mesmo será encaminhado ao atendimento a Unidade de Pronto Atendimento – UPA, na sede do município da pesquisa e/ou busca de apoio com a equipe Multi-interdisciplinar da Crede 13, composta por psicólogo e assistente social.

Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto ou sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Tatiane de Paula Castro serei a responsável pelo encaminhamento ao atendimento com o psicólogo ou Unidade de Pronto Atendimento. Quanto aos benefícios esperados com o presente estudo, são no sentido de proporcionar valorização pessoal e profissional para as participantes, mediante o reconhecimento, por meio das memórias, do serviço prestado à população cearense, ao município e região dos sertões de Crateús, bem como a oportunidade que o própria participante terá de vislumbrar sua trajetória, sua ação docente nesse percurso de implementação da reforma, conseguir expressar através de sua narrativa, suas expectativas, suas percepções e desafios enfrentados no seu fazer docente, durante a implementação e implantação da atual reforma.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus (Suas) respostas, dados pessoais, etc serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) questionários, gravações, fichas de avaliação, etc e nem quando os resultados forem apresentados. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o(a)(s) presente pesquisa.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode Tatiane de Paula Castro, endereço para contato: Rua José Regino, 320, Bairro

Venancios Crateús-CE, telefone (88) 9.92714098, nos horários de 13h às 17h. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato-CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Crateús-CE, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Participante



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA- SECITECE
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

APÊNDICE C - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu

declaro que, após leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tive oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores.

Ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido/a e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

OU



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Eu _____, portador(a) da Carteira de Identidade n° _____ e do CPF n° _____, residente à Rua _____, bairro _____, na cidade de _____, autorizo a gravação de imagem e voz, durante a Entrevista Narrativa da pesquisa sobre **A Reforma do Ensino Médio no contexto de uma escola pública estadual de Crateús – CE: concepções, tensões e possibilidades a partir das narrativas docentes**, produzido pela mestrandia Tatiane de Paula Castro, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri -URCA, sob orientação do Professor Doutor Cícero Magérbio. A presente autorização é concedida a título gratuito, referindo-se à gravação de imagem e voz.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Crateús-CE, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante



APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

PESQUISA DE CAMPO – PRIMEIRA ETAPA

I – PREPARAÇÃO PARA A ENTREVISTA

1. Agradecimentos pela voluntariedade em participar da pesquisa e informações sobre o estudo em construção;
2. Leitura e assinatura do Termo de Livre e Esclarecido (TCLE);
3. Autorização para gravação de imagem e voz;
4. Apresentação das especificidades da entrevista narrativa, como também o objetivo pretendido com sua aplicabilidade.

II - REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

1. Perguntas:
 - 1.1. Como você compreende a flexibilização curricular através dos itinerários formativos?
 - 1.2. De que forma essas mudanças interferem na sua ação docente?
 - 1.3. Como tem se estabelecido as relações de diálogo entre os órgãos superiores MEC/SEDUC juntamente a escola para a implantação da Reforma do Ensino Médio?
 - 1.4. Enquanto professor(a)/gestor(a), quais as possibilidades de execução da Reforma do Ensino Médio?
 - 1.5. Quais os desafios e suas perspectivas na implantação da Reforma do Ensino Médio?
 - 1.6. Você considera que o desenvolvimento de um documentário, contribui para a área da educação na medida em que deixará registrado como foi vivenciado a REM pelos professores(as) de Crateús?

III- APÓS A ENTREVISTA

1. Agradecimentos

APÊNDICE F- ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) DA PESQUISA

Estrutura dos códigos:

Código da entrevista narrativa + código da professora + número da unidade empírica. Ex:

EN1P1UE1

Código da entrevista narrativa + código da professora + número da unidade empírica + Letra inicial de reescrita. Ex: EN1P1UE1-R

Corpus	Unidade Empírica	Reescrita da Unidade
P1. Bom dia. Nós da escola, professores tem entendido que o novo ensino médio, tem trago algumas situações que são ditas como inovadoras, porém a gente vê com uma certa preocupação. Algumas disciplina elas são retiradas muitas aulas, como por exemplo, química, biologia, depende da escola, depende como está sendo avaliado e proposto esse currículo algumas disciplinas críticas são deixadas de lado como sociologia e filosofia, por exemplo, tem se acrescentado mais disciplinas técnicas, educação física, então nós que somos docentes né, nesse meio a gente vê como algo preocupante essa flexibilização do novo Ensino Médio e principalmente para os alunos porque eles vão está encarando o ENEM, diversos vestibulares, então eles precisam de uma	EN1P1UE1-Reduccionismo Curricular EN1P1UE2-Reinvenção docente EN1P1UE3- Preocupação com o futuro dos jovens estudantes	EN1P1UE1-Reduccionismo Curricular Algumas disciplinas elas são retiradas muitas aulas, como por exemplo, química, biologia, depende da escola, depende como está sendo avaliado e proposto esse currículo, algumas disciplinas críticas são deixadas de lado como sociologia e filosofia, por exemplo, tem se acrescentado mais disciplinas técnicas, educação física, então nós que somos docentes né, nesse meio a gente vê como algo preocupante essa flexibilização do novo ensino médio. EN1P1UE2-Reinvenção docente Então a gente vê como algo preocupante, ao mesmo tempo que a gente precisa está desenvolvendo novas técnicas de repasse de conteúdos para esses estudantes. EN1P1UE3- Preocupação com o futuro dos jovens estudantes [...] os alunos [...] vão está encarando o ENEM, diversos vestibulares, então eles precisam de uma bagagem curricular bem abrangente, importante, detalhada e quando se tira determinados conhecimentos e acrescentam como por exemplo determinados conhecimentos críticos e acrescentam determinados

bagagem curricular bem abrangente, importante, detalhada e quando se tira determinados conhecimentos e acrescentam como por exemplo determinados conhecimentos críticos e acrescentam determinados conhecimentos técnicos, o aluno tende a ter menos criticidade, menos conhecimento, então essa nova , essa incrementação do novo ensino médio, a gente vê como uma forma preocupante e por o aluno ter no futuro provas que vão decidir o seu futuro, que vão decidir sua forma de viver, que são cobrados coisas importantes e que esse novo Ensino Médio vem retirando algumas, deixando o aluno mais a vontade de pesquisar e o aluno não tem essa cultura da pesquisa, então a gente vê como algo preocupante, ao mesmo tempo que a gente precisa está desenvolvendo novas técnicas de repasse de conteúdos para esses estudantes.		conhecimentos técnicos, o aluno tende a ter menos criticidade, menos conhecimento, então essa nova, essa incrementação do novo ensino médio, a gente vê como uma forma preocupante e por o aluno ter no futuro provas que vão decidir o seu futuro, que vão decidir sua forma de viver, que são cobrados coisas importantes e que esse novo Ensino Médio vem retirando algumas, deixando o aluno mais a vontade de pesquisar e o aluno não tem essa cultura da pesquisa, então a gente vê como algo preocupante [...]
Essas mudanças... eu sou da área de sociologia, e a gente tem percebido que a sociologia tem perdido cada vez mais	EN2P1UE1- Esvaziamento das Ciências Humanas no Currículo (Sociologia) EN2P1UE2- Responsabilização do docente na elaboração	EN2P1UE1- Esvaziamento das Ciências Humanas no Currículo (Sociologia) [...] eu sou da área de sociologia, e a gente tem percebido que a sociologia tem perdido cada vez

o espaço dentro da grade curricular, nós só temos apenas uma aula semanal em cada turma, e a sociologia como uma disciplina crítica, ela é extremamente necessária para aflorar o sentimento crítico nos estudantes, em todos ali. Então, essa ação do novo Ensino Médio faz com que a gente desenvolva cada vez mais um currículo mais detalhado, com mais conteúdo, com mais informação para os alunos, para que eles não percam tanta informação necessária que agrega no seu conhecimento. Por exemplo, quando eles vão mais uma vez elaborar uma redação do Enem, a técnica de construir uma redação, eles têm na disciplina de redação. Porém, toda parte crítica é afluída na Sociologia e na Filosofia. Então, da minha parte, como docente, com o novo ensino médio, eu procuro estar elaborando um currículo mais detalhado, mais organizado, para fazer com que essa disciplina traga para eles a importância necessária para ela.	curricular para aprovação dos alunos no ENEM	mais o espaço dentro da grade curricular, nós só temos apenas uma aula semanal em cada turma, e a sociologia como uma disciplina crítica, ela é extremamente necessária para aflorar o sentimento crítico nos estudantes, em todos ali. EN2P1UE2- Responsabilização docente na elaboração curricular para aprovação dos alunos no ENEM [...] essa ação do novo Ensino Médio faz com que a gente desenvolva cada vez mais um currículo mais detalhado, com mais conteúdo, com mais informação para os alunos, para que eles não percam tanta informação necessária que agrega no seu conhecimento. Por exemplo, quando eles vão mais uma vez elaborar uma redação do Enem, a técnica de construir uma redação, eles têm na disciplina de redação. Porém, toda parte crítica é afluída na Sociologia e na Filosofia. Então, da minha parte, como docente, com o novo ensino médio, eu procuro estar elaborando um currículo mais detalhado, mais organizado, para fazer com que essa disciplina traga para eles a importância necessária [...]
Desde o início nós temos recebido formações. Diretores,	EN3P1UE1- Relações de diálogo verticalizadas	EN3P1UE1- Relações de diálogo verticalizadas [...] vem de cima, como a gente

coordenadores participam de reuniões junto a CREDE 13. A CREDE 13 recebe informações junto a Secretaria de Educação. E essa informação vem sendo trabalhada, desenvolvida até chegar a nós. Somos docentes, professores, através de reuniões, através de leituras de material, através de vídeo-aulas, através de encontros online. E é dessa maneira. Ela vem de cima, como a gente pode chamar, a Secretaria de Educação, depois vai para a CREDE 13, depois vem até a escola, junto com o núcleo gestor, a direção, e é repassado para o grupo dos professores.		pode chamar, a Secretaria de Educação, depois vai para a CREDE 13, depois vem até a escola, junto com o núcleo gestor, a direção, e é repassado para o grupo dos professores.
A gente tem analisado os livros didáticos, a gente tem analisado o nosso currículo anterior, a gente tem estruturado alguns materiais e, no meu caso, eu sou o que tem no livro didático junto a textos, paralelos a informações, paralelos a vídeos, documentários, eu tento trazer um dinamismo e acrescentar cada vez mais conteúdos dentro da minha aula para que os alunos estejam	EN4P1UE1- Responsabilização Docente	EN4P1UE1- Responsabilização Docente A gente tem analisado os livros didáticos, [...] analisado o nosso currículo anterior, [...] estruturado alguns materiais e, no meu caso, eu sou o que tem no livro didático junto a textos, paralelos a informações, paralelos a vídeos, documentários, eu tento trazer um dinamismo e acrescentar cada vez mais conteúdos dentro da minha aula para que os alunos estejam cada vez mais amparados, cada vez tenham mais conteúdos abordados, além do que é proposto dentro do livro didático, por exemplo, que é uma base do que é repassado para os

cada vez mais amparados, cada vez tenham mais conteúdos abordados, além do que é proposto dentro do livro didático, por exemplo, que é uma base do que é repassado para os estudantes.		estudantes.
Na minha opinião, tem se trabalhado que ele é inovador, porém, com o convívio com os estudantes, com o convívio com a cultura deles, a família, as próprias instituições, eu não tenho achado inovador, não tenho acreditado que seja inovador. Ele, de uma certa maneira, como eu havia falado antes, ele retira muito conteúdo, ele deixa a par, faz com que o aluno tenha uma responsabilidade de estudo que ele não possui, então na minha opinião ele não tem sido inovador.	EN5P1UE1- Currículo não inovador	
O desafio é driblar cada vez mais a situação do estudante, né? A trazer cada vez mais criticidade, conteúdo necessário para o futuro do estudante, elaborar um currículo que faça com que o estudante se identifique, queira compreender sobre aquilo que está sendo trabalhado. Esses são os principais desafios.	EN5P1UE1- Proporcionar o senso crítico do aluno EN5P1UE2- Reestruturação curricular de modo a despertar o interesse do aluno	EN5P1UE1- Proporcionar o senso crítico do aluno [...]trazer cada vez mais criticidade, conteúdo necessário para o futuro do estudante, elaborar um currículo que faça com que o estudante se identifique, queira compreender sobre aquilo que está sendo trabalhado. EN5P1UE2- Reestruturação curricular de modo a despertar o interesse do aluno [...] reestruturar esse currículo, reestruturar esse novo Ensino

As perspectivas na implantação é reestruturar esse currículo, reestruturar esse novo Ensino Médio para fazer com que o aluno se interesse cada vez mais pelo que está sendo trabalhado, pelo que está sendo trabalhado ali dentro.		Médio para fazer com que o aluno se interesse cada vez mais pelo que está sendo trabalhado, pelo que está sendo trabalhado ali dentro.
Eu acredito que sim. Toda e qualquer forma de discussão é necessária para a sociedade. A sociedade ela se constrói, se renova, ela muda, ela tem de ficar um pouco melhor, como a gente pode dizer, através das discussões, através das críticas, através da análise. A produção de um material como um documentário vai levar essa discussão a frente, principalmente se for um vídeo postado em uma rede social, um vídeo acrescentado, divulgado em uma plataforma digital. Onde ela for, ela vai levar uma discussão necessária para os seus ouvintes, para os seus telespectadores. Então, produzir um documentário com essa discussão que é tão necessária, principalmente na atualidade, dentro da educação, é de extrema importância	EN6P1UE2- Documentário como instrumento potencializador de novas discussões	EN6P1UE2- Documentário como instrumento potencializador de novas discussões A produção de um material como um documentário vai levar essa discussão a frente. [...] Onde ela for, ela vai levar uma discussão necessária para os seus ouvintes, para os seus telespectadores. Então, produzir um documentário com essa discussão que é tão necessária, principalmente na atualidade, dentro da educação, é de extrema importância para que se elabore cada vez mais um pensamento crítico a respeito do tema.

para que se elabore cada vez mais um pensamento crítico a respeito do tema.		
P2. Boa tarde. A gente está vivenciando essa reforma do ensino médio, né, mas apesar dela ter sido proposta desde 2017 a gente só tem trazido ela pra prática mesmo é de 2021 para cá, por conta do processo pandêmico e tudo mais, então a partir de 2021 a gente realmente está vivenciando e todo ano é novo e todo ano tem algo diferente e a gente com essa flexibilização trouxe muitas novidades, mas nem sempre as novidades são algo positivo, então a gente tenta se adequar ao máximo a escola realmente dar uma abertura para que os professores tentem desenvolver da melhor forma possível, mas no olhar desses três anos que eu avalio a turma que eu tô acompanhando desde o primeiro ano eu sempre chamo eles de cobaia os alunos de terceiro ano e eles dizem, porque nós tia? Porque vocês são cobaias da história. E o que a gente vai ver é ao longo do processo avaliativo desses alunos que estão	EN1P2UE1- Flexibilização Curricular associada a novidades não positivas EN1P2UE2- Implementação curricular associada a um ciclo de incertezas acerca de seus resultados EN1P2UE3- Descontinuidade na implementação da reforma curricular	EN1P2UE1- Flexibilização Curricular associada a novidades não positivas a gente realmente está vivenciando e todo ano é novo e todo ano tem algo diferente e a gente com essa flexibilização trouxe muitas novidades, mas nem sempre as novidades são algo positivo, então a gente tenta se adequar ao máximo a escola realmente dar uma abertura para que os professores tentem desenvolver da melhor forma possível. EN1P2UE2- Implementação curricular associada a um ciclo de incertezas acerca de seus resultados [...] no olhar desses três anos que eu avalio a turma que eu tô acompanhando desde o primeiro ano eu sempre chamo eles de cobaia os alunos de terceiro ano e eles dizem, porque nós tia? Porque vocês são cobaias da história. E o que a gente vai ver é ao longo do processo avaliativo desses alunos que estão terminando esse ano, então realmente de bom a gente não pode considerar [...] EN1P2UE3- Descontinuidade na implementação da reforma curricular O quê que faltou nessa implementação da flexibilização? Uma continuidade, cada ano vem uma coisa diferente.

terminando esse ano, então realmente de bom a gente não pode considerar, trouxe novidades? Trouxe. A gente tem uma certa resistência ao novo? Sempre, mas quando a gente vê que é algo bom e que dar consistência você acaba percebendo os pontos positivos. O quê que faltou nessa implementação da flexibilização? Uma continuidade, cada ano vem uma coisa diferente.		
Eu sou professora formada em história, minha prática é história e outras disciplinas, mas como o meu foco, realmente, é a história, então, ao longo desses três anos que a gente vem trabalhando, houve muita perda naquele básico, que a gente acha que a gente não precisa ter de base, de conhecimento para se preparar para uma avaliação externa. Com a redução da carga horária, a gente percebeu também que houve nessa implementação uma mudança, uma mistura de conteúdos da grade, que seria 1º, 2º, 3º ano, então, assim, ficou muito confuso, a gente acaba tendo que buscar recursos por fora para	EN2P2UE1- Esvaziamento das Ciências Humanas no Currículo (História) EN2P2UE2- Responsabilização Docente para a implementação do currículo EN2P2UE3- Trabalho excessivo do professor	EN2P2UE1- Esvaziamento das Ciências Humanas no Currículo (História) [...] ao longo desses três anos que a gente vem trabalhando, houve muita perda naquele básico, que a gente acha que a gente não precisa ter de base, de conhecimento para se preparar para uma avaliação externa. Com a redução da carga horária, a gente percebeu também que houve nessa implementação uma mudança, uma mistura de conteúdos da grade, que seria 1º, 2º, 3º ano, então, assim, ficou muito confuso [...] EN2P2UE2- Responsabilização Docente para a implementação do currículo a gente acaba tendo que buscar recursos por fora para tentar trazer uma compreensão melhor, para que esse menino possa ligar os pontos dentro da história. E quando eu falo isso dentro da história, porque é a minha área, a gente também olha para os colegas que são de outras áreas, que também tem que tentar fazer

tentar trazer uma compreensão melhor, para que esse menino possa ligar os pontos dentro da história. E quando eu falo isso dentro da história, porque é a minha área, a gente também olha para os colegas que são de outras áreas, que também tem que tentar fazer o mesmo malabarismo, para que esses meninos possam conseguir aprender, pelo menos, o básico. E de que forma você avalia isso, esse malabarismo que você cita para a sua ação docente? Como é que você avalia isso? Eu avalio como um trabalho excessivo, porque a gente tem que conseguir trabalhar mais conhecimento, com menos carga horária. E aí isso se reflete, se reflete quando a gente vai fazer as avaliações. E a gente percebe que o que você explicou, ou o tempo não foi suficiente, ou os meninos não conseguiram assimilar. E aí a gente tem que passar novamente para aquela parte do reforço, e isso aí é uma perda de tempo.		o mesmo malabarismo, para que esses meninos possam conseguir aprender, pelo menos, o básico. EN2P2UE3- Trabalho excessivo do professor Eu avalio como um trabalho excessivo, porque a gente tem que conseguir trabalhar mais conhecimento, com menos carga horária. E aí isso se reflete, quando a gente vai fazer as avaliações. E a gente percebe que o que você explicou, ou o tempo não foi suficiente, ou os meninos não conseguiram assimilar. E aí a gente tem que passar novamente para aquela parte do reforço, e isso aí é uma perda de tempo.
Na realidade, quando ele chega na escola, ele já vem pronto, né?	EN3P2UE1- Relações de diálogo verticalizadas	EN3P2UE1- Relações de diálogo verticalizadas Infelizmente, não houve essa

Não é coisa que a gente vá opinar o que fazer. Infelizmente, não houve essa consulta de como fazer e quando chega, quando vem da SEDUC para as CREDEs, já vem a grade como deve ser ofertada, o que ofertar, e aí resta ao professor traçar estratégias de conseguir conciliar dentro dessa possibilidade, trabalhar seu conteúdo. E aí sempre cobra mais, que a gente consiga mais, mas como fazer mais com menos carga horária. Então, na sua concepção, esse diálogo não existe? Não existe. Já vem só pronto para ser obedecido.		consulta de como fazer e quando chega, quando vem da SEDUC para as CREDEs, já vem a grade como deve ser ofertada, o que ofertar, e aí resta ao professor traçar estratégias de conseguir conciliar dentro dessa possibilidade, trabalhar seu conteúdo. [...] Não existe. Já vem só pronto para ser obedecido.
Na realidade, como eu já tinha falado inicialmente, quando chega na escola, chega o que se pode fazer, né? Com o tempo que a gente teve, e lembrando que todos os dias tem uma proposta nova, porque a gente vivenciou esses três anos cada ano, uma nova coisa cada ano, uma novidade. Então assim, fácil não está sendo. Estamos sobrevivendo a essa temporada. Dizer que a gente está conseguindo se	EN4P2UE1- Reforma descontínua de difícil adequação/aceitação docente	EN4P2UE1- Reforma descontínua de difícil adequação docente Com o tempo que a gente teve, e lembrando que todos os dias tem uma proposta nova, porque a gente vivenciou esses três anos cada ano, uma nova coisa cada ano, uma novidade. Então assim, fácil não está sendo. Estamos sobrevivendo a essa temporada. Dizer que a gente está conseguindo se adequar e ter algo realmente que a gente possa dizer assim, isso foi proveitoso ao longo do ano, não está. A gente está levando, está conduzindo, mas algo realmente que eu possa avaliar como positivo, eu não tenho.

adequar e ter algo realmente que a gente possa dizer assim, isso foi proveitoso ao longo do ano, não está. A gente está levando, está conduzindo, mas algo realmente que eu possa avaliar como positivo, eu não tenho.		
Sim, principalmente nesse último ano que a gente está vivendo. Esse ano que chegou, eu acredito que pela tendência de perceber que os alunos não estão conseguindo realmente acompanhar o básico, dentro dessa carga horária de apenas uma aula nas disciplinas, foi criado, então, em novas disciplinas tipo eletivas, que é a preparação para o ENEM, principalmente para os terceiros anos. Então, assim, a gente está com muito material que é mandado da SEDUC, de organização, mas de fato que não tem uma coerência de como a gente trabalhar. Você tem que realmente tentar organizar, a partir da sua experiência, do seu conhecimento, para tentar fazer um currículo adequado para que as minhas possam estar vendo ao longo do ano. Aí a	EN5P2UE1- Reducionismo curricular EN5P2UE2- Responsabilização docente (re) invenção curricular EN5P2UE3- Processo Avaliativo atrelado aos resultados das avaliações externas	EN5P2UE1- Reducionismo curricular [...] principalmente nesse último ano que a gente está vivendo. Esse ano que chegou, eu acredito que pela tendência de perceber que os alunos não estão conseguindo realmente acompanhar o básico, dentro dessa carga horária de apenas uma aula nas disciplinas EN5P2UE2- Responsabilização docente (re) invenção curricular a gente está com muito material que é mandado da SEDUC, de organização, mas de fato que não tem uma coerência de como a gente trabalhar. Você tem que realmente tentar organizar, a partir da sua experiência, do seu conhecimento, para tentar fazer um currículo adequado para que as minhas possam estar vendo ao longo do ano. EN5P2UE3- Processo Avaliativo atrelado aos resultados das avaliações externas Aí a gente só vai poder realmente ter certeza se isso não foi tão prejudicial, porque na minha visão é prejudicial quando a gente passar pelas avaliações externas, porque sempre que eu chego, eu sinto a necessidade dos

gente só vai poder realmente ter certeza se isso não foi tão prejudicial, porque na minha visão é prejudicial quando a gente passar pelas avaliações externas, porque sempre que eu chego, eu sinto a necessidade dos alunos que me clamam por mais. Ai, Tia, se você tivesse mais tempo para dar mais aula, para a gente compreender melhor, mas não é possível. Então, assim, a gente sente que eles têm a necessidade de querer conhecer mais, mas o currículo não está utilizando isso. Então, um dos seus parâmetros seria a avaliação externa, para analisar os impactos? Do geral, porque no geral a gente está avaliando, mas como a gente avalia cada ano, como é uma coisa diferente, então a gente só vai ter uma visão geral mesmo quando a gente concluir esse terceiro ano.		alunos que me clamam por mais. Ai, Tia, se você tivesse mais tempo para dar mais aula, para a gente compreender melhor, mas não é possível. Então, assim, a gente sente que eles têm a necessidade de querer conhecer mais, mas o currículo não está utilizando isso. Então, um dos seus parâmetros seria a avaliação externa, para analisar os impactos? Do geral, porque no geral a gente está avaliando, mas como a gente avalia cada ano, como é uma coisa diferente, então a gente só vai ter uma visão geral mesmo quando a gente concluir esse terceiro ano.
Eu considero de suma importância esse documentário, porque com o passar do tempo a gente vai esquecendo. E esse documentário vai deixar presente a angústia vivenciada por professores,	EN6P2UE1- O documentário como ferramenta para preservar a memória coletiva	EN6P2UE1- O documentário como ferramenta para preservar a memória coletiva Eu considero de suma importância esse documentário, porque com o passar do tempo a gente vai esquecendo. E esse documentário vai deixar presente a angústia vivenciada por

também pelos alunos. E é uma forma de a gente não esquecer algo tão negativo que aconteceu dentro da nossa educação. E que a gente estava caminhando aí, esperando ver uma possibilidade, uma mudança, que possa ser positiva, mas que a gente só vai ver no decorrer do passar do tempo.		professores, também pelos alunos. E é uma forma de a gente não esquecer algo tão negativo que aconteceu dentro da nossa educação.
P3. É...os itinerários formativos quando chegaram, foram quase que... como é que eu posso explicar? Foi bem complicado pelo fato de ser algo novo e também eu creio que até inicialmente chegou de uma maneira muito jogada, apesar de ter tido quatro anos de 2017 até 2021 quando foi implementado, é... chegou como se tivesse sido feito naquele exato momento. Nós professores não sabíamos o quê que	EN1P3UE1- Currículo alheio a formação docente e construído sem a participação dos professores EN1P3UE2- Preocupação com o currículo destoante do que é cobrado no ENEM EN1P3UE3- Reducionismo Curricular	EN1P3UE1- Currículo alheio a formação docente e construído sem a participação dos professores Foi bem complicado pelo fato de ser algo novo e também eu creio que até inicialmente chegou de uma maneira muito jogada, apesar de ter tido quatro anos de 2017 até 2021 quando foi implementado [...]Nós professores não sabíamos o quê que teria que trabalhar com ele. EN1P3UE2- Preocupação com o currículo destoante do que é cobrado no ENEM [...]dificuldade para os alunos, porquê quando você tem um exame de Ensino Médio o ENEM que ingressa o aluno na universidade que é totalmente contextualizado para conteúdos ...é.... a gente perdeu muito da base comum e foi para os itinerários formativos. [...] está encerrando o ensino médio, ou melhor, está encerrando esse período de implementação e o ENEM ele não mudou, então a preocupação maior foi essa. EN1P3UE3- Reducionismo

teria que trabalhar com ele, e no caso quando ele foi implementado a gente viu que não que seria dificuldade pra nós, mas a dificuldade para os alunos, porque quando você tem um exame de Ensino Médio ENEM que ingressa o aluno na universidade que é totalmente contextualizado para conteúdos...é.... a gente perdeu muito da base comum e foi para a base é e foi para os itinerários formativos, e aí deixou de ter as aulas que nós tínhamos, algumas disciplinas perderam duas aulas, outras perderam uma, disciplina que era três aulas ficou uma, disciplina que era seis aulas ficou quatro ou três, e aí complicou bastante essa questão pelo fato que hoje,		Curricular [...] algumas disciplinas perderam duas aulas, outras perderam uma, disciplina que era três aulas ficou uma, disciplina que era seis aulas ficou quatro ou três, e aí complicou bastante.
--	--	---

esse ano está encerrando o ensino médio, ou melhor, está encerrando esse período de implementação e o ENEM ele não mudou, então a preocupação maior foi essa.		
No caso, a gente teve que se reinventar devido à questão da diminuição do número de aulas. Porque você tinha duas ou três aulas para trabalhar o conteúdo, depois a atividade. Aí, a partir do momento que ficou, pelo menos na área de química, que ficou uma aula de química por semana, ou era conteúdo ou era atividade. E o novo ensino médio, ele não trouxe a questão da redução da matriz curricular de química, permaneceu a mesma. E aí, o que alterou bastante foi	EN2P3UE1- Reinvenção/responsabilização docente EN2P3UE2- Prejuízo no processo ensino e aprendizagem	ENEP3UE1- Reinvenção/responsabilização docente [...] a gente teve que se reinventar devido à questão da diminuição do número de aulas. Porque você tinha duas ou três aulas para trabalhar o conteúdo, depois a atividade. Aí, a partir do momento que ficou, pelo menos na área de química, que ficou uma aula de química por semana, ou era conteúdo ou era atividade. EN2P3UE2- Prejuízo no processo ensino e aprendizagem E aí, o que alterou bastante foi essa questão das atividades que eram passadas. E aí, foi preferível por mim passar o conteúdo e as atividades eram raramente que eu conseguia fazer isso com os alunos.

essa questão das atividades que eram passadas. E aí, foi preferível por mim passar o conteúdo e as atividades eram raramente que eu conseguia fazer isso com os alunos.		
Na verdade, eu acho que nem eles mesmos sabiam o que deveriam fazer, exatamente, porque a gente sabia que ia ser implementado o novo Ensino Médio, mas até meses antes, ou até mesmo no mês, foi que a gente recebeu a comunicação de como seria o novo Ensino Médio. Não, com a Escola não. Já chegou para a Escola e a Escola só teve que implementar.	EN3P3UE1- Falta de clareza na implementação da Reforma do Ensino Médio EN3P3UE2- Relações de diálogo verticalizadas	EN3P3UE1- Falta de clareza na implementação da Reforma do Ensino Médio Na verdade, eu acho que nem eles mesmos sabiam o que deveriam fazer, exatamente, porque a gente sabia que ia ser implementado o novo Ensino Médio, mas até meses antes, ou até mesmo no mês, foi que a gente recebeu a comunicação de como seria o novo Ensino Médio EN3P3UE2- Relações de diálogo verticalizadas Não, com a Escola não. Já chegou para a Escola e a Escola só teve que implementar.

Pronto, a questão das possibilidades ela vai diretamente com a intenção do ensino médio. Se é para levar o aluno para uma universidade, para ele ter a sua formação, as avaliações externas teriam que contemplar justamente aquilo que está trazendo o novo ensino médio. Se não contemplar, automaticamente o novo Ensino Médio não tem cabimento algum.	EN4P4UE1- A Reforma curricular vinculada às avaliações externas, na visão do docente	EN4P4UE1- A Reforma curricular vinculada às avaliações externas, na visão do docente [...] a questão das possibilidades ela vai diretamente com a intenção do ensino médio. Se é para levar o aluno para uma universidade, para ele ter a sua formação, as avaliações externas teriam que contemplar justamente aquilo que está trazendo o novo ensino médio. Se não contemplar, automaticamente o novo Ensino Médio não tem cabimento algum.
A aceitação dos alunos, com toda certeza. A aceitação dos alunos foi o maior desafio. Até mesmo porque, como já citei aqui, as trilhas, algumas veio até com nomes que os alunos perguntaram. Os	EN5P4UE1- A não aceitação dos alunos EN5P4UE2- Expectativas m torno de reformulação da reforma	EN5P4UE1- A não aceitação dos alunos A aceitação dos alunos foi o maior desafio. [...]Não era da minha área, mas foi uma das trilhas que os alunos mais rejeitaram devido à questão da nomenclatura que foi dada à trilha específica. EN5P4UE2- Expectativas m torno de reformulação da reforma Minhas perspectivas hoje giram em torno de uma reformulação nisso que foi implementado. Porque, ao meu ver, o novo Ensino Médio não trouxe

alunos perguntaram o balanço da rede, apesar de não ser da minha área. É por isso que eu estou citando. Não era da minha área, mas foi uma das trilhas que os alunos mais rejeitaram devido à questão da nomenclatura que foi dada à trilha específica. Minhas perspectivas hoje giram em torno de uma reformulação nisso que foi implementado. Porque, ao meu ver, o novo Ensino Médio trouxe benefícios, e sim prejuízos aos alunos.		benefícios, e sim prejuízos aos alunos.
Sim, com toda certeza. Eu creio que você está mostrando o que os professores estão passando ou o que passaram, vai servir como instrumento primordial para os	EN6P3UE1- Instrumento primordial para troca de experiências	EN6P3UE1- Instrumento primordial para troca de experiências [...] vai servir como instrumento primordial para os demais professores também terem a questão das suas respectivas visões.

demais professores também terem a questão das suas respectivas visões.		
P4. Boa Tarde. Falando sobre a flexibilização curricular eu acredito que ela representa uma evolução, uma evolução significativa na educação, proporcionando uma abordagem personalizada com os estudantes de acordo com suas aspirações e aquilo que eles almejam para os seus projetos de vida.	EN1P4UE1- Os itinerários formativos representam uma evolução	EN1P4UE1- Os itinerários formativos representam uma evolução Falando sobre a flexibilização curricular eu acredito que ela representa uma evolução, uma evolução significativa na educação, proporcionando uma abordagem personalizada com os estudantes de acordo com suas aspirações e aquilo que eles almejam para os seus projetos de vida.
A reforma, ela trouxe uma transformação na ação docente. Porque ela exige do professor novas competências. A partir de agora nós temos que inovar, temos que ter práticas diversificadas. Tem a questão do acompanhamento individualizado aos	EN2P4UE1- Ação docente inovadora, exige novas posturas do professor EN2P4UE2- Ação docente com novas práticas metodológicas	EN2P4UE1- Ação docente inovadora, exige novas posturas do professor [...] exige do professor novas competências. A partir de agora nós temos que inovar, temos que ter práticas diversificadas. Tem a questão do acompanhamento individualizado aos estudantes. Tem que saber o aprofundamento de cada itinerário. O que é que ele traz. E essa é uma transformação que exige novas atitudes do professor. Ele tem que passar a ter uma postura, uma nova postura, diante dessa transformação.

estudantes. Tem que saber o aprofundamento de cada itinerário. O que é que ele traz. E essa é uma transformação que exige novas atitudes do professor. Ele tem que passar a ter uma postura, uma nova postura, diante dessa transformação. Porque ele tem que buscar agora inovar nas suas práticas. Muda a perspectiva, muda os novos itinerários. Então tem que mudar também essa ação docente. As metodologias, as diversificações, as atividades, o planejamento. E vai desde lá do currículo até a sala de aula.		EN2P4UE2- Ação docente com novas práticas metodológicas Porque ele tem que buscar agora inovar nas suas práticas. Muda a perspectiva, muda os novos itinerários. Então tem que mudar também essa ação docente. As metodologias, as diversificações, as atividades, o planejamento. E vai desde lá do currículo até a sala de aula.
Esse diálogo é um diálogo que já vem acontecendo a algum tempo, é um diálogo contínuo. Nós tivemos várias consultas públicas para essa	EN3P4UE1- Diálogo contínuo, coletivo e integrado	EN3P4UE1- Diálogo contínuo, coletivo e integrado Esse diálogo é um diálogo que já vem acontecendo a algum tempo, é um diálogo contínuo. Nós tivemos várias consultas públicas para essa implementação e aí é algo que tem uma estruturação coletiva. [...] São muitas mudanças, mas elas têm sido

implementação e aí é algo que tem uma estruturação coletiva. Eu tenho que ter o MEC, eu tenho que ter a SEDUC, eu tenho que ter a escola, todos em parceria para fazer dar certo. Eu tenho que ter todo mundo alinhado. Essas consultas servem justamente para ouvir, para que as escolas tenham esse feedback, para que essa implementação aconteça da forma mais íntegra possível, respeitando as regionalizações, respeitando o aluno. São muitas mudanças, mas elas têm sido conversadas em um amplo diálogo dentro da escola e com todos os órgãos que vem acompanhando e implementando essa consulta na prática. A escola que você		conversadas em um amplo diálogo dentro da escola e com todos os órgãos que vem acompanhando e implementando essa consulta na prática. [...] Muitos momentos formativos, muitos momentos coletivos nós tivemos falando sobre, sendo ouvidos, tendo essa escuta ativa sobre essas mudanças.
---	--	--

trabalha participou dessa conversa, desse diálogo? Muitas vezes, em muitos momentos. Muitos momentos formativos, muitos momentos coletivos nós tivemos falando sobre, sendo ouvidos, tendo essa escuta ativa sobre essas mudanças.		
Nós temos uma ampla gama de possibilidades para os professores inovarem as suas práticas. As metodologias ativas, que são aquelas que vão personalizar o ensino. Aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida. Nós temos algo inovador que faz parte das nossas práticas. A questão da identificação que é algo muito presente e que os jovens de hoje	EN4P4UE1- Amplas possibilidades para execução da Reforma	EN4P4UE1- Amplas possibilidades para execução da Reforma [...] As metodologias ativas, que são aquelas que vão personalizar o ensino. Aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida. Nós temos algo inovador que faz parte das nossas práticas. A questão da identificação que é algo muito presente e que os jovens de hoje já gostam muito. Tudo isso, além de personalizar o ensino, traz o estudante para perto, faz com que o estudante fique mais próximo e se integre mais a essas inovações que estão acontecendo.

já gostam muito. Tudo isso, além de personalizar o ensino, traz o estudante para perto, faz com que o estudante fique mais próximo e se integre mais a essas inovações que estão acontecendo.		
E os desafios, eles são muitos. Vai desde a questão da capacitação dos professores, a melhoria da infraestrutura, a questão da adaptação curricular, mas nós temos muitas perspectivas, as perspectivas de melhoria na qualidade do ensino, desde as competências essenciais que os estudantes têm que desenvolver até a implementação do seu projeto de vida e o acompanhamento desse estudante de forma integral. As	EN5P5UE1- Desafios para implementação da reforma EN5P5UE2- Perspectivas docentes em relação a Reforma	EN5P5UE1- Desafios para implementação da reforma Vai desde a questão da capacitação dos professores, a melhoria da infraestrutura, a questão da adaptação curricular [...] EN5P5UE2- Perspectivas docentes em relação a Reforma [...] as perspectivas de melhoria na qualidade do ensino, desde as competências essenciais que os estudantes têm que desenvolver até a implementação do seu projeto de vida e o acompanhamento desse estudante de forma integral. As competências socioemocionais estão aí para que a gente possa auxiliar esses estudantes para que eles se tornem, não somente que eles estejam dentro da escola em tempo integral, mas que eles tenham uma formação integral.

competências socioemocionais estão aí para que a gente possa auxiliar esses estudantes para que eles se tornem, não somente que eles estejam dentro da escola em tempo integral, mas que eles tenham uma formação integral.		
O documentário vai contribuir significativamente como registro histórico, onde deixará marcado esse momento atual que nós estamos vivenciando. Para os professores de Crateús vai ser um marco, inclusive para as próximas pesquisas, porque com certeza, no futuro, outras mudanças virão. E a partir dessa perspectiva, a construção desse documentário, ele vai servir como produto	EN6P4UE1- Registro Histórico	EN6P4UE1- Registro Histórico- O documentário vai contribuir significativamente como registro histórico, onde deixará marcado esse momento atual que nós estamos vivenciando. [...]Dentro desse contexto histórico, ele vai contribuir significativamente para registrar o momento em que nós estamos vivendo.

educacional que vai ser referência para outros trabalhos. Dentro desse contexto histórico, ele vai contribuir significativamente para registrar o momento em que nós estamos vivendo.		
P5. No caso, a flexibilização curricular através dos itinerários formativos, compreende-se que é uma abordagem educacional que propõe aos alunos personalização da história escolar, escolhendo áreas de estudos que se alinham com os interesses do aluno, as expectativas dele, contudo, vai dar ao discente mais autonomia, permitindo que ele escolha os seus desejos e se prepare para o futuro de uma maneira mais	EN1P5UE1- de forma teórica, é uma abordagem educacional, uma personalização do ensino, alinhado aos interesses do aluno EN1P5UE2- Na realidade, dependem da capacidade das escolas e das redes de ensino EN1P5UE3- Divergência entre os Estados Brasileiros e as redes de ensino	EN1P5UE1- de forma teórica, é uma abordagem educacional, uma personalização do ensino, alinhado aos interesses do aluno a flexibilização curricular através dos itinerários formativos, compreende-se que é uma abordagem educacional que propõe aos alunos personalização da história escolar, escolhendo áreas de estudos que se alinham com os interesses do aluno, as expectativas dele, contudo, vai dar ao discente mais autonomia, permitindo que ele escolha os seus desejos e se prepare para o futuro de uma maneira mais referenciada e significativa. EN1P5UE2- Na realidade, dependem da capacidade das escolas e das redes de ensino No entanto, essa implementação e o sucesso da mesma dependem da capacidade das escolas, da rede de ensinos, de oferecê-la a variedade de opções de qualidade e de oferecê-la a variedade de opções voltadas para o recurso e a infraestrutura da escola. Os recursos e as infraestruturas têm que atender essas demandas. EN1P5UE3- Divergência entre

referenciada e significativa. No entanto, essa implementação e o sucesso da mesma dependem da capacidade das escolas, da rede de ensinos, de oferecê-la a variedade de opções de qualidade e de oferecê-la a variedade de opções voltadas para o recurso e a infraestrutura da escola. Os recursos e as infraestruturas têm que atender essas demandas. E sabemos que isso ficou muito solto, sobretudo com a divergência entre os Estados, inclusive entre as redes de ensino no mesmo estado. Houve uma grande divergência entre as redes de ensino. Se você pegar a rede particular, ela não abraçou essa reforma do ensino médio. E entre os		as redes de ensino E sabemos que isso ficou muito solto, sobretudo com a divergência entre os Estados, inclusive entre as redes de ensino no mesmo estado. Houve uma grande divergência entre as redes de ensino. Se você pegar a rede particular, ela não abraçou essa reforma do ensino médio. E entre os Estados é que houve uma divergência muito grande. Se você observar, o Estado do Ceará foi para uma linha. Os outros Estados já pegaram uma linha diferente do Estado do Ceará. [...]
---	--	---

Estados é que houve uma divergência muito grande. Se você observar, o Estado do Ceará foi para uma linha. Os outros Estados já pegaram uma linha diferente do Estado do Ceará. Então, assim, ficou muito solta a reforma do ensino médio.		
No caso da flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos, pode de fato ter um grande impacto na ação docente. Apesar dessas intenções de personalizar, diversificar o processo educativo, o mesmo frequente resulta em desafios significativos que afetam a qualidade de aprendizagem e a eficácia do ensino. A fragmentação do currículo dificulta a continuidade na	EN2P5UE1- Fragmentação Curricular EN2P5UE2- Incompatibilidade curricular com o ENEM	EN2P5UE1- Fragmentação Curricular Apesar dessas intenções de personalizar, diversificar o processo educativo, o mesmo frequente resulta em desafios significativos que afetam a qualidade de aprendizagem e a eficácia do ensino. A fragmentação do currículo dificulta a continuidade na aprendizagem, com risco no desenvolvimento de uma base sólida em ações essenciais e que continuam sendo cobradas da mesma forma no Enem EN2P5UE2- Incompatibilidade curricular com o ENEM [...] a reforma fez com que a base comum ficasse bem mais enxuta, a questão de quantidade de aulas. Porém, não se observa uma mudança no Enem. Então, até hoje, não foi esclarecido quanto a cobrança desses itinerários formativos no Enem. O Enem vai permanecer o mesmo e os alunos tiveram uma grande perda na base comum.

aprendizagem, com risco no desenvolvimento de uma base sólida em ações essenciais e que continuam sendo cobradas da mesma forma no Enem. Então, a reforma fez com que a base comum ficasse bem mais enxuta, a questão de quantidade de aulas. Porém, não se observa uma mudança no Enem. Então, até hoje, não foi esclarecido quanto a cobrança desses itinerários formativos no Enem. O Enem vai permanecer o mesmo e os alunos tiveram uma grande perda na base comum.		
No caso, observa-se que a implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil tem sido um processo complexo e desafiador, marcada com pouco diálogo do	EN3P5UE1- Processo marcado por pouco diálogo	EN3P5UE1- Processo marcado por pouco diálogo [...] processo complexo e desafiador, marcada com pouco diálogo do MEC e SEDUC também com relação à escola, desde a introdução das novas diretrizes. [...]. A escola em si, os professores abraçaram a causa, tentaram fazer da melhor forma possível, mas a gente não se sentiu observado.

MEC e SEDUC também com relação à escola, desde a introdução das novas diretrizes. Então foi marcada por pouco diálogo mesmo. Até aqui na escola você percebe isso? A própria escola também foi marcada? O primeiro foi... a gente teve que se adequar ao que veio de cima e a gente teve que abraçar da melhor forma possível, mas que não houve um diálogo entre MEC e SEDUCU, voltado para a escola. A escola em si, os professores abraçaram a causa, tentaram fazer da melhor forma possível, mas a gente não se sentiu observado.		
No caso, o professor vai ter um papel crucial na implementação e execução da reforma	EN4P5UE1- Falta de preparação/formação de professores para trabalhar com os itinerários formativos	EN4P5UE1- Falta de preparação/formação de professores para trabalhar com os itinerários formativos O professor vai ter um papel crucial na implementação e execução da reforma do ensino

do ensino médio, liderando a criação e organização dos itinerários formativos, garantindo ainda que elas sejam aliadas com as demandas do mercado de trabalho e interesses do aluno. Só que a gente se deparou com grandes dificuldades com relação ao que a gente tinha na escola. Por exemplo, eu não me lembro, como eu fiquei mais com a base comum, eu não me lembro o certo... Por exemplo, aqui o itinerário formativo que era voltado para as engenharias, eram as disciplinas que quando a gente pegou a ementa, todo mundo disse que não era capaz de pegar essa disciplina. O outro professor também não. Então, aqui na escola, na hora da escolha dos alunos,		médio, liderando a criação e organização dos itinerários formativos, garantindo ainda que elas sejam aliadas com as demandas do mercado de trabalho e interesses do aluno. [...] Por exemplo, aqui o itinerário formativo que era voltado para as engenharias, eram as disciplinas que quando a gente pegou a ementa, todo mundo disse que não era capaz de pegar essa disciplina. O outro professor também não. Então, aqui na escola, na hora da escolha dos alunos, infelizmente a parte que é voltada para as engenharias não tinha como a gente abordar com os alunos. É tanto que na hora que foi apresentado para os alunos fazerem as escolhas deles, a nossa sorte é que nenhum aluno também se interessou, porque eles viram a emenda. [...] faltou a questão da preparação dos professores.
---	--	---

infelizmente a parte que é voltada para as engenharias não tinha como a gente abordar com os alunos. É tanto que na hora que foi apresentado para os alunos fazerem as escolhas deles, a nossa sorte é que nenhum aluno também se interessou, porque eles viram a emenda. Não, não é da nossa realidade. Então, faltou a questão da preparação dos professores.		
Pronto, no caso, no início, a perspectiva era que, com a implementação da reforma do ensino médio, o currículo ficasse mais flexível e alinhado às demandas dos docentes. Porém, já também no início, a gente enfrentou bastante desafios com relação à infraestrutura das	EN5P5UE1- As perspectivas docentes converteram-se em desafios	EN5P5UE1- As perspectivas converteram-se em desafios [...] no início, a perspectiva era que, com a implementação da reforma do ensino médio, o currículo ficasse mais flexível e alinhado às demandas dos docentes. Porém, já também no início, a gente enfrentou bastante desafios com relação à infraestrutura das escolas, que muitas vezes não acompanhou as novas demandas do currículo, dificuldade para oferecer a variedade adequada de itinerários formativos, devido a tanta falta de recursos como a formação de professores e também materiais didáticos especializados [...]

escolas, que muitas vezes não acompanhou as novas demandas do currículo, dificuldade para oferecer a variedade adequada de itinerários formativos, devido a tanta falta de recursos como a formação de professores e também materiais didáticos especializados, como é o que eu falei na pergunta anterior.		
Sim, com certeza o documentário vai contribuir muito para a área da educação. Quem sabe nas próximas reformas os professores possam ser mais ouvidos e que de fato essas medidas tomadas sejam, os professores estejam participando.	EN5P5UE1- Documentário como potencializador de diálogo	EN5P5UE1- Documentário como potencializador de diálogo [...] documentário vai contribuir muito para a área da educação. [...]Quem sabe nas próximas reformas os professores possam ser mais ouvidos e que de fato essas medidas tomadas sejam, os professores estejam participando.

P6. Nessa parte eu tenho atuado como professor de aprofundamento de matemática. Como eu considero na prática? Fico com a matemática normal com aulas reduzidas para ver um conteúdo que já é dito um pouco como extenso, uma menor carga horária e nesse aprofundamento, foi dado liberdade para fazer o estudo o que seria interessante, só que na verdade é uma flexibilização que não foge de muita linha do que tinha antes que a gente continua tendo os mesmos problemas, às vezes até pela redução das cargas horárias e a gente tem que procurar conciliar de qualquer maneira a não teve essa amplitude tão grande em visto que se fosse	EN6P6UE1- Reduccionismo Curricular	EN6P6UE1- Reduccionismo Curricular- eu [...] tenho atuado como professor de aprofundamento de matemática. Fico com a matemática normal com aulas reduzidas para ver um conteúdo que já é dito um pouco como extenso, uma menor carga horária e nesse aprofundamento, foi dado liberdade para fazer o estudo o que seria interessante, só que na verdade é uma flexibilização que não foge de muita linha do que tinha antes que a gente continua tendo os mesmos problemas, às vezes até pela redução das cargas horárias e a gente tem que procurar conciliar de qualquer maneira [...]
--	--	--

para uma flexibilização geral outras áreas, não só dos aprofundamentos que é mais direcionado não seriam que obrigatórios, todos da turma, todos daquele ano fazer, todos os primeiros anos seriam mais de escolha a flexibilização foi trocar um pouco os conteúdos que era mais fixado prática, estudar geografia corretinho foi transformado na história que tinha, foram reduzidos as aulas travaram um pouco, estudos de mídias digitais e algo mais que apareceu a flexibilização em si não está satisfatória da forma que está sendo atuada.		
Que parte satisfatória? Quando a gente pega uma formação extra, a flexibilização, a gente	EN2P6UE1- Flexibilização Curricular/ Autonomia Docente EN2P6UE2- Reduccionismo Curricular	EN2P6UE1- Flexibilização Curricular/ Autonomia Docente Quando a gente pega uma formação extra, a flexibilização, a gente pode ver um conteúdo que não era do próprio ano, que

pode ver um conteúdo que não era do próprio ano, que se adequa mais ao momento da turma, até para o estudo, algo que é produzido sem seguir as regras dos livros, aquela ordem cronológica, então a gente pode adaptar um pouco mais, tem essa facilidade. Mais diante mão, a redução da quantidade de aulas já previstas normais, da aula fixa, como matemática, a carga horária alta, tem a redução, e o aprofundamento não se é algo extra, claro que a gente, como tem essa liberação, a gente tenta seguir ele com o que está sendo necessário para ser utilizado, mas essa mudança, ela interferiu, que deixou o conteúdo obrigatório tem que ser visto de maneira		se adequa mais ao momento da turma, até para o estudo, algo que é produzido sem seguir as regras dos livros, aquela ordem cronológica, então a gente pode adaptar um pouco mais, tem essa facilidade. EN2P6UE2- Reduccionismo Curricular [...] a redução da quantidade de aulas já previstas normais, da aula fixa, como matemática, a carga horária alta, tem a redução, e o aprofundamento não se é algo extra, claro que a gente, como tem essa liberação, a gente tenta seguir ele com o que está sendo necessário para ser utilizado, mas essa mudança, ela interferiu, o conteúdo obrigatório tem que ser visto de maneira até mais rápida, às vezes não pode ser muito aprofundado, tem que ser visto um pouquinho mais com correria para poder trabalhar ele.
---	--	---

até mais rápida, às vezes não pode ser muito aprofundado, tem que ser visto um pouquinho mais com correria para poder trabalhar ele.		
Nessa parte, até que é bem contagioso, porque foi criada a ideia do ensino médio, feita uma divisão de aulas criadas sistemática, a escola catou, a gente como professor aderiu, seguiu, tentou alinhar dentro do que é possível nos materiais, até que ultimamente vinha se tentando estudar a própria SEDUC, às vezes vindo materiais para a gente utilizar nas aulas de aprofundamento, nas aulas extras. No livro didático nosso, a gente trabalha ele até, fica um		

pouquinho mais fino nosso livro, dividido por semestre, a gente troca o livro por semestre, então, pelo menos a informação de material, tem uma tentativa, mas não ficou completo no aprofundamento, porque às vezes a gente não encontra o material disponível que a gente tem, tem que produzir algo a mais, até na escola a gente produz alguns materiais para estar utilizando nessa parte dos materiais de itinerário formativo. É mais assim, você percebe que houve diálogo para a implantação dessa reforma dentro da escola, houve esse diálogo? Houve uma, não um diálogo, mas uma escuta dos professores de como seria essa reforma e

a gente se adaptar a ela. Ela veio, não foi ganhar o que a gente deu a ideia, a gente só seguiu o que já havia escrito.		
Nessa parte aqui, já chegou até algo que eu acho que deve sair por na pergunta. Porque como é a reforma prevista, também era a reforma da própria prova do ENEM. Que acabou-se, que chegou no ano da reforma e não teve a reforma do ENEM, continuou-se o mesmo molde anterior. Ficou até um pouco difícil, e visto que a lei já está mudando de novo. A nova lei que a gente seguiu de 2004 para 2025, começa um novo modelo. Que, estou até curioso, não ouvia a nova. Nessa parte, eu achei bem difícil atuar e		

resolver essa questão. Nesse momento aqui, eu fico até sem conclusão nessa questão.		
Como desafio adequar o currículo. Deixar mais enxuto, que foi a primeira parte, e depois, como construir essa parte que não era formativa, que as vezes não vem material. Aí a gente tem que adaptar, procurar. Foi uma mudança feita, mas sem uma preparação de base. Quando chega na escola, no chão da escola a gente tem que trabalhar, tem que fazer, tem que produzir. Então é uma dificuldade de produzir um material adequado e que faça o trabalho para todos os alunos. E suas perspectivas?	EN5P6UE1- Responsabilização Docente EN5P6UE2- Descrédito docente na Reforma do Ensino Médio	EN5P6UE1- Responsabilização Docente [...] adequar o currículo. Deixar mais enxuto, que foi a primeira parte, e depois, como construir essa parte que não era formativa, que as vezes não vem material. Aí a gente tem que adaptar, procurar. Foi uma mudança feita, mas sem uma preparação de base. Quando chega na escola, no chão da escola a gente tem que trabalhar, tem que fazer, tem que produzir. EN5P6UE2- Descrédito docente na Reforma do Ensino Médio Acho muito interessante, muito bonito, mas a ação, a produção dela no final, eu não imagino que saia tão perfeita assim, não alcance o êxito que tem sido previsto.

Acho muito interessante, muito bonito, mas a ação, a produção dela no final, eu não imagino que saia tão perfeita assim, não alcance o êxito que tem sido previsto.		
É bem interessante a ideia do documentário, porque é outra maneira de falar sobre o assunto, deixar até uma forma mais lúdica de se apresentar e a pessoa acessar, ficar mais tranquilo do que material, escrito, texto, projetos. O documentário pode representar algumas situações que foram interessantes ou até demonstrar algo que possa ser ruim e pode ser feito umas críticas ou até elogios de uma maneira bem mais acessível e pode	EN6P6UE1- Instrumento lúdico e acessível para falar da Reforma do Ensino Médio	EN6P6UE1- Instrumento lúdico e acessível para falar da Reforma do Ensino Médio É bem interessante a ideia do documentário, porque é outra maneira de falar sobre o assunto, deixar até uma forma mais lúdica de se apresentar e a pessoa acessar, ficar mais tranquilo do que material, escrito, texto, projetos. O documentário pode representar algumas situações que foram interessantes ou até demonstrar algo que possa ser ruim e pode ser feito umas críticas ou até elogios de uma maneira bem mais acessível [...]

adaptar bem a cada momento, cada escola, cada variação e até cada professor às vezes do que ele tem de carga de tempo de trabalho que ele está enfrentando no momento.		
P7. Bom, assim, é interessante a flexibilização, porém, a gente ainda observa que boa parte dessa flexibilização não tem chegado de forma que os alunos realmente sintam interesse por esses itinerários, porque assim, por mais que desses itinerários, por exemplo, como as eletivas, elas sejam boa parte da base comum, mas alguns dessa parte dos itinerários formativos, eles são relacionados a mercado de	EN1P7UE1- A flexibilização curricular não atende os interesses dos alunos	EN1P7UE1- A flexibilização curricular não atende os interesses dos alunos [...] a gente ainda observa que boa parte dessa flexibilização não tem chegado de forma que os alunos realmente sintam interesse por esses itinerários. [...] eles ainda não conseguem compreender essa flexibilização do currículo, onde ele abre realmente muitas portas, que eu digo muito a questão das competências socioemocionais, o projeto de vida que hoje trabalha, faz com que eles pensem a vida deles, a carreira que eles querem, e eles ainda compreendem que essa flexibilização, não foi boa, principalmente aqueles que têm um ideal mesmo de ir logo direto para a universidade, então para eles o aumento da carga horária e a flexibilização, eles acreditam que não é um ideal.

trabalho, a concurso públicos, ou relacionado às competências socioemocionais, e esses alunos muitas vezes não compreendem o que realmente esses itinerários formativos eles querem passar. Então, assim, para mim, enquanto professora, a flexibilização é excelente, certo? Principalmente quando se fala em carga horária, mas quando se trata do aluno, eles ainda não conseguem compreender essa flexibilização do currículo, onde ele abre realmente muitas portas, que eu digo muito a questão das competências socioemocionais, o projeto de vida que		
--	--	--

hoje trabalha, faz com que eles pensem a vida deles, a carreira que eles querem, e eles ainda compreendem que essa flexibilização, não foi boa, principalmente aqueles que têm um ideal mesmo de ir logo direto para a universidade, então para eles o aumento da carga horária e a flexibilização, eles acreditam que não é um ideal, porém, para eu, enquanto professora, essa flexibilização, ela ajuda, agora vai depender muito do seu ponto de vista do que você quer dessa flexibilização.		
Elas interferem justamente no momento em que não há um planejamento, onde só chega e aí o professor tem que	EN2P7UE1- Responsabilização docente EN2P7UE2- Falta de formação e material pedagógico	EN2P7UE1- Responsabilização docente E eu vejo isso, principalmente no momento em que a Escola de Tempo Integral, ela foi implantada aqui no Lions, o projeto de Escola de Tempo Integral. E era a gente criando eletivas, mudando o PPP da

executar. Chega sem nenhuma formação. A gente observa que as pessoas, elas estão tentando se apropriar. O que a gente observa começando lá da SEDUC, onde eles vão enviando, e assim, a gente tem que começar a colocar em prática tudo aquilo para ver o que deu certo, o que não deu. E eu vejo isso, principalmente no momento em que a Escola de Tempo Integral, ela foi implantada aqui no Lions, o projeto de Escola de Tempo Integral. E era a gente criando eletivas, mudando o PPP da escola, pensando como a gente ia organizar essas eletivas, o horário. Então, foi algo que dizia assim,		escola, pensando como a gente ia organizar essas eletivas, o horário. [...]E eu vejo isso, principalmente no momento em que a Escola de Tempo Integral, ela foi implantada aqui no Lions, o projeto de Escola de Tempo Integral. E era a gente criando eletivas, mudando o PPP da escola, pensando como a gente ia organizar essas eletivas, o horário. EN2P7UE2- Falta de formação e material pedagógico [...] a gente percebe essa ausência de formação, de material, e a gente percebe isso também com o novo ensino médio. Eles não sabem nos dizer como é que a gente tem que organizar. Os itinerários formativos chegam e não tem material. A gente, a partir daquilo que eles estão colocando, a gente tem que criar material. A gente tira pela cultura digital. Não tem um material organizado. A partir dali, é necessário criar o material para que ele possa ir para a sala de aula.
--	--	---

pega, elabora. Então, assim, a gente percebe essa ausência de formação, de material, e a gente percebe isso também com o novo ensino médio. Eles não sabem nos dizer como é que a gente tem que organizar. Os itinerários formativos chegam e não tem material. A gente, a partir daquilo que eles estão colocando, a gente tem que criar material. A gente tira pela cultura digital. Não tem um material organizado. A partir dali, é necessário criar o material para que ele possa ir para a sala de aula.		
Tatiana, eu sinto a ausência desse diálogo entre a SEDUC, CREDE e a escola. Sempre que	EN3P7UE1- Ausência de diálogo	EN3P7UE1- Ausência de diálogo eu sinto a ausência desse diálogo entre a SEDUC, CREDE e a escola. Sempre que surge uma dúvida que a gente pergunta, a gente sente essa ausência de resposta. Eles demoram demais

surge uma dúvida que a gente pergunta, a gente sente essa ausência de resposta. Eles demoram demais nos dar, e quando nos dão, geralmente não é uma resposta que possa nos ajudar. Então há uma ausência muito grande com relação a isso, com relação a esse diálogo sobre o ensino médio.		nos dar, e quando nos dão, geralmente não é uma resposta que possa nos ajudar. Então há uma ausência muito grande com relação a isso [...]
As possibilidades hoje são quase que escassas. Porque quando a gente pensa em estrutura, quando a gente pensa em material, a gente pensa em formação, então isso é escasso. Principalmente quando também a gente fala de estudar. Estudar o novo ensino médio. Que a gente pouco tem se detido a	EN4P7UE1- Na visão docente, há uma escassez nas possibilidades para implantação da reforma	EN4P7UE1- Na visão docente, há uma escassez nas possibilidades para implantação da reforma As possibilidades hoje são quase que escassas. Porque quando a gente pensa em estrutura, quando a gente pensa em material, a gente pensa em formação, então isso é escasso. Principalmente quando também a gente fala de estudar. Estudar o novo ensino médio. Que a gente pouco tem se detido a estudar o novo ensino médio. Porque todos os anos modifica alguma coisa. Todos os anos a gente tem que se readequar, se reorganizar, para que a gente possa estar implantando o que é proposto nesse novo ensino médio.

estudar o novo ensino médio. Porque todos os anos modifica alguma coisa. Todos os anos a gente tem que se readequar, se reorganizar, para que a gente possa estar implantando o que é proposto nesse novo ensino médio.		
Bom, os desafios que eu vejo, justamente essa questão de informação, de informação continuada para os professores, para que possa auxiliar eles nessa implementação. A minha perspectiva com relação a que haja realmente uma organização e que essa organização seja pensada em quem? Na clientela, naquilo que realmente essa nossa clientela de alunos, elas necessitam. É	EN5P7UE1- Ausência de formação docente EN5P7UE2- Expectativas que o currículo seja pensado para atender os interesses dos alunos	EN5P7UE1- Ausência de formação docente os desafios que eu vejo, justamente essa questão de informação, e de formação continuada para os professores, para que possa auxiliar eles nessa implementação. EN5P7UE2- Expectativas que o currículo seja pensado para atender os interesses dos alunos A minha perspectiva com relação a que haja realmente uma organização e que essa organização seja pensada em quem? Na clientela, naquilo que realmente essa nossa clientela de alunos, elas necessitam [...]necessidade deles para a vida.

porque pensamos o novo ensino médio, mas nós não observamos o que realmente esses alunos, eles necessitam com relação ao currículo, com a necessidade deles para a vida.		
Bom, eu acho o documentário excelente. Eu acho muito importante. Até para ficar para a posteridade, para outros pesquisadores. Tanto que hoje a gente utiliza muito o documentário, o fazer um documentário em outras atividades, justamente pela importância que é ele, de ficar documentado, é sobre a história, os registros, então ele é muito importante para o nosso fazer docentes.	EN6P7UE1- Instrumento para a posteridade, fonte para outros pesquisadores	EN6P7UE1- Instrumento para a posteridade, fonte para outros pesquisadores [...] eu acho o documentário excelente. Eu acho muito importante. Até para ficar para a posteridade, para outros pesquisadores. [...]de ficar documentado, é sobre a história, os registros, então ele é muito importante para o nosso fazer docentes.

P8. Sobre essa flexibilização do currículo ela perpassa muito pelo contexto político, né, pelo qual o país ele vivenciava na época em que essa lei do Ensino Médioela foi, né, aprovada, que foi no ano de dois mil e dezessete. Então essa flexibilização do currículo, ela é importante, certo? Até certo ponto, porque a gente entende que os alunos eles estão perpassando por processo evolutivo, eles estão achando, né, algumas disciplinas chatas, enfadonhas, no entanto a gente percebe também que existiu existe na verdade grupo político muito interessado em retirar disciplinas importantes para o	EN1P8UE1- Reforma do Ensino Médio e o contexto político EN1P8UE2- Reforma Curricular e o pseudo empreendedorismo	EN1P8UE1- Reforma do Ensino Médio e o contexto político Sobre essa flexibilização do currículo ela perpassa muito pelo contexto político, né, pelo qual o país ele vivenciava na época em que essa lei do Ensino Médioela foi, né, aprovada, que foi no ano de dois mil e dezessete. [...] no entanto a gente percebe também que existiu, existe na verdade grupo político muito interessado em retirar disciplinas importantes para o pensamento crítico aliás, história, geografia, né, sociologia, essas disciplinas que que pensam na verdade a sociedade, certo? EN1P8UE2- Reforma Curricular e o pseudo empreendedorismo [...] essa flexibilização ela é importante, mas a gente precisa manter as disciplinas da base, é para que o estudante ele se forme, ele saia da escola, com pensamento crítico ele tenha também né a sua consciência, pra que ela não acabe, né sendo por exemplo moto Uber achando que ele é empreendedor né que ele perpassou por uma disciplina que ele aprendeu a fazer alguma atividade ele acha que ele é empreendedor.
--	--	--

pensamento crítico aliás, história, geografia, né, sociologia, essas disciplinas que que pensam na verdade a sociedade, certo? Então essa flexibilização ela é importante, mas a gente precisa manter as disciplinas da base, é para que o estudante ele se forme, ele saia da escola, com pensamento crítico ele tenha também né a sua consciência, pra que ela não acabe, né sendo por exemplo moto Uber achando que ele é empreendedor né que ele perpassou por uma disciplina que ele aprendeu a fazer alguma atividade ele acha que ele é empreendedor.		
Bem, Tatiana, essas mudanças elas	EN2P8UE1- Interferências no planejamento docente EN2P8UE2- Responsabilização	EN2P8UE1- Interferências no planejamento docente [...]essas mudanças elas

interferem do ponto de vista do planejamento, né? Né. Haja vista que você precisa ter conhecimento prévio para que você, né, consiga transmitir o conhecimento para o aluno. Então quando você pega, né, essas disciplinas advindas da flexibilização do currículo, né, como as eletivas que é o caso da EEMTI Lions Club que a gente tem, esses desafios eles vão revelar, muitas questões, desde o planejamento, porque você tem que planejar, no caso quando eu cheguei aqui, tive que, em dois mil e dezessete eu não sabia o que era eletiva então eu tive que planejar uma eletiva, aliás três eletivas, eu lembro como se fosse	docente EN2P8UE3- Desinteresse dos alunos pelo currículo proposto	interferem do ponto de vista do planejamento [...] Haja vista que você precisa ter conhecimento prévio para que você, né, consiga transmitir o conhecimento para o aluno. [...]no caso quando eu cheguei aqui, eu tive que, em dois mil e dezessete eu não sabia o que era eletiva então eu tive que planejar uma eletiva, aliás três eletivas. EN2P8UE2- Responsabilização docente A diretora me chamou e disse olha, está aqui a sua carga horária da formação geral básica, mas você tem que ministrar três eletivas, você topa? A priori eu disse que sim, topava né e quando eu cheguei em casa eu não sabia o que era que eu ia fazer naquela disciplina. Então eu tive que pensar em uma disciplina para seis meses, certo? E uma disciplina que se propõe a ser diferente das outras, né? E agora o que que eu vou fazer? Então, eu criei ali esboço de um plano pra esse semestre né, pra essas disciplinas, e aí toda semana eu ia tentando através de criar metodologias para que essas aulas elas ocorressem né da melhor forma. EN2P8UE3- Desinteresse dos alunos pelo currículo proposto Então foi bem desafiador, e ainda tem sido, atual momento eu estou ministrando a disciplina de cultura digital né, para séries de terceiro ano, então eles começam com o discurso de que é desnecessário, que eles estão né perdendo tempo, que eles têm que estar estudando pro ENEM né, e aí eu tenho que ficar dizendo que essa, essa disciplina
---	--	---

hoje, né? A diretora me me chamou e disse olha, está aqui a sua carga horária da formação geral básica, mas você tem que ministrar três eletivas, você topa? A priori eu disse que sim, topava né e quando eu cheguei em casa eu não sabia o que era que eu ia fazer naquela disciplina. Então eu tive que pensar em uma disciplina para seis meses, certo? E uma disciplina que se propõe a ser diferente das outras, né? E agora o que que eu vou fazer? Então, eu criei ali esboço de um plano pra esse semestre né, pra essas disciplinas, e aí toda semana eu ia tentando através de criar metodologias para que essas aulas elas ocorressem né da	é importante que eles vão aprender mas assim, de fato, eu não vejo sentido nessa disciplina no terceiro ano, eu acho que ela é importante sim, as mídias digitais elas estão aí pra isso, mas no terceiro ano, eu se eu fosse, né, alguém importante dentro da SEDUC por exemplo, eu optaria por não enviar pras escolas[...]
--	--

melhor forma. É tanto que hoje né, eu tenho eletiva aqui está no catálogo do Estado, e foi criado por mim e assim como tem outros também que criaram aqui na escola, mas foi muito desafiador, né, porque você teve que fazer tudo, né, você tem ali já o seu planejamento, das aulas normais. Recém-formada, não quer dizer que a gente sabe de tudo porque dentro da sala de aula é muito diferente, você pode ter o conteúdo, mas você precisa saber ter ali o domínio da sala, então eu peguei salas muito difíceis. Então foi bem desafiador, e ainda tem sido, no atual momento eu estou ministrando a disciplina de cultura digital, para séries

de terceiro ano, então eles começam com o discurso de que é desnecessário, que eles estão né perdendo tempo, que eles têm que estar estudando pro ENEM né, e aí eu tenho que ficar dizendo que essa, essa disciplina é importante que eles vão aprender mas assim, de fato, eu não vejo sentido nessa disciplina no terceiro ano, eu acho que ela é importante sim, as mídias digitais elas estão aí pra isso, mas no terceiro ano, eu se eu fosse, né, alguém importante dentro da SEDUC por exemplo, eu optaria por não enviar pras escolas, né, das credes, essa disciplina na grade.		
Tatiana, esse diálogo, na verdade,	EN3P8UE1- Relações de diálogo verticalizadas EN3P8UE2- Não houve tempo	EN3P8UE1- Relações de diálogo verticalizadas [...] na verdade, ele não existe

ele não existe aqui na base. São implementações que foram pensadas lá em cima e elas vêm de cima para baixo. Quando chega aqui já é para a gente executar. A gente não tem tempo nem de sentar e fazer um estudo sobre essas mudanças. O que eu acho que é muito errado, você implementar uma mudança muito rápido e já passar para o professor que ele tem que se adaptar. Ele não dá nem um tempo para você estudar, muitas vezes nem uma formação, para que você possa estar participando para compreender melhor essas mudanças.	para as discussões	aqui na base. São implementações que foram pensadas lá em cima e elas vêm de cima para baixo. Quando chega aqui já é para a gente executar. EN3P8UE2- Não houve tempo para as discussões A gente não tem tempo nem de sentar e fazer um estudo sobre essas mudanças. O que eu acho que é muito errado, você implementar uma mudança muito rápido e já passar para o professor que ele tem que se adaptar. Ele não dá nem um tempo para você estudar, muitas vezes nem uma formação, para que você possa estar participando para compreender melhor essas mudanças.
Tatiana, as possibilidades elas são postas, né? É executar. Não tem		

pra onde correr. A gente se adapta de forma rápida porque né, a escola ela não para, ela funciona de maneira muito rápida, as decisões elas vêm rápidas, né, e a gente tem que acatar e executar essas modificações.		
Os desafios, eles são muitos, tendo em vista que a escola, ela recebe uma quantidade de alunos, em média, 500. Esses alunos, eles vêm de condições sociais completamente diferentes, eles têm saberes desenvolvidos de formas diferentes. Isso tudo vai atrapalhar, de certa forma, a execução destas aulas. E complementando que com a falta da formação dos professores para	EN4P8UE1- Condições sociais dos alunos; saberes diferentes EN4P8UE2- a falta da formação dos professores para lidar com essas modificações que acontecem de forma muito rápida na escola EN4P8UE3- Que apesar dos percalços os alunos possam ter uma visão de futuro mais ampla	EN4P8UE1- Condições sociais dos alunos; saberes diferentes Os desafios, eles são muitos, tendo em vista que a escola, ela recebe uma quantidade de alunos, em média, 500. Esses alunos, eles vêm de condições sociais completamente diferentes, eles têm saberes desenvolvidos de formas diferentes. Isso tudo vai atrapalhar, de certa forma, a execução destas aulas. EN4P8UE2- a falta da formação dos professores para lidar com essas modificações que acontecem de forma muito rápida na escola E complementando que com a falta da formação dos professores para lidar com essas modificações que acontecem de forma muito rápida na escola, o aluno muitas vezes acaba sendo prejudicado, assim como o professor também, porque ele não consegue executar, às vezes, uma aula como ele gostaria de executar. Por exemplo, dentro das minhas aulas de cultura digital, nem sempre eu executo o que eu gostaria. Dentro da minha escola a gente tem um número reduzido de computadores, então dentro da cultura digital não

lidar com essas modificações que acontecem de forma muito rápida na escola, o aluno muitas vezes acaba sendo prejudicado, assim como o professor também, porque ele não consegue executar, às vezes, uma aula como ele gostaria de executar. Por exemplo, dentro das minhas aulas de cultura digital, nem sempre eu executo o que eu gostaria. Dentro da minha escola a gente tem um número reduzido de computadores, então dentro da cultura digital não consegue trabalhar o digital no computador, porque os estudos eles não têm. E a escola também não oferece esse serviço, muito menos a internet. E o		consegue trabalhar o digital no computador, porque os estudos eles não têm. E a escola também não oferece esse serviço, muito menos a internet. [...] EN4P8UE3- Que apesar dos percalços os alunos possam ter uma visão de futuro mais ampla [...] a gente consiga fazer com que os estudantes tenham uma visão de futuro mais ampla, que eles saiam da escola com a percepção de que a vida lá fora vai requerer muito mais deles, que eles não devem também se limitar somente à própria escola, que eles devem aproveitar o momento que eles têm aqui, dentro das possibilidades deles, e saírem, entrarem em universidade e se formar, porque a educação vai transformar a vida deles, ao invés de se conformar e ficar num emprego que vai talvez dar um salário mínimo, que não vai dar para que ele sobreviva.
--	--	---

governo do Estado, só complementando aqui, voltando na verdade a falar sobre a cultura digital, o governo do Estado tentou aperfeiçoar essas escolas distribuindo tablets e chips para os estudantes. No entanto, ao meu ver, isso não funcionou, porque os estudantes não têm uma formação adequada para usar aquele equipamento. Então eles usavam o equipamento para navegar nas redes sociais e se distraem ao invés de estar estudando no aparelho. E outros também venderam isso, acarretou no prejuízo para ambos, tanto para o Estado como para a aprendizagem dos estudantes e para o professor também.		
---	--	--

Tatiana, as minhas perspectivas é que a gente consiga, apesar dos percalços, dos problemas, a gente consiga fazer com que os estudantes tenham uma visão de futuro mais ampla, que eles saiam da escola com a percepção de que a vida lá fora vai requerer muito mais deles, que eles não devem também se limitar somente à própria escola, que eles devem aproveitar o momento que eles têm aqui, dentro das possibilidades deles, e saírem, entrarem em universidade e se formar, porque a educação vai transformar a vida deles, ao invés de se conformar e ficar num emprego que vai talvez dar um salário mínimo, que		
---	--	--

não vai dar para que ele sobreviva.		
Com certeza, Tatiana, eu acho uma ideia viável inclusive, né, e super necessária. Porque hoje quando você vai pesquisar nas redes sociais, pelo menos, eu já pesquisei no youtube, eu não encontrei, né, material assim específico, né, sobre essa reforma. A gente tem palestras, a gente tem, né, vídeos bem maiores, mas falando do contexto pelo qual os professores eles vivenciaram, ainda não tem. Então eu acho interessante a gente fazer esse documentário também, né, a priori iria enriquecer a sua pesquisa, iria dar uma outra cara, iria mostrar talvez no dia a dia como foi,	EN6P8UE1- Documentário como uma ideia viável e necessária EN6P8UE2- Enriquecimento da pesquisa	EN6P8UE1- Documentário como uma ideia viável e necessária [...]eu acho uma ideia viável inclusive, né, e super necessária. Porque hoje quando você vai pesquisar nas redes sociais, pelo menos, eu já pesquisei no youtube, eu não encontrei, né, material assim específico, né, sobre essa reforma. A gente tem palestras, a gente tem, né, vídeos bem maiores, mas falando do contexto pelo qual os professores eles vivenciaram, ainda não tem. EN6P8UE2- Enriquecimento da pesquisa a priori iria enriquecer a sua pesquisa, iria dar uma outra cara, iria mostrar talvez no dia a dia como foi, né, essas mudanças de como essas mudanças de fato elas interferiram, né, no dia a dia do professor, como foram as dificuldades, porque apesar de ter sido recente, né, e a gente esquecer porque acontecem muitas outras coisas, as dificuldades elas foram enormes, essa adaptação, desse currículo todos os anos, ano após anos essa mudança, então acredito que vai ser muito interessante.

né, essas mudanças de como essas mudanças de fato elas interferiram, né, no dia a dia do professor, como foram as dificuldades, porque apesar de ter sido recente, né, e a gente esquecer porque acontecem muitas outras coisas, as dificuldades elas foram enormes, essa adaptação, desse currículo todos os anos, ano após anos essa mudança então acredito que vai ser muito interessante.		
P9. Assim, eu visualizo dois lados. O lado positivo é no sentido de que o itinerário formativo de português veio para somar os conhecimentos que os estudantes não conseguiram adquirir na série anterior. Então ele	EN1P9UE1- Itinerário de português como recuperação/ fortalecimento das aprendizagens dos alunos EN1P9UE2- Insuficiência de materiais EN1P9UE3- Responsabilização Docente	EN1P9UE1- Itinerário de português como recuperação/ fortalecimento das aprendizagens dos alunos O lado positivo é no sentido de que o itinerário formativo de português veio para somar os conhecimentos que os estudantes não conseguiram adquirir na série anterior. Então ele acaba fortalecendo nesse sentido a aprendizagens discentes. EN1P9UE2- Insuficiência de materiais Mas por outro lado, tem alguns que eu já não enxergo como sendo benéfico no sentido de que falta muito material.

acaba fortalecendo nesse sentido a aprendizagens discentes. Mas por outro lado, tem alguns que eu já não enxergo como sendo benéfico no sentido de que falta muito material. Não é disponibilizado tanto os materiais para ser trabalhado com cultura digital, que os professores têm que buscar esses materiais, têm que procurar ajustar o plano de ensino deles de acordo com a realidade das instituições.		EN1P9UE3- Responsabilização Docente Não é disponibilizado tanto os materiais para ser trabalhado com cultura digital, que os professores têm que buscar esses materiais, têm que procurar ajustar o plano de ensino deles de acordo com a realidade das instituições.
Elas interferem de forma direta, porque é notório que quando o currículo muda, a escola tem que fazer adaptações e tem que acompanhar essas mudanças. No caso, quando surgiram os itinerários	EN2P9UE1- Reinvenção da prática docente EN2P9UE2- Responsabilização docente EN2P9UE3- A escola não foi preparada para a reforma/ sobrecarga de trabalho docente	EN2P9UE1- Reinvenção da prática docente [...]quando surgiram os itinerários formativos, nós tivemos que nos reinventar, tivemos que buscar novas ferramentas, novas metodologias, tivemos que buscar metodologias ativas para chamar a atenção dos discentes para essas novas formas de enxergar o currículo. EN2P9UE2- Responsabilização docente [...] requer muito do docente para ele acompanhar essa flexibilização, requer que ele

formativos, nós tivemos que nos reinventar, tivemos que buscar novas ferramentas, novas metodologias, tivemos que buscar metodologias ativas para chamar a atenção dos discentes para essas novas formas de enxergar o currículo. Vale ressaltar, que essas mudanças são positivas, porque o currículo está sempre avançando e a gente tem que avançar junto com ele. Porém, como eu havia citado anteriormente, requer muito do docente para ele acompanhar essa flexibilização, requer que ele tenha tempo também para estudar essas mudanças, para buscar ferramentas, para pensar em		tenha tempo também para estudar essas mudanças, para buscar ferramentas, para pensar em como vai agir, como vai fazer, em como vai despertar o interesse do discente para participar dessas novidades, por assim dizer. E essa reforma ela propõe tempo para que o professor estude? Não, aí vem o grande desafio, porque veio a proposta, veio as mudanças e a gente teve que correr atrás para tentar acompanhar. EN2P9UE3- A escola não foi preparada para a reforma/sobrecarga de trabalho docente A escola não estava preparada para isso, porém, nós tivemos que acolher esse novo ensino médio, apesar de todos os desafios que eles são impostos ao professor, [...] no sentido de que vem itinerários formativos e nós não temos disponíveis materiais, e aí você tem que construir esses materiais, tem que buscar metodologias ativas e um período de tempo curto, que não foi aumentado a carga horária do professor no sentido do planejamento. Foi dado mais tarefas, mas também não foi disponibilizado tempo para esses ajustes.
---	--	--

como vai agir, como vai fazer, em como vai despertar o interesse do discente para participar dessas novidades, por assim dizer. E essa reforma ela propõe tempo para que o professor estude? Não, aí vem o grande desafio, porque veio a proposta, veio as mudanças e a gente teve que correr atrás para tentar acompanhar. A escola não estava preparada para isso, porém, nós tivemos que acolher esse novo ensino médio, apesar de todos os desafios que eles são impostos ao professor, principalmente, como eu havia citado, no sentido de que vem itinerários formativos e nós não temos disponíveis		
---	--	--

materiais, e aí você tem que construir esses materiais, tem que buscar metodologias ativas e um período de tempo curto, que não foi aumentado a carga horária do professor no sentido do planejamento. Foi dado mais tarefas, mas também não foi disponibilizado tempo para esses ajustes.		
Assim né eu percebo que vem muitos cursos muitas formações né mas assim, na prática mesmo a gente não tem tanto apoio né no sentido de, como eu havia citado anteriormente, não são todos os itinerários formativos que disponibilizam de material, então isso sobrecarrega o docente porque ele	EN3P9UE1- Falta de apoio/ formações	EN3P9UE1- Falta de apoio/ formações [...] eu percebo que vem muitos cursos muitas formações né mas assim, na prática mesmo a gente não tem tanto apoio né no sentido de como eu havia citado anteriormente, não são todos os itinerários formativos que disponibilizam de material, então isso sobrecarrega o docente porque ele tem que buscar esses materiais em algum lugar, e pra isso ele vai ter né que disponibilizar tempo que muitas vezes eles não têm, pra buscar essas novas ferramentas né? E como é algo novo, eu também não tenho esse conhecimento anterior né que é desde uma pesquisa, estudo, formações.

tem que buscar esses materiais em algum lugar, e pra isso ele vai ter né que disponibilizar tempo que muitas vezes eles não têm, pra buscar essas novas ferramentas né? E como é algo novo, eu também não tenho esse, esse conhecimento anterior né que é desde uma pesquisa, estudo, formações.		
Assim aqui dentro da escola né nós fazemos o máximo pra colocar em prática e de fato ocorre eu vejo assim que no sentido da formação a somar nesse sentido aí do estudante buscar a realização do seu projeto de vida dentro da perspectiva daquilo que ele vai querer pro futuro escolhendo aos	EN4P9UE1- Impossibilidade de escolha do itinerário formativo pelo aluno	EN4P9UE1- Impossibilidade de escolha do itinerário formativo pelo aluno [...] Mas você consegue perceber e tem essa possibilidade, escolhas dos itinerários que ele quer participar? Algumas vezes sim, outras não, porque como as salas são muito numerosas e temos uma quantidade limitada de salas físicas, né, não é possível que o estudante individualmente escolha aquele itinerário x né, muitas vezes é selecionada a partir da turma, né a turma é direcionada para itinerário formativo por falta de espaço mesmo né, espaço físico e também por falta de professores porque vai ter o espaço mas quem é que vai ministrar né os itinerários formativos?

itinerários que ele quer participar. Mas você consegue perceber e tem essa possibilidade, escolhas dos itinerários que ele quer participar? Algumas vezes sim, outras não, porque como as salas são muito numerosas e temos uma quantidade limitada de salas físicas, né, não é possível que o estudante individualmente escolha aquele itinerário x né, muitas vezes é selecionada a partir da turma, né a turma é direcionada para itinerário formativo por falta de espaço mesmo né, espaço físico e também por falta de professores porque vai ter o espaço mas quem é que vai ministrar né os		
---	--	--

itinerário formativos?		
Os desafios o primeiro deles é a redução da carga horária das disciplinas do componente curricular obrigatório né, por exemplo, as disciplinas de física né que tiveram a sua carga horária reduzida, a língua portuguesa que antes eram cinco aulas e hoje são três, então ocorre aí muito essa questão de uma disparidade né dos componentes que do currículo comum da base que acabou perdendo muito em relação a sua carga horária, porque acarreta também perda de conteúdos porque o professor vai ter que acelerar né na didática pra poder cobrir esses	EN5P9UE1- Reduccionismo Curricular EN5P9UE2- Disparidade curricular com as avaliações externas e ENEM	EN5P9UE1- Reduccionismo Curricular [...] primeiro deles é a redução da carga horária das disciplinas do componente curricular obrigatório né, por exemplo, as disciplinas de física né que tiveram a sua carga horária reduzida, a língua portuguesa que antes eram cinco aulas e hoje são três, então ocorre aí muito essa questão de uma disparidade né dos componentes que do currículo comum da base que acabou perdendo muito em relação a sua carga horária, porque acarreta também perda de conteúdos porque o professor vai ter que acelerar né na didática pra poder cobrir esses conteúdos aí que foram perdidos nessas aulas. EN5P9UE2- Disparidade curricular com as avaliações externas e ENEM [...] porque a gente sabe que tem o conteúdo da base comum ainda é o mais cobrado nos vestibulares, ainda é o mais cobrado no Enem, e aí como eu vou cobrar uma coisa em uma avaliação externa sendo que dentro da escola não está sendo trabalhado de forma total. É uma disparidade né?

conteúdos aí que foram perdidos nessas aulas. E outro desafio também que eu visualizo, é a escola não está preparada pra tal mudança, né? Nem só a escola como a sociedade em geral, porque a gente sabe que tem o conteúdo da base comum ainda é o mais cobrado nos vestibulares, ainda é o mais cobrado no Enem, e aí como eu vou cobrar uma coisa em uma avaliação externa sendo que dentro da escola não está sendo trabalhado de forma total. É uma disparidade né? Exatamente. Em relação às possibilidades né, como eu havia dito há possibilidade aí do projeto de vida né de trabalhar mais a		
---	--	--

parte como a gente está em uma história em tempo integral, você trabalhar o estudante de forma integral né, trabalhar em todas as dimensões, porque com essa flexibilização do currículo, vem lá uma disciplina de estudo orientado onde nós quando estávamos nesses números não fomos preparados pra estudar sozinhos, né? Então quando vem esse estudo orientado vai nortear os alunos que existem técnicas específicas pra estudar, de como eles podem estudar, e de como isso vai ser benéfico quando eles foram fazendo o curso né porque eles já foram preparados, já foram ensinados		
--	--	--

métodos, técnicas que eles podem utilizar sozinhos pra direcionar esses estudos.		
Com certeza, eu acho que tudo que você faz e registra é importante, não só no presente, mas no futuro também. Quando for necessário ter consultas, os estudantes, os professores, todos os envolvidos na educação poderão assistir ao documentário e nortear suas pesquisas, melhorar a sua prática, aprender um pouco mais.	EN6P9UE1- Instrumento de registro e consulta futuras	EN6P9UE1- Instrumento de registro e consulta futuras [...]eu acho que tudo que você faz e registra é importante, não só no presente, mas no futuro também. Quando for necessário ter consultas, os estudantes, os professores, todos os envolvidos na educação poderão assistir ao documentário e nortear suas pesquisas, melhorar a sua prática, aprender um pouco mais.

CATEGORIZAÇÃO DA ATD

TÍTULO DAS UNIDADES EMPÍRICAS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Reduccionismo Curricular Reinvenção docente Preocupação com o futuro dos jovens estudantes Flexibilização Curricular associada a novidades não positivas Implementação curricular associada a um ciclo de incertezas acerca de seus resultados Descontinuidade na implementação da reforma curricular Currículo alheio a formação docente e construído sem a participação dos professores Preocupação com o currículo destoante do que é cobrado no ENEM Os itinerários formativos representam uma evolução de forma teórica, é uma abordagem educacional, uma personalização do ensino, alinhado aos interesses do aluno Na realidade, dependem da capacidade das escolas e das redes de ensino Divergência entre os Estados Brasileiros e as redes de ensino A flexibilização curricular não atende os interesses dos alunos Reforma do Ensino Médio e o contexto político Reforma Curricular e o pseudo empreendedorismo Itinerário de português como recuperação/ fortalecimento	Flexibilização Curricular associada a novidades não positivas A flexibilização curricular não atende os interesses dos alunos Flexibilização Curricular, desarticulação contextual com os interesses dos alunos Reinvenção docente Responsabilização Docente Reinvenção e Responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio Reduccionismo Curricular Preocupação com o currículo destoante do que é cobrado no ENEM		Flexibilização Curricular, desarticulação contextual com os interesses dos alunos Flexibilização e Reduccionismo: Tessituras curriculares

das aprendizagens dos alunos			
Insuficiência de materiais Responsabilização Docente			
Esvaziamento das Ciências Humanas no Currículo (Sociologia) Responsabilização do docente na elaboração curricular para aprovação dos alunos no ENEM Responsabilização Docente para a implementação do currículo Trabalho excessivo do professor Reinvenção/responsabilização docente Prejuízo no processo ensino e aprendizagem Ação docente inovadora, exige novas posturas do professor Ação docente com novas práticas metodológicas Fragmentação Curricular Incompatibilidade curricular com o ENEM Flexibilização Curricular/ Autonomia Docente Reducionismo Curricular Falta de formação e material pedagógico Interferências no planejamento docente Desinteresse dos alunos pelo currículo proposto Reinvenção da prática docente A escola não foi preparada para a reforma/ sobrecarga de trabalho docente	Responsabilização Docente para a implementação do currículo Trabalho excessivo do professor Reinvenção/responsabilização docente		Reinvenção e Responsabilização docente no contexto da Reforma do Ensino Médio
Relações de diálogo verticalizadas	Perspectivas dialógicas sobre a reforma do Ensino Médio		Perspectivas dialógicas sobre

Falta de clareza na implementação da Reforma do Ensino Médio Diálogo contínuo, coletivo e integrado Processo marcado por pouco diálogo Processo marcado por pouco diálogo Não houve tempo para as discussões Falta de apoio/formações			a reforma do Ensino Médio
Responsabilização Docente Reforma descontínua de difícil adequação/aceitação docente A Reforma curricular vinculada às avaliações externas, na visão do docente Amplas possibilidades para execução da Reforma Falta de preparação/formação de professores para trabalhar com os itinerários formativos Na visão docente, há uma escassez nas possibilidades para implantação da reforma Condições sociais dos alunos; saberes diferentes a falta da formação dos professores para lidar com essas modificações que acontecem de forma muito rápida na escola Que apesar dos percalços os alunos possam ter uma visão de futuro mais ampla			

Impossibilidade de escolha do itinerário formativo pelo aluno			
Documentário como instrumento potencializador de novas discussões O documentário como ferramenta para preservar a memória coletiva Instrumento primordial para troca de experiências Registro Histórico Documentário como potencializador de diálogo Instrumento lúdico e acessível para falar da Reforma do Ensino Médio Instrumento para a posteridade, fonte para outros pesquisadores Documentário como uma ideia viável e necessária - Enriquecimento da pesquisa Instrumento de registro e consulta futuras	Documentário como instrumento potencializador de novas discussões O documentário como ferramenta para preservar a memória coletiva		Documentário como Produto educacional potencializador de novas discussões e ferramenta para preservar a memória coletiva