



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEILANE BEZERRA DA SILVA

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO

Recife
2024

LEILANE BEZERRA DA SILVA

**OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, vinculado à linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Dr. Ramon de Oliveira

Recife

2024

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

S586d Silva, Leilane Bezerra da
Os desafios do trabalho docente diante da reforma do Ensino Médio /
Leilane Bezerra da Silva. –2024.
152 f.

Orientação de: Ramon de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências.

1. Reforma do Ensino. 2. Ensino Médio. 3. Trabalho Docente. 4. Currículo
Escolar. 5. Reforma do Currículo. I. Oliveira, Ramon de (Orientação). II.
Título.

373.19 (22. ed.) UFPE (CE2024-064)

LEILANE BEZERRA DA SILVA

**OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, vinculado à linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon de Oliveira
1º Orientador / Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú / Examinador externo/
Instituto Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Lucas Victor Silva/ Examinador Externo/
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo/ Suplente Externo/
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

À minha irmã, Lindiane Bezerra “*in memoriam*”.
Compartilhar esta existência contigo foi o maior presente que eu poderia ter.
Mainha e painho, a força e persistência foi por e para vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim, por não ter desistido, mesmo quando tudo parecia desabar.

Minha irmã, Lindiane,

Queria tanto que você estivesse aqui para ver que eu terminei meu mestrado. Lembro de você sempre me incentivando a continuar, mesmo nos momentos mais difíceis. Sua voz me guiava, mesmo quando eu não conseguia ouvir.

Obrigada por tudo, Lin.

Mainha e painho, obrigada por cada gesto de amor e por todo investimento que fizeram por mim. É muito bom saber que sempre que preciso tenho um lar, com as portas abertas para eu pousar. Vô Isaias (*in memoriam*) e Vó Gercina (*in memoriam*), nunca esqueço de suas palavras e ensinamentos. Nunca terei palavras suficientes para expressar tamanha gratidão a minha família. Vocês são meu porto seguro. Sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas, mesmo quando não entendiam. Obrigada por me ensinarem o que é o amor e a importância da educação. Meus avós, obrigada por me ensinarem a importância da família e da fé. Suas histórias sempre me inspiraram a seguir em frente.

Ao meu companheiro venço, as suas palavras e gestos de otimismo me motivam. A cumplicidade com relação aos meus projetos, a paciência com as minhas crises e choros, obrigada por ter segurado a minha mão. Você sempre está ao meu lado, nos momentos bons e ruins. Obrigada por me fazer acreditar em mim mesma.

As minhas amigas no percurso do mestrado, *on-line*, desde a pandemia, fomos um grupo que incentivou uma à outra. Eu aprendi e aprendo muito com vocês duas, Suzana e Isabela, que privilégio. Para todas foi uma trajetória bem intensa, difícil, com percursos sinuosos. Passar em uma seleção para o mestrado, muito concorrida, e cursar todo de forma *on-line*, conciliando a vida pessoal, uma pandemia devastadora e um desgoverno foi extremamente pesado. Obrigada por todo suporte sempre, meninas! Eu desejo a felicidade para vocês.

Minhas amigas e amigos, que desde a graduação me acompanham nesta jornada acadêmica: Rafa e Pri, a generosidade de vocês é admirável; Bruno que contribui com o seu olhar cuidadoso e respeitoso; Juninho, como você me incentiva, admiro demais a sua inteligência e

sagacidade; Livia e Manuela vejam o quanto a gente cresceu, meninas! Marília Fraga, que mesmo de longe se faz presente. Tuca, uma mente brilhante, Clesivaldo, a sua força é motivadora. Vocês todas (os) são especiais. Gratidão!

Minhas amigas (os) de trabalho, desde o Ganhe o Mundo, na Secretaria de Educação, obrigada pelo apoio. Vocês são pessoas e profissionais incríveis!

Agradeço a todos (as) professores (as) que me acompanharam em toda a minha trajetória até aqui- desde a escolinha até a Universidade. Tenho o maior respeito pelo trabalho de cada um (uma).

Agradeço à FACEPE pela concessão da bolsa de mestrado, que possibilitou que, durante o período de pandemia eu pudesse ficar mais tranquila e de certa forma dedicasse parte do meu tempo e energia à pesquisa.

Cintya Wanessa, secretária responsável pelo PPGedu- UFPE, gratidão pelo suporte, esclarecimentos, paciência. A todos (as) os funcionários e docentes do PPGedu, obrigada.

Ao Professor Ramon,

Obrigada por me ensinar a ser uma pesquisadora. Obrigada por acreditar em mim. O rigor metodológico é uma característica muito particular no seu trabalho, aprendo muito com você.

Agradeço a Deus, ao Universo, por ter me dado a oportunidade de viver e concluir essa jornada.

Essa conquista é fruto da minha persistência e do apoio de todos vocês. Obrigada!

Com amor,

Leilane Bezerra.

P.S.: Para você, Lin, que me inspirou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

**Te amo sempre

A nova ideologia gerencial desestabiliza os referenciais profissionais, começando em geral pela troca das palavras que traduzem a experiência do trabalho. Ela não só mina o “discurso poderoso” da escola centrada nos valores culturais como considera que os professores, mais que no antigo sistema administrativo centralizado, são agentes marginais e subalternos, sem nenhum poder efetivo no estabelecimento.

(LAVAL, Cristian. A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019).

RESUMO

Este estudo teve como foco principal a análise das repercussões da Reforma do Ensino Médio no exercício profissional dos docentes de uma Escola Técnica Estadual. Utilizamos uma abordagem qualitativa descritiva para conduzir a pesquisa. As técnicas empregadas para a coleta de dados incluíram pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para uma insatisfação geral com as condições de trabalho, uma falta de compreensão clara sobre o currículo do Ensino Médio e uma preocupação com a possível degradação da qualidade do ensino. Além disso, os resultados destacam a importância de criar espaços de discussão coletivos e democráticos, onde todos se sintam parte integrante do processo de formulação de políticas públicas para o ensino médio.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Trabalho Docente. Currículo do Ensino Médio.

ABSTRACT

This study focused primarily on analyzing the repercussions of the High School Reform on the professional practice of teachers at a State Technical School. We used a descriptive qualitative approach to conduct the research. The techniques employed for data collection included documentary research, questionnaires, and semi-structured interviews. The results point to a general dissatisfaction with working conditions, a lack of clear understanding about the High School curriculum, and a concern about the possible degradation of the quality of education. In addition, the results highlight the importance of creating collective and democratic discussion spaces, where everyone feels an integral part of the process of formulating public policies for high school.

Keywords: High School Reform. Teaching Work. High School Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Autonomia dos professores para desenvolverem as suas atividades em sala de aula	86
Gráfico 2	Contribuição das avaliações em larga escala para o planejamento das aulas	88
Gráfico 3	Carga horária semanal dos docentes	104
Gráfico 4	Opiniões dos docentes sobre flexibilização curricular	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos que compõem o referencial bibliográfico da temática pesquisada	18
Quadro 2	Relação professores e tempo de serviço	71

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escolas de Referência do Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDB	
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC-PE	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS	17
1.1.1	Objetivo Geral	17
1.1.2	Objetivos Específicos	17
1.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	18
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	26
2	REFORMA DO ENSINO MÉDIO	28
2.1	O CENÁRIO	28
2.2	A LEI 13.415/ 2017	30
3	TRABALHO DOCENTE	49
4	EXPLORANDO OS DESAFIOS DA JORNADA NA ESCOLA TÉCNICA	61
4.1	METODOLOGIA	61
4.2	A NATUREZA DA PESQUISA	65
4.3	LÓCUS DA PESQUISA	67
4.4	SUJEITOS DA PESQUISA	69
4.5	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	72
5	AVALIANDO OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE	79
5.1	TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO	79
5.2	A REPERCUSSÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO COTIDIANO DO PROFESSOR EM PERNAMBUCO	91
5.3	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O TRABALHO DO PROFESSOR ...	106
6	MUDANÇAS PROPOSTAS PELA REFORMA	110
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE	147

1 INTRODUÇÃO

Para discutirmos sobre o Ensino Médio no Brasil, é fundamental destacar as contradições que permeiam a proposta desse modelo educacional, bem como os princípios subjacentes à elaboração das políticas e os conceitos que se pretende aplicar, de acordo com os termos estabelecidos nos documentos oficiais. As informações apresentadas nesta pesquisa foram reunidas por meio da análise de decretos, leis e artigos que se concentram no Ensino Médio. Agora, é o momento de resumir as conclusões que emergem desse exame crítico.

A política do Ensino Médio, desde a sua concepção inicial até chegar ao que temos materializado hoje, já passou por diversas reformas. No início da década de 1940, durante o Governo do então Presidente Getúlio Vargas, foi instituída a Reforma Capanema através de decretos-leis, que foi responsável pela divisão do ensino secundário entre clássico e científico (Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário) e, posteriormente a criação do Ensino Normal, ou magistério, responsável pela preparação de professores para as escolas primárias (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal).

Posteriormente, com a reforma da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1ª e 2ª graus. Por meio da Lei 5.692/1971, o ensino profissional torna-se obrigatório. Todas as escolas, públicas ou privadas, que ofereciam o segundo grau deveriam tornar-se profissionalizantes. Ao final do curso, o aluno receberia um certificado que conferia habilitação profissional na área cursada, que poderia ser de contabilidade, secretariado ou auxiliar de escritório. A obrigatoriedade da oferta dos cursos profissionalizantes ficou vigente até o ano de 1982.

A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692. O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”. A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho (BRANDÃO, 2017, s.p).

Passados alguns anos, já na década de 1990, ocorreram muitas mudanças econômicas, administrativas, institucionais e, sob todas essas influências, a educação. O objetivo dessas

medidas era a retomada do crescimento da economia, que estava estagnada desde a década anterior. Já em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Esta segunda versão foi aprovada após quase dez anos de tramitação no Congresso Nacional. A nova LDB reorganizou o ensino em ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8 série, antigo primeiro grau), ensino médio (1º, 2º e 3º ano, antigo segundo grau). Também foi responsável pela distinção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adotados no ensino fundamental e médio.

Ao final da década de 1990, a demanda sobre as matrículas no Ensino Médio foi aumentada, instituindo a escola de nível médio massificada. Este fenômeno ocorreu devido a focalização das políticas no ensino fundamental, que nos anos de 1990, dirigiam os esforços governamentais. Com isso, o Ensino Médio foi sendo ampliado (com relação à oferta de matrículas), e abrangendo jovens e adolescentes, que antes não tinham o acesso a essa modalidade de ensino. “Os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos no interior da escola, interferindo nas trajetórias escolares e nos sentidos atribuídos à instituição” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 255).

No entanto, apenas a partir da Lei nº 12.796/ 13 (BRASIL, 2013) é que a parte final da educação básica se torna nível de ensino obrigatório. Esta Lei altera a LDB 9394/96 e, indica no Art. nº 22 que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta última finalidade deve ser desenvolvida no Ensino Médio, posto que entre as suas especificidades incluem a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

Inicialmente como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente transformada e promulgada a Lei nº 13.415/ 2017 mais uma modificação acontece, institui-se o Novo Ensino Médio. A concretização e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuiu para a defesa de uma formação flexível.

Considera-se que um formato curricular mais flexível permitirá aos jovens eventuais correções de rumos na vida profissional e/ou acadêmica do estudante. Em seguida, é importante frisar que a justificativa da flexibilização do currículo, na verdade, está voltada para garantir que seja justificada como “opção” de o jovem ter uma formação profissional precoce no Ensino Médio ou ingressar no Ensino Superior, através dos itinerários formativos. Um processo de naturalização das desigualdades sociais que se reproduzem como desigualdades educacionais, como já amplamente denunciado pelas chamadas teorias crítico-reprodutivistas. (SILVA, 2022, p. 138).

Observamos com isso que o foco da discussão do Ensino Médio tem sido pautado em torno da sua identidade e finalidade. Além disso, observamos que a formação para os jovens brasileiros parte de uma disputa em que a correlação de forças se estabelece entre diferentes grupos, um que defende a democratização do ensino para todos os jovens e outro que defende uma formação básica, segmentada. Isso indica que, em uma sociedade na qual a desigualdade é predominante, o processo de escolarização proporciona exatamente o que não deveria ser: divisão estrutural e dicotômica. Uma educação para os mais ricos, letrados e preparados para ingressarem nas universidades e uma educação com preparação básica para o mundo do trabalho para as camadas populares.

Do ponto de vista da nova concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, em uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o ensino superior corresponda ao desejo de desempenhar uma outra função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, de modo a propiciar trabalho e vida digna. Isso exigiria que, potencialmente, existisse trabalho digno e oportunidades educacionais para todos em todos os níveis (KUENZER, 2002, p. 36).

A presente dissertação constitui-se num trabalho desenvolvido durante o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no Núcleo de Estudos sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo geral analisar as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente numa Escola Técnica Estadual.

Em sentido ampliado, é na educação básica que devemos desenvolver o educando, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para a progressão no trabalho e nos estudos posteriores, de acordo com cada etapa de ensino. É no Ensino Médio que, além de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, é sua finalidade também, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo; o aprimoramento do educando como pessoa humana (formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico) e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática em cada disciplina estudada (LDB, Art. 35) .

Existem diversas temáticas que permeiam as discussões sobre a educação básica (DOURADO, 2007; FRIGOTTO, 2007; HYPOLITO, 2010, 2019; OLIVEIRA, 2020). E, especificamente, é no Ensino Médio que há um ponto que pode ser considerado crucial nessa discussão, que é a Reforma do Ensino Médio, que toma corpo a partir da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, assinada pelo Presidente Michel Temer para, logo em seguida, ser transformada na Lei nº 13.415/2017.

As principais mudanças ocorridas com a Reforma do Ensino Médio são:

- Implementação de uma Base Nacional Comum Curricular;
- oferta de diferentes itinerários formativos: áreas de conhecimento + formação técnica profissional;
- ampliação da carga-horária mínima de oitocentas (800) horas para mil (1000) horas anuais (até abril de 2022) e progredir para mil e quatrocentas (1400) horas;
- ampliação das matrículas na formação técnica e profissional e nas escolas em tempo integral;
- Projeto de Vida como componente curricular.

A partir da Lei nº 13.415/ 2017, o Ensino Médio passa a ser subordinado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de atividades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC funciona como um documento norteador, referência para a formulação dos currículos dos sistemas, das redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições educacionais brasileiras.

Muitos autores já vêm mostrando os interesses que subjazem a reforma e a influência que exercerá sobre o trabalho docente (FREITAS, 2014; KRAWCZYK; FERRETI, 2017; FERRETI; SILVA, 2018). Diante disso, observamos a importância e a urgência em investigarmos como esta etapa da educação básica ficará diante das mudanças propostas pela Reforma.

É fundamental compreender que a escolha da ETE como foco da pesquisa representa uma abordagem estratégica para examinar de forma mais aprofundada como as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio impactam no trabalho docente. Nesse contexto a nossa análise se concentrará principalmente na normatização das expectativas curriculares, com especial atenção a Base Nacional Comum Curricular (a Resolução CNE/CP nº 4, de

17/12/2018) delineando seu papel fundamental na reorganização do trabalho docente e no cumprimento dos prazos para implementação dos novos currículos

Em Pernambuco, de acordo com os dados disponíveis no Censo da Educação Básica, 2020, o Ensino Médio Integrado à educação profissional apresentou um aumento de 13,9% entre 2016 e 2020. Neste mesmo período, o Ensino Médio não integrado apresentou uma redução de 6,6% no número de matrículas. Além disso, 54,2% das matrículas na educação profissional estão concentradas nas escolas da rede estadual de Pernambuco. Ou seja, há um aumento expressivo na demanda por matrículas nas escolas que oferecem educação profissional integrada ao ensino médio.

Portanto, o estudo em questão pretende envolver os docentes que estão trabalhando nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Funcionários do Estado, os docentes aparecem como responsáveis por materializar- na prática- as exigências da educação neoliberal, baseada em ranqueamento e obtenção de resultados. A partir da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), questionamos como isso irá afetar a prática no trabalho docente do Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais. Como se configura o trabalho de um professor dentro de um contexto no qual o docente é marcado pelo controle do gerencialismo, mas ao mesmo tempo, busca garantir, ou em outras palavras, contribuir com a inserção dos estudantes no mercado de trabalho? Aqui encontramos a relevância desta pesquisa para podermos pensar sobre o tema, e a importância de enfatizar os docentes neste trabalho, também, principalmente, para nos ajudar a refletir sobre os possíveis encaminhamentos que o Ensino Médio público poderá seguir.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente numa Escola Técnica Estadual.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar as implicações do currículo do novo ensino médio no trabalho docente na ETE;
- Caracterizar quais são as expectativas que os professores têm da Reforma do Ensino Médio em seu trabalho na ETE;

- Discutir o impacto da Reforma do Ensino Médio na preparação dos estudantes para o ensino superior e mercado de trabalho.

1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Como caminho metodológico, optamos por utilizar a abordagem qualitativa de caráter de estudo exploratório como estratégia de pesquisa. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como técnicas para a coleta de dados, a pesquisa documental, o questionário e a entrevista de campo semiestruturada.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da experiência, ainda na graduação no curso de Pedagogia, como aluna pesquisadora da iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC- CNPq), na pesquisa intitulada: “As práticas de gestores e docentes visando tornar a escola de ensino médio atrativa para os jovens estudantes”. Naquele momento, ouvir as professoras e professores do ensino médio foi decisivo para perceber como as políticas públicas governamentais são inseridas e praticadas na escola e quais as reverberações no trabalho docente. Mas, o que é atrativo para o ensino médio? “O discurso governamental ressalta que a reforma traz inovações necessárias para o Ensino Médio tornar-se atrativo para os jovens. No entanto, seja na exposição de motivos da reforma, seja nos espaços nos quais o governo ocupou para justificar a reforma, não se apresentou nenhuma evidência empírica sustentadora da afirmação referente ao fato de o “extenso currículo” ser a causa da evasão escolar” (OLIVEIRA, p. 08, 2022).

O interesse por esta área de pesquisa perdurou durante a graduação e foi intensificado durante a pandemia de COVID-19 em 2020, ano em que ingressei no mestrado em educação. Mesmo com uma crise sanitária e econômica com a paralisação das atividades presenciais, a Reforma continuou acontecendo e os prazos para a sua implementação. Os professores e professoras foram obrigados a continuar o trabalho, mesmo com poucos recursos, sem formação adequada e de maneira muito precária. De acordo com o Relatório Técnico CNTE (CNTE; Gestrado, 2020), os professores, de todo território nacional, que responderam à pesquisa indicaram a ausência de formação específica para grande parte dos docentes. Ou seja, a não preparação dos docentes para aplicar as aulas e, mais ainda, para aplicar de maneira remota, a distância. A educação no Ensino Médio, etapa de consolidação da formação geral do indivíduo, necessária para viabilizar o desenvolvimento dos sujeitos em

todas as suas dimensões: intelectual, física, sociocultural permanece extremamente comprometida. O trabalho docente, mais uma vez, posto em segundo plano.

Foram objetos de análise desta dissertação os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº9.394/1996; a Lei nº 13.415/2017 responsável pela alteração na LDB e estabelece uma mudança na estrutura do ensino médio e define uma nova organização curricular; Parecer CNE/CP nº 15/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). A revisão da produção acadêmica foi realizada com base em leituras de Teses e Dissertações disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, Teses e Dissertações do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). No Google Scholar usando a ferramenta de pesquisa avançada com os seguintes descritores: período de 2016-2022, pesquisar páginas em português, encontrar artigos com todas as palavras: BNCC, ensino médio. Obtivemos um número de 243 artigos. Destes, separamos 24 artigos (Quadro 1) que, através das produções acadêmicas dos pesquisadores e pesquisadoras como Jamerson Antônio de Almeida da Silva, Ramon de Oliveira, Mônica Ribeiro, Nora Krawczyk, entre outros autores, compõem o referencial bibliográfico referente à temática pesquisada, pois apresentam uma visão crítica acerca das relações entre a Reforma do Ensino Médio e o Trabalho Docente.

Quadro 1 - Artigos que compõem o referencial bibliográfico da temática pesquisada.

Autor (a/es)	Título	Ano de publicação	Palavras-chave	Disponível em:
MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima.	A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais	2017	Ensino médio. Educação profissional técnica de nível médio. Reforma do ensino médio. Regressão social. Reconfiguração de Estado	https://encurtador.com.br/cjB39

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari.	Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio	2018	Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio. Precarização do Ensino.	https://www.seer.ufa.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/5087/3936
Lucas Vieira Giroto; Thales Henrique Dias Pinto; Gabriel Dos Santos Kehler.	Ensino Médio no Brasil, reformar para (não) mudar? Uma breve revisão bibliográfica	2018	Ensino médio; reforma, juventude	https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/16596/seer_16596.pdf
FERRETTI, Celso João.	A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	2018	reforma do ensino médio, flexibilização curricular, qualidade da educação	https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt
SILVA, Monica Ribeiro da.	A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate do empoeirado discurso.	2018	Reforma do ensino médio; BNCC; políticas curriculares; ensino médio	https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt

SILVA; Amanda Moreira da.	A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI	2019	Trabalho docente, precarização, uberização	https://periodicos.ufrj.br/trabalhonecessario/article/view/38053
CORTI, Ana Paula.	Política e Significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017	2019	Reforma Ensino Médio; ensino médio, política pública	https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=html&lang=pt
LOPES, Alice Casimiro	Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	2019	BNCC; Itinerário formativo; organização curricular; política de currículo.	https://tinyurl.com/2bsw9f5w
TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; BELTRÃO, José Arlen	Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma da BNCC do ensino médio	2019	Reforma do ensino médio; BNCC; destruição de forças produtivas	https://periodicos.ufrj.br/index.php/revistaagerminal/article/view/32000/19371
BUGS, Jonathan Dalla Vechia;	A Reforma do Ensino Médio (Lei	2020	Reforma do Ensino Médio; Medida Provisória	https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/10957

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto.	13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica		746/2016; Lei 13.415/2017; revisão bibliográfica	9/59355
SILVA, Rose Márcia da.	Avanços e desafios na implantação do Ensino Médio Integrado	2020	Política Educacional; ensino médio; ensino médio integrado; contrarreformas; resistência	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46178/34420
ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da.	Base Nacional Comum Curricular –BNCC: estado da arte das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos anos de 2018 e 2019 divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	2020	BNCC; Estado da Arte; Educação; Ensino; Currículo	https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2902/2153
REIS, Nadson Santana; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES,	A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura	2020	trabalho docente, profissão docente, produção de conhecimento	https://periodicos.ufrba.br/index.php/entreeideias/article/view/33242/21867

Claudio Pinto	especializada no assunto			
OLIVEIRA, Ramon de	A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal	2020	Ensino Médio; neoliberalismo; reforma da educação	https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588
OLIVEIRA, Dalila Andrade; JÚNIOR, Edmilson Pereira.	Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira	2021	Condições de trabalho docente; ensino remoto; pandemia	https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/52006/2/trabalhodocenteemtemposdepandemia.pdf
SILVA, Mônica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de.	Educação na contramão da democracia- a reforma do ensino médio no Brasil	2021	Ensino médio; educação	https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237
MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta.	Reforma do Ensino Médio: Subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico	2021	Ensino médio; Reforma do ensino médio; Lei nº 13.415/2017.	https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251

SILVA, Jamerson.	Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal	2021	Modernização Conservadora; neoliberalismo, gerencialismo, reforma do ensino médio, BNCC do Ensino médio; Lei 13.415/ 2017; Pernambuco.	https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29245
KRAWCZYC K, Nora; QUADROS, Sérgio Feldemann de	O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital	2021	Lei 13.415/2017; privatização; reforma do ensino médio; educação e capital; mercadificação.	https://periodicos.sb.u.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576/27586
QUADROS, Sérgio Feldeman de; KRAWCZYK, Nora	Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do Ensino Médio.	2021	Empresariado; pedagogia das competências; accountability; protagonismo juvenil; ensino médio.	https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2239/3724/3879
BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Monica Ribeiro da; MOTTA,	A BNCC do ensino médio: das controvérsias no processo de elaboração a elaboração ao	2022	Políticas curriculares; Base Nacional Comum Curricular; Reforma do ensino médio.	http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v31/2238-2097-REPUBLIC-31-e12745.pdf

Lucas Gabriel.	texto aprovado			
FERRETTI, Celso João.	Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites	2022	Reforma do Ensino Médio; resistências e limites, desobediência civil	https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672
OLIVEIRA, Ramon de	As meias verdades da reforma do ensino médio	2022	Educação; ensino médio; juventude; reforma da educação	https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22808/10003
COSTA, Dirno Vilanova da.	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana	2022	Ensino médio; BNCC; Formação Humana	https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1066/810

Fonte: Silva (2024)

A partir da contextualização geral apresentada, a presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de apresentar argumentos para as contradições referentes às propostas do novo Ensino Médio, a partir da Reforma do Ensino Médio e as expectativas dos docentes sobre os possíveis impactos nos seus trabalhos. É nessa direção que a investigação do objeto em questão ganha relevância, já que possibilita acrescentar novos conhecimentos aos já produzidos na área da educação. Além disso, proporciona o conhecimento da realidade da educação pública no estado de Pernambuco, e o processo de implementação e execução no Novo Ensino Médio nas escolas técnicas estaduais.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Em termos estruturais, além desta introdução apresentaremos 6 capítulos e as considerações finais. No segundo capítulo, intitulado: A Reforma do Ensino Médio, apresentamos o percurso teórico da pesquisa, um panorama histórico, denominado de cenário, desde a sua concepção inicial de Medida Provisória, instituições formuladoras e a própria Lei 13.417 de 2017.

No terceiro capítulo exploramos a tessitura delicada do trabalho docente, onde suas tramas ganham significado como um tema que ecoa nos corredores dos debates educacionais. Apresentamos os educadores não apenas como mestres, mas como almas entrelaçadas, cujo estatuto magistral emerge como um farol para a visibilidade e coesão desse nobre grupo. Ao desvelar as reverberações das reformas e políticas econômicas, desenhamos os contornos das cicatrizes que moldam o tecido da educação. E, suavemente, definimos nossa compreensão do trabalho docente como uma dança relacional, uma sinfonia humana e social onde cada nota ressoa na melodia única de cada interação.

E no quarto capítulo desvendamos as tramas que tecem nosso percurso de pesquisa. Entre páginas, revelamos não apenas questões acadêmicas, mas também interferências globais que ecoaram durante este delicado dançar do tempo, desde questões que abraçam o mundo até os retratos íntimos que atravessaram o caminho. Delineamos os procedimentos metodológicos que nortearam nossa investigação. Apresentamos a caracterização dos sujeitos e da instituição escolar objeto da pesquisa e detalhamos os instrumentos empregados na coleta de dados, os métodos de análise dos resultados.

No quinto capítulo, apresentamos a avaliação dos impactos da reforma do ensino médio no trabalho docente, focalizando sua manifestação em Pernambuco. Revelamos as reverberações dessa transformação no cotidiano dos professores, explorando a dinâmica entre a flexibilização curricular e a prática docente. Aprofundamos a discussão sobre o Ensino Médio em Pernambuco, desde o ano de 2007, quando as primeiras mudanças foram implementadas em busca das metas e objetivos das avaliações em larga escala, exemplificando com o IDEB. Adentramos o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, concebido como resposta à Reforma do Ensino Médio, delineando uma nova estrutura curricular composta por duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs). O capítulo seis apresenta as mudanças propostas pela reforma de forma geral.

As considerações finais desta pesquisa não apenas sintetizam as informações obtidas, atendendo aos nossos objetivos, mas também lançam pontes para o desconhecido, suscitando reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio. Nesse complexo cenário de discussões e incertezas sobre sua implementação, execução, modificação ou até mesmo revogação, tecemos considerações instigantes e provocativas. Estas não são meros desfechos, mas convites para explorar as nuances não desvendadas deste tema que ressoa, convidando os leitores a adentrar mais profundamente nas complexidades que esta reforma provoca.

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo da dissertação tem como objetivo a construção de uma base teórica delineando os fundamentos essenciais que abrangem a temática desta pesquisa. Desenvolveremos um estudo acerca da Reforma do Ensino Médio a partir da aprovação da Medida Provisória (MP)746 de 2016 e seus instrumentos legais até tornar-se a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Para este estudo, foram analisados, além da MP 746/2016, posteriormente transformada em Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que prescreve o currículo desta etapa de ensino.

2.1 O CENÁRIO

Em 2016, o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, no governo Michel Temer (2016-2018), apresentou uma Medida Provisória (MP) que seria responsável pela implementação das novas diretrizes para o Ensino Médio do Brasil. No entanto, já existia uma outra reforma sendo discutida desde 2012, quando ocorreu a aprovação das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

O processo da reforma foi atropelado em 2013 com a criação de uma Comissão Especial da Câmara Federal para reformar o ensino médio. A proposta dessa Comissão, construída e negociada, principalmente, com dirigentes estaduais e municipais, provavelmente dissidentes em alguns pontos da proposta discutida com a sociedade, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em 2012, é a proposta atual assumida pelo MEC e pelo governo federal, após o golpe de 2016. Na realidade o que houve foi a inviabilização da reforma em andamento, para introduzir uma reforma que contempla, pontualmente e facilita, a gestão dos dirigentes estaduais e municipais, isto é, secretários estaduais e municipais de educação, sem a menor preocupação com os estudantes, professores, pais e sociedade (RUIZ, 2017).

É necessário voltarmos um pouco no tempo para o ano de 2013. Neste ano, o empresariado brasileiro criou um grupo chamado de Movimento pela Base, que foi o responsável por financiar especialistas para elaborar uma nova base comum curricular e um projeto que poderia modificar, melhorar a educação no Brasil. Esse projeto acabou sendo chamado de Novo Ensino Médio, amplamente divulgado e propagado por peças publicitárias que enfatizavam o novo olhar sobre esta modalidade de ensino. Alguns dos mantenedores desta “rede governamental e apartidária de pessoas e instituições” (Movimento pela Base),

são a Fundação Lemann; Fundação Telefônica Vivo; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho e o seu maior doador é a Fundação Roberto Marinho. Esses são alguns dos principais responsáveis pelo financiamento e idealização da reforma, empresas que utilizam do viés social para propagar ideias conservadoras e neoliberais.

A MP de 2016 interrompeu o debate que estava acontecendo e tornou-se base desta reforma que estamos começando a vivenciar hoje. Em 2017 a Medida Provisória é aprovada, sem discussão com as pessoas das áreas da educação, professores, estudantes, dirigentes, sociedade civil, entre outros, e torna-se a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Um projeto bem construído e de metas claras, feita por e para o empresariado brasileiro.

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. Cabe lembrar que a MP 746 que instituí, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. (FERRETTI, 2018, p. 26).

A Lei 13.415/ 2017 altera o Ensino Médio a partir da divisão do currículo em ensino comum e diversificado. O discurso das competências, em atendimento às exigências do mundo do trabalho e da sociedade neoliberal, baseada no saber fazer, assume a posição pedagógica desta reforma.

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou modelo representacional é válido, viável ou útil (RAMOS, 2006, p. 292-293).

A regulação e o controle do currículo, das escolas e do trabalho dos professores são características que conectam o ensino às avaliações em larga escala, priorizando os resultados quantificáveis e mensuráveis.

No discurso proferido pela propaganda governamental (MEC), a reforma aparece como uma opção para que o ensino se torne mais atrativo para os estudantes, que poderão optar por sua trilha formativa, fomentando o protagonismo juvenil.

Através da retórica da propaganda, fabrica-se não apenas um “novo” Ensino Médio, mas desejos, consentimentos, convencimentos. Em uma das formas de controle de crenças e atitudes utilizadas por diferentes linguagens que se atravessam em uma mesma propaganda, constituindo determinada retórica, a publicidade sobre o “novo” Ensino Médio opera no sentido de fabricação de “consumidores” da “novidade”. (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, p.103, 2018).

E, a BNCC contribuiria com a definição dos direitos de aprendizagem comuns para todos os alunos do território nacional, com o objetivo de mitigar as desigualdades educacionais existentes.

Em tempos de altas taxas de desemprego e de fraca mobilidade social, os reformadores legitimam as mudanças na educação apelando para o uso de um forte aparato midiático, fomentando a aceitação das ações individuais sendo as saídas para esta grave crise (OLIVEIRA, 2020, p.09).

Porém, é importante ressaltarmos que as desigualdades educacionais não são decorrentes da ausência de um currículo único, mas da insuficiência das condições materiais concretas e desiguais no atendimento à população em idade escolar.

A reforma do ensino médio faz parte de um conjunto de medidas que marcam um grande retrocesso no âmbito educacional brasileiro (FERRETTI, 2018; OLIVEIRA, 2020).

2.2 A LEI 13.415/ 2017

Ao analisarmos o texto da Reforma do Ensino Médio, no Art. 1º da Lei 13.415/2017 observamos a seguinte redação:

Art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
 [...] § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p. 1).

A primeira alteração que a Reforma do Ensino Médio faz na LDB é incidir sobre a carga horária. O objetivo é tornar todas as escolas de ensino médio, integrais. O ensino integral será comum no Ensino Médio brasileiro. Mas, quais serão os problemas de um aumento na carga horária?

O Ensino Médio brasileiro, especialmente em Pernambuco, é ofertado em diversos modelos: regular, semi-integral, integral, integral- integrado ao ensino técnico. O ensino

médio semi-integral é o que funciona com carga horária de 35 horas aulas semanais: É uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs. O integral é o que apresenta a carga horária de 45 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana, ou seja, 7 horas diárias ou mais em atividades escolares. O modelo regular acontece pela manhã ou tarde, em um turno específico. O ensino médio noturno, funciona de forma regular, com as aulas acontecendo no turno da noite.

Dito isto, observamos que a Lei 13.415/ 2017 não trata a respeito do Ensino Médio noturno. O ensino noturno comporta boa parte dos estudantes trabalhadores, e esta é a grande questão. O problema mais latente do aumento da carga horária é que ignora completamente a realidade dos alunos que trabalham e estudam. Por mais que o discurso do aumento de carga horária tente diminuir a evasão escolar no ensino médio, na realidade ele vai aumentar a evasão, em virtude da desistência escolar. Porque os alunos que trabalham e estudam não vão conseguir dar conta da escola e vão priorizar o trabalho, porque o trabalho é a sobrevivência. Diante disto, entendemos que esse processo ignora a realidade dos jovens trabalhadores brasileiros.

Outro fato que aconteceu no Governo (golpista) do Michel Temer, é a PEC 241, mais conhecida como a PEC do fim do mundo. A PEC do teto de gastos congelou os investimentos em educação por 20 anos. E, nesse tempo, a educação básica será expandida para se tornar integral. No entanto, é óbvio que para se expandir precisará de mais recursos, pois a escola passará a funcionar além das 4 horas para uma carga horária de, no mínimo, 7 horas. Só que, o orçamento está congelado por 20 anos. Perguntamos, de onde será retirado este recurso? E no que isso irá resultar?

Diante desse contexto de contingenciamento de gastos e ao não assumir um compromisso com o aumento de investimentos, o pretense discurso de melhoria do ensino médio propagado pela reforma torna-se questionável, falacioso, configurando-se como mais uma medida do conjunto de ações derivadas do projeto antissocial (do qual a EC N°95/2016 é parte [...]) (MOURA, 2021, p.169).

A PEC 241 congelou os investimentos em educação por 20 anos. Isso significa que, para expandir a educação básica para se tornar integral, como proposto pela reforma do ensino médio, será necessário encontrar recursos adicionais. A resposta a essas perguntas é preocupante, pois o contingenciamento de gastos pode levar à redução da qualidade do ensino médio. Moura (2021) corrobora esse argumento ao afirmar que, diante desse contexto, o

pretensão discurso de melhoria do ensino médio propagado pela reforma torna-se questionável, falacioso.

A escola do jeito que está hoje, funciona de maneira precária com a carga horária de quatro (4) horas, com o aumento para sete (7) horas ela se tornará muito mais precária. A qualidade tende a diminuir por falta de recursos. Os formuladores da Reforma do Ensino médio, em sua maioria inclinados para o campo político da direita conservadora, tem muito fetiche pelo Ensino Integral. Porém, o ensino integral, com mais tempo na escola, na sala de aula, não significa melhora na qualidade da educação. Enxergar o problema da educação brasileira no Ensino Médio somente a partir da sua carga horária, é desconsiderar todas as outras questões que envolvem a nossa sociedade (desigualdade social, falta de acesso, entre outras).

A extensão da carga horária é vista como uma possibilidade de sanar os problemas relacionados à evasão, ao desempenho dos alunos e garantir uma formação mais completa aos estudantes.

A ampliação da carga horária poderia trazer melhorias significativas para a qualidade do ensino. Com mais tempo disponível para as aulas, os professores têm a oportunidade de elaborar atividades mais complexas e com o uso de diferentes recursos pedagógicos e estimulando o desenvolvimento dos alunos. Além disso, uma maior quantidade de horas dedicadas ao conjunto de disciplinas, itinerários formativos, permite abordar os conteúdos de formação mais aprofundados e contextualizados, possibilitando aos alunos entenderem melhor o que é ensinado e desenvolverem competências e habilidades essenciais para a sua formação. A quantidade de horas em sala de aula pode permitir uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos curriculares, possibilitando a exploração de temas que muitas vezes são abandonados por falta de tempo. No entanto, a ideia de que a ampliação da carga horária escolar poderia trazer melhorias significativas para a qualidade do ensino é controversa. Esse aumento leva a uma sobrecarga dos alunos e não indica que é suficiente para garantir uma educação de qualidade.

Outro objetivo com a ampliação da carga horária é reduzir a evasão escolar e aumentar a taxa de conclusão desta etapa de ensino. Para isso, são propostas medidas como a ampliação do acesso à educação de tempo integral e a criação de programas de apoio e acompanhamento aos alunos, visando a garantia que eles tenham condições de permanecer na escola e concluir seus estudos. A falta de incentivo e o desinteresse dos alunos são alguns dos fatores que levam à desistência dos estudos, com a ampliação da carga horária, os estudantes avançam no tempo da escola, o que poderia ajudar a manter o interesse em continuar os

estudos. Busca-se ampliar a carga horária das disciplinas essenciais, oferecer formação técnica e profissionalizante, reduzir a evasão escolar e garantir a inclusão de todos os estudantes. Acredita-se que essas medidas contribuirão para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento educacional do país.

A proposta de ampliar o tempo dedicado aos estudos traz à tona uma série de implicações e considerações que vão muito além da ideia aparentemente simples de "sanar problemas" e garantir uma "formação mais completa". Essa medida, embora possa parecer promissora à primeira vista, exige uma análise mais profunda de suas consequências, desafios e motivações subjacentes. A premissa de que a extensão da carga horária é uma solução para os problemas educacionais enfrentados pela evasão e baixo desempenho dos alunos requer uma abordagem crítica. Embora possa haver correlações entre a quantidade de tempo de estudo e esses problemas, a causalidade não é tão direta quanto pode parecer.

A qualidade do ensino, a motivação dos alunos, as condições socioeconômicas e a adequação dos métodos pedagógicos também desempenham papéis significativos na evasão e no desempenho escolar. Apenas aumentar a carga horária sem abordar essas questões fundamentais pode resultar em uma abordagem superficial que não aborda as raízes dos problemas. Além disso, a suposição de que mais tempo de estudo levará automaticamente a uma formação mais completa também merece uma análise mais profunda.

A qualidade do conteúdo, a relevância dos currículos, a capacitação dos professores e a estruturação dos programas educacionais são fatores igualmente importantes na formação abrangente dos estudantes. Não adianta apenas prolongar o tempo na sala de aula se o conteúdo e os métodos de ensino não estiverem alinhados com as necessidades dos alunos.

A extensão da carga horária não deve ser considerada uma solução universal e homogênea. As necessidades e realidades dos estudantes variam significativamente, e uma abordagem única pode não ser adequada para todos os contextos. É essencial considerar as diferenças entre escolas urbanas e rurais, as demandas de estudantes que trabalham, as diferenças socioeconômicas e culturais, e outros fatores que afetam a experiência educacional. A imposição de uma carga horária uniforme resulta em desigualdades e marginalização de grupos que já enfrentam desafios particulares.

O aumento da carga horária não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para alcançar objetivos educacionais mais amplos. A ênfase deve estar na qualidade da educação para as juventudes do ensino médio. Isso implica uma mudança de paradigma na maneira como a educação é concebida e implementada, indo além da simples acumulação de horas de ensino.

A temática da extensão da carga horária no ensino médio não se limita apenas aos impactos nos estudantes, mas também envolve considerações cruciais sobre o trabalho dos docentes. A sobrecarga de trabalho para os professores é uma recorrente na discussão sobre a extensão da carga horária no ensino médio. A sobrecarga de trabalho para os professores é uma realidade que já se faz presente em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo.

Os educadores desempenham múltiplas funções, que vão desde o planejamento de aulas até a correção de avaliações e a participação em atividades extracurriculares, frequentemente resulta em jornadas excessivamente longas e estressantes.

É exigido que os profissionais de educação ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa, ainda baseado na competitividade, entretanto, os recursos materiais e humanos são cada vez mais precarizados, têm baixos salários, há um aumento das funções das/os professoras/es, contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida (GOMES; BRITO. 2006, p. 51).

Nesse contexto, a proposta de estender a carga horária só amplia esse problema, colocando ainda mais pressão sobre os docentes, que já estão enfrentando desafios consideráveis.

A qualidade do ensino não é simplesmente medida pela quantidade de tempo em que os alunos estão na escola, mas sim pela qualidade socialmente referenciada dos métodos pedagógicos, pela conexão entre os conteúdos e a vida real dos estudantes e pela organização escolar que objetiva cultivar um ambiente de aprendizado estimulante. A profissão docente já é conhecida por seus níveis elevados de estresse e esgotamento, devido às demandas multifacetadas e à pressão constante por resultados.

As políticas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças que causaram grande impacto sobre a organização e a gestão escolar. A expansão da escolaridade e a conseqüente universalização do ensino fundamental nas redes públicas brasileiras trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho docente. A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Aumentar a carga horária sem abordar adequadamente os recursos de apoio e as condições de trabalho pode agravar ainda mais esses problemas.

Professores sobrecarregados podem ter dificuldade em manter a motivação, a criatividade e a dedicação ao ensino, o que, por sua vez, afeta negativamente a experiência de aprendizado dos alunos. Os professores se veem forçados a cumprir mais horas de trabalho sem a devida preparação para enfrentar os desafios adicionais.

É necessário considerar os aspectos práticos da implementação da extensão da carga horária. Isso envolve questões como aumento salarial proporcional, infraestrutura adequada, disponibilidade de recursos educacionais e suporte administrativo. A falta de investimento nessas áreas pode tornar a extensão da carga horária não apenas inviável, mas também prejudicial para o ambiente educacional como um todo.

A discussão sobre a sobrecarga de trabalho dos professores diante da proposta de extensão da carga horária no Ensino Médio é um ponto decisivo a ser considerado. Para que aconteçam melhorias da qualidade do Ensino Médio, é imperativo não negligenciar os desafios e riscos que essa mudança pode representar para os docentes. A qualidade da educação não pode ser alcançada às custas do bem-estar dos professores, e qualquer proposta de mudança deve ser acompanhada de um compromisso genuíno de apoio aos docentes, formação adequada e considerações práticas que garantam um ambiente educacional profícuo.

Considerar as opiniões dos docentes ao discutir a ampliação da carga horária no ensino médio é mais que uma formalidade, essa participação proporciona um entendimento das necessidades e limitações da proposta, possibilitando um engajamento mais adequado, evitando abordagens simplistas e superficiais dos problemas educacionais.

Os professores, como executores do currículo escolar, são uma peça fundamental no quebra-cabeça da reforma educacional. A participação dos docentes também contribui para a construção de uma comunidade de colaboração e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo, o que é essencial para o sucesso da educação.

Outra mudança preconizada pela Reforma do Ensino Médio é no currículo. Em um dos artigos da Lei, explica-se que:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, p.1).

Continuando no Art. 35- A da Lei 13.415/ 2017:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 1).

Na Reforma do Ensino Médio, é possível observar que os componentes curriculares obrigatórios são língua portuguesa, matemática e língua inglesa, enquanto outras disciplinas são interpretadas de acordo com a BNCC.

Gonçalves (2017) indica que para a melhor compreensão da obrigatoriedade do estudo, apenas da língua portuguesa e de matemática no ensino médio, é necessário, analisar o documento chamado Exposição de Motivos n.00084/2016/MEC, assinado pelo ministro da Educação Mendonça Filho. Este documento apresenta as justificativas para a mudança:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional [...] O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015. 13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

Após a leitura do documento, fica claro que a Reforma do Ensino Médio tem como objetivo alcançar metas, o que está alinhado com as avaliações em larga escala. Isso implica em um controle rigoroso e responsabilização dos professores com base nos resultados dessas avaliações.

A reforma do Ensino Médio consolida-se num contexto no qual há sobrevalorização dos mecanismos classificatórios (ranqueamentos), os quais servem para reforçar os princípios de competição entre escolas e intraescolar, amplamente defendidos pelos agentes econômicos. [...]A insatisfação com relação aos índices de aprendizagem apresentados pelos alunos ao concluírem o Ensino Médio foi uma das justificativas mencionadas pelo governo para a sua “necessária” reformulação. Para o governo federal, a qualidade da escola deve ser considerada em função dos índices de desempenho alcançados pelos alunos nos exames de avaliação em larga escala. (OLIVEIRA, 2020, p.05).

Usar os dados obtidos através dos resultados das avaliações em larga escala como parâmetro para medir a qualidade da educação básica no âmbito público é desconsiderar outros aspectos essenciais para um diagnóstico mais preciso do desenvolvimento da educação, como os processos pedagógicos. Unificar diferentes redes e instituições de ensino num único pacote, não leva em conta as características próprias de cada local, que não podem ser tratados de maneira padronizada. A racionalidade neoliberal busca padronizar e homogeneizar o ensino de forma a adequá-lo aos requisitos do mercado de trabalho. Essa abordagem negligencia a diversidade cultural e as necessidades específicas das comunidades, limitando a capacidade de proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva e enriquecedora. Portanto, é fundamental considerar uma perspectiva mais ampla ao avaliar a qualidade da educação básica, levando em conta não apenas os resultados numéricos, mas também os contextos locais e os aspectos pedagógicos que moldam a experiência educacional

Em vez de fazer malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso (Perrenoud, 2003, p. 119).

Esses mecanismos classificatórios contribuem para fortalecer os princípios de competição tanto entre escolas quanto dentro de cada escola, entre os docentes que compõem o grupo, entre os próprios alunos. A abordagem da competitividade é amplamente apoiada pelos agentes econômicos.

A conexão entre esses mecanismos classificatórios e os agentes econômicos é fundamental para entender a dinâmica subjacente. Os agentes econômicos, que incluem indivíduos, empresas e organizações, muitas vezes veem a educação como um campo onde a competição e a excelência são altamente valorizadas. Isso ocorre porque para eles uma educação de qualidade é percebida como um caminho para o sucesso individual e, em última instância, para a prosperidade econômica de um país. Nesse sentido, esses agentes econômicos apoiam e promovem sistemas que incentivam a competição, acreditando que isso

resultará em melhores resultados educacionais e, por extensão, econômicos (FREITAS, 2012, 2014a, 2014b., 2016).

A busca desenfreada por melhores posições nos rankings pode levar às escolas a concentrarem-se mais em estratégias de curto prazo para melhorar seus indicadores, em vez de abordagens mais profundas e sustentáveis de ensino e aprendizado. Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015, expressam dúvidas quanto a utilização dos resultados das avaliações na escola e na gestão educacional, principalmente com relação a alocar recursos em escolas com desempenho superior, premiar professores, criar rankings que promovam competição entre as escolas, em resumo, considerar essas avaliações como um único indicador de qualidade no ensino.

A busca por melhorias na educação deve considerar a necessidade de promover um ambiente de aprendizado que beneficie tanto os estudantes quanto a sociedade em geral.

Analisando mais um trecho da Lei da Reforma do Ensino Médio:

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 1).

O Ensino Médio terá um aumento na carga horária. A carga horária do currículo comum para os alunos não será superior a 1.800 horas. No currículo comum são obrigatórias as matérias de língua portuguesa, matemática e língua inglesa. As outras matérias serão interpretadas de acordo com a BNCC. Hoje, nós temos uma carga horária total do Ensino Médio de 2.400h, dentro dessas horas, quase todo (ou todo) currículo é comum. Logo, entende-se que o currículo comum do Ensino Médio irá diminuir em 600h. Além dessa interpretação de novos itinerários formativos feitos a partir da BNCC.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1)

O Ensino Médio terá um total de 3.000 horas. Destas, 1.800 horas serão do currículo comum. O restante são os itinerários formativos, a parte optativa do Ensino Médio, que corresponde a, pelo menos, 1.200 horas.

O itinerário formativo, é o “caminho escolhido” pelo aluno para aprofundar aprendizagens conforme o seu interesse. O itinerário formativo é frequentemente apresentado como uma revolução na educação contemporânea, promovendo a personalização do processo de aprendizagem e dando aos alunos a liberdade de "trilhar seu próprio caminho", preparando-se para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho, colocando-se no centro do processo de aprendizagem.

A ideia de um itinerário formativo que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem é, sem dúvida, atraente. Ela reconhece a singularidade de cada estudante e permite que eles escolham entre os componentes curriculares o que mais os encantam. A implementação desse modelo requer uma estrutura educacional com recursos consideráveis. Escolas e sistemas de ensino precisam ser capazes de oferecer uma ampla gama de unidades curriculares para acomodar as escolhas dos estudantes. Isso é um desafio financeiro, especialmente no sistema público nacional, com restrições de recursos.

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações. (BRASIL, 2018, p. 2).

Isso implica que, dos cinco itinerários formativos disponíveis, cada município é obrigado a oferecer apenas dois, o que restringe as opções de escolha que fundamentam a proposta.

Vale ressaltar que, fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas garantir a implementação dessas mudanças, devendo planejar ações que contemplem a elaboração e execução de seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as orientações normativas, as características e demandas locais e os anseios dos estudantes.

Assim, ao estabelecer um teto de 1800 horas para o cumprimento da parte comum do currículo, a reforma privilegia a parte flexível do currículo (itinerários formativos) deslocando a maior parte da carga horária do ensino médio para essa parte da formação. (MOURA, 2021, p.176).

Nesta Reforma, o conceito de flexibilidade deve ser tomado como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas, na adoção de uma organização curricular que responda aos seus contextos. Nesse sentido, os itinerários formativos devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes para o aprofundamento de estudos e inserção no mundo do trabalho.

Neste sentido, a tão propalada e falsa flexibilidade curricular proporcionada pelo novo Ensino Médio é utilizada como mecanismo de fazer os jovens e pais crerem que, agora, a trajetória de escolarização adequa-se aos projetos de futuro dos estudantes. Forja-se a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas da escolarização à crise social e econômica. Oculta-se o quanto esta crise tem forte tendência de acentuar-se em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social. (OLIVEIRA, 2020, p. 09).

A Reforma do Ensino Médio é uma medida implementada pelo governo com o discurso que indica promover mudanças significativas na estrutura e na qualidade da educação oferecida aos estudantes brasileiros nessa fase escolar. Com isso, o principal objetivo dessa reforma é tornar o ensino médio mais flexível e adaptado às necessidades e interesses dos alunos, proporcionando a eles uma formação que os prepare de forma mais eficiente para o mercado de trabalho e para os prosseguimentos dos estudos. Uma das principais metas é ampliar a carga horária das disciplinas consideradas fundamentais para a formação básica dos estudantes, como matemática e português, de forma a aprofundar o conhecimento nessas áreas e melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala.

A possibilidade de aumentar as atividades com a extensão da carga horária do Ensino Médio indica uma possível flexibilização do currículo escolar. A flexibilidade promovida pelo discurso governamental indica que a escolha pelos itinerários formativos seja feita de acordo com o interesse dos alunos, com isso permitiria que esse estudante tenha um percurso acadêmico mais pessoal, tornando o currículo mais atraente e dinâmico. A adaptação do sistema às necessidades do estudante sugere uma suposta autonomia para os jovens. Este seria um fator fundamental para a retenção dos alunos dentro da escola, possibilitaria menos evasão e maior taxa de conclusão desta etapa da educação básica. No entanto, a falta de uma orientação adequada e de um sistema de melhoria pode ocasionar mais desigualdades na educação.

Com a ampliação da carga horária do ensino médio, surge uma demanda de componentes curriculares a serem preparados para os alunos. É um grande desafio na organização das escolas, já que é necessário garantir que todas as matérias sejam contempladas sem prejudicar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a falta de recursos e infraestrutura adequada dificulta a implementação de um plano de ensino adequado.

Outro desafio é a contratação de professores em quantidade suficiente para lecionar os novos componentes curriculares. A organização dos componentes também pode ser obtida pela disponibilidade de horas de aula de cada professor e, e até mesmo a distribuição dos alunos nas turmas.

O reconhecimento da importância do papel docente é fator primordial na defesa da ampliação da carga horária do ensino médio. O professor é um agente fundamental na formação dos alunos na concretização dos objetivos da educação. A participação dos docentes nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio é de extrema importância, já que eles são os principais responsáveis pela formação dos estudantes. As opiniões dos docentes são essenciais para serem ouvidas e consideradas na elaboração das políticas públicas relacionadas à educação. É importante, portanto, que os docentes sejam valorizados e incluídos no debate sobre a Reforma do Ensino Médio, para que as mudanças sejam bem incluídas e possam trazer bons resultados à educação brasileira.

No documento da reforma também há uma parte importante que precisa ser discutida, é sobre a formação técnica e profissional.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 1).

Um dos grandes problemas do itinerário de formação técnica e profissional é sobre a oferta destes cursos, que também podem ser por diferentes Instituições privadas. A Lei 13.415/2017 também diz que esta formação técnica e profissional pode ser realizada por profissionais de notório saber. O que isso significa? A pessoa que não é professor, licenciado, mas tem um conhecimento mínimo sobre aquela questão.

Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional. (SILVA, 2018, p. 3).

Se as escolas não conseguirem recursos para organizar o ensino técnico, elas vão fazer parcerias com instituições privadas. E é muito provável que essas parcerias irão acontecer, porque as escolas não possuem recursos para oferecer e manter seus próprios cursos.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com **instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, p. 1, grifo nosso).

Além dos profissionais com notório saber, nos termos da Lei, temos as instituições que devem possuir conhecimento notório. O que teremos serão as escolas do ensino médio ofertando o ensino técnico, mas de forma precária; os profissionais podem ter notório saber; as escolas podem fazer parcerias com instituições privadas de Educação à Distância, ou seja, eles podem cumprir esta parte do currículo em EaD com instituições que, não são especificamente de ensino, são instituições com notório conhecimento. “Com as parcerias privadas, todo itinerário poderá ser feito fora da escola. É a porta aberta para a privatização, onde as ‘escolhas’ poderão ser contempladas via setor privado” (PIOLLI, 2021, p. 54).

Em 2021, o Ministério da Educação publicou um cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio:

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino (BRASIL, 2021, p. 1).

Estamos no ano de 2023, no 3º Mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2006/ 2007-2011). O Ministro da Educação é Camilo Santana, ex-Governador do Estado do Ceará. Atualmente, após a saída do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o Governo Lula recebe muitas críticas de diversos setores quanto à pauta do Novo Ensino Médio.

Inicialmente, é preciso lembrar que este projeto da reforma não teria sido desta forma se não fosse a conjuntura do golpe de 2016, quando o presidente Michel Temer sancionou a lei que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio.

Em 2018, em campanha para a Presidência da República, Fernando Haddad falava sobre a revogação da reforma. E hoje, com a volta do Partido dos Trabalhadores ao governo, muito pouco tem se discutido sobre a revogação.

Entidades estudantis e pesquisadores da área da educação afirmam a necessidade de revogação da Lei de 2017 que estabeleceu o novo ensino médio e sugerem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas em 2012. Apesar disso, o MEC (Ministério da Educação) publicou a portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 que suspende o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio e de mudanças no Enem pelo prazo de sessenta (60) dias. Atualmente o Ministro da Educação é Camilo Santana que assina o período de suspensão do cronograma, porém não há pronunciamento oficial quanto à possibilidade de haver uma revogação.

A Reforma do Ensino Médio tem como um dos seus motivadores, a evasão escolar, decorrente do ensino médio não ser atrativo para os estudantes. A evasão no ensino médio é uma temática que merece atenção. No entanto, perguntamos: com a reforma a escola se tornará atrativa? Então, a evasão pode ser ocasionada por um desinteresse nas disciplinas dos currículos escolares? E podemos indagar ainda mais: e os jovens alunos que são trabalhadores, como a reforma do ensino médio incluiria essa parcela de estudantes? Neste caso, percebemos que para esses alunos não lhes é dada muitas opções.

O discurso governamental ressalta que a reforma traz inovações necessárias para o Ensino Médio tornar-se atrativo para os jovens. No entanto, seja na exposição de motivos da reforma, seja nos espaços nos quais o governo ocupou para justificar a reforma, não se apresentou nenhuma evidência empírica sustentadora da afirmação referente ao fato de o “extenso currículo” ser a causa da evasão escolar. (OLIVEIRA, 2022, p. 8).

Mais uma vez, o discurso governamental ignora as desigualdades existentes na sociedade em que vivemos. Mas, por que revogar a Reforma do Ensino Médio?

A escola pública frequentemente atravessada por disputas que buscam esvaziá-la do seu sentido para preenchê-la com a lógica do mercado. Hoje, o Ensino Médio vive as incertezas pós-reforma. Não é aceitável prejudicar uma geração de jovens estudantes por insistência nesse erro. A reforma do ensino médio representa um retrocesso em conquistas históricas da educação e faz com que o Novo Ensino Médio apresente características retrógradadas, de governos anteriores.

A reforma do ensino médio não é reformável. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de ‘revisões’ da política educacional. Eles são estruturais, pois o NEM é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização das promessas veiculadas na propaganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários. Políticas indutoras pontuais, a exemplo do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, não respondem às grandes demandas do ensino médio no país. [...] O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolas, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público-prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização-, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma anti povo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 290).

A BNCC é a responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Mesmo que a Base não seja propriamente o currículo, é ela quem dá as diretrizes do que deverá ter em toda etapa de ensino. Os itinerários formativos servirão de apoio aos estudantes no aprofundamento dos conhecimentos, incluindo aqueles desenvolvidos na parte comum do currículo prevista pela BNCC. Observando, claro que fica a cargo de cada local oferecer um determinado número de componentes, limitando a opção de escolha dos estudantes. O currículo flexível adota a estrutura que atende às demandas e aos interesses do mundo do trabalho, ao contrário do que é divulgado.

Com a reforma do Ensino Médio haverá um aumento de carga horária para 3.000h (o total do EM hoje são 2.400h), 1800 dessas horas serão Base Comum, baseadas na BNCC, o restante serão os itinerários formativos, que o governo enfatiza como sendo “da escolha”. Os problemas são muitos. No currículo comum não está só a obrigatoriedade do estudo da Língua português, matemática e inglês. O restante das disciplinas (história, geografia, sociologia, filosofia, química, física, biologia, espanhol) ficam a cargo da interpretação da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular indica em seu texto

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

A BNCC do ensino médio não assegura essa formação em sintonia com o que os jovens almejam. A ampliação da carga horária impacta de maneira desproporcional os jovens que precisam trabalhar para ajudar financeiramente em suas famílias ou sustentarem a si mesmos. Muitos tem a necessidade de trabalhar para sobreviver, e essa reforma os coloca em desvantagem em relação aos estudantes que podem se dedicar exclusivamente aos estudos. Também é limitante para as possíveis oportunidades de trabalho, uma vez que a carga horária ampliada dificulta conciliar estudos e emprego. Isso prejudica os jovens no presente, mas também suas perspectivas de futuro e mobilidade social.

Ao não levar em consideração as necessidades e desafios dos jovens trabalhadores na elaboração da BNCC e na Reforma do Ensino Médio, o sistema educacional brasileiro não os reconhece enquanto interlocutores legítimos, indo contra o princípio de inclusão e participação defendidos na BNCC. Isso reflete uma exclusão sistêmica das vozes e perspectivas da juventude trabalhadora. A ausência de olhares para as juventudes brasileiras nas políticas educacionais aprofunda as desigualdades sociais, uma vez que esses jovens têm menos oportunidades de acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, enfrentam barreiras maiores para romper com o ciclo da pobreza.

A BNCC homogeneiza o currículo do país, sendo o Brasil com dimensões geográficas imensas, desigual e com diferenças culturais gigantescas. Homogeneizar o currículo não irá sanar as desigualdades. Estas serão agravadas a partir do momento em que “uma experiência educacional gera estreitamento de oportunidades quando impede uma criança de seguir determinado percurso[...]” (ARAÚJO, 2019, p. 119). Em um país que tem escolas e redes com poucos recursos, e outras com muitos recursos, a BNCC será implantada de maneiras diferentes, algumas com muitas possibilidades e “competências”, outras com nenhuma.

Como aparecem descritas, é possível afirmar que, a par da multiplicidade e diversidade de conceituações, há pelo menos um fator comum que confere organicidade à reforma: a noção de competências e a associação entre saberes e tecnologias são tomadas como expressões que comportam a finalidade de adequação do ensino às “mudanças” ocorridas na sociedade. No que diz respeito a essas mudanças, o discurso dos reformadores busca disseminar a ideia, aparentemente consensual, de que seus fundamentos primeiros estão na “revolução tecnológica” que estaria pressionando por transformações no processo de escolarização para produzir uma convergência de interesses entre mudanças econômicas e formação humana. (SILVA, 2009, p. 447).

Para os formuladores da reforma há a crença de que um documento federal, que foi construído sem o debate adequado, é capaz de mudar a realidade da educação brasileira. A

realidade da educação brasileira é material, ela não pode ser alterada, modificada somente a partir de um documento normativo. O currículo se constrói a partir da vivência, da sala de aula, cultura curricular você não retira dos professores e sua comunidade. “Tais afirmações são reiteradas nas justificativas para a centralidade curricular representada pela BNCC e simplificam o debate pedagógico sobre o tema”. (LOPES, p.24, 2018). Não faz sentido para educação brasileira decretar um currículo único, desconsiderando toda a questão de dimensões territoriais e culturais e esperar que isso padronize a educação no Brasil.

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios). Mesmo a Matemática e a Língua Materna, que no usual registro “ler, escrever e contar” parecem ser representativas de uma universalidade consensual (uma centralidade curricular, um conhecimento comum), são campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal. (LOPES, 2018, p. 24).

Além disso, a BNCC tem um discurso muito forte de competências e habilidades. Esse discurso coloca em segundo plano o conhecimento. Ela trata a educação como se a educação não tivesse a função de desenvolver o senso crítico e a capacidade de autonomia intelectual dos sujeitos. É uma demanda do mercado, utilitarista, o aprender a aprender, aprender a fazer¹. Mesmo que em sua propaganda apareça como algo inovador, moderno, é algo extremamente retrógrado (SILVA, 2018)

¹ O relatório de 1996, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, financiado e publicado pela UNESCO e coordenado por Jacques Delors (Educação: um tesouro a descobrir). O relatório Delors formula os denominados quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; e busca colocar a aprendizagem para toda a vida (*learning throughout life*). Esses elementos indicam que o processo de aprendizagem não acontece somente em sala de aula, mas também em outros espaços (trabalho, ambiente de trabalho), que a educação está presente em todas as etapas da vida. (DELORS et al, 1998)

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

Como vai ficar o currículo comum depois dessa mudança? É algo que não sabemos. Dependerá, muito, da maneira como a BNCC será interpretada e aplicada na prática nas redes de ensino.

A BNCC é muito conectada com as políticas de avaliação em larga escala (ENEM, SAEB etc.). Construir uma base curricular comum para todo o país, pode fazer com que a matéria seja transmitida para o aluno para responder à prova e não para ele aprender alguma coisa. Torna os exames de larga escala a finalidade do ensino, invertendo os valores do que é ensino aprendizagem.

Os itinerários, como parte optativa, que o governo vende em sua propaganda que você poderá escolher a sua vocação, o seu futuro. Podemos formular um ensino médio com opção de escolhas, mas dessa forma que está sendo organizada é sonegar o conhecimento. Por mais que o currículo tenha aumentado, materialmente o currículo comum diminuiu. Pedir para que o estudante escolha apenas uma área, acaba privando o conhecimento de outra área. Esse aumento de carga horária vai entrar em choque com a implementação dos itinerários formativos e isso fará com que o ensino piore e muito.

As escolas têm que oferecer os itinerários (a escolha do aluno para construir seu próprio futuro), só que as escolas não são obrigadas a disponibilizar os cinco itinerários. A escola pode disponibilizar apenas um dos itinerários, se ela quiser ou, se é a única opção que tenha a fazer. Ou seja, essa escolha é uma coisa que não irá acontecer. As escolas simplesmente não têm recursos para implementar isso.

A formação dos professores também entra nessa discussão, pois, o docente terá que formar o currículo dos itinerários. E, os docentes precisarão trabalhar de forma interdisciplinar. O profissional da educação, além de toda precariedade na qual está imerso, terá que criar um currículo novo. Essa junção de currículos (currículo comum + currículo diversificado) exige interdisciplinaridade, mas perguntamos: teremos formação para isso?

Destacamos também a influência do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) na definição do conteúdo da Lei 13.415/2017, que instituiu a reforma. O Consed, que reúne os secretários estaduais de educação, foi assessorado por agentes privados favoráveis à reforma. Os argumentos a favor da reforma enfatizavam a suposta falta de qualidade no ensino médio e a necessidade de flexibilizar o currículo para torná-lo mais prático e atrativo para os estudantes, além de aproximá-lo das demandas do mercado de trabalho. A reforma foi implementada através de ações coordenadas pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio, que contou com a participação de parceiros privados e auxiliou na elaboração de materiais de orientação, formação de equipes técnicas e articulação com os estados.

Por isso que as organizações privadas defendem muito a Reforma do Ensino Médio, indicando a BNCC como inovadora, pois a educação tornou-se um negócio lucrativo. Empresas privadas aproveitam desse discurso por melhorias na qualidade do ensino, infraestrutura e gestão e querem vender apostilas e cursos para as redes de ensino, oferecem soluções ditas como inovadoras, mas, visam apenas lucro com contratos de prestações de serviços. A política de terceirização e privatização têm sido implementadas há anos, os serviços que antes eram fornecidos pelo Estado, são entregues às empresas privadas, visando maior eficiência e redução de custos. As políticas governamentais brasileiras, desde a década de 1990, incentivam e facilitam a participação das empresas privadas na educação pública. A visão dessas políticas valoriza a competição e como impulsionadora da eficiência e qualidade educacional. As escolas com condições favoráveis, vários itinerários e opções terão os melhores investimentos pedagógicos, haverá, mais uma vez, sonegação de conteúdo para quem não tem acesso a esse tipo de educação. Sendo assim, a reforma agrava ainda mais as desigualdades, ignorando a realidade do Brasil.

De onde provêm os recursos para essa Reforma, dado que o teto de gastos congelou o financiamento da educação básica por duas décadas? Emerge a resposta nos corredores do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a forma de empréstimo. Estas medidas, contudo, refletem uma perspectiva eminentemente econômica, buscando alinhar o ensino médio às demandas do mercado de trabalho e do setor empresarial. Este panorama educacional se destaca por vincular aquisição e utilização de seus produtos e serviços a supostas vantagens na busca por uma determinada qualidade da educação. Eis o cenário que se desenha diante de nós.

3 TRABALHO DOCENTE

Nos últimos trinta anos, o trabalho docente tem se consolidado como um campo de discussão de extrema relevância nos debates em educação. Esse período corresponde a uma época de intensas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que têm impactado diretamente o trabalho dos professores.

O debate sobre o trabalho docente ganha estudos significativos a partir do final da década de 1970, com pesquisas que refletem aspectos importantes da evolução das discussões acadêmicas sobre a profissão docente. Como a desprofissionalização e a proletarização do magistério, a precarização das condições de trabalho, perda de status e autonomia profissional entre outros.

Na realidade os estudos mais significativos a esse respeito datam de duas décadas atrás. É nesse contexto que as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério surgem no debate acadêmico brasileiro. Contraditoriamente, em um momento (décadas de 1970 e de 1980) em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p. 7).

Na década de 1980, houve uma intensa mobilização dos trabalhadores docentes em busca da profissionalização da carreira e das garantias e reconhecimento de direitos laborais. Essas lutas resultam em conquistas importantes para esta categoria de trabalhadores, como a criação do estatuto do magistério que trouxe com ele a valorização salarial, estabelecendo um piso profissional, disciplinando o regime de trabalho e formas de ingresso na profissão e outras melhorias e vantagens nas condições de trabalho dos professores. Em contrapartida, a década de 1990 marca o início de um novo período de mudanças profundas no cenário institucional brasileiro, com reformas que impactam diretamente nas conquistas recentes das lutas dos trabalhadores da educação. As mudanças foram influenciadas por diversos fatores, podemos mencionar as parcerias e acordos celebrados pelo Estado brasileiro com os organismos internacionais, reforçando o compromisso do pagamento da dívida externa que culminou na ampliação do alcance neoliberal na estrutura interna do Estado. Com elementos que se desenvolvem a partir de ajustes fiscais e reformas estruturais, que passam a restringir gastos públicos com direitos sociais, sendo a educação uma das áreas mais afetadas. O orçamento limitado, teve implicações diretas sobre as condições do trabalho docente.

As reformas e políticas econômicas que se iniciaram na década de 1990 com a “grande virada neoliberal” (DARDOT, LAVAL, 20016) no Estado, gerou impactos

significativos na educação e mais especificamente no trabalho dos professores, que passam a enfrentar desafios adicionais com a nova reorganização do funcionamento estatal. A gestão da educação passa a ser influenciada e determinada por organismos internacionais que inclui agências da ONU, instituições financeiras e outras organizações globais que desempenham papel ativo na formulação de políticas educacionais, ditando novos padrões de escolarização, associados à chamada “sociedade do conhecimento” (OLIVEIRA, 2021).

O discurso imperativo, produzido pela sociedade o conhecimento “útil”, orientado por princípios utilitaristas, reflete no trabalho docente no agravamento da precarização das condições de trabalho, pela falta de investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos, no alargamento da profissão que descaracteriza o trabalho docente e nas pressões por resultados quantitativos advindos das novas formas de avaliação de desempenho, usados para medir a “qualidade” da educação e responsabilizar os professores. Além disso, as reformas educacionais conduzidas nesse período, introduziram gradativamente mudanças nos sistemas de ensino, traduzidos em ampliação da carga horária, currículos padronizados, fixação de metas rigorosas e sistemas descentralizados de gestão. Um conjunto robusto de prescrições normativas, que tem como foco particular o discurso da qualidade do sistema educacional usado para atender os interesses neoliberais e suas agendas políticas e econômicas específicas.

Trata-se de um discurso global sobre a qualidade da educação, para a qual o docente é considerado essencial para o sucesso e a eficácia da aprendizagem para a formação de cidadãos e trabalhadores do futuro. Essa qualidade é prescrita e estabelecida do lado de fora das escolas e das comunidades escolares, e é auferida pelos exames padronizados. Nesse sentido, as avaliações externas têm tido um efeito transformador sobre o trabalho docente porque passam a interferir na maneira como os docentes devem ensinar e em como eles se veem (OLIVEIRA, 2021, p. 251)

Essas medidas afetam a autonomia dos professores e a forma como eles conduzem suas práticas pedagógicas. A nova administração do Estado, repercute também na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino (OLIVEIRA, 2004). Estão profundamente enraizadas nos conceitos de produtividade, eficiência e resultados mensuráveis, importados das orientações provenientes das teorias administrativas gerenciais, que passam a orientar e regular o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004). O reordenamento dos diversos setores do Estado, em consonância com uma abordagem economicista neoliberal, tem implicações importantes para a compreensão do papel da educação e conseqüentemente da atuação dos professores na sociedade contemporânea.

A educação passa a ser entendida como um saber utilitário, um processo voltado principalmente para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, atitudes e a transmissão de conhecimentos, que tem como objetivo capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. (FRIGOTTO, 2006, p.40)

Entretanto, não se pode simplificar a compreensão da educação ignorando aspectos importantes, como a formação cidadã, o desenvolvimento pessoal e das habilidades sociais e emocionais que envolve o processo educativo. Uma visão economicista também pode subestimar o papel fundamental dos professores nessa relação. Embora a preparação para o mercado de trabalho seja extremamente importante, em um país que sofre com altas taxas de desemprego principalmente entre as populações mais jovens e mais vulneráveis, não se pode relativizar a importância de políticas que promovam uma educação socialmente referenciada e de qualidade.

Para que possamos entender melhor sobre o trabalho docente e, para nos ajudar a analisarmos a conjuntura na qual estamos inseridos, é importante conceituar qual a nossa compreensão do sentido deste conceito. Cabe aqui destacar que, neste trabalho, os conceitos de Trabalho Docente foram considerados a partir dos estudos de Tardif e Lessard (2009); Oliveira (2010); GAMA; TERRAZAN (2012).

Para Tardif e Lessard (2009) a docência é compreendida como trabalho interativo, com e sobre o outro, “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.08).

De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

Para Oliveira (2010) o trabalho docente ultrapassa o que é realizado em sala de aula, abrangendo todos os sujeitos que estão ligados ao processo educativo realizado na escola. Desta forma, o trabalho docente não fica exclusivo para os professores, mas também, os

auxiliares, secretaria, gestores, entre tantos outros que compõem o corpo de funcionários do ambiente escolar. Ou seja, o trabalho docente é compreendido como todo ato de realização, ação, no processo educativo. Porém, em nossos estudos, o termo Trabalho Docente refere-se apenas aos professores e professoras do Ensino Médio que lecionam na escola amostrada.

O trabalho docente corresponde a uma prática social situada, “o produto de um processo de articulação entre as características do meio com as características individuais de cada professor” (GAMA; TERRAZAN, 2012, p.05). Reconhecer que esse sujeito, a pessoa que se constitui como docente, é tarefa essencial para iniciarmos uma discussão sobre o trabalho docente.

Contudo, é importante analisarmos os elementos que estruturam o trabalho docente, através de suas contradições, das políticas educacionais e da condição do trabalho como produtor e reproduzidor da existência humana.

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científica-tecnológica de trabalhadores para atender as demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

O trabalho docente é cheio de significados, pois se trata de uma atividade humana de trabalho pedagógico, do que deve ser ensinado a alguém, por exemplo, ensinar uma profissão e, é historicamente situado. Sobre esse trabalho são colocadas outras inúmeras demandas, as quais causam conflito sobre o que de fato é de sua atribuição. Inclusive, vale destacar que uma das principais características que legitima uma determinada profissão é o conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para exercê-la. No caso docente, é o conhecimento sobre o que deve ser ensinado e a sua forma de ensinar. Porém, o que encontramos em alguns documentos, por exemplo, no referente à Reforma do Ensino Médio, diz exatamente o oposto do que é recurso essencial para o reconhecimento docente.

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2017, p. 1).

Tudo isso corrobora com a precarização, baixa atratividade e desvalorização da carreira docente que já vem pautada desde as reformas educacionais anteriores, iniciadas na

década de 1990 (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

De modo especial, a precarização reforça uma ideia de subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, que pode ser traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização, ao estabelecer padrões de atuação aos docentes segundo critérios que não mais dizem respeito à sua natureza, mas que passam a responder, quase exclusivamente, a critérios de mercado. (MACEDO; LIMA, 2017, p. 226).

O processo de formação docente é complexo e com nuances muito particulares. Passa pelas demandas da cultura, da disputa de saberes e a ambiguidade, até o questionamento entre ser inovador ou reproduzidor. Além disso, nos colocamos a refletir sobre o controle estatal que recai sobre o docente, desde a sua constituição inicial como profissional, as possibilidades e limites impostos. Apesar do Estado tentar inserir seu controle e consolidar ou desempenhar as condições hegemônicas através da educação, há tensões que podem subverter esse processo. A constituição histórica da docência no Brasil não obedeceu a um percurso linear, é cheio de contrassensos e disputas políticas (SAVIANI, 2009).

Percebemos, que o trabalho docente vem sendo modificado e reestruturado a partir das dinâmicas políticas, econômicas e sociais ocorridas no decorrer do final do séc. XX e início do séc. XXI. As escolas deveriam ser ajustadas às demandas da agenda democratizadora, que colocava a crise como um modo de regulação para justificar as diversas reformas. A busca por eficiência e competitividade colocou sob o trabalho docente exigências que acarretaram a precarização, auto intensificação, adoecimento e desvalorização profissional. Dessa forma, autonomia e controle e regulação andam de mãos dadas, porém de maneiras conflitantes, num movimento de contradições.

Ainda que a evolução do sistema educacional pareça muito com um retrocesso, ela deve ser interpretada também e principalmente como uma mutação. A via neoliberal não visa à diminuição generalizada dos conhecimentos e a desqualificação maciça da força de trabalho. Visa a eficiência tanto nos meios como nos fins da escola, na medida em que a escola é sempre um recurso para a competitividade (LAVAL, 2019, p.296).

Xavier (2014) ressalta as concepções difundidas sobre a função da escola e o papel do professor, frequentemente associadas a duas ideias prevalentes. Primeiramente, destaca-se a noção generalizada de que a educação escolar enfrenta uma crise. Essa percepção reflete a preocupação com desafios e inadequações no sistema educacional. Em segundo lugar, a convicção de que é imperativo promover uma mudança. Isso sugere a consciência de que as práticas educacionais precisam evoluir para atender às demandas contemporâneas.

Os professores desempenham um papel muito mais amplo na formação dos indivíduos à medida em que humanizam os processos educativos, tornando-o mais significativo. O trabalho docente sendo uma atividade relacional, não está limitada a matéria inerte ou meros símbolos que identificam a profissão. É uma atividade fundamentalmente humana e social, sua construção envolve pessoas que têm a capacidade de tomar iniciativa, são dotados de habilidade de resistir ou participar ativamente das ações dos professores (TARDIF, LESSARD, 2011). Indo muito além da transmissão de habilidades técnicas propagadas pela racionalidade instrumental, o trabalho docente se estende para aspectos como valores, ética, pensamento crítico, que se manifesta de forma concreta nas práticas de ensino dos docentes e na participação ativa dos indivíduos na sociedade.

As últimas décadas testemunharam mudanças profundas na sociedade brasileira e no cenário mundial, com a chegada da globalização e disseminação das novas tecnologias da informação e comunicação e a diversificação das identidades culturais. Todos esses fatores têm desafiado as abordagens tradicionais de ensino. O paradigma da escola republicana, que se baseia na ideia de igualdade e oportunidades para todos, com foco no professor como transmissor de conhecimento, é questionável. Em primeiro lugar, ele pressupõe que todos os alunos estão igualmente preparados para aprender. Isso não é verdade, pois as crianças e jovens de diferentes origens sociais, culturais e econômicas têm diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem. Em segundo lugar, o paradigma da escola republicana enfatiza o papel do professor como transmissor de conhecimento. Essa abordagem pode ser eficaz para transmitir informações básicas, mas não é suficiente para preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Por esses motivos, é necessário repensar o paradigma da escola republicana. Essa abordagem não é rentável, pois não atende às demandas do mercado de trabalho, que exige habilidades e competências específicas.

Na atualidade, os professores se veem diante dos desafios de preparar os alunos para atender às novas demandas e expectativas de uma sociedade cada vez mais complexa e conectada.

Mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas no mundo na passagem do século XX para o atual tiveram repercussões significativas sobre os sistemas educacionais que resultaram de imediato na ampliação das expectativas para a escola e seus profissionais. Por um lado, essas mudanças trazem à tona a crise do modelo de escola republicana baseado no critério de justiça universal – o ideal de igualdade de oportunidades – e, por outro, põe em evidência a crise do fazer docente como transmissão de saberes e conhecimento. (OLIVEIRA, 2021, p. 255).

As mudanças na organização socioeconômica, colocam como essencial a preparação dos indivíduos para responder às demandas do capital produtivista e empresarial. É preciso repensar a estrutura da educação de modo a recuperar o sentido social da escola, enquanto espaço formador de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social e, do papel político do professor, compreendendo o caráter dinâmico do trabalho do docente como prática social em constante evolução, que envolve transformações, adaptações e uma leitura crítica do mundo e das suas próprias práticas de ensino (PIMENTA, 1997).

A constituição do trabalho docente é complexa e com diversas nuances, por isso destacamos a relevância de trilharmos uma perspectiva histórica da constituição da profissão docente, capaz de promover reflexões e questionamentos sobre este objeto. Assim, entendemos a importância de estudarmos as particularidades do fazer docente através dos estudos sobre as inúmeras disputas pelo reconhecimento de sua profissionalização que, ao longo do tempo, vai se impondo e constituindo-se como um saber especializado.

Oliveira (2021) enfatiza que, para uma compreensão aprofundada do trabalho docente na atualidade, é essencial conhecer a natureza do trabalho² e a estrutura escolar do século passado. Este conhecimento é crucial para compreender como a sociedade do conhecimento moldou o perfil e a atuação dos profissionais da educação, com o objetivo de formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

O desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional que possui uma condição salarial atraente. (OLIVEIRA, 2021, p. 258).

Porém, ainda conforme a autora, as carreiras docentes têm sofrido modificações nas últimas décadas e, essas reestruturações relacionam-se diretamente em como os docentes são considerados na sociedade contemporânea e como eles concebem seu trabalho e profissão.

Lins (2011) esclarece sobre a investigação da profissão docente no Brasil. Ser professor no período do século XVIII era exercer uma arte-técnica, ou seja, qualquer indivíduo poderia desempenhar a docência. Logo, mediante conflitos e tensões envolvendo

² Segundo Marx (2013), o trabalho é a interação essencial entre o homem e a natureza, uma necessidade que transcende a condição puramente biológica do homem. O trabalho, como primeiro ato histórico, visa satisfazer as necessidades materiais de reprodução social. A existência humana se baseia na transformação do ser natural através do trabalho consciente. Assim, o trabalho tem um caráter ontológico, estabelecendo o ser social e elevando o indivíduo além de sua condição meramente biológica. No sistema capitalista, a reprodução do capital ocorre diretamente através da apropriação da mais-valia. Nesse contexto, o capital altera a função intrínseca do trabalho, que é produzir objetos que contribuem para a vida social, transformando-o em um mecanismo gerador de valor.

professorado, Estado e sociedade essa condição foi passando por mudanças que culminaram mais futuramente em legislação, formação específica entre outros. Sem esquecer da hierarquização de nível de atuação plantada nos grupos de professores ao longo da história e que se arrastam até os dias de hoje.

É sabido que a constituição histórica da docência no Brasil não foi realizada sob um percurso linear, é cheio de contradições e disputas políticas que incidem sobre os docentes a responsabilização pelo fracasso escolar e a não superação das mazelas sociais. Dessa forma, tentam desacreditar a profissionalização da categoria numa tentativa de simplificar o trabalho docente ao cumprimento de metas previamente estabelecidas. Essa visão tecnicista do trabalho docente deve ser combatida para dar espaço ao aspecto político do debate sobre a docência. Com isso, trazemos à tona as ideias de Nóvoa (1991) que aponta a constante e permanente reivindicação dos docentes por menos regulação administrativa e burocrática e mais autonomia profissional.

Consideramos como fundamental a existência de políticas públicas que valorizem a docência e seus processos de profissionalização, incluindo formação inicial e continuada e a incorporação nos currículos desta formação não apenas de referências que privilegiam questões históricas e atuais externas ao grupo, mas também aquelas que não perdem de vista aspectos como tensões, adesões, lutas e resistências.

Perante o exposto, compreendemos que o trabalho docente, por ser uma prática social, possui um caráter dinâmico. E, com isso, percebemos que a identidade não é um dado inerte, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. DUBAR (2005) chama atenção para a dinâmica dos processos identitários, e destaca os processos de construção individual e coletivo das identidades docentes a partir de dois eixos, o sincrônico e o diacrônico. O primeiro diz respeito a um contexto de ação, uma situação em um espaço culturalmente marcado, socialização racional. Já o diacrônico, ligado à trajetória subjetiva, da interpretação da história pessoal socialmente, construída. É a partir desses dois eixos, que cada sujeito se define, pela sua ação e pela sua história de formação, ou, o que é importante para o indivíduo, subjetivamente.

Para esse autor, tanto as esferas do trabalho e do emprego quanto as da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos, sempre pensadas como configurações relativamente estáveis, mas igualmente evolutivas (XAVIER, 2014, p. 833).

PIMENTA (1999), afirma que a identidade profissional se constrói a partir do que, socialmente, a profissão significa e da reafirmação das práticas que culturalmente permanecem importantes.

Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Significa dizer que, mobilizar os saberes da experiência é o ponto fundamental para a construção da identidade docente.

Martin Lawn (2001) indica que o Estado promove a produção das identidades docentes através de suas leis e do seu discurso “traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança” (LAWN, 2001, p.118). E explica que esta identidade precisa ser gerida para que seja ajustada ao sistema e a nação que se deseja formar.

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objectivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor. (LAWN, 2001, p.120).

Por isso evidenciamos que a profissão de docente representa um movimento de lutas e disputas políticas inerentes ao seu processo de construção, imbuída dos conflitos e contradições presentes nas relações sociais que a produzem. Destacamos a complexidade da identidade docente, que é influenciada por experiências individuais, políticas, educacionais e ação do Estado. A construção da identidade docente é um processo complexo influenciado por diversos fatores. Destaca-se, assim, a importância de reconhecer a interconexão entre a identidade dos professores e o contexto mais abrangente em que atuam. As tentativas do Estado ao longo do tempo de delinear diferentes perfis de professores refletem não apenas mudanças nas políticas educacionais, mas também evoluções na visão do sistema de ensino. Isso sugere que a identidade do professor é esculpida conforme os objetivos e orientações do sistema educacional em constante transformação.

Na atual conjuntura da política educacional brasileira, o professor encontra-se, cada vez mais, cerceado, testado e controlado pelo Estado. São diversas as políticas neoliberais, que por mais que tenham um cenário de modernidade, são extremamente excludentes e conservadoras. Percebemos que as suas reformulações são alinhadas aos discursos do mercado econômico e do setor financeiro. São diversos os exemplos que podemos citar para ilustrarmos que a educação está sendo gerida como uma mercadoria, desde as parcerias público privadas, como o desfinanciamento da educação pública e a criação de vouchers educacionais (COSSE, 2003) e a desregulamentação docente (SILVA- PENA; PENA-SANDOVAL, 2019).

Desde os anos 2000 que experienciamos a interferência da agenda neoliberal na educação, com os grupos internacionais (Banco Mundial, Unesco) financiadores e reguladores, investimentos de outros grupos que dizem ser sem fins lucrativos, indicando uma nova filantropia (Fundação Lemann, Natura, Unibanco) que são como empresas com metas a serem atingidas, na clássica métrica a ser gerenciada.

Essa modernização conservadora reforça a ideia de reestruturação educacional e, conseqüentemente, a gestão do trabalho docente, atuando enfaticamente no individualismo, avaliação, prestação de contas e sistemas apostilados. A educação prioriza o fazer mais com menos investimentos, equalizando os resultados avaliativos como qualidade da educação. Acreditamos que este seja o maior motivador para a insistência na Base Nacional Comum Curricular, que indica claramente os paradigmas essenciais para a educação básica, resumindo numa formação destinada aos fins econômicos afastando-se da perspectiva crítica.

Essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade) HYPOLITO, 2011, p. 66).

Para Ball (2009), essas reformas educacionais baseadas no gerencialismo trazem consigo aspectos que contribuem para ajustar os comportamentos, que são importantes para o bom desempenho das políticas educacionais. Produz novos modos de ser professor, novas maneiras de ensinar, de acordo com a forma racional-burocrática vigente.

Ivo e Hypolito, 2015, abordaram as transformações na identidade docente ao longo da história, influenciadas pela organização escolar. Os docentes agora são avaliados principalmente pelo desempenho, e isso enfraqueceu os professores na cobrança pelos seus direitos e por respeito ao exercício da docência. As reformas que foram implementadas na década de 1990 promoveram a performatividade, onde os docentes estão sob competição e julgamento constante por melhores resultados. Esse tipo de gestão, orientada pelo mercado, mudou a forma como os docentes ensinam e como são avaliados. Agora são julgados com base nos indicadores de resultados que contribuem para o valor de mercado da instituição.

De acordo com os autores Ivo; Hypolito (2015) essas mudanças na gestão têm despertado sentimentos complexos, como de culpa, responsabilidade e revolta entre os professores que se veem em constante movimento de melhorar o desempenho de maneira individual, mesmo que isso não seja uma responsabilidade deles, mas do sistema educacional como um todo. Os autores destacam que a atual abordagem de gestão não deixa muito espaço para que os professores expressem seus próprios valores e crenças, o que importa é o que funciona para a instituição. Muitas vezes aspectos mais amplos da educação como desenvolvimento de socialização, comunicação interpessoal, ficam em segundo plano, restringindo a autonomia docente e a capacidade de moldar o currículo e a prática pedagógica de acordo com as suas experiências de vida.

A pressão constante por melhor desempenho e a crescente vigilância e julgamento dos professores também têm impactos significativos em sua saúde emocional e bem-estar. A carga de trabalho intensa e as demandas contínuas de avaliação podem levar ao estresse e ao esgotamento, afetando negativamente a qualidade da educação que podem oferecer aos alunos (IVO; HYPOLITO, 2015). Os autores descrevem que sim, as reformas educacionais orientadas pela gestão administrativa mercadológica têm impactos profundos na vida dos professores e impõem mudanças significativas sobre a identidade e o trabalho docente. Isso tem levado a uma série de desafios para os docentes e para a educação, desde a pressão por resultados até a perda de autonomia na sala de aula. Os autores destacam a necessidade de repensar as abordagens de gestão na educação para promover autonomia dos professores, valores educacionais mais amplo e bem-estar docente.

Mas e a função do professor? Sabemos que o papel do professor não é fixo, é moldado pelas circunstâncias históricas e pelos projetos de sociedade em disputa (LAWN, 2001). O projeto de escola, que organiza as atividades pedagógicas e o trabalho de ensino, desempenha um papel fundamental na definição das funções dos professores. Portanto, a função docente está intimamente ligada à visão e ao propósito da escola em um determinado

momento. A função do professor é influenciada pelos diferentes pensamentos difundidos na sociedade, pelas mudanças nas formas de produção econômica e pelas relações sociais de produção. Em outras palavras, a função docente é formada e transformada ao longo da história, e não é uma entidade predefinida. Isso indica o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Embora o trabalho docente se desenvolva em instituições burocráticas e hierarquizadas onde o professor depara-se, muitas vezes, com diversas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. O trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade. (AZZI, 2012, p.47).

Mesmo que envolva várias atividades distintas que possam ser analisadas separadamente, só pode ser efetivamente realizado em sua totalidade. Isso implica que a dimensão humana, a criatividade e a adaptação às necessidades dos alunos desempenham um papel fundamental no trabalho docente, que vai além de simples tarefas mecânicas e repetitivas.

Isto posto, levantamos questões cruciais sobre a natureza do trabalho docente, destacando sua singularidade e complexidade em um contexto institucional muitas vezes hierarquizado e burocrático. O ensino é um ato que vai além de simplesmente cumprir tarefas padronizadas, envolvendo a necessidade de adaptar-se às diversas demandas dos alunos e fomentar a criatividade. Compreender essa singularidade e encontrar maneiras de equilibrar as expectativas institucionais com a integridade do trabalho docente é um desafio fundamental no campo da educação. Reconhecer o valor do trabalho "inteiro" do professor é essencial para promover uma educação de qualidade e que atenda às necessidades individuais dos alunos.

4 EXPLORANDO OS DESAFIOS DA JORNADA NA ESCOLA TÉCNICA

4.1 METODOLOGIA

A jornada da pesquisa científica é uma odisseia que nos leva a explorar as profundezas do conhecimento, a descobrir as complexidades da sociedade e a decifrar os enigmas políticos que moldam nosso mundo. Este trabalho foi concebido com uma profunda reverência pelo papel fundamental da pesquisa científica na ilustração dos processos sociais e políticos que a sociedade enfrenta e atravessa. É uma busca contínua pelo entendimento, uma busca que transcende o mero acúmulo de fatos, mas que nos impele a mergulhar nas águas profundas das questões mais prementes.

Ao abordarmos a temática da Reforma do Ensino Médio e do Trabalho Docente, embarcamos em uma expedição intelectual que nos levou por caminhos sinuosos e desafiadores. Esta jornada, no entanto, não foi apenas caracterizada por reflexões acadêmicas, mas também foi permeada por uma realidade que nos forçou a confrontar nossa própria humanidade. É importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada em um contexto extraordinário, marcado pela pandemia global de SARS-COVID19.

O ano de 2020 começou com expectativas e planos que foram subitamente interrompidos pela chegada da pandemia. O que estava previsto e planejado teve que ser revisto e adaptado às circunstâncias que se desdobravam diante de nós. Os desafios impostos por essa crise de saúde pública reverberaram em todos os aspectos de nossas vidas, incluindo a pesquisa acadêmica. As instituições educacionais foram afetadas de maneira profunda, e a forma como ensinamos, aprendemos e pesquisamos teve que se adaptar a uma nova realidade.

O período de 2021 e 2022 foi como uma montanha-russa de emoções e incertezas. Cada dia parecia trazer consigo uma nova reviravolta, uma nova pergunta sem resposta e um novo desafio a ser enfrentado. Fomos confrontados com a necessidade de repensar nossas abordagens de pesquisa, de adaptar nossos métodos e de considerar como a pandemia estava impactando os professores e o ensino médio, os protagonistas de nossa pesquisa.

No entanto, não podemos separar nossa jornada acadêmica da experiência humana que a acompanhou. Fomos testemunhas das lutas, dos medos e das esperanças daqueles que estavam na linha de frente dessa batalha contra um inimigo invisível. Vivemos em uma sociedade em constante transformação, onde as políticas educacionais têm um papel central na formação das gerações futuras e na construção do futuro da nação. E essa sociedade estava

passando por mudanças profundas, aceleradas pela pandemia, que afetaram diretamente nossos temas de pesquisa.

É importante reconhecer que, apesar dos desafios e incertezas que enfrentamos, este trabalho foi construído com uma paixão pela busca do conhecimento. Cada palavra escrita, cada análise feita e cada conclusão tirada representam um compromisso com a missão da pesquisa científica: lançar luz sobre as questões que moldam nosso mundo e contribuir para o avanço da compreensão humana.

Ao abordarmos a temática da Reforma do Ensino Médio, exploramos não apenas questões educacionais, mas também políticas e sociais que moldam a vida das pessoas. Os desafios enfrentados pelos docentes, os agentes responsáveis por transmitir o conhecimento às gerações futuras, são intrínsecos à compreensão mais ampla do sistema educacional e da sociedade como um todo.

A pesquisa, nesse contexto, não é uma atividade distante ou impessoal. Envolve pessoas, histórias e realidades que merecem ser entendidas e respeitadas. Os docentes, os alunos, as políticas educacionais, todos são atores em um palco complexo que exige uma análise profunda e sensível. Portanto, ao longo deste trabalho, não podemos deixar de reconhecer a presença de nossos próprios sentimentos e emoções. Como pesquisadores, fomos tocados pelas histórias que ouvimos, pelas realidades que exploramos e pelas mudanças que testemunhamos. Cada página escrita é um reflexo não apenas de nossos esforços intelectuais, mas também de nossa empatia e conexão com as vidas que tocamos através desta pesquisa.

Em última análise, este trabalho é uma celebração da busca pelo conhecimento em tempos desafiadores. É uma homenagem aos docentes que dedicam suas vidas ao ensino e aos estudantes que buscam aprender em meio a circunstâncias complexas. É um lembrete de que a pesquisa científica não é uma atividade isolada, mas uma jornada compartilhada com aqueles que inspiram e são inspirados por ela. E é um testemunho de que, mesmo nos momentos mais difíceis, a busca pelo entendimento continua a nos guiar em direção a um futuro mais iluminado.

Em 2021, minha jornada foi permeada por uma dolorosa e delicada realidade. Minha irmã foi diagnosticada com uma leucemia aguda grave, lançando-nos em um turbilhão de inseguranças e desafios. Durante 11 (onze) longos meses, enquanto ela travava uma batalha contra a doença, eu assumi o papel principal de acompanhá-la em sua jornada de tratamento. No quarto do hospital, testemunhei o nascer e o pôr do sol através da janela, enquanto simultaneamente tentava manter acesa a chama da pesquisa. Com livros, anotações e um

laptop ao meu lado, assistia às aulas e fazia o possível para continuar escrevendo, apesar das circunstâncias adversas. A qualificação da pesquisa, um marco obrigatório, também se desenrolou dentro das paredes do hospital, onde cada avanço na academia era entrelaçado com os desafios do ambiente hospitalar.

Nesse período, realizamos testes de compatibilidade de medula, e parecia que estávamos caminhando em direção a um possível transplante, uma centelha de esperança. No entanto, o destino foi implacável, e o câncer retornou. E minha amada irmã nos deixou, deixando-nos com corações partidos e a sensação de que o tempo havia sido implacável e efêmero.

Todas essas experiências profundamente dolorosas comprometeram o desenvolvimento da minha pesquisa, afetando meu contato com o orientador e redefinindo minhas prioridades. O caminho da pesquisa pode ter sido desviado, mas o amor e a dedicação que compartilhei com minha irmã durante esse período se tornaram um capítulo inesquecível da minha jornada.

Em 2023, com o coração marcado pelas lembranças de 2022, eu decidi que não podia deixar escapar a oportunidade que tanto batalhei para conquistar: o mestrado. Após um período de reflexão e análise mais profunda dos dados coletados até então, pois já tinha feito 5 (cinco) entrevistas com os docentes da ETE, em conversa com o orientador da pesquisa decidimos realizar novas entrevistas e acrescentamos mais 12(doze) respondentes. Devido à pandemia de 2020, houve um atraso significativo, uma vez que as escolas estavam fechadas, dificultando o acesso a dados e participantes. Além disso, as aulas do mestrado que aconteceram de forma remota também foram desafiadoras. As reuniões presenciais eram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitavam a troca de ideias e a construção coletiva do projeto. Precisamos adaptar a metodologia de pesquisa para o contexto remoto, o que exigiu mais tempo e esforço.

Foi um processo árduo reconfigurar o trabalho, ajustar as prioridades e reorganizar minha vida após a perda da minha irmã. No entanto, nesse momento de fragilidade, o professor Ramon de Oliveira, a quem eu tive o privilégio de ter como orientador, se mostrou uma verdadeira âncora. Ele estendeu a mão com compreensão, paciência e apoio, reacendendo minha confiança e disposição para continuar. Com seu incentivo e sabedoria, retomamos as orientações, repensamos a pesquisa e traçamos um novo caminho. O professor Ramon de Oliveira segurou firmemente minha mão e caminhou ao meu lado, mostrando que, mesmo em meio às adversidades, a superação era possível. Juntos, continuamos a jornada

acadêmica, provando que, com apoio, é possível transformar desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado.

Reconhecemos que, para uma compreensão completa e precisa da temática da Reforma do Ensino Médio, era necessário um mergulho ainda mais profundo nas experiências e perspectivas dos docentes. Com isso em mente, entrei em contato mais uma vez com os professores da escola, os que participaram das etapas iniciais do projeto e outros, que por algum motivo, naquele momento anterior não se mostraram disponíveis para a discussão.

O objetivo desse contato adicional era obter mais dados que envolvem o trabalho docente em meio às mudanças na educação. Essa nova interação com os docentes permitiu não apenas a coleta de dados adicionais, mas também a oportunidade de ouvir suas experiências atualizadas em um cenário educacional em constante evolução.

Discorremos sobre os aspectos da pesquisa, de natureza qualitativa, caracterização dos sujeitos e da escola pesquisada. Explicamos os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados e o procedimento realizado para análise. Essa continuidade na interação com os docentes também destacou a confiança e a colaboração estabelecidas ao longo do projeto facilitaram o diálogo aberto e a troca de ideias. Portanto, em 2023, a pesquisa ganhou uma dimensão adicional de profundidade e riqueza graças à colaboração contínua com os docentes. O trabalho não apenas forneceu uma visão mais abrangente da Reforma do Ensino Médio e do Trabalho Docente, mas também reafirmou a importância do engajamento humano na busca pelo entendimento e na construção do conhecimento.

A pesquisa é algo que se propõe a responder alguns problemas de maneira clara e objetiva mediante o emprego de procedimentos técnicos, científicos, têm um caráter pragmático (GIL, 1992). No entanto, não queremos dar respostas, receitas de como fazer isso ou aquilo. Esta pesquisa vem para problematizar o que acontece na educação brasileira no contexto mais recente e, provocar a interpretação do sujeito principal para além do professor, mas observando-o como pessoa que trabalha.

Assim, a metodologia consiste num sistema de produção de conhecimento que compreende diferentes métodos, técnicas e abordagens. Com isso, o conhecimento produzido pelos sujeitos, seus pensamentos e vozes, a criatividade, são estimulados e desenvolve-se a capacidade crítica e analítica. Diversos objetos de investigação necessitam ser pesquisados sob diferentes ângulos. Isto significa dizer que a pesquisa, qualitativa ou quantitativa, parte de um problema ou questionamento e as respostas, ou novas provocações, deverão ser reveladas por meio de procedimentos teóricos- metodológicos que envolvem, além de coleta de dados,

recortes, seleções, leitura e análise. O conhecimento produzido é o resultado da trajetória percorrida durante a investigação, isto é a metodologia científica.

4.2 A NATUREZA DA PESQUISA

Optamos por caracterizar a pesquisa como qualitativa, de caráter exploratório, e a seguir, detalharemos o raciocínio por trás dessa escolha e como ela se alinha com os objetivos da pesquisa. Com a intenção de melhor compreendermos e interpretarmos o procedimento e a experiência do trabalho docente diante do contexto da Reforma do Ensino Médio, é necessário considerar seu caráter descritivo, como estratégia de pesquisa. Isso significa que a pesquisa se esforça para descrever e documentar as expectativas dos docentes do Ensino médio em relação à Reforma do ensino médio de maneira detalhada e precisa.

De acordo com GIL, 2002, uma das peculiaridades da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática que contribuirá para descrever as características de determinadas populações ou fenômenos.

A natureza descritiva da pesquisa permite responder a perguntas como: "O que os educadores pensam sobre as mudanças curriculares?", "Como eles percebem o impacto da política de responsabilização em seu trabalho?" e "Quais são os principais desafios que eles enfrentam?" Essas descrições detalhadas são fundamentais para uma compreensão abrangente do fenômeno em estudo.

Isto se justifica por utilizarmos de dados que, em sua maioria, estavam em formato de textos, áudios que, após analisados, inferimos uma análise em profundidade. No entanto, não excluimos a necessidade da utilização de estatísticos nas nossas análises, pois consideramos que é falsa a dicotomia entre os diversos métodos. Estes métodos são complementares e podem ser combinados para obter melhores resultados na pesquisa (FLICK, 2009).

O estudo exploratório, por sua dinâmica plural, nos aponta que os sujeitos são ativos na produção do conhecimento, isto é, autores das suas ações. Portanto, não exige controle sobre os comportamentos dos sujeitos. Através das interações sociais entre pesquisador e sujeito é que se constrói e transmite significado nas ciências sociais. O resultado dessas trocas realizadas durante a investigação será o produto. A pesquisa exploratória é frequentemente escolhida quando o fenômeno em estudo é relativamente desconhecido ou pouco explorado na literatura acadêmica. No caso da reforma do ensino médio e suas implicações nas percepções

dos educadores, essa abordagem se mostra apropriada. A pesquisa exploratória permite uma exploração aberta e flexível do fenômeno em questão. Ela não se limita a testar hipóteses específicas, mas busca compreender as percepções, atitudes e experiências dos educadores em relação às mudanças curriculares propostas pela reforma. Esse tipo de pesquisa é particularmente valioso quando se deseja provocar *insights*, identificar tendências emergentes e apontar pesquisas futuras.

Primeiramente, a reforma do ensino médio é uma ação relativamente recente em muitos países. Como tal, há uma falta de consenso na literatura sobre seus impactos e implicações, tornando-a um assunto adequado para uma pesquisa exploratória. Além disso, as percepções dos educadores sobre essa reforma podem variar amplamente e são influenciadas por vários fatores, tornando importante uma investigação mais aprofundada. No contexto desta pesquisa, os docentes do Ensino Médio são atores-chave cujas percepções são multifacetadas e profundamente influenciadas por seus contextos pessoais e profissionais. A pesquisa qualitativa permite explorar essas percepções em profundidade, capturando nuances e detalhes que podem não ser acessíveis por meio de métodos quantitativos.

A escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa foi fundamentada em considerações específicas relacionadas à natureza das perguntas de pesquisa e ao objetivo principal do estudo, que é obter uma compreensão das expectativas dos docentes em relação à Reforma do Ensino Médio. A abordagem qualitativa é apropriada quando as questões de pesquisa demandam uma análise minuciosa, visando a explorar as perspectivas, experiências e opiniões dos participantes de forma aprofundada. No caso da Reforma do Ensino Médio, as questões envolvem não apenas aspectos factuais, mas também as nuances das expectativas e preocupações dos docentes, que são de natureza subjetiva e complexa. A pesquisa qualitativa se concentra na qualidade das informações coletadas, priorizando a compreensão do contexto e da complexidade das experiências humanas.

A análise crítica conduzida nesta pesquisa adotou o método dialético como abordagem fundamental. Compreendemos a realidade como uma síntese de múltiplas determinações, numa complexa relação entre os cotidianos e o percurso da história. Isso implica que a compreensão completa de um fenômeno requer a consideração de todos os fatores que o influenciam, desde os aspectos mais imediatos e cotidianos até as forças históricas mais amplas. Nesse sentido, a análise crítica do objeto pesquisado está baseada no método dialético. “A dialética fornece as bases para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando

considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p.14).

Esta abordagem sinaliza possibilidades e estabelece representações sobre a realidade, as quais sintetizam vieses teóricos metodológicos situados em um determinado contexto histórico-cultural.

O método dialético é uma estrutura teórica e filosófica que reconhece que a realidade é intrinsecamente complexa e multifacetada. Desde a fase inicial da coleta de dados, a abordagem dialética foi incorporada à pesquisa. As entrevistas semiestruturadas e os questionários foram elaborados para capturar uma ampla gama de percepções dos docentes, reconhecendo que suas opiniões são moldadas por uma série de determinações, tanto em seus cotidianos quanto em sua trajetória na educação. As questões foram formuladas de maneira aberta e flexível para permitir que os participantes expressassem suas experiências e reflexões em toda a sua complexidade.

Quando pensamos em instituir novos modos de pensar o mundo e a realidade, não podemos desconsiderar o que já tem sido pesquisado. É a partir dessa pluralidade de dimensões que produzimos relações de determinações recíprocas e colocamos a realidade possível de ser construída, de forma transitória.

4.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa de campo é aquela na qual o pesquisador vai em busca de informações e dados para validar, refutar ou descobrir hipóteses diretamente no local onde ocorrem as ações, objetivos da investigação. O campo de pesquisa é exatamente o local onde coletamos os dados.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Na pesquisa qualitativa, o objeto é sempre complexo, inacabado, contraditório e está em permanente transformação. Para Bogdan e Biklen (1994), a fonte de dados é o ambiente natural, o pesquisador é o principal instrumento.

Numa metodologia de pesquisa de base qualitativa, mais do que números de respondentes, temos que ter qualidade nos dados coletados para atingirmos a profundidade necessária na nossa análise. Todavia, devemos levar em consideração uma seleção adequada de sujeitos para atingir os objetivos estipulados. Ademais, correlacionar com outros estudos relevantes sobre a temática com o intuito de estabelecer relações que darão embasamento à pesquisa realizada.

A amostragem no processo de pesquisa é a decisão relativa ao que teremos como grupos, ou casos, na coleta de dados. Para Flick (2009) a amostragem é uma etapa muito importante na pesquisa qualitativa e a decisão referente a quem ou que grupo será escolhido, muitas vezes é tomada durante o percurso da pesquisa e em consequência da coleta e da análise dos dados. O prosseguimento com a amostragem ocorre de acordo com a relevância dos casos, e poderá ser interrompida quando houver a saturação teórica do grupo ou de uma categoria. Também poderá ser acrescida, ou integrada, de outros materiais que visem enriquecer a teoria em desenvolvimento.

A ETE está localizada na cidade do Paulista e recebe alunos de outras cidades circunvizinhas. A Escola Técnica Estadual José de Alencar Gomes da Silva é a primeira ETE da Gerência Regional Metropolitana Norte (Decreto nº 38.162 de 09 de maio de 2012-DOEPE de 10/05/2012), que é responsável pelas noventa e cinco (95) escolas estaduais das cidades de Abreu e Lima, Igarassu, Itamaracá, Itapissuma, Olinda e Paulista.

Nesta ETE existe a oferta de cursos integrados ao ensino médio e subsequentes (administração, eletrotécnica e logística), que são realizados por estudantes que já concluíram o ensino médio.

Na modalidade EMI são ofertados os cursos de administração e logística³. A referida escola está localizada no bairro do Janga, próximo a estabelecimentos comerciais como padarias, mercados, postos de gasolina.

A escola possui uma boa infraestrutura, com quinhentos e quatro (504) estudantes matriculados nas séries do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª ano) com duas (4) turmas de cada série, totalizando seis (6) turmas no ensino médio integrado no curso de administração e seis (6) turmas no curso de logística. Possui quadra coberta, sala com computadores para uso dos estudantes e ampla área de refeitório.

A implementação do novo currículo para o ensino médio em Pernambuco trouxe consigo a estratégia das escolas piloto. Essas escolas foram selecionadas para testarem e

³ Informações cedidas pela Secretaria Executiva de Educação Profissional.

aprimorarem o novo modelo curricular. Elas desempenham um papel crucial na busca pelo cumprimento e adequação às necessidades das políticas vigentes.

A jornada das escolas piloto tem sido marcada pela experimentação das mudanças. Essas escolas pioneiras são escolhidas estrategicamente para ajustar os aspectos práticos do novo modelo educacional, proporcionando outros entendimentos para a expansão do programa. Com isso, permitiu ao governo do Estado analisar os desafios e benefícios da implementação do Novo Ensino Médio em diferentes contextos educacionais.

Essas escolas foram escolhidas para liderar a transição do antigo currículo para o novo, explorando principalmente os itinerários formativos, e as metodologias adaptadas à BNCC, maximizando a flexibilidade curricular.

As escolas piloto também trouxeram à tona desafios significativos. A restrição na formação geral básica, devido à ênfase nos itinerários, gerou preocupações sobre a preparação dos alunos para exames nacionais e para o mundo acadêmico. A multiplicidade de itinerários pode resultar numa divisão acentuada entre as disciplinas, o que pode resultar na ausência da compreensão global dos temas inerentes à educação, principalmente no Ensino Médio.

Portanto, em função dessas características, escolhemos esta escola como campo de pesquisa para o nosso estudo.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA- AMOSTRA

Sobre os sujeitos da pesquisa, selecionamos os docentes do ensino médio da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva, localizada na cidade do Paulista. De acordo com as informações disponíveis no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)⁴. Nesta escola temos o total de trinta e sete (37) professores, desses, vinte e três (23) lecionam nas doze turmas do ensino médio integrado ao curso de administração e logística.

Desta pesquisa participaram 20 (vinte) docentes que responderam ao questionário, enviado de forma *online* via *google forms*. Em seguida, 17 (dezessete) entrevistados (as), cujas falas foram gravadas e transcritas, sem alteração do discurso original. Os participantes foram selecionados por meio de um processo de amostragem não probabilística, por conveniência.

⁴ Informações obtidas via SIEPE. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606749&exibirQuadro=true> Acesso em 03 de agosto, 2021.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para ilustrar as frases das entrevistas. Os nomes fictícios foram escolhidos de forma aleatória e não possuem qualquer relação com os participantes reais da pesquisa. É importante ressaltar que a utilização de nomes fictícios é uma prática comum em pesquisas qualitativas, especialmente quando os participantes são entrevistados sobre temas sensíveis ou confidenciais. No próprio formulário, anterior à entrevista, esclarecemos que a participação seria voluntária e anônima. Informamos que seria gravado, em formato de áudio.

No primeiro bloco do questionário, buscamos coletar dados pessoais dos sujeitos que possibilitassem delimitar o perfil dos entrevistados, tais como: nome (opcional), formação acadêmica, gênero, vínculo empregatício. No segundo bloco, coletamos dados sobre as expectativas que os docentes tinham sobre a reforma do ensino médio, o currículo do ensino médio integrado, sobre práticas pedagógicas integradoras.

Por apresentar perguntas padronizadas, a utilização desse instrumento foi importante, pois promoveu um alto índice de retorno, anonimato e uso hábil do tempo. “As perguntas devem coletar, direta ou indiretamente, as razões de um comportamento ou atitude específica de um entrevistado, mostrando o nível de informação, no que se refere à questão sendo examinada” (FLICK, 2013, p.110). Com isso, foi possível traçar o perfil social dos respondentes e construir um corpo de informações sobre o grupo estudado. Para o questionário não tivemos muita recusa dos docentes. A maioria respondeu sem maiores problemas.

Para o questionário utilizamos perguntas claras e concisas, fáceis de entender. Para as questões com escalas de respostas, utilizamos afirmações sobre nível de concordância dos respondentes com afirmações sobre o Ensino Médio. As afirmações variaram de "só o necessário" para "muito", o que significa que os respondentes podiam escolher uma resposta que variava de "discordo totalmente" a "concordo totalmente"

Os sujeitos foram os professores que atuam no Ensino Médio, de ambos os sexos e diferentes disciplinas. A maioria cursou a graduação em instituições particulares, sendo que os cursos se relacionam diretamente com as suas áreas de atuação: licenciatura. A maioria cursou pós-graduação (*Lato Sensu*), seguido por mestrado (*stricto sensu*) e apenas um informou que não cursou nenhum tipo de pós-graduação.

Com relação ao tempo de atuação, verificou-se que a maior parte dos professores tem mais de 10 anos de atuação como docente, o mesmo ocorrendo ao tempo de atuação na rede estadual. A situação funcional dos professores da amostra de validação foi de 15 (quinze) concursados com dedicação exclusiva e 02 (dois) concursados sem dedicação exclusiva e 03

(três) contratados por seleção pública simplificada. A maioria afirmou trabalhar 200 horas mensais.

Quadro 2 - Relação professores e tempo de serviço

Professor (Nome Fictício)	Formação Acadêmica	Gênero	Qual (quais) disciplina (s) leciona?	Vínculo Emprega- tício	Tempo de docência na Ed. Básica
Beth	Graduação	Feminino	Biologia	Concursado com dedicação exclusiva	15 anos e 11 meses
Felipe	Graduação	Masculino	Professor de artes e instrumentos musicais (violão)	Contratado via simplificada	2 anos e 1 mês
Angela	Graduação, Especialização	Feminino	Língua Portuguesa	Concursado com dedicação exclusiva	17 anos
Caio	Graduação, Mestrado	Masculino	História	Concursado com dedicação exclusiva	13 anos e 9 meses
Julia	Graduação, Especialização	Feminino	Inglês	Concursado sem dedicação exclusiva	16 anos e 9 meses
Feijó	Graduação, Especialização	Masculino	Física, matemática	Concursado com dedicação exclusiva	16 anos 0 meses

Rosa	Graduação, Mestrado	Feminino	Química	Concursado sem dedicação exclusiva	3 anos e 8 meses
Cris	Graduação	Masculin o	Matemática	Concursado com dedicação exclusiva	10 anos 3 meses
Edson	Graduação, Especializaç ão	Masculin o	Técnicas em logística e administração diversas	Concursado com dedicação exclusiva	4 anos e 7 meses
Marta	Graduação, Especializaç ão	Feminino	Biologia	Concursado com dedicação exclusiva	16 anos
Teixeira	Graduação, Especializaç ão	Masculin o	Medidas elétricas, máquinas elétricas, eletrotécnica, análise de circuitos, automação industrial, eletricidade predial, comandos elétricos, elétrica predial.	Contratado via simplificada	2 anos e 8 meses
João	Graduação, Especializaç ão	Masculin o	Língua portuguesa	Concursado com dedicação exclusiva	5 anos e 8 meses
Allan	Graduação, Especializaç ão	Masculin o	História, empreendedorismo	Concursado com dedicação exclusiva	14 anos e 4 meses

Mário	Graduação, Especialização	Masculino	Educação física- Linguagens	Concursado com dedicação exclusiva	10 anos
Eduardo	Graduação, Especialização	Masculino	História-Linguagens	Concursado com dedicação exclusiva	6 anos e 4 meses
Lívia	Graduação, Especialização	Feminino	Geografia, artes e projeto de vida	Concursado com dedicação exclusiva	11 anos e 2 meses
Gabi	Graduação, Especialização	Feminino	Artes, filosofia, sociologia	Concursado com dedicação exclusiva	9 anos e 8 meses
Dani	Graduação, Especialização	Feminino	Ciências da natureza	Concursado com dedicação exclusiva	8 anos
Chico	Graduação, Especialização	Masculino	Geografia, projetos integradores (empreendedorismo)	Concursado com dedicação exclusiva	12 anos e 3 meses
Rafael	Graduação, especialização	Masculino	Empreendedorismo, ciências humanas	Contratado via simplificada	3 anos

Fonte: Silva (2024)

As entrevistas semiestruturadas desempenham um papel fundamental na pesquisa qualitativa, pois permitem que os participantes compartilhem suas opiniões, experiências e reflexões de maneira aberta e livre. As respostas não estão restritas a categorias predeterminadas, o que é especialmente importante quando se lida com um tópico complexo e multifacetado como a reforma do ensino médio.

As entrevistas ocorreram individualmente de forma online, via *google meet*, de acordo com a disponibilidade e interesse deles. Para iniciarmos a entrevista, foi realizado um contato por mensagem, através do *WhatsApp*, disponibilizado no formulário enviado anteriormente. Neste momento a entrevistadora explicou o objetivo, a natureza do trabalho e a importância deste momento para a realização do trabalho.

Com as entrevistas semiestruturadas, o entrevistado pôde desenvolver o tema a ser questionado, além de interagir com o pesquisador. Justificamos esta escolha por possibilitar uma maior aproximação do entrevistado com o pesquisador, permitindo o diálogo com os sujeitos da pesquisa. A adesão dos docentes à proposta de entrevista foi abaixo do que esperávamos. A maioria dos docentes alegou não ter interesse em “perder tempo” respondendo perguntas, pois não viam retorno algum para a vida deles na escola. Mesmo que as propostas tivessem sido bem explicadas e bem-intencionadas, na prática não mudaria nada para eles. Os docentes expressaram que a entrevista era algo relacionado à politicagem da universidade, que não levaria a lugar nenhum. Portanto, após a análise das entrevistas dos 17 respondentes, utilizamos as respostas de 14 professores.

Os docentes quando são chamados para compartilhar seus saberes, vivências, muitos se recusam, dizendo que não recebem retorno. Não percebem, talvez, que o conhecimento é um bem que se multiplica, e que ao compartilhar eles também se enriquecem e tem suas ideias amplificadas. A recusa dos docentes é um sinal que precisa ser levado em consideração. O desinteresse em participar das pesquisas realizadas pelas universidades é um sinal que a educação tem caminhado por lugares bem confusos. Ou que a ciência que estamos produzindo não tem alcançado o chão da escola, ela continua nos armários empoeirados das bibliotecas ou nos repositórios virtuais com pouco acesso. A pesquisa é uma forma de compartilhar saberes, mas se não for acessível, é um gesto vazio. O desinteresse dos docentes é um sinal que pode ser um reflexo da falta de reconhecimento e valorização da pesquisa acadêmica, além de não acreditarem que as pesquisas terão um impacto real na prática pedagógica ou na política educacional.

A técnica de entrevista semiestruturada é frequentemente utilizada para pesquisar sobre trabalho docente devido à sua flexibilidade e capacidade de capturar informações contextualizadas. A entrevista semiestruturada nos permitiu utilizar um roteiro básico de perguntas, mas também a liberdade de explorar temas adicionais conforme surgem durante a conversa.

Através da entrevista foi possível perceber a expressão da realidade do entrevistado de maneira mais profunda. Para coletar informações subjetivas, é fundamental contar com a

contribuição das próprias pessoas envolvidas na pesquisa. Isso significa que os pesquisadores precisam ouvir, questionar e interagir com os participantes para obter uma compreensão mais profunda de como eles percebem e interpretam sua realidade. As informações subjetivas são uma forma de representação da realidade. Elas não são uma descrição objetiva e imparcial dos fatos, mas sim uma expressão das visões de mundo, valores e experiências das pessoas. Portanto, refletem como os indivíduos entendem e interpretam o que acontece ao seu redor.

São informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2014, p.262).

Minayo (2014) lista vários elementos que compõem as informações subjetivas, incluindo ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, formas de agir, condutas, projeções para o futuro e as razões, conscientes ou inconscientes, que levam as pessoas a adotarem determinadas atitudes e comportamentos. Coletar informações subjetivas pode ser desafiador, pois envolve lidar com a subjetividade das pessoas, que pode variar amplamente. Além disso, as pessoas podem não estar plenamente conscientes de suas razões ou sentimentos, o que torna necessário um processo de entrevista sensível e cuidadoso.

A autora destaca a importância das informações subjetivas na pesquisa social, enfatizando que essas informações são cruciais para entender a perspectiva das pessoas sobre a realidade que vivenciam. Elas contribuem para uma representação mais completa e rica da complexidade do comportamento humano e das interações sociais.

Essa abordagem permitiu que os entrevistados compartilhassem suas experiências, percepções e opiniões de forma mais abrangente. Os professores têm uma variedade de desafios, estratégias de ensino e interações com os alunos, e a entrevista semiestruturada ofereceu espaço para que eles expressassem suas vivências de maneira mais completa. Isso é especialmente importante quando se busca investigar temas complexos relacionados ao trabalho docente, como as atitudes em relação à educação, a adaptação às mudanças curriculares, o impacto das políticas educacionais e as estratégias de enfrentamento diante dos desafios da profissão.

O desenvolvimento do roteiro para a entrevista semiestruturada foi fundamental para organizar a coleta dos dados qualitativos. Identificamos os principais tópicos e áreas de interesse que desejamos explorar, alinhados aos objetivos da pesquisa: as condições de

trabalho docente e as expectativas quanto à Reforma do Ensino Médio. Os tópicos incluem percepções dos educadores, desafios enfrentados e impactos percebidos. Organizamos as perguntas de forma lógica, começando com questões mais gerais e avançando para questões mais específicas. Isso nos ajudou a criar uma narrativa coerente durante a entrevista. Por exemplo, sobre as percepções dos docentes em relação à reforma do ensino médio, começamos com perguntas sobre sua experiência geral na educação e, em seguida, progredimos para questões específicas relacionadas às condições de trabalho e Reforma.

Em suma, o desenvolvimento do roteiro de entrevistas e do questionário é uma etapa cuidadosa no processo de pesquisa. Ambas as ferramentas desempenharam um papel essencial na coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente, e sua aplicabilidade está intrinsecamente ligada à sua formulação precisa e à sua capacidade de capturar informações relevantes.

Ao construir o roteiro de entrevistas semiestruturadas, buscamos criar uma estrutura que permitisse a exploração aprofundada das percepções dos participantes. As perguntas foram formuladas de maneira aberta e clara, garantindo que os entrevistados tivessem espaço para compartilhar suas experiências, opiniões e reflexões. A organização lógica das perguntas garantiu que as entrevistas acontecessem de maneira coerente e assertiva. Por sua vez, o questionário foi elaborado para coletar dados que complementaram as informações obtidas nas entrevistas. A formulação das perguntas seguiu princípios de clareza, imparcialidade e variedade de tipos de perguntas. Escalas de resposta apropriadas foram selecionadas para capturar nuances nas respostas dos participantes.

Ao longo do desenvolvimento dessas ferramentas, mantivemos o foco na relevância para os objetivos da pesquisa, garantindo que as perguntas estivessem alinhadas com o contexto do trabalho docente e da reforma do ensino médio. Além disso, reconhecemos a importância de coletar informações que refletem as percepções individuais dos participantes e enriquecem nossa compreensão da realidade estudada.

Por fim, o roteiro de entrevistas e o questionário representam a base sobre a qual nossa pesquisa se apoiou. A qualidade e a precisão dessas ferramentas desempenharam um papel fundamental na obtenção de dados confiáveis e na capacidade de responder às perguntas de pesquisa de maneira significativa. A construção e aplicação dessas ferramentas foi essencial para o sucesso de nossa pesquisa e para a obtenção de dados valiosos sobre os nossos objetivos.

4.5 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de conteúdo de Bardin (BARDIN, 2016) é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na pesquisa social para examinar e interpretar o conteúdo de documentos, textos, entrevistas, ou qualquer material textual ou visual. Ela é especialmente relevante em estudos que buscam compreender e extrair significados de informações qualitativas, como é o caso da pesquisa sobre as condições do trabalho docente e a reforma do ensino médio. A ideia é focar no conteúdo das fontes de dados utilizadas nesta pesquisa: entrevistas, documentos, questionários, textos.

A análise de conteúdo contribui para avaliar profundamente esses dados, permitindo que possamos enxergar similaridades, criando categorização entre os temas. Essa abordagem metodológica permitiu a organização e interpretação sistemática dos dados coletados, como as transcrições das entrevistas semiestruturadas sobre o trabalho docente.

Diferentes fontes e conteúdos deverão ser considerados, exigindo do pesquisador apreensão dos conceitos, reflexão e criatividade sem se distanciar do rigor metodológico. Para Bardin (2016) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicação, trabalha com mensagens. Ao transcrever os dados, é importante esgotar todas as possibilidades de análise, resgatar as mensagens e conhecimentos por trás de todas as entrevistas. Por serem conteúdos polissêmicos, obtidos no campo objetivo, aquilo que está evidenciado, e do campo simbólico, que surgem a partir das interpretações dos dados coletados, ao analisarmos o material, é preciso ver o além do evidente, contudo, as informações extraídas nas entrelinhas, no simbólico. Nesse sentido, “[...] análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade, que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p.52).

Inicialmente reunimos o material textual relevante para a pesquisa que incluiu documentos oficiais sobre a Reforma do Ensino Médio, o currículo de Pernambuco, relatórios, entrevistas e questionários preenchidos pelos docentes e informações textuais que são pertinentes para o estudo. Após essa etapa, identificamos as categorias de análise que, neste caso, incluíram os temas: condições de trabalho docente; currículo do Ensino Médio; preparação para a continuidade dos estudos ou para o trabalho; expectativa sobre as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio. Uma vez que o material foi categorizado, realizamos uma análise detalhada das camadas. Isso envolveu a interpretação dos dados para identificar tendências e padrões nas respostas. O objetivo é entender as percepções e opiniões

dos educadores sobre a reforma do ensino médio e suas implicações sob as condições de trabalho com base no conteúdo coletado (como ele se desenvolve hoje e futuro).

Por fim, os resultados da análise de conteúdo são apresentados em um relatório de pesquisa. Este relatório descreve as principais descobertas, incluindo citações ou exemplos dos trechos de texto analisados para ilustrar os principais pontos. Os resultados também podem ser apoiados por gráficos ou tabelas, dependendo da natureza dos dados coletados.

5 AVALIANDO OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, aprofundaremos a temática da Reforma do Ensino Médio, buscando desvelar as suas implicações e perspectivas no contexto do trabalho dos professores. Através de questionamentos, investigamos diversas visões e opiniões que orbitam esse tópico, contribuindo para uma compreensão mais ampla das transformações em curso no sistema do ensino médio. Apresentamos as indagações que fundamentaram a nossa discussão: Como você percebe a reforma do ensino médio no que diz respeito às mudanças curriculares? E a flexibilização curricular (opção por componentes curriculares) você a considera uma mudança positiva ou negativa, e por quê?

5.1 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

Falar sobre a Educação Pública de Pernambuco, principalmente sobre o Ensino Médio precisa ser bem contextualizada. Para os que a projetam, a educação é vendida como promissora, evidenciando avanços nos últimos anos tanto no aumento da rede com oferta de ensino, quanto no que concerne aos índices de qualidade da educação básica, especificamente no Ensino Médio (IDEB, 2017). Ressaltamos que não concebemos os resultados das avaliações de larga escala, como o IDEB como um parâmetro confiável, pois se trata de um instrumento regulador que o Estado utiliza para legitimar a qualidade da educação sem levar em consideração os diversos fatores que incidem sobre ela, tais como valorização do magistério, condições de trabalho, infraestrutura e insumos, desigualdade socioeconômicas entre outras.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) informa que, em 2007, o Ensino Médio em Pernambuco ocupava o 21º lugar; em 2011 passou para 16º e em 2015 ocupou o 1º lugar no Brasil. Esse resultado foi alcançado devido a um conjunto de estratégias do Estado como a construção de escolas de ensino integral e programas que propõem mais atratividades para que os estudantes permaneçam na escola. Esta estratégia tem garantido a Pernambuco a elevação das taxas de aprovação e a diminuição da evasão escolar.

As metas de número quinze (15), dezesseis (16), dezessete (17) e dezoito (18), do Plano Estadual de Educação Pernambuco (2015-2025), trazem indicações desde a formação inicial e continuada, às condições de trabalho e ao plano de carreira e remuneração para os

professores do Ensino Médio. Porém, este é apenas um indicativo no planejamento para a educação, ou seja, os docentes estão situados na ausência de políticas públicas. E essa ausência indica parte de um projeto de desmonte da educação pública (FREITAS, 2012).

Para o Estado, o grande incentivo ao docente acontece através da adoção da prática da bonificação que ocorre a partir da leitura de indicadores das avaliações em larga escala. Para isso é calculada a pontuação atingida, baseando-se na média de proficiência em determinados conteúdos e na média da taxa de aprovação dos estudantes, onde as escolas que atingem 50% da meta estabelecida recebem uma gratificação. Assim, os docentes são colocados como reprodutores de um planejamento pedagógico pré-estabelecido e são cobrados pelos interesses do mercado, diluindo a escola em um ambiente de muita competitividade e individualismo, no qual cada professor torna-se responsável pelo desempenho dos alunos.

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno”. (FREITAS, 2012 p.385).

Nessa direção, o Ensino Médio em Pernambuco recai sobre o docente como uma política educacional de responsabilização, na qual as ferramentas de gestão são de caráter técnico-administrativo, onde o processo realizado pelo trabalho pedagógico é reduzido e o docente figura como responsável pela transmissão dos conteúdos relevantes para atingir determinado objetivo, empobrecendo as práticas formativas e minimizando as possibilidades educativas dos sujeitos.

Pelos estudos de Krawczyk (2014), é possível notar que a proposta estadual está centrada nos números das avaliações de larga escala, focadas nos resultados obtidos pelos estudantes, na lógica produtivista do trabalho docente, aliados aos programas e projetos que destacam o protagonismo juvenil.

A proposta pedagógica busca desenvolver uma cultura empresarial nos jovens estudantes, dotando-os de maior capacidade de resistência e adaptação a situações novas. Seu esforço e o desenvolvimento dessas capacidades permitem-lhes permanecer com êxito na escola. Isso se materializa tanto nos objetivos da proposta pedagógica, quanto na transposição progressiva da linguagem do mundo empresarial para a escola, identificando-a com a vida na empresa e o jovem, com o trabalhador/empreendedor (KRAWCZYK, 2014 p.32).

O Ensino Médio em Pernambuco propõe a formação plena do indivíduo, aliado à formação para a empregabilidade, que seja um cidadão crítico e competente para o mercado

de trabalho, com a capacidade de ter um bom relacionamento interpessoal, enfatizando a importância das habilidades socioemocionais e das competências humanas resumidas em eficácia e eficiência, tornando o processo educativo objetivo e operacional (FREITAS, 2012).

Considerando o contexto de nossa pesquisa em uma Escola Técnica Estadual, é fundamental abordarmos o Ensino Médio Integrado ao Técnico, que se destaca por integrar conhecimentos profissionalizantes e gerais, promovendo uma formação abrangente e alinhada à busca por igualdade de oportunidades no cenário educacional e profissional.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico representa uma abordagem educacional que vai além da mera preparação para o mercado de trabalho. Ele busca integrar o conhecimento técnico com a formação geral, promovendo uma articulação entre ciência, tecnologia, cultura e preparação para o trabalho. Essa integração visa mobilizar diversas dimensões da formação humana, conectando o mundo da necessidade, representado pelo trabalho, com o mundo da liberdade, que define nossa identidade. Nesse contexto, o ensino integrado busca proporcionar uma educação alinhada ao discurso da igualdade de oportunidades ao incorporar valores humanistas e multidisciplinares.

Não é apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

A concepção de Ensino Integrado que utilizamos é na qual os sujeitos possam ter uma leitura ampliada de suas realidades e que sejam capazes de intervir nessas estruturas. Defender esse conceito da formação integral é não reduzir a educação às demandas do mercado.

Historicamente, o Brasil é caracterizado pela dualidade, evidenciada a falta de unidade na interação entre a educação básica e profissional. Até o século XIX, não existem registros de abordagens educacionais sistemáticas destinadas à esfera da formação profissional. Naquele período, predominava apenas a educação propedêutica, destinada às elites e focada na preparação de futuros líderes. Os primeiros indícios das origens da educação profissional surgiram em 1809 com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI. (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). Ao longo deste período surgiram diversas instituições para o ensino básico e iniciação ao ofício. Esses cursos eram direcionados às crianças em situação de

vulnerabilidade. Com isso percebemos que a educação profissional no Brasil surge com uma abordagem assistencialista para amparar os menos favorecidos.

No decorrer do século XX, à medida que a industrialização se expandia no Brasil, a educação profissional adquire um novo direcionamento, orientando-se para a capacitação dos indivíduos em face das demandas do mercado de trabalho.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, evidenciou-se novamente a dualidade entre a educação básica, especialmente entre o ensino médio e a educação profissional. O texto original da LDB situava o ensino médio no capítulo destinado à educação básica, enquanto a educação profissional aparecia no capítulo III.

Esta dualidade histórica objetivou consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional. E a partir do Decreto nº2.208/ 1997, foi instituída a separação entre a formação média e técnica. Além disso, abordou a certificação por competências. Este decreto ficou conhecido como a Reforma da educação profissional.

Em 2003 ressurgiu a discussão sobre o decreto da reforma da educação profissional e, assim, revisita-se a temática da educação politécnica, entendendo-a como uma forma educacional abrangente e universal, cujo propósito é superar a dualidade entre formação geral e técnica. Em 2004 surge o Decreto 5.154 que trouxe a possibilidade de integrar o ensino técnico ao ensino médio.

O ensino médio integrado incorpora uma visão abrangente da formação humana, relaciona as diversas dimensões da vida no processo educativo para catalisar uma formação omnilateral dos sujeitos. Nesse contexto, o trabalho é concebido não apenas como uma expressão inerente à natureza humana (sentido ontológico), mas também como uma prática econômica, intrinsecamente relacionada ao modo de produção e às dinâmicas de classes sociais.

A ciência é interpretada como o conjunto de conhecimentos gerados pela humanidade, não apenas para impulsionar o avanço das forças produtivas, mas também como um reflexo das relações sociais e das contradições inerentes ao sistema capitalista. Quanto à cultura, ela não é apenas um conjunto de valores éticos e estéticos, mas um terreno de disputa ideológica, onde as normas de conduta são moldadas e perpetuadas de acordo com as estruturas de poder existentes na sociedade.

O ensino médio integrado, busca, assim, não apenas integrar a educação básica de nível médio com o mundo do trabalho e do emprego, mas também fomentar uma compreensão crítica dessas relações, capacitando os estudantes a analisar e questionar as bases estruturais que permeiam a sociedade.

O Ensino Médio no Estado é caracterizado pelo gerencialismo que absorve em termos de qualidade, mercados, eficiência, responsabilização, avaliação, parcerias público-privadas e quase-mercados (SILVA, K.N.P.; SILVA, J.A.A., 2016).

Hoje, o Estado está sendo marcado por uma forte expressão do neoliberalismo, que toma a educação como um “negócio” baseado em números e classificações, pautado pela avaliação do desempenho, como mostra o documento da educação do estado (PERNAMBUCO, 2018) e nos mapeamentos estratégicos desenvolvidos para avaliar o desempenho de professores e estudantes que consultamos.

A visão aqui descrita sobre o Ensino Médio em Pernambuco permite pressupormos que o contexto em que se encontra a educação estadual interfere diretamente sobre a atividade docente, principalmente no que se refere à sua formação, compreensão e direcionamento dos objetivos das ações pedagógicas.

Essas características indicam o alinhamento, da política em destaque, com pressupostos dos referenciais da doutrina neoliberal para a educação, que se apresentam como novos modos de regulação presentes na política educacional para o ensino médio em Pernambuco. Assim, o distancia de uma perspectiva voltada para uma formação cidadã e republicana, na medida em que procura aproximá-lo das necessidades do mercado (GOMES, D.J.L. 2023, p.28).

O Estado de Pernambuco implementou dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação, com foco em um modelo de gestão por resultados. A política de *accountability* a partir de 2007 no estado inclui objetivos educacionais e metas por escola que são estabelecidas com base no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), que considera as médias de proficiência em língua portuguesa e matemática e as taxas de aprovação, através de um sistema próprio de avaliação (Saepe). O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) em 2008, uma premiação por resultados concedida aos servidores com base no desempenho que é um incentivo para escolas que alcançam as metas e monitoramento de indicadores de processos e resultados. A política busca modernizar a gestão pública, tornando-a mais eficiente e eficaz nas políticas públicas.

[...] consideramos que a implementação de uma educação gerencialista, baseada na meritocracia, está fadada ao fracasso. Sobretudo em função das opções por estratégias de bonificação por desempenho que, além dos efeitos perversos que gera tanto para a formação de novas gerações, construindo um processo gradual de internalização da exclusão, contribui para a precarização e intensificação do trabalho docente. (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A. da. 2016, p.754).

A avaliação educacional, historicamente, ocupou um lugar central na escola, sendo utilizada como um meio de controle interno. Com isso, os reformadores empresariais da educação ampliaram o papel da avaliação, inserindo as avaliações externas, buscando padronizar a educação de acordo com as suas concepções. A avaliação externa influencia o currículo e os métodos de ensino, levando a uma maior padronização e controle do processo educativo, pois, muitas vezes são usadas para medir o desempenho das escolas e dos alunos. Esses resultados podem ser divulgados publicamente, criando uma cultura de responsabilização e prestação de contas. Para manter os melhores resultados, as escolas precisam ajustar o seu currículo e métodos de ensino. Essas avaliações externas são orientadas pelos padrões educacionais estabelecidos.

Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio foi o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com o PISA (SILVA; FERRETI, 2017). Isto já indica um padrão educacional estabelecido: alcançar a média de rendimento escolar de acordo com o que o PISA indica como meta. Os resultados dessas avaliações fornecem informações sobre como os alunos estão atingindo, ou não, essa meta. Com base nessas informações, as escolas deverão alinhar os seus currículos e métodos com os padrões estabelecidos. Conforme informado, com o exemplo do PISA, as avaliações externas revelam as áreas nas quais os alunos estão enfrentando dificuldades. Porém, desconsideram as desigualdades sociais e todo o contexto no qual o aluno está inserido. Elas estão voltadas principalmente para medir o conhecimento e as habilidades acadêmicas dos alunos, ou seja, tendem a padronizar para permitir comparações entre escolas e regiões distintas.

Essa padronização limita a capacidade das avaliações de levar em conta as desigualdades sociais, de recursos, oportunidades educacionais inadequadas, falta de suporte familiar entre outras. E sabemos que esses fatores afetam o desenvolvimento dos alunos e não podem ser desconsiderados. Problemas sociais e econômicos têm um impacto significativo no desempenho acadêmico dos estudantes. As avaliações externas têm muitas limitações, e a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes requer uma abordagem ampliada que leve em consideração todos os fatores (contexto social, econômico e cultural) em que estão inseridos. A padronização e o controle dos conteúdos escolares e métodos pedagógicos afetam em todo processo educativo, limitando o currículo e reforçando a desigualdade de acesso ao conhecimento.

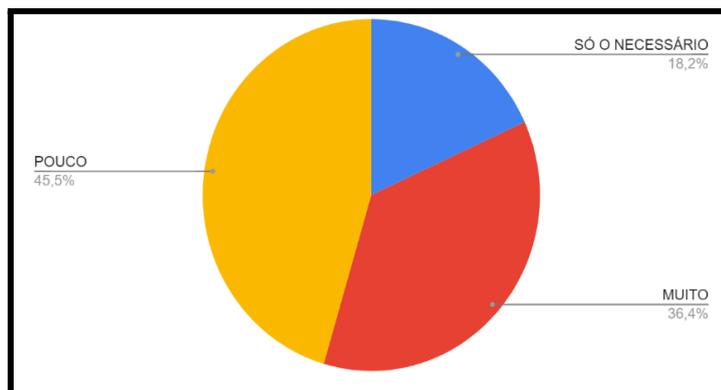
Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem-sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe. (FREITAS, 2014, p.1100).

A avaliação externa afeta diretamente o trabalho docente pois, com o foco nesse resultado, os professores sentem-se pressionados a direcionar o seu ensino para atender aos objetivos das avaliações. A ênfase excessiva no “treino para a prova” resulta em uma excessiva memorização de informações específicas para as avaliações, em detrimento de uma abordagem mais abrangente. Portanto, exigem que os professores modifiquem os seus planos de aula para se concentrarem nas áreas que são avaliadas. Isso leva a uma ênfase em determinados conteúdos em detrimento de outros, que receberão menos atenção. Assim, sonega o conhecimento dos saberes para os estudantes. Existe uma pressão pelo resultado pois, com isso os professores conseguem um adicional de bonificação, a escola tem a sua classificação divulgada e isso, em muitos casos, é utilizado para comparar escolas e professores.

Esse contexto gera uma pressão exacerbada pelo resultado e cria um ambiente de competição e estresse para os docentes que se sentem e são responsabilizados pelo desempenho dos alunos, conseqüentemente da unidade escolar, nas avaliações. Cria-se um estigma para as escolas consideradas de “baixo desempenho”, que afeta negativamente a motivação da equipe e dos alunos. Os docentes temem conseqüências profissionais, como demissões, com base em métricas de desempenho, levando a uma pressão excessiva no desenvolvimento do seu trabalho.

Questionamos os docentes se eles têm autonomia para desenvolverem as suas atividades em sala de aula. O resultado foi que a maioria indicou que tem pouca autonomia para desenvolverem as atividades em sala de aula:

Gráfico 1 - Autonomia dos professores para desenvolverem as suas atividades em sala de aula



Fonte: Silva (2024). Dados da pesquisa.

O ensino é voltado para as avaliações, pois, esta ferramenta é o termômetro que indica o sucesso ou o fracasso do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. A educação se torna mais centrada em testes, exames, em vez de promover uma aprendizagem mais profunda e significativa, com uma abordagem pedagógica mais ampla, valorizando a autonomia docente e reconhecendo a importância de um ensino abrangente e adaptado às necessidades dos alunos. Isso afeta diretamente na autoestima profissional e é causador de ansiedade entre os professores. Com essa restrição na autonomia profissional, os docentes têm menos tempo para observar os seus alunos, adequarem as metodologias e conseguirem conduzir os conteúdos. A necessidade de adesão às avaliações reduz a capacidade de inovação e personalização do trabalho docente, desencoraja a inovação pedagógica, já que se sentem compelidos a aderir a métodos tradicionais que são mais facilmente mensuráveis os professores trazem em seu relato como as avaliações direcionam, ou, orientam, o seu trabalho:

ALLAN: Eu tinha uma dúvida, que talvez ainda tenha. Às vezes, a profissão pode ser frustrante. Quando comecei a dar aula em escola pública, eu sabia muito. Mas hoje, sinto que sei menos do que sabia no início. Por exemplo, eu adoro cálculo diferencial integral. Quando você termina a faculdade, você domina isso. Mas quando você começa a ensinar na escola, você nunca mais usa isso. E como a matemática é prática, você acaba perdendo esse conhecimento. Isso é frustrante. Parece que, ao exercer a profissão, você vai esquecendo o que aprendeu.

JULIA: Tudo bastante totalmente! Porque você pega uma avaliação feita, SAEPE, SAEBE né? Que avalia o índice da escola, a nota da escola. Como optar por uma trilha ou por outra? A avaliação externa, não deveria ser assim. Pelo menos envolver somente matemática e português, entendeu? Aí a gente tem que esperar para ver o que é que eles vão decidir fazer. Nesse sentido é para trabalhar o conteúdo da avaliação externa segundo determinada trilha, que alguém escolheu.

BETH: Ah, honestamente. Eu percebo que a gente faz um movimento quando vai chegando perto das provas, né? A gente se dedica mais a essas provas porque, na realidade, os conteúdos que a gente precisa ver, por exemplo, que é o nosso objetivo maior, não é? Eles são conteúdos diferenciados, né? A gente precisa dar. Diminuiu um pouco o ritmo para a gente ir para aquela parte mais elementar e se dedicar um pouquinho ao SAEB. A gente dá um treinho para que a gente possa ter sucesso nessas avaliações, também tem um movimento diferente. Porque a gente percebe que os conteúdos, as coisas são diferentes.

FEIJÓ: De fato as avaliações elas têm um peso em nosso trabalho e às vezes eu penso que limita a nossa capacidade de explorar outras coisas. Por exemplo, se a gente quer aprofundar alguma discussão sobre Guerra Fria, podemos pensar em não trabalhar tanto e aprofundar para só focar em coisas mais objetivas, assim, detalhes. E ainda mais quando a carga horária da disciplina é reduzida, significa menos tempo ainda para explorar.

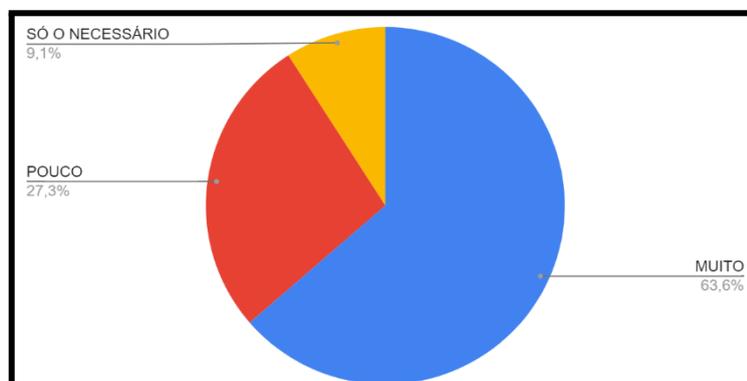
O professor Allan compartilha sentimentos de dúvida, frustração e incerteza sobre sua jornada na educação. Ele menciona que há momentos em que se sente muito frustrado em sua profissão. Além disso, ele questiona se sabe menos agora do que quando começou a dar aulas em escolas públicas. O professor ilustra essa sensação de perda de conhecimento ao mencionar um exemplo específico: sua habilidade em cálculo diferencial e integral, que era forte quando saiu da faculdade. No entanto, ele percebe que, ao trabalhar na escola, não utiliza mais esse conhecimento com frequência, o que o faz sentir que está perdendo essa competência. Ele destaca como a matemática é uma disciplina prática e que, sem uso constante, o conhecimento pode se dissipar. Esse relato nos mostra a jornada emocional e intelectual de um professor que se sente desafiado pela dinâmica da profissão docente, onde a prática nem sempre coincide com o conhecimento adquirido na formação inicial, levando a dúvidas e frustrações sobre a perda de habilidades ao longo do tempo.

A fala da professora Beth reflete uma abordagem de direcionamento de trabalho em relação às avaliações de larga escala, como o SAEPE. Ela reconhece que existe uma mudança de foco quando se aproximam as datas das avaliações, indicando que os professores tendem a se concentrar mais nesses momentos. Ela explica que os conteúdos dessas avaliações exigem uma abordagem mais enfática. Em vez de trabalhar outros conteúdos, a professora informa que optam por tópicos mais fundamentais e dedicam tempo extra à preparação para as avaliações de larga escala. O “treininho” é necessário para ter sucesso nas avaliações.

O governo estabelece que os alunos do ensino médio devem desenvolver competências em ciências, matemática e línguas estrangeiras. Como resultado, os professores de matemática podem precisar adaptar seu plano de aulas para focar em habilidades específicas de cálculo e resolução de problemas, enquanto os professores de línguas estrangeiras podem se concentrar no desenvolvimento da fala e da escrita em um idioma específico. Essa definição curricular influencia diretamente o trabalho dos professores, pois eles devem direcionar seus esforços para ensinar os tópicos prioritários estabelecidos pelo governo. Os docentes entendem que a política de *accountability* os pressiona a aderir estritamente o currículo padronizado, a fim de atender a metas e indicadores de desempenho, o que limita a flexibilidade em trabalhar os diversos conteúdos na sala de aula. Como a política de responsabilização se concentra em medidas simplificadas de sucesso, como pontuações em testes padronizados, os docentes se preocupam que os aspectos importantes da educação não sejam devidamente disponibilizados aos alunos.

Quando questionados sobre as avaliações de larga escala, se contribuem com o planejamento das aulas. De modo geral, as respostas dos professores demonstram que:

Gráfico 2 - Contribuição das avaliações em larga escala para o planejamento das aulas



Fonte: Silva (2024). Dados da pesquisa.

A ênfase em determinados conteúdos reduz a capacidade do professor oferecer um ensino abrangente e, dele mesmo se desenvolver em sua profissão pois limita a ensinar determinados conteúdos focado no resultado das avaliações. Esses testes padronizados que são utilizados para medir a aprendizagem de um conhecimento específico em uma área limitada faz com que o professor concentre os seus esforços exclusivamente nos conteúdos que serão abordados nas provas, deixando de lado outros saberes importantes de serem compartilhados e ensinados. As avaliações restringem, e muito, a autonomia docente. Por serem um meio de prestação de contas e para medir o desempenho, também dos professores, cria-se uma pressão em torno do que deve ser ensinado e com isso limita a criatividade pedagógica. Essa preparação para as avaliações consome muito tempo do professor, desta maneira o docente não consegue desenvolver outras atividades importantes, mais abrangentes.

De acordo com Girotto (2018) a questão da responsabilização docente nas políticas educacionais recentes é uma estratégia adotada em várias partes do mundo, mas, tem sido criticada pela UNESCO por desviar o foco dos problemas educacionais e não melhorar as aprendizagens dos estudantes. A responsabilização unidimensional tem levado a mecanismos de manipulação e fraudes em avaliações em diversos países, prejudicando escolas e estudantes em condições desfavoráveis. A remuneração com base no desempenho dos professores é um fator prejudicial a equidade e a motivação, além de limitar a melhoria do ensino.

A Base Nacional Comum Curricular busca alinhar as avaliações à formação docente, ou seja, é uma ferramenta que legitima os mecanismos de controle docente. Girotto (2018) destaca a importância de entender a escola e a sala de aula como territórios de disputa e construção de um projeto de educação mais horizontal, inclusivo e colaborativo.

O governo decidiu que os professores do ensino médio receberão bônus salariais com base no desempenho de seus alunos nas avaliações nacionais. Isso pode gerar uma competição entre os docentes para obter os melhores resultados possíveis, pois afeta diretamente o valor de suas remunerações. Alguns professores podem se sentir pressionados a ensinar apenas os tópicos que serão cobrados nessas avaliações, deixando de lado outros assuntos igualmente importantes.

O trabalho docente deve ser reconhecido como complexo, que articula teoria e prática, ação e reflexão. Porém precisamos ir à luta pela autonomia docente e a responsabilidade pela formação contínua, além da necessidade de investimento público nesse processo. A escola deve ser um espaço de confronto e construção de narrativas alternativas, fundamental para a defesa de um projeto de educação oposto à lógica dos reformadores.

5.2 A REPERCUSSÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO COTIDIANO DO PROFESSOR EM PERNAMBUCO

Ainda não temos muitos estudos sobre a repercussão da Reforma do Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco. Acreditamos que essa ausência de trabalhos pode ser explicada por alguns motivos. Primeiramente, essa Reforma é relativamente recente e ainda está em processo de implementação. Os trabalhos produzidos em Pernambuco (MELO; SANTOS; SILVA, 2021; NASCIMENTO; TEIXEIRA; SILVA, 2021; NASCIMENTO; SILVA, 2020; BARBOSA; SILVA, 2020; SILVA, J.A.A.; SILVA, K.N.P, 2019; 2017) se concentram na discussão das condições de trabalho docente, a ampliação da jornada escolar no ensino médio das escolas de referência estaduais de Pernambuco e na intensificação do trabalho docente por meio da cobrança por resultados e da adoção de uma abordagem gerencial

O trabalho docente no Ensino Médio de Pernambuco é um objeto que tem sido estudado e problematizado, mais intensamente, após a implantação da Política Pública de Educação Integral no Estado a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). Em seu texto original, traz como finalidade o funcionamento da educação integral, que tem como objetivo integrar o ensino médio à educação profissional, e melhoria da qualidade do ensino médio, a partir do ensino integral, provocou outras modificações nas escolas, que passaram a ser Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Para que a escola pudesse se tornar um EREM, era necessário ter infraestrutura adequada e corpo docente disponível para atuar nesse novo modelo de educação. A Lei nº 125, de 10 de julho de 2008 também institui o modelo de gestão por resultados nas EREM's do estado.

O estudo intitulado Trabalho na Educação Básica em Pernambuco, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (OLIVEIRA; FRAGA, 2014), caracterizou quem são os docentes no estado de Pernambuco: maioria do sexo feminino; a presença masculina se dá nos anos finais da educação básica (ensino fundamental e ensino médio); maioria se identifica como cor/ raça preto ou pardo; no ensino médio a média de idade dos docentes está acima dos 40 anos; também em relação ao salário, as maiores médias são dos profissionais que atuam no ensino médio nas Escolas de Referência. Com relação ao tempo de formação, os profissionais com mais anos de experiência atuam no ensino médio.

Com isso, temos a proletarização do trabalho docente, que é caracterizada pela falta de autonomia, rotinização do trabalho, o excesso de especialização e a hierarquização e

separação entre execução e concepção do trabalho. O estudo mostra a degradação da condição do trabalho docente.

Sobre a percepção dos docentes com relação às políticas de avaliação educacional em Pernambuco,

A análise dos dados referentes à percepção dos docentes acerca dos impactos das políticas educacionais sobre o seu trabalho demonstra que a maioria percebe transformações, tais como maiores exigências sobre seu trabalho, responsabilidade pelo desempenho dos alunos e pela classificação de sua escola no sistema. (OLIVEIRA; FRAGA, 2014, p.135).

Dessa forma, temos o indicativo de como está o trabalho docente no Estado, imerso na precarização e intensificação, tendo em vista os resultados e metas a serem alcançados. Verificamos que, atualmente, a escola e o docente estão assumindo uma importância cada vez maior e, ao mesmo tempo, tendem a se tornar alvo de críticas que ultrapassam os limites de seu preparo profissional e de suas condições de trabalho, sendo, frequente e injustamente, responsabilizados pelos insucessos escolares.

A profissão docente é composta por tensões que marcam a sua prática. É um movimento de lutas e disputas políticas inseparáveis do seu processo de construção. Com a expansão e obrigatoriedade da escolarização, reconhece-se que a profissionalização também cresce (OLIVEIRA, 2010) e, com isso, também há o aumento das exigências sobre os resultados do trabalho do professor, impondo, cada vez mais, que eles promovam alterações no modo como desenvolvem seu ofício. Com isso, surge a falta de autonomia, rotinização do trabalho, excesso de especialização e hierarquização, separação entre concepção e execução do trabalho, características da proletarização (XAVIER, 2014). Para que este cenário seja modificado, é necessário o embate, a reivindicação da sua prática, amparados no suporte legal, nos debates com as associações profissionais e valorização dos saberes próprios da categoria, num movimento de mobilidade coletiva.

O trabalho docente, como possuidor de uma natureza específica, tem passado por processos de proletarização que, de acordo com os estudos de Shiroma; Evangelista (2004), Enguita (1998), entre outros, têm indicado que a política econômica vem repercutindo e produzindo mudanças no papel do docente nas escolas. Essa perda da especificidade docente, significa perda da profissionalidade⁵

Com isso podemos dizer que estas mudanças, com continuidades e rupturas, precisam

⁵ Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1173).

ser consideradas nos estudos sobre trabalho docente, que vem sendo exigido maior qualificação, formação inicial e continuada, participação em outros âmbitos da escola, como gestão, numa estreita relação entre educação e mercado.

As condições de trabalho docente são diversas a depender do contexto, país, instituição, nível de ensino. Em geral, os professores enfrentam desafios como carga horária intensa, salários relativamente baixos, falta de recursos e infraestrutura inadequada. Além disso, há demandas emocionais, como lidar com alunos com diferentes habilidades e necessidades, e pressões administrativas.

Iniciaremos a análise desta categoria expondo trechos da entrevista realizada nesta pesquisa que apresenta o entendimento dos sujeitos em relação à concepção das condições de trabalho docente nas escolas técnicas, “As condições de trabalho compõem os requisitos que formam o conceito de valorização docente e elas compreendem aspectos que são cruciais para a realização profissional” (OLIVEIRA, 2020, p.34). Realizamos as seguintes perguntas: Quais os pontos positivos em trabalhar numa ETE? Como você avalia as condições gerais de trabalho na escola em que leciona? Como é trabalhar na ETE? Você mudaria alguma coisa nas condições de trabalho existentes na escola?

No que diz respeito ao ambiente físico, as condições de trabalho incluem fatores como iluminação, ventilação, ruído e temperatura. Uma iluminação adequada é fundamental para a realização das tarefas de forma eficiente e segura, evitando o cansaço visual e erros decorrentes da má visibilidade. A ventilação adequada contribui para o conforto e a saúde dos trabalhadores, evitando problemas respiratórios e a propagação de doenças. O controle do ruído no ambiente de trabalho é importante para prevenir danos à audição e melhorar a concentração dos funcionários. A temperatura também é um fator relevante, pois ambientes excessivamente quentes ou frios podem causar desconforto e afetar a produtividade. Para os docentes, na ETE:

LÍVIA: Nas ETEs as condições de trabalho são melhores que nas escolas regulares da rede estadual de Pernambuco.

ALLAN: Hoje em dia as condições são muito melhores. Há 15 anos era tudo mais precário.

FEIJÓ: Nas ETEs e EREMs as condições de forma geral são boas ou excelentes. No entanto, esta realidade não é a regra.

DANI: Trabalhar na ETE era o grande sonho dos professores porque oferece mais qualidade, tem mais recursos e também é dedicação exclusiva, no meu caso. No início tinha um bônus bem legal de atingimento de meta.

ANGELA: Bem em relação aos pontos positivos. Vamos achar aqui. O nível dos estudantes são bem, bem melhores. Porque antes eu trabalhava na escola de referência também, só que não era assim, não tinha teste de seleção e a gente dá para perceber bem nitidamente a diferença entre a clientela dos estudantes de lá com os daqui. Facilita o trabalho da gente.

Como informado pelos docentes, as condições de trabalho, de acordo com a infraestrutura da escola, variam dentro da mesma rede, dependendo do modelo de ensino que a escola oferta. Principalmente referente à infraestrutura dos estabelecimentos. Observamos ainda na fala destes sujeitos que, hoje as condições são muito melhores que há tempo, mais precisamente quinze (15) anos.

As condições de trabalho desempenham um papel fundamental no bem-estar docente e na qualidade da educação oferecida nas escolas. Salas de aulas adequadas, laboratórios bem equipados, recursos tecnológicos específicos auxiliam para um ambiente de aprendizagem mais apropriado. Professores que têm acesso a esses recursos podem planejar e ministrar aulas mais interativas e dinâmicas, o que impacta positivamente o engajamento dos alunos. Um ambiente de trabalho seguro, limpo e bem cuidado também é essencial para o bem-estar dos professores e dos alunos. A ausência de problemas estruturais permite que todos se concentrem no processo de ensino aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que ainda existem desafios a serem enfrentados e este é apenas um recorte pequeno da rede estadual de escolas no Estado. Hoje, no Estado, existem 1.055 escolas na rede estadual, sendo 420 escolas de referência e 50 Escolas Técnicas Estaduais. As escolas de Ensino Médio funcionam tanto em tempo integral (carga horária de 45 horas-aula semanais, funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana) quanto semi-integral (carga horária de 35 horas-aula semanais, funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs). As Escolas Técnicas Estaduais funcionam em tempo integral. Diante do número de escolas, a multiplicidade de condições, analisar e compreender essas questões não é uma tarefa simples de ser realizada.

Garantir que as escolas estejam adequadamente equipadas com salas de aula, laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos é essencial para que o trabalho docente seja realizado de forma equivalente em todas as escolas da rede. A falta de infraestrutura adequada pode comprometer a qualidade da educação oferecida.

Conhecer as condições de trabalho docente significa ter um entendimento abrangente e detalhado das circunstâncias e elementos que afetam a vida profissional dos docentes. Isso inclui aspectos como os recursos disponíveis, carga horária, infraestrutura das escolas, suporte administrativo, oportunidades de desenvolvimento, formação profissional. Isto é, debruçar-se sobre diversos elementos que atuam diretamente sobre o trabalho docente. Procedemos a análise das condições físicas que a ETE dispõe e que os docentes indicam ser positivas:

BETH: Ar-condicionado nas salas, tecnologia à disposição. Melhores condições tecnológicas e ambiente com ar-condicionado.

JULIA: Hoje em dia as condições de trabalho que a ETE, o Estado não, que a ETE proporciona é bem diferente de tudo que eu já vivi nesses dezesseis anos de escola pública praticamente. Porque ela tem uma estrutura muito boa falta manutenção. Manutenção é uma coisa que realmente requer muito além, muito gasto além do que talvez seja de uma escola normal, porque ela tem uma estrutura muito maior.

CHICO: [...] nossas salas têm ar-condicionado. Então ela é diferenciada. Coisas que a gente não vê numa escola pública normal. Então hoje em dia é muito fácil trabalhar na ETE por além dessa questão da estrutura porque os nossos estudantes eles passam por um processo seletivo antes de entrar e a gente consegue desses estudantes que viriam qualquer um de qualquer jeito a gente consegue filtrar alguma coisa. [...] Assim através desse processo seletivo são mais, são mais filtrados, chegam até nós, um público melhor do que um público de escola pública normal.

LÍVIA: A principal vantagem é o ambiente de trabalho, a escola é bem estruturada, veja só o tamanho dessa! Esse prédio antes era uma escola privada, tem piscina, uma quadra enorme, salas amplas. É a estrutura da a escola. Ela é muito diferenciada das outras escolas. Só em ter um espaço desse, de uma quadra grande e uma piscina grande assim à disposição, então é realmente é até o privilégio, né? Porque uma estrutura dessa a gente fica até mais confortável para trabalhar.

ALLAN: Aqui em especial é muito bom trabalhar, viu? Estrutura não tem nada a desejar. Para muitas escolas particulares, essa daqui ainda fica muito. É uma estrutura muito boa, muito boa mesmo.

FEIJÓ: 16 anos agora em agosto de educação pública, e eu vivi os dois lados da educação pública e a particular, até que eu passei em outro concurso também e acabei ficando só na rede pública. Eu dei experiência tanto na rede pública municipal quanto estadual, quanto articular, né? Já passei por todas essas frentes. Hoje em dia. É. As condições de trabalho que do estado não, que a ETE proporciona é bem diferente de tudo que eu já vivi nesses 16 anos. De escola pública, praticamente porque ela, ela tem uma estrutura muito boa.

A boa condição de infraestrutura desta escola é uma característica que não é predominante na maioria das escolas da rede estadual. Porém, isto revela a negação de direitos básicos para que ocorra uma educação pública de qualidade.

A escola é bem conservada, as salas de aula são amplas e arejadas, possuem boa iluminação. Os professores entrevistados dizem estar satisfeitos em trabalhar nesta escola. Eles ressaltam a importância das instalações físicas, infraestrutura para o bom desenvolvimento do seu trabalho.

FEIJÓ: Com relação às outras escolas da rede estadual, para ingressar aqui o nível dos estudantes são bem melhores, entendeu? Porque antes eu trabalhava numa escola de referência também só que era o EREM não tinha teste de seleção e a gente dá pra perceber bem nitidamente assim a diferença entre é a clientela né? Os estudantes de lá com os daqui. Aí isso facilita um pouco o trabalho da gente né!

BETH: Além dessa questão da estrutura, para nós, os estudantes eles passam por um processo seletivo. Você seleciona estudantes. Que viria qualquer um, de qualquer jeito, a gente consegue filtrar alguma coisa e mesmo com cotas, mesmo com vantagens que se tem para escolas públicas, não dando tanto espaço para os alunos da escola particular, é dizem esse, essa educação que a gente proporciona. Mesmo assim, a gente consegue pegar aqueles que são, são escolhidos, né? Assim, através desse processo, são filtrados chegam até nós não público melhor do que um público de escola pública normal, então, com certeza, hoje em dia, nessa que é trabalhar nessa ETE, ela tem essas 2 facilidades. Até a facilidade que têm de selecionar, de é ter esse público. Seleção e estrutura extremamente confortáveis para a gente.

GABI: É fundamental para qualquer trabalho, mas especificamente o trabalho da gente, a infraestrutura. Uma infraestrutura de má qualidade ou a falta dela vai comprometer a atuação do professor, então o professor precisa de suporte da instituição, uma infraestrutura de qualidade para que ele possa desenvolver a sua prática, aí envolve tanto as questões materiais quanto as questões subjetivas. As questões materiais, o professor tem que estar ali munido de material didático, de equipamentos tecnológicos. Uma estrutura física mesmo, que seja apropriada para ele desenvolver a prática dele, para ele desenvolver aquilo que foi pensado, ele colocar em prática aquilo que foi pensado e também pensando na questão subjetiva o apoio da gestão da escola nos processos conflituosos mesmo, conflituosos de sala de aula, a gestão está ali junto dando esse apoio emocional ao professor, então a infraestrutura em todos os sentidos ela é essencial no trabalho docente, ela é o pilar mesmo de sustentação, porque sem uma estrutura, uma infraestrutura e uma estrutura adequada não tem como o docente estabelecer uma prática de qualidade.

A professora Gabi indica a importância da infraestrutura para o trabalho dos professores. Ela enfatiza que uma estrutura deficiente ou inexistente prejudica a capacidade do professor de desempenhar o seu papel. A professora menciona que isso envolve tanto aspectos materiais, como materiais didáticos e equipamentos tecnológicos adequados, quanto aspectos subjetivos, como apoio da gestão escolar em situações de conflitos em sala de aula,

por exemplo. A professora expressa que o alicerce do seu trabalho é a infraestrutura (material e subjetiva), indicando a importância em investimentos neste sentido.

Um fator relevante que foi observado nas entrevistas é a questão da seleção dos alunos para o ingresso nas Escolas Técnicas Estaduais. Os interessados em cursar o ensino médio integrado à educação técnica precisam se inscrever no processo seletivo e realizar uma prova de português e matemática objetiva, de caráter eliminatório e classificatório. Para os docentes, os alunos que são selecionados via provas, têm um desempenho melhor do que os alunos matriculados nas escolas de referência.

Essa seleção exclui uma grande parte de alunos, inclusive oriundos da escola pública de ensino fundamental, para o acesso a instituições públicas de ensino médio. O processo seletivo que inclui provas pode criar barreiras significativas para os alunos que não tiveram acesso a recursos educacionais equivalentes aos de escolas privadas. A seleção aprofunda a desigualdade de oportunidades educacionais, favorecendo alunos com acesso a cursos preparatórios e recursos adicionais. Até que ponto a meritocracia, baseada em testes em habilidades específicas, devem ser o único critério de seleção em instituições públicas de ensino? Isso contrasta com o objetivo de proporcionar igualdade de acesso à educação de qualidade.

Dentro da rede estadual de educação, as ETE 's se diferenciam das outras escolas estaduais, pois, já eram conhecidas por terem um ensino de qualidade e, hoje, funcionam em horário integral. As escolas técnicas que fazem processo seletivo são consideradas melhores para trabalhar por algumas razões específicas. Essa percepção existe e pode estar relacionada a busca de alunos com boas trajetórias, ou seja, que já possuem um nível de conhecimento acima do esperado. Isso cria uma percepção de que a escola atrai alunos mais dedicados e talentosos, o que pode influenciar nos resultados da instituição. Essas características a diferencia das demais escolas da rede pública estadual. A desigualdade educacional já se mostra presente na tentativa de acesso à escola.

É possível reconhecer nessas determinações uma possível tentativa de captar alunos que apresentem o que é comumente denominado como “boas trajetórias”, ou seja, aqueles que seguiram o caminho educacional sem percalços o que, conforme já foi apontado, é mais observado em alunos inscritos no sistema particular de ensino. (PERRONI; BRANDÃO, 2008, p.77).

Com isso percebemos que, as melhores escolas em relação à infraestrutura, qualidade de ensino aprendizagem está distante de ser uma realidade para todos “A diferenciação escolar pode significar respeito à diversidade, quanto tem a previsão de um ponto de chegada

comum, ou reificação das desigualdades quando produz hierarquizações” (ARAÚJO,2019, p.109). Aos menos favorecidos, os excluídos do processo seletivo ocuparão os piores lugares. Aos “escolhidos” cabe o acesso ao melhor atendimento educacional e melhores condições de continuidade dos estudos. Embora se destaquem pela estrutura e qualidade do ensino, a exclusão de muitos alunos potenciais pode levantar questionamentos sobre a eficácia das ETE's em fornecer educação acessível e de qualidade para todos.

De acordo com Silva, 2016 as escolas públicas que oferecem ensino de tempo integral em Pernambuco enfrentam uma série de desafios, incluindo a falta de recursos materiais e humanos. Isso prejudica a organização da rotina administrativa e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, que são criadas e desenvolvidas considerando as condições materiais disponíveis, o que significa que as demandas e os interesses formativos dos estudantes nem sempre são priorizados. A autora destaca quatro problemáticas estruturais que limitam o desenvolvimento das atividades complementares das escolas em tempo integral: desigualdade entre a disponibilidade de recursos pedagógicos e as demandas dos estudantes; disparidade entre o número de professores e as tarefas a serem realizadas; desacordo entre a formação dos professores e a oferta das disciplinas e desconexão entre as metas de expansão das escolas de tempo integral e a disponibilidade de recursos. Estas problemáticas interrelacionadas dificultam a expansão do ensino em tempo integral de qualidade.

A autora (SILVA, 2016) continua destacando que o ensino de tempo integral é uma proposta que busca oferecer aos estudantes melhores condições de sociabilidade e formação. No entanto, as escolas públicas que atendem principalmente a estudantes de bairros populares e periféricos, não possuem condições materiais adequadas para isso. Para que o ensino de tempo integral seja efetivo, é preciso que as escolas recebam investimentos em infraestrutura. Isso inclui a melhoria das instalações elétricas, a construção de banheiros e a aquisição de mobiliário adequado. Com base nos dados do Censo Escolar 2022, 42% das escolas públicas no Estado possuem sanitário com acessibilidade; 37% possuem biblioteca; apenas 9% possuem laboratório de ciências; 22% laboratório de informática.

É interessante ouvir que a Escola Técnica Estadual (ETE) tem sido elogiada por seus docentes e desfruta de uma boa qualidade em suas instalações e ambiente de trabalho. A percepção dos professores sobre as condições materiais da escola (infraestrutura, organização) apresentou correlação positiva. A ETE é uma escola “à parte” no cenário da educação pública de Pernambuco. O prédio no qual a ETE funciona hoje foi construído para abrigar uma escola privada que teve as suas atividades encerradas em meados de 2012. O prédio, então, foi adquirido pelo governo do estado de Pernambuco e, desde 2016, passou a abrigar a ETE.

Apesar de contar com uma estrutura física mais favorável, os docentes enfatizam a necessidade de aprimorar a manutenção, os cuidados e os investimentos no prédio da escola, ou seja, não impede que dificulte e proletarize o trabalho do professor. Embora a ETE se destaque como uma exceção à regra, muitas escolas públicas em Pernambuco enfrentam desafios estruturais significativos. A disparidade entre as condições das instituições reflete a complexidade do sistema educacional, exigindo reflexões mais ampliadas para discutir e melhorar a infraestrutura escolar em todo o estado. A discussão sobre investimentos não deve se limitar apenas à construção, mas também se estender a programas de manutenção regulares, garantindo ambientes propícios ao aprendizado. A conscientização sobre essa disparidade é fundamental para mobilizar recursos e esforços em direção a uma educação mais justa e igualitária para os estudantes pernambucanos.

Pereira Junior, 2016 classifica duas dimensões principais com relação às condições de trabalho docente: a infraestrutura e as condições ambientais. A primeira dimensão abrange elementos essenciais nas escolas que possibilitam o desempenho do professor, como estrutura predial, instalações elétricas e hidráulicas, disponibilidade de salas, laboratórios e biblioteca

A segunda dimensão aborda a organização do trabalho escolar, definida como a maneira como o trabalho dos professores é estruturado para alcançar os objetivos do estabelecimento ou do sistema educacional. Ela abarca aspectos como a organização do tempo, clima escolar, suporte institucional, condições ambientais, remuneração e plano de carreira, equipamentos e materiais didáticos, relações interpessoais e carga de trabalho. Essa compreensão aprofundada das condições de trabalho docente destaca a complexidade intrínseca à educação e a importância de abordar tanto a infraestrutura física quanto a organização do trabalho escolar.

“As condições de trabalho dizem respeito, também, ao número de alunos, turmas, turnos e escolas em que o docente trabalha, o que fato, precariza e intensifica a atividade docente” (COSTA; MACHADO; 2022, p.08). O acúmulo de responsabilidades, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos adequados podem impactar negativamente na qualidade do ensino, no bem-estar do professor e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos. Essa complexidade de demandas pode comprometer a potência do processo educacional, destacando a importância de considerar e melhorar as condições de trabalho para promover um ambiente mais propício ao ensino e aprendizagem.

A Reforma do Ensino Médio traz a flexibilização curricular que, em tese, permite que os estudantes escolham as disciplinas que irão cursar, de acordo com os seus interesses e projetos de vida.

O uso do termo flexibilização em propostas educacionais contribui para a sedução dos diferentes sujeitos, em especial nesse caso dos jovens estudantes do Ensino Médio, pois costuma remeter, na fantasia das pessoas, à autonomia, à livre escolha, ao espaço de criatividade e inovação. (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 03).

A partir deste ponto, exploraremos como a Reforma está afetando o trabalho dos educadores, considerando aspectos como carga horária, formação, recursos disponíveis e as demandas crescentes da sociedade.

A docente entrevistada afirmou que, a reforma já começou a afetar o trabalho dela com os novos conteúdos, conforme trecho abaixo:

BETH: Bastante! Já começou a afetar, né? Porque, apesar de eu não ser a professora do 1º ano, mas a gente já percebe que existem além daquelas, das antigas disciplinas que a gente tinha, outros afazeres escolares. Por exemplo: a disciplina socioemocional o que é que a gente vai fazer com a disciplina, como é que a gente vai conduzir a disciplina socioemocional, o que é que a gente vai fazer com os alunos na eletiva? então, apesar de eu não estar com língua portuguesa no 1º ano, mas eu já tenho contato com esse novo ensino médio. Daí, o que eu vejo, o que eu percebo é que não vai mudar somente o meu trabalho, enquanto profissional, vai modificar também o receber do aluno, vai ser diferente, porque ou a gente muda agora essa estrutura antiga, ou não vai dar certo. Porque o que prega essa mudança no ensino médio é tanto mudar a estrutura, quanto mudar no receber do aluno, esse compartilhar de saberes, esse ser diferenciado. E hoje eu percebo que esse novo ensino médio veio para modificar exatamente o meu jeito de conduzir quanto também o jeito também deles de receberem. Essa reforma vai ser mais como eu vou chegar nos alunos e que eles vão receber os conteúdos. Então como é que eu vou conseguir chegar no meu aluno com o conteúdo que eu preciso dar com esse novo formato que eu preciso trabalhar.

ALLAN: Quando colocaram educação socioemocional, outras coisas que são fora da minha área de formação. Pior, quando não é dentro da sua área, né? Porque, por exemplo psicologia, que a gente paga muito daquilo na faculdade. Eu não lembro de porcaria nenhuma mais! Não tem uma influência direta no meu exercício, entendeu? Mas no caso desse novo ensino médio, eles vão começar a pedir isso para complementar as horas.

CRIS: Pensando no novo ensino médio, pensando nas estruturas das escolas, pensando na política educacional que vai complicar muito a vida do professor, pelo menos os professores que estão aqui. Como vai ser o novo ensino médio? Não é assim, que você vai pegar a educação e vai mudar tudo assim, de uma hora para outra. A gente começou já faz tempo, fazendo experiências para ver se vai ou não, entendeu? E vai! A gente vai começar o primeiro ano não sabendo como é que vai funcionar isso? Quando ele chegar no terceiro ainda eu mal vou ter aula de matemática. Se você não estudou tão bem quanto outras pessoas, você não vai ter vaga na universidade, entende? Aí fica bem difícil pra gente dizer isso. E realmente quando for daqui a 2 anos, né, aí é que vai ser doídice mesmo, porque se já está diferente agora, aí na próxima já vai vir mais outra coisa. E no último ano, pronto!

MÁRIO: Afetou diretamente a minha disciplina. Sou professor de Educação Física, formado também em língua portuguesa, mas eu não atuo na área. Então, falando com professor de Educação Física, afetou diretamente porque primeiro e segundo ano tem a obrigatoriedade, mas no terceiro ano já não tem. Só se o aluno escolher trilha de linguagem e nessa trilha a Educação Física se faz presente. Foram anos de lutas, desde a década de 1980 para que a educação passasse a ter um olhar mais pedagógico e aí quando a disciplina de Educação Física entra, ou adentra, no chão da escola, a gente tem essa redução de carga horária. E eu falo por outras disciplinas também, porque não foi só a Educação Física que perdeu a carga horária, outras disciplinas importantes para o desenvolvimento da construção de cidadãos na sociedade também perderam. E eu acredito que esse Novo Ensino Médio poderia vir para agregar e não extrair disciplinas ou carga horárias que já existiam. Essa nova reforma do ensino médio, com certeza, como eu já havia colocado no parâmetro anterior, afetou diretamente a formação, a educação física, e isso vai reverberar na universidade, por quê? Um professor que pensa em fazer a licenciatura de educação física já tem os seus questionamentos, porque ele sabe, ou ela, que vai adentrar a escola, mas poderá ter disciplinas que não são de sua habilidade, de sua formação, então isso já afasta um pouco, de

certa forma, o profissional, aquele estudante que deseja cursar a educação física e outras disciplinas da licenciatura, como História, Geografia, Arte, Inglês, né?

TEIXEIRA: Sim, houve algum prejuízo, pois tivemos uma diminuição da carga horária, para atender uma enorme quantidade de conteúdo. Alguns conteúdos foram retirados de algumas séries.

A professora Beth nos mostra as preocupações e desafios diante das mudanças no sistema educacional e a necessidade de conduzir aulas de maneira diferente. Ela expressa incertezas sobre como abordar essas mudanças, como ensinar a disciplina socioemocional e como envolver os alunos nas atividades. A professora reconhece que essas transformações não afetam apenas sua abordagem como profissional, mas também a forma como os alunos recebem e interagem com o conteúdo. A frase destaca a necessidade de se adaptar ao "novo ensino médio" e a importância de repensar a maneira como os professores ministram suas aulas e que esta reforma não é apenas uma mudança na legislação, mas na dinâmica do processo de ensino aprendizagem.

A professora Cris também expressa preocupações em relação às mudanças implementadas com o novo ensino médio. Ela nos informa que a reforma foi implementada às pressas e que isso complicará a vida dos professores e impactará os alunos, particularmente no acesso ao ensino superior. As incertezas em torno dessas mudanças estão gerando ansiedade entre os docentes e alunos, e que o cenário educacional está em constante descontinuidade, tornando difícil a tarefa do trabalho docente.

O professor Mário expressa as suas preocupações, principalmente sobre a redução da carga horária que afetou diretamente a sua disciplina (educação física), assim como outras disciplinas importantes para a formação dos jovens. O Novo Ensino Médio, ao diminuir a carga horária de algumas disciplinas, impacta a formação dos alunos e pode influenciar negativamente, inclusive sobre a escolha de carreiras, como no caso das licenciaturas, o que pode desencorajar futuros profissionais. A preocupação vai além do ensino médio, pois antecipa consequências na formação universitária.

O regime de produção capitalista, de acumulação e exploração, promove uma reestruturação do setor produtivo, que passa a valorizar um modelo de profissional diferente do fordista/ taylorista. Agora, neste novo estágio do capital, valoriza-se o profissional multifuncional, multitarefas. Sendo assim, as dimensões que permeiam as condições de trabalho docente passam pelo entendimento dos sentidos do trabalho sobre essa profissão, que mesmo produzindo bens culturais, para os que a consomem, também produz valor para o capital.

O capitalismo contemporâneo valoriza profissionais que são capazes de desempenhar múltiplas funções e se adaptar rapidamente às demandas do mercado. Isso se reflete nas transformações no setor educacional, a valorização recai sobre profissionais capazes de assumir diversas responsabilidades e adaptar-se rapidamente às demandas mutáveis do mercado. As condições de trabalho dos professores são afetadas por essa mudança. Eles precisam lidar com uma carga de trabalho crescentemente complexa e diversificada, muitas vezes sem um aumento correspondente em salários e recursos. Além disso, a produção de bens culturais, uma parte intrínseca do papel docente, torna-se uma mercadoria que gera lucro para o capital, muitas vezes em detrimento da qualidade da educação.

Assim, as dimensões que permeiam as condições de trabalho docente são impactadas por esse novo modelo de profissionalismo multifuncional. É necessário compreender como o capital atua no trabalho docente, moldando as subjetividades docentes para servir para seus interesses ao produzir profissionais adaptáveis e flexíveis para o mercado de trabalho contemporâneo. Isso levanta questões prementes sobre a valorização e o reconhecimento adequado dos professores, bem como sobre a qualidade da educação em um contexto de crescente mercantilização do ensino.

Esta mudança nas condições de trabalho docente não apenas afeta a vida dos professores, mas também tem implicações cruciais para o sistema educacional como um todo. É imperativo que as questões de valorização e reconhecimento adequado dos professores sejam abordadas de maneira séria e urgente. Além disso, a qualidade da educação também está em jogo, pois a crescente mercantilização do ensino pode desafiar o compromisso com a excelência educacional em prol de objetivos econômicos. Portanto, é necessário um debate aberto e ações concretas para garantir que os docentes recebam o apoio, o respeito e as condições de trabalho adequadas para continuar desempenhando seu papel vital na formação da próxima geração. Somente assim poderemos assegurar um sistema educacional de alta qualidade e uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do futuro.

A carga horária docente é um tema também importante quando se trata de condições de trabalho. No Brasil, a carga horária dos professores varia conforme a rede de ensino e a jornada de trabalho estipulada. No geral, são 40 horas semanais divididas em aulas presenciais e atividades complementares. No entanto, é comum que esses profissionais tenham uma sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de demandas e falta de tempo adequado para formação, planejamento. Ainda, referente às condições de trabalho os docentes relatam que:

LÍVIA: Falta de tempo para cuidar da saúde.

GABI: Muito conteúdo das disciplinas básicas com um número menor de aulas.

ALLAN: Muitos eventos que interferem na ministração das aulas.

CHICO: falta de tempo para planejamento, acúmulo de disciplinas e itinerários diferentes da minha formação inicial, eventos externos.

BETH: Ponto negativo, eu acredito que fique pior para os estudantes, é uma questão de falta de tempo, né? Porque eles passam o dia todinho aqui. Alguns moram longe e saem daqui de 5 horas da tarde para chegar em casa. Tem estudante aqui que mora em Abreu e Lima, Igarassu, perde muito tempo nesse traslado e termina sem tempo para fazer atividades que ele deveria fazer. Frequentar a escola não é estudar, não é? Ele teria que em casa praticar atividades diversas de vários professores, mas, eles não têm tempo para isso, e aí só resta o final de semana. Ele fica sobrecarregado nos finais de semana, eu acho. Essa é a questão mais complica a vida deles e termina complicando é da gente também, né?

FEIJÓ: A principal dificuldade é a falta de tempo. Os professores das ETes trabalham muito. Eu trabalho muitas horas, tanto dentro quanto fora da escola. Eu preciso preparar aulas, corrigir provas, atender os alunos, participar de reuniões. Eu ainda preciso levar trabalho para casa.

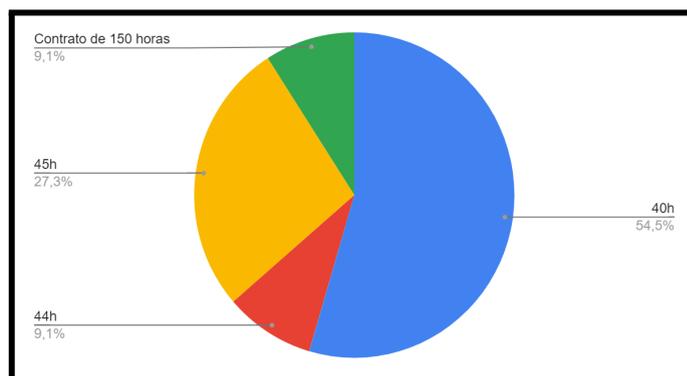
A falta de tempo para cuidar da saúde, como relata a professora Lívia, acontece geralmente pela quantidade de horas que o professor que atua nas ETes precisa cumprir. A carga horária excessiva impacta diretamente na qualidade da educação oferecida e no bem-estar docente. Podemos citar alguns problemas decorrentes da carga horária excessiva dos professores, por exemplo as longas horas de trabalho sem pausas adequadas podem levar à exaustão física e mental, reduzindo a capacidade dos professores de oferecer uma educação de qualidade.

A carga horária extensa pode deixar pouco tempo para os professores prepararem aulas de maneira adequada, resultando em conteúdo menos elaborado. Professores cansados e sobrecarregados podem ter dificuldade em manter um alto nível de envolvimento e interação com os alunos, afetando negativamente o processo de aprendizagem. Estudantes que precisam de atenção extra ou apoio individual podem ser prejudicados, já que os professores têm menos tempo para se dedicar a eles. A carga horária excessiva pode afetar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, levando a problemas de saúde e a um impacto negativo na qualidade de vida dos professores. A sensação de estar sobrecarregado pode levar à desmotivação e à redução da satisfação no trabalho.

Tudo isto está relacionado à precarização do trabalho e contribuiu para a percepção negativa da profissão, afastando potenciais aspirantes e prejudicando a imagem da profissão docente.

De acordo com as informações coletadas, a maior parte dos docentes informa que a carga horária é de 40 horas/ aula semanais:

Gráfico 3 - Carga horária semanal dos docentes



Fonte: Silva (2024). Dados da pesquisa.

A carga horária do docente que atua na ETE é ampliada, o que demanda um planejamento cuidadoso para garantir a efetividade das atividades realizadas pelos alunos ao longo do dia. A maioria dos entrevistados informou ser “inevitável” levar atividades para corrigir, planejar e estruturar, em casa. As escolas hoje estão organizadas no sentido de atender o maior número de pessoas, seja na ampliação da matrícula e maior número de turmas. O que constatamos é que, no Ensino Médio 1º, 2º e 3º anos, total de 12 turmas do ensino médio (1º ao 3º ano). Em 2021, ano em que as informações foram coletadas, existiam 521 alunos matriculados. Considerando o que a Resolução CEE/PE nº 03/2003 indica, o máximo de alunos permitido por sala é 50, em média as turmas estavam com a sua capacidade quase total. A necessidade de responder ao maior contingente de alunos impede os professores de considerar as individualidades e necessidades de cada um, tão ressaltadas pelos discursos que estão no centro das reformas educativas. Com muitos alunos na sala, os professores têm dificuldade em dar atenção individualizada a cada estudante. O espaço reduzido e o grande número de alunos podem dificultar atividades interativas e discussões em grupo, que são importantes para o envolvimento dos alunos e para a troca de ideias.

Tendo em vista este cenário, a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino. Os professores são extremamente demandados no seu trabalho e se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (OLIVEIRA, 2006).

Porém, como informado pelos docentes Allan e Chico a quantidade de eventos internos e externos prejudica o andamento dos conteúdos. Esses eventos que estão fora do planejamento são, geralmente, demandas do Governo Estadual. Quando há uma série de eventos ocorrendo, o tempo disponível para o ensino e aprendizagem dos conteúdos pode ser reduzido. Isso resulta em menos tempo para cobrir todo o currículo previsto, o que pode

comprometer a profundidade e a qualidade do ensino. Quando indagados a respeito das mudanças que fariam nas condições de trabalho que existentes na ETE, suas opiniões são:

BETH: Facilitaria o acesso dos profissionais à atendimento médico.

FEIJÓ: Diminuir o número de eventos que alunos têm que participar.

ANGELA: Diminuiria a quantidade de eventos, adicionaria uma internet de qualidade. Quando eu entrei no programa para uma escola de referência, tem toda uma adaptação, é diferente, público diferente, muita coisa diferente, envolve mais tempo, lógico! Querendo ou não eu tenho que passar o dia aqui, eu chego aqui às sete e meia e só posso sair às cinco né? Eu tenho esse horário a cumprir, tá? Sim. No início era muito lindo.

LÍVIA: Acho que seria importante reduzir a carga horária de horas na sala de aula. Isso daria mais tempo para se preparar para as aulas e para atender aos alunos.

EDSON: Daria mais apoio ao professor, assistência pedagógica, materiais de ensino melhores, recursos físicos, mais autonomia pedagógica, investimento em formação continuada. Também seria bom simplificar os processos burocráticos, pra que a gente focasse mais no ensino do que em coisas administrativas.

DANI: Eu acho que deveria ter serviço de apoio psicológico para o professor também, pois é uma profissão muito estressante.

A interrupção do fluxo regular das aulas e atividades planejadas pode causar descontinuidade no processo de aprendizagem, dificultando a compreensão dos conteúdos pelos alunos. A desorganização do planejamento faz com que o professor precise fazer ajustes constantes em seus planos de ensino, o que pode gerar desorganização e impactar na progressão dos conteúdos. O nosso entendimento é que essa questão impacta fortemente no trabalho docente, pois exige esforços adicionais para manter o envolvimento dos alunos nas aulas e com relação aos conteúdos que precisam ser trabalhados.

Para APPLE (1995) a intensificação do trabalho é um processo historicamente em desenvolvimento, na qual apresenta vários sintomas, desde a falta de tempo para coisas triviais, quanto as mais complexas. Também, de acordo com o mesmo autor, a intensificação atua para destruir os momentos de lazer, reduzindo o tempo em torno das necessidades do processo de trabalho, pois há sempre muito o que fazer. Percebemos com isso que o trabalho docente está muito mais voltado à demanda de tempo exclusivo para o trabalho.

A intensificação do trabalho, que reduz o tempo para tarefas cotidianas e complexas, levanta preocupações sobre a sobrecarga dos docentes, que se sentem esgotados e incapazes de lidar com as suas responsabilidades pessoais e profissionais. Os docentes estão constantemente envolvidos em suas funções laborais, deixando pouco espaço para outras atividades como o descanso e o lazer, o que prejudica a sua saúde mental e física, bem como suas relações interpessoais. A flexibilidade do tempo no contexto do trabalho docente está

como uma forma de intensificar ainda mais o trabalho, exigindo disponibilidade constante para a escola.

5.3 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O TRABALHO DO PROFESSOR

A flexibilização, termo bastante utilizado nas propostas educacionais reformistas, é enganoso pois cria uma ilusão de autonomia, livre escolha, criatividade e inovação, principalmente quando se trata de jovens. No entanto, uma análise breve revela várias problemáticas subjacentes a essa proposta de flexibilidade. Embora possa dar impressão de autonomia, muitas vezes as escolhas dos estudantes são direcionadas por limitações estruturais, como a disponibilidade de disciplinas ou recursos. A capacidade de aproveitar a flexibilidade do currículo pode variar significativamente com base no acesso a informações, orientação educacional e recursos. Portanto, alguns estudantes podem se beneficiar mais do que outros, aprofundando desigualdades. A ênfase na flexibilidade curricular está vinculada à ideia de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, negligenciando a importância de uma educação ampla que promova habilidades críticas e cidadania ativa.

Conforme podemos observar no trecho abaixo, os professores expressaram preocupações sobre a flexibilidade do currículo e, temem que ao concederem mais liberdade na escolha das disciplinas, os alunos acabam optando por escolhas menos complexas, ou aquelas que consideram mais interessantes sem levar em conta a importância delas nas áreas diversas da sua formação. Os docentes também se preocupam que a diversidade de disciplinas oferecidas ocasione em uma carga de trabalho maior, pois, eles já terão que preparar aulas para um conjunto amplo de disciplinas.

DANI: Veja só, eles realmente focam no interesse deles, então vai cair como uma mão na roda essa reforma porque muitos deles se questionam: se eu não vou usar isso no meu futuro então pra que eu tenho que estudar? Então assim, eles se atraem mesmo por aquelas disciplinas que eles têm mais facilidade, então é uma certa rejeição para as demais, né? Então a gente que não é, vamos dizer assim, o foco dele, embora a minha área seja o foco de todas né? Porque é base da nossa língua, mas tem alunos que não gostam. Mas aí a gente tem que fazer nossos malabarismos para chamar mais atenção deles.

BETH: É essa nova reforma que dá autonomia para os alunos escolherem as disciplinas, poderia ser uma forma de dar autonomia. É porque eles não têm uma preparação para isso[...]. É que os alunos não têm ainda maturidade pra decidirem o que querem fazer e eu sou contra essa reforma porque ela me excluiu, educação física agora é opcional no ensino médio.

CHICO: Eu valorizo a oportunidade de oferecer disciplinas diferentes que enriquecem a experiência do aluno. Porém, me preocupo em relação ao anexo dessas horas na preparação destas disciplinas para a qual não tenho formação.

ALLAN: Com os itinerários formativos veio um desafio para o planejamento das minhas aulas. Além de me concentrar nos conteúdos específicos, que é matemática, agora também preciso criar planos de aula que atendam às diferentes demandas do projeto de vida, do empreendedorismo. O meu trabalho ficou mais intenso, exige mais tempo de estudo, criatividade.

JULIA: Essa mudança para os itinerários formativos no ensino médio tem sido bastante desafiadora para mim como professora. Aumentou muito a minha carga de trabalho, já que tenho que criar materiais e atividades diferentes para diversas turmas. O tempo e esforço necessários para essa adaptação são muito pesados, especialmente quando se leva em conta as restrições de tempo já existentes. A relação entre gestão e professores ficou bem mais complexa. A necessidade de alinhar conteúdos e metodologias diferentes precisa ter mais tempo de reuniões que já é difícil de encaixar em um cronograma já apertado!

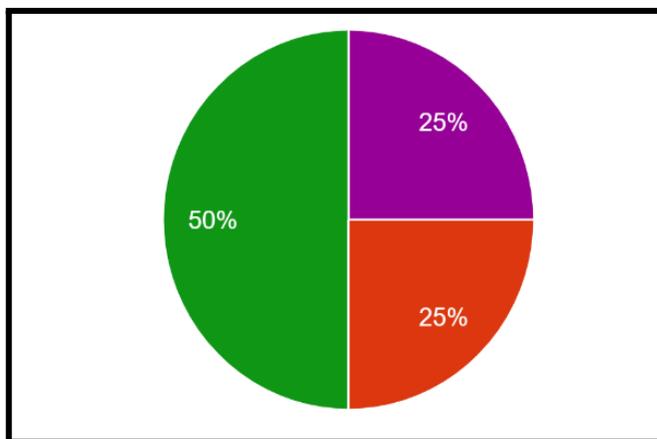
ANGELA: A realidade é que, como professora de língua portuguesa, me sinto sobrecarregada e constantemente pressionada a me dividir entre tantas atividades. A qualidade do ensino está sendo comprometida pelo excesso de tarefas e pela falta de tempo para me dedicar plenamente ao planejamento de aulas enriquecedoras. Me sinto frustrada.

TEIXEIRA: Carece de uma melhor informação e proposição, pois os professores além de não serem formados para os mesmos, alguns profissionais de ensino não participaram, não tiveram conhecimento do preparo e objetivos das disciplinas. Acredito que, principalmente em algumas áreas, precise de uma carga horária maior para o cumprimento dos conteúdos e alguns descritores que foram retirados de algumas séries, que são cobrados em vestibulares, são base do conhecimento são essenciais para o desenvolvimento intelectual e de conhecimento para os alunos.

A chamada flexibilização curricular, que permite aos alunos escolherem as disciplinas que irão cursar no ensino médio, pode impactar o trabalho docente de diversas maneiras. De acordo com o resultado do nosso questionário, quando perguntamos se acredita que a

flexibilização das disciplinas poderá proporcionar uma abordagem mais integrada e contextualizada aos conteúdos, os docentes responderam que discordam parcialmente:

Gráfico 4 - Opiniões dos docentes sobre flexibilização curricular



Fonte: Silva (2024). Dados de pesquisa.

O dado apresentado indica que os docentes têm opiniões divergentes sobre a flexibilização curricular. Apenas 25% dos docentes concordam totalmente com a flexibilização. Isso sugere que os docentes estão preocupados com a possibilidade de que a flexibilização curricular possa levar a uma fragmentação dos conteúdos e à perda de foco nos objetivos educacionais.

Os professores relatam que precisarão criar os seus planos de aula direcionados às disciplinas que a escola possibilita como sendo de interesse do aluno.

A fala do professor Allan revela que ele está enfrentando esses desafios. Ele relata que, além de se concentrar nos conteúdos específicos da sua disciplina, que é matemática, agora também precisa criar planos de aula que atendam às diferentes demandas do projeto de vida e do empreendedorismo. Isso exige mais tempo de estudo e criatividade, o que torna o seu trabalho mais intenso.

Também com a possibilidade de os alunos escolherem suas disciplinas, o professor pode ter que preparar uma variedade maior de conteúdo, visto que, poderão assumir eletivas para complementar a carga horária. Isso exigirá uma ampliação de conhecimentos e atualização constante para garantir a qualidade do ensino em áreas diferentes da qual está formado. Avaliar alunos com escolhas curriculares diversificadas pode ser complexo. Os professores podem precisar adaptar métodos de avaliação para se adequarem às disciplinas escolhidas pelos alunos, o que pode levar a uma carga de trabalho maior. A flexibilização

pode levar a menos colaboração interdisciplinar, mesmo com a interdisciplinaridade em evidência nesse currículo, já que os professores podem estar mais focados em suas áreas específicas. Isso pode limitar a capacidade de abordar tópicos complexos de maneira abrangente.

Esses são aspectos que podemos considerar como significativos nas condições de trabalho dos professores. Eles precisarão se preparar para ensinar uma variedade de conteúdos e adaptar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades das diferentes disciplinas, o que pode levar a sobrecarga de trabalho. Os processos de trabalho se tornam o centro das demandas da comunidade escolar, falta tempo para os professores se atualizarem via novos estudos, leituras, vivências e processos criativos, passando por um mecanismo de desqualificação intelectual que separa os professores de suas condições de elaboração intelectual. Apple (1995, apud Silva, 2023) argumenta que a escola é um espaço de lutas políticas.

A necessidade de formação continuada em diferentes áreas de conhecimento requer investimento em termos de recursos e disponibilidade de oportunidades de capacitação. Esse professor que tem diversos papéis que vão além de ensinar, podem e aumentam a carga de trabalho. A sobrecarga de trabalho docente pode levar à exaustão e ao comprometimento da qualidade do ensino. É importante que as instituições educacionais, gestores políticos reconheçam esse desafio e busquem maneiras de proporcionar um ambiente de trabalho saudável, reconhecimento profissional são importantes para garantir uma educação de qualidade.

6 MUDANÇAS PROPOSTAS PELA REFORMA

A Reforma do Ensino Médio promoveu modificações tanto na LDB quanto na estrutura curricular e na organização do ensino. A Reforma introduziu a flexibilização curricular, permitindo que as escolas definam até 60% do currículo com base em itinerários formativos, que são as áreas específicas do conhecimento ou os percursos que os estudantes poderão escolher, de acordo com a oferta da escola, o que deverão cursar. A carga horária mínima anual do ensino médio passou de 800h para 1000 h. Além disso, a Reforma busca ampliar a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, integrando-os ao ensino médio regular.

Em 2016, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio nacionalmente, aconteceram mudanças estruturais para os currículos em todo o país. Neste mesmo ano iniciaram-se os conceitos das habilidades e competências como base curricular a ser implementado em todo território nacional. Em 2017, Pernambuco inicia os preparativos para a implementação da nova proposta curricular de forma gradual, com adoção do Novo Ensino Médio em algumas escolas e ênfase em matemática e português. Entre 2018 e 2019 o Governo do Estado de Pernambuco anunciou a implementação do novo currículo do Ensino Médio, alinhado às diretrizes da reforma nacional.

Embora o documento não faça referência, a primeira medida para implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Pernambuco já estava em marcha desde o ano de 2018, quando do início do projeto piloto intitulado Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular (SILVA, 2021, p. 86).

Em 2020, a Pandemia de Covid-19 provocou adaptações no sistema educacional, afetando a continuidade da implementação do Novo Ensino Médio na rede Estadual. As escolas precisam se adaptar rapidamente ao ensino remoto, o que levanta questionamentos sobre a viabilidade de oferecer itinerários formativos nesse contexto. Em 2021 a implementação dos itinerários formativos é retomada com ajustes para atender às demandas do ensino híbrido e remoto. Surgem críticas sobre a falta de infraestrutura adequada para o ensino de determinados itinerários, evidenciando desigualdades entre as escolas.

Silva (2022) analisa o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/ 2017) na rede estadual de ensino de Pernambuco e suas consequências para o processo de escolarização no âmbito do ensino médio. O autor discute as mudanças de orientação gerencialista e neoliberal presentes no novo currículo de Pernambuco, que foram

desenvolvidas ao longo dos governos de direita e esquerda no estado. Também aborda as medidas voltadas à flexibilização curricular no âmbito da rede estadual de ensino e destaca as mudanças na carga horária e na organização dos componentes curriculares. Silva argumenta que as mudanças no currículo e na organização do Ensino Médio em Pernambuco promovem a desprofissionalização do magistério.

Quando a importância da teoria é diminuída em favor de conteúdos mais instrumentais, isso implica em uma valorização de conhecimentos adquiridos pela experiência em detrimento do conhecimento historicamente acumulado, o que pode contribuir para a desprofissionalização docente. O autor destaca que os itinerários formativos presentes no novo currículo promovem a fragmentação do conhecimento, com a oferta de componentes curriculares de curta duração e descontinuidades. Isso pode limitar a formação dos professores e dificultar a construção de uma visão integrada e aprofundada do conhecimento.

A tendência neoliberal presente a reforma do ensino médio está relacionada, também, com as mudanças no regime de acumulação do capitalismo dependente. De acordo com o autor (SILVA, 2022), essa tendência demanda a formação de trabalhadores flexíveis e precários em detrimento de uma formação mais ampla e crítica, além de interromper a democracia em função dos interesses das corporações empresariais. Nesse sentido, as mudanças no currículo e na organização do ensino médio em Pernambuco re-funcionalizam o trabalho dos professores, direcionando-os para áreas de menor status e com carga horária disponível. Isso pode contribuir para a precarização e intensificação do trabalho docente, afetando a autonomia e valorização profissional.

A incorporação dos itinerários pode elevar a carga de trabalho dos professores, demandando que eles se familiarizem com diversas áreas de conhecimento, para qual não houve formação adequada. A implementação dos Itinerários Formativos pode demandar que os professores se tornem generalistas em vez de especialistas, já que precisam se adaptar a uma gama diversificada de temas. Isso pode sobrecarregar os educadores e reduzir o tempo disponível para aprofundar-se em cada disciplina, o que pode impactar negativamente a qualidade do processo de ensino.

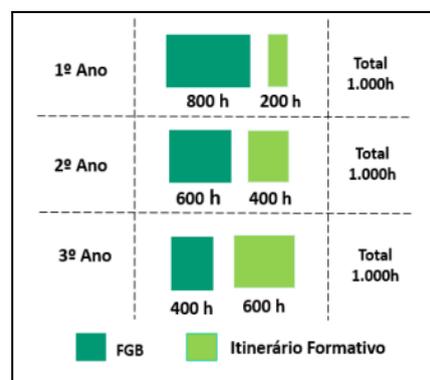
A falta de tempo para estudos aprofundados acarreta a qualidade das aulas, além disso, a exigência de se adaptarem constantemente a diferentes conteúdos e abordagens impacta negativamente a autoestima dos docentes. A desprofissionalização, nesse contexto, leva a desvalorização da carreira docente.

A implementação do currículo do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Pernambuco trouxe à tona uma série de questões críticas que merecem uma análise

aprofundada. Dentre essas preocupações, destaca-se a restrição na formação geral básica dos estudantes, uma mudança que levanta questionamentos sobre os reais impactos na qualidade da educação oferecida e no desenvolvimento integral dos jovens. Antes de tudo, é importante reconhecer que o Ensino Médio é um período fundamental na formação dos estudantes, preparando-os para a vida adulta, para o ingresso na universidade e para o mercado de trabalho. Portanto, qualquer mudança no currículo deve ser cuidadosamente planejada para garantir uma educação sólida e abrangente.

Disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História são essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, capacidade de análise crítica e compreensão da realidade. Restringir o tempo dedicado a essas disciplinas em prol dos itinerários formativos pode criar lacunas de conhecimento que prejudicam a formação integral dos estudantes. Além disso, a restrição na formação geral básica pode agravar as desigualdades educacionais já presentes na sociedade. Nem todos os estudantes têm a mesma oportunidade de escolher itinerários especializados, seja por falta de informações, orientação ou recursos. Isso pode resultar em uma formação dual e desigual, onde alguns alunos têm acesso a uma educação mais completa e outros não.

Considerando as mudanças na arquitetura e no currículo do Ensino Médio, é evidente que os jovens que ingressarem nesta etapa precisarão de um tempo de “adaptação” e de orientações mais estruturadas sobre os Itinerários Formativos, para uma escolha qualificada do percurso a ser percorrido nos anos seguintes, correspondendo aos aprofundamentos a serem feitos a cada ano do Ensino Médio. Nessa direção, Pernambuco optou pela seguinte distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) os Itinerários Formativos (IF):



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO, 2020, p. 58).

O texto do currículo de Pernambuco apresenta uma proposta de mudanças na arquitetura e no currículo do Ensino Médio, destacando a necessidade de orientação e

adaptação dos estudantes a essa nova fase da educação básica. A ideia de que os estudantes precisam de um período de "adaptação" ao Ensino Médio é válida. No entanto, essa adaptação não deve ser apenas uma questão de carga horária, mas também deve envolver a preparação dos alunos para as expectativas e desafios acadêmicos dessa etapa.

A adaptação pode ser melhor se combinada com estratégias de apoio ao aprendizado. A distribuição de carga horária proposta entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos faz sentido em teoria. No entanto, a aplicação dessa abordagem dependerá da qualidade dos componentes curriculares oferecidos em ambos os casos.

Vale ressaltar que mediante a mudança na arquitetura e no redesenho do currículo nessa etapa de ensino, se faz necessária uma atenção especial para os estudantes egressos do Ensino Fundamental. Os conhecimentos aprendidos nessa etapa de ensino precisam ser trazidos para o Ensino Médio numa perspectiva de aprofundamento, o que inclusive é previsto na LDB 9.394/96, mas também sob uma ótica de complexidade, possibilitando uma maior integração dos saberes. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO, 2020, p.59).

A atenção aos estudantes que estão fazendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é necessária. No entanto, essa atenção deve se estender ao longo de todo o Ensino Médio. Os alunos podem enfrentar desafios contínuos de adaptação e orientação à medida que avançam na etapa. Embora as propostas sejam interessantes, a implementação bem-sucedida dessas mudanças é complexa. Ela requer recursos adequados, formação de professores, atualização de materiais didáticos, entre outros. Além disso, é importante envolver os próprios professores na concepção e implementação das mudanças curriculares.

O Currículo de Pernambuco, elaborado em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco- UNDIME, foi publicado em 2020, é um documento que apresenta algumas inovações em relação ao currículo tradicional. No entanto, ele também apresenta algumas limitações que merecem ser destacadas.

Uma das principais críticas ao currículo de Pernambuco é que ele é uma cópia da reforma do ensino médio, ou vice-versa. A reforma, aprovada em 2017, estabeleceu uma nova estrutura curricular para o ensino médio, composta de duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs). O currículo de Pernambuco segue essa estrutura, com algumas pequenas alterações.

O currículo de Pernambuco apenas oficializa essa modificação, mas não traz nenhuma novidade significativa. Ainda em relação às limitações do currículo de Pernambuco, é importante destacar que ele não é suficiente para garantir uma formação integral para os estudantes. O currículo, neste caso, é apenas um documento que orienta a prática pedagógica.

Para que a formação integral aconteça, é necessário que as escolas tenham recursos e condições para implementar o currículo de forma adequada. O currículo de Pernambuco poderia enfatizar a importância da formação crítica dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania, no entanto essa discussão não é interessante para o mercado de trabalho.

Adentrando no currículo de Pernambuco, é fundamental destacar a presença de uma seção significativa que aborda os itinerários formativos. Vamos explorar como esses itinerários são incorporados no cenário educacional do Estado e como influenciam a experiência dos estudantes no Ensino Médio.

Os fundamentos pedagógicos que moldam os itinerários formativos em Pernambuco refletem abordagens inovadoras para a educação no Ensino Médio do Estado. O próprio texto destaca a importância de entender o currículo à luz de sua localização histórica. Isso significa reconhecer que as políticas educacionais são influenciadas pelo contexto e pelas mudanças ao longo do tempo. O currículo é lugar, espaço, território, nele, diferentes perspectivas e interesses colidem. Essas tensões podem ser interpretadas como oportunidades para promover um ensino crítico, questionando o que é ensinado e por quê. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, percurso, não é uma entidade estática, mas sim um reflexo das preocupações e necessidades de uma determinada época. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento (SILVA, 2004).

A relação que tentamos demarcar aqui corresponde a uma concepção educativa que supere a repetição. Nos referimos à possibilidade de promoção de análises mais criteriosas, profundas e mobilizadoras das relações de poder, dos contextos socioculturais, econômicos e políticos para que, de forma individual e, principalmente, coletiva, possam superar a reprodução do que está posto socialmente que, historicamente, têm gerado cenários de desigualdades e injustiças, marcando negativamente nossas sociedades (PERNAMBUCO, 2020, p. 79).

A visão de uma educação libertadora é central nesse contexto de detalhamento sobre os itinerários formativos. A ideia é que a educação deve ser um meio de transformação e superação das desigualdades.

O protagonismo dos estudantes é abordado em três dimensões: aprendizagem, participação na sociedade e responsabilidade cidadã. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem que promova a interdisciplinaridade, autonomia dos estudantes, protagonismo, inovação e uma visão cidadã da educação. Além disso, o documento indica que a inovação é compreendida de forma mais profunda que simplesmente a adoção de tecnologias. Ela

envolve a promoção de análises críticas das estruturas de poder, contextos socioculturais, desigualdades, visando superar desafios sociais preexistentes. A concepção pedagógica dos itinerários formativos do currículo de Pernambuco para o Ensino Médio destaca a investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural. Estes conjuntos de fundamentos pedagógicos para os itinerários formativos em Pernambuco representam, textualmente, uma abordagem centrada no estudante para a educação no ensino médio no Estado.

Entretanto, perguntamos como os alunos têm reagido aos itinerários formativos? Eles estão fazendo escolhas alinhadas com seus interesses?

GABI: Como professora em uma escola pública tenho notado uma mistura de reações entre os alunos. Uns se empolgaram por ter a oportunidade de escolher, mas outros não entendem assim, ficam confusos. Precisamos de mais tempo para avaliar se os alunos poderão tomar decisões mesmo.

CHICO: Se tiver uma trilha né, como sustentabilidade por exemplo, e o aluno tiver interesse por essa questão, eles vão escolher. Mas não é assim que funciona. Cada escola, mesmo que seja ETE também, tem as trilhas diferenciadas. Por exemplo, aqui é mais focado em empreendedorismo, mas na outra ETE, aquela lá da OI, é mais focado em matemática. Então, se o aluno faz aqui, mesmo que ele goste mais de matemática não vai ter essa trilha aqui. É pro aluno de lá a mesma coisa. É complicado.

JULIA: Então, tenho notado que eles reagem de forma positiva a esses itinerários. Mesmo ainda não compreendendo muito bem o que se trata, mas, para eles, é novidade é bom.

ANGELA: Veja só, como professora eu tô empenhada em dar o apoio necessário para que eles possam escolher de forma mais coerente possível. Mas é aquilo de opção, não é um mundo de possibilidades. Tem que se matricular no que tem mesmo. Aí é preocupante porque tem essa necessidade de orientação.

EDSON: Os alunos estão perdidos.

A introdução das trilhas no ensino médio, sob o pretexto da personalização da educação, suscita uma série de questões que merecem nossa atenção. Enquanto a política educacional enfatiza a autonomia dos alunos na escolha de trilhas alinhadas com seus interesses e aptidões, devemos indagar se essa abordagem realmente está democratizando o acesso ao conhecimento e garantindo uma educação justa. Há uma sombra que paira sobre a promessa da personalização.

Embora os alunos possam ter a oportunidade de fazer algumas escolhas dentro de certos parâmetros, existem restrições e diretrizes estabelecidas pelas instituições de ensino e pelos currículos de cada rede. A flexibilização das escolhas, tão enaltecida pelos defensores da contrarreforma e alardeada pelos veículos de comunicação, caracteriza-se como mais um dos mecanismos para fazer da escola espaço de legitimação das desigualdades sociais.

Em um sistema onde as oportunidades nem sempre são distribuídas igualmente, as trilhas poderiam inadvertidamente perpetuar disparidades, com estudantes mais privilegiados aproveitando ao máximo, enquanto outros, enfrentando barreiras educacionais, podem se ver restritos em suas escolhas. Além disso, a pressão para "escolher corretamente" dentro dessas trilhas pode ser esmagadora para os alunos. A incerteza sobre o futuro e a necessidade de tomar decisões significativas em uma idade tão jovem podem criar estresse e ansiedade adicionais. Portanto, o que parece uma oportunidade para alguns pode se transformar em uma fonte de pressão para outros.

Quanto às expectativas dos docentes em relação a essa reforma curricular, elas podem variar bastante. Essas mudanças exigiram dos docentes a adoção de novas práticas pedagógicas, adaptadas à nova estrutura curricular. De acordo com os dados da nossa pesquisa, alguns principais pontos levantados pelos professores incluem as mudanças ocorridas nos conteúdos e na forma de trabalhar as disciplinas do ensino médio. O objetivo é que sejam trabalhados os conteúdos de maneira mais contextualizada, porém, muitos docentes não receberam uma formação específica para lidar com as mudanças propostas. A falta de preparação pedagógica adequada para adotar as metodologias mais adequadas pode colocar, mais uma vez, o professor em uma situação de responsabilização pois, sem uma formação adequada, limita-se a capacidade de implementar as práticas ditas inovadoras.

A informação apresentada pelo questionário revela que a percepção inicial dos docentes em relação à mudança no currículo é predominantemente pessimista. Isso sugere que a maioria dos professores está preocupada com as mudanças propostas pela Reforma e pode acreditar que essas mudanças terão implicações negativas em sua prática docente, seja em relação às condições de trabalho, ao currículo, à carga horária, ou a outros aspectos do ensino médio. É importante notar que a percepção inicial pessimista da maioria dos docentes pode ter várias razões, como preocupações com a falta de consulta aos profissionais da educação na elaboração da reforma, incertezas sobre como as mudanças afetarão sua rotina de trabalho ou receios quanto ao impacto nas condições de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os docentes também reclamam por investimento na formação e valorização da carreira. De certa forma, espera-se que a reforma seja acompanhada de investimentos em formação continuada e valorização profissional dos docentes, de modo a prepará-los para as mudanças curriculares e fortalecer sua atuação pedagógica. A percepção dos docentes é de que eles não receberam formação e informações adequadas para implementar efetivamente as mudanças curriculares. O novo currículo não está alinhado com as demandas do mundo real, do mercado de trabalho, deixando os alunos mal preparados para os desafios que estão por vir.

Quais as percepções dos docentes em relação à sua preparação para lidar com as mudanças curriculares propostas pela reforma educacional. Os dados mostram que a maioria, 75% dos docentes, sente a necessidade de mais capacitação para se adequar às mudanças propostas. Por outro lado, 25% dos docentes afirmam que se sentem despreparados para lidar com as mudanças. Isso sugere que um grupo menor de professores pode estar enfrentando dificuldades significativas em se adaptar às novas exigências curriculares, possivelmente devido à falta de treinamento ou recursos adequados.

Esses resultados destacam a necessidade de investir em programas de capacitação e desenvolvimento profissional para os docentes, a fim de garantir uma transição mais suave para o novo currículo. É importante que os educadores se sintam confiantes, preparados e com entendimento do currículo proposto. Essa informação destaca a importância do diálogo e da colaboração entre os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais e os professores. O professor foi excluído do debate sobre a educação pública e a Reforma do Ensino Médio.

O currículo do ensino médio, mesmo após a reforma, possui uma carga horária confusa que é dividida entre os conteúdos da base comum e os itinerários formativos. Como algumas disciplinas possuem uma carga horária menor, os professores podem enfrentar desafios ao planejar e desenvolver o currículo. Eles precisarão fazer escolhas cuidadosas sobre quais conteúdos priorizar e como aprofundá-los adequadamente, garantindo uma abordagem equilibrada e abrangente. Com menos tempo disponível, pode haver uma pressão maior para "cobrir" todo o currículo estabelecido, o que pode resultar em uma abordagem mais superficial e menos tempo para explorar temas de forma mais aprofundada e contextualizada. Muitos docentes percebem que o novo currículo do Ensino Médio é sobrecarregado, o que gera uma dificuldade em aprofundar nos tópicos e prejudica a compreensão dos alunos. O professor, identificado como **Allan** deixa essa preocupação em sua fala:

ALLAN: Muito, bastante, você começa com a carga horária, você perde muito. Matemática no 3º ano serão 3 aulas somente. Hoje são 6, ou seja, reduziu 50% da carga horária né. O conteúdo também é muito diferente do que está acostumado. A gente tá torcendo também porque por enquanto são projeções, a gente não tem a estruturação, só especulação somente. Pode mudar. As provas externas que fazem avaliação e para ingresso dos estudantes na universidade vão mudar também a sua matriz, né? ou se vão continuar cobrando a mesma coisa porque aí a gente vai ter que fazer um milagre de ver o que a gente via em 6 aulas, em 3 somente. E principalmente o professor tendo que adquirir conhecimento diferente da área do que ele é formado, porque por exemplo eu sou formado em matemática, mas, com certeza não vai ter como complementar a minha carga horária somente com matemática, eu vou precisar pegar, sei lá, projeto de vida é, educação socioemocional, outras coisas fora da minha área de formação entendeu? Aí vai piorar, no caso, vai acentuar tudo o que eu já tinha dito a você o conhecimento que você adquire na formação até a prática quando você vai lá e perde muito na sua área né? No caso desse novo ensino médio eu vou começar a perder isso, no caso os alunos vão se prejudicar. Espero que as avaliações externas, e a gente nem tá falando de outros concursos, diversos que modifiquem também. Porque se um aluno escolhe uma trilha qualquer que não priorize matemática, por exemplo, ele estaria condenado a não prestar nenhum concurso que fosse cobrado matemática, né? Você já abre mão disso. Eu acho que é do primeiro para o segundo que ele fará a escolha, eu acho que ele não teria maturidade suficiente nisso não, porque os estudantes chegam ao terceiro ano e não tem noção ainda de que carreira eles vão seguir nem sequer a área que eles escolheriam seguir.

JULIA: Eu vejo todos os professores daqui muito comprometidos, ninguém faz a coisa por fazer somente, entendeu? Eu lembro aqui de uma professora que ela pegou uma certa disciplina, que não era do domínio dela, porque quase todas essas novas não é do domínio de ninguém, e teve de correr muito atrás se preocupam muito e não sei o quê. Só que a gente não tem tempo para isso. Entendeu? E nem incentivo para tanto. Eu estava discutindo algum professor sobre isso, por exemplo, há pouco.

Com menos tempo em sala de aula, os professores precisam adaptar suas metodologias de ensino, mas, observe na fala do docente Allan a preocupação em concluir o conteúdo que seria para 6 aulas, em 3? Como focar em estratégias mais diretas e eficientes para transmitir o conhecimento sem reduzir o conteúdo? Como o discente informou “a gente vai ter que fazer um milagre!”.

Os docentes esperam que a reforma seja acompanhada de investimentos na infraestrutura das escolas, garantindo condições adequadas para a implementação das mudanças propostas.

BETH: Principalmente em questão de infraestrutura que nós temos, porque é minha realidade. Ela tem uma estrutura muito boa, mas falta manutenção, manutenção e é uma coisa que requer muito além, muito gasto além do que talvez seja de uma escola normal, porque ela tem uma estrutura muito maior. Então, nessa ETE a gente tem uma estrutura muito maior, nossas salas têm ar-condicionado, então ela é diferenciada, coisas que a gente não vê em uma escola pública normal. Mas a questão das manutenções, por exemplo, a gente tem uma piscina que nem toda escola pública ela tem, então a gente tem que ter gastos com a piscina para manter sempre usando, só que não vem recurso pra isso, porque é um investimento de recurso igual as outras escolas. A gente tem um auditório maravilhoso, palco semiprofissional, mas não é climatizado, é muito quente, então a gente não tem estrutura, a gente não pode ocupar a escola inteira, usar o auditório para fazer uma aula diferenciada porque ninguém aguenta ficar lá dentro.

LÍVIA: Acredito que o período integral é uma oportunidade incrível para os alunos aprenderem e se desenvolverem. Mas é preciso investir na escola com qualidade. Que a gente tenha formação adequada, que os alunos tenham recursos e atividades de qualidade, e que a escola tenha infraestrutura adequada. Sem esses investimentos, o período integral corre o risco de se tornar um espaço de fazer nada. Por isso, acredito que é fundamental que o governo invista na educação, para que todos os alunos tenham a oportunidade de usufruir de uma escola boa.

FEIJÓ: Sem condições de manter a escola assim, sem organização. A gente sabe que os alunos não tem maturidade, tipo: Ah, vou aproveitar para fazer nada, é realmente isso.

A reforma estimula a oferta de ensino médio em tempo integral, possibilitando aos estudantes permanecerem na escola por um período maior e participarem de atividades complementares. Porém, mesmo nas escolas que possuem uma condição mais favorável, estas possuem infraestruturas físicas limitadas, com salas de aula insuficientes para acomodar todas as turmas em período integral, por exemplo. A falta de espaços adequados para atividades como auditório climatizado, salas de informática e espaços esportivos também pode ser um obstáculo para a implementação do ensino integral. No caso desta ETE, a escola possui uma infraestrutura diferente das outras, porém, não existe manutenção. Com isso, os professores e alunos não conseguem ocupar todos os espaços, visto que, a escola tornou-se a segunda casa, já que tanto alunos quanto professores passam a maior parte do tempo nela.

O ensino integral busca oferecer uma gama mais ampla de atividades extracurriculares, como esportes, artes, projetos de pesquisa e práticas de laboratório. No entanto, a infraestrutura existente pode não ser suficiente para acomodar todas essas atividades, exigindo investimentos adicionais na criação e manutenção de espaços adequados e recursos materiais necessários para a realização dessas práticas. Superar essas dificuldades requer investimentos significativos em infraestrutura, recursos materiais e tecnológicos, manutenção permanente além de um planejamento cuidadoso para adaptar os espaços existentes e garantir o ensino em tempo integral com qualidade.

Conforme defende Araújo (2019) a dualidade envolve diferentes formas de qualificação escolar para as classes trabalhadoras e elites, enquanto a diferenciação escolar aborda a diversidade de itinerários escolares. A dualidade é vista como resultante da forte hierarquização e as desigualdades são refletidas na diferenciação escolar dentro das redes educacionais.

Dualidade educacional e desigualdades, entendida está a partir da ideia de diferenciação escolar, portanto, são conceitos que se complementam e que não se excluem e os diferentes itinerários, neste sentido, são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral. (ARAÚJO, 2019, p. 112).

O enfoque na proposta de itinerários formativos como uma estratégia que intensifica a diferenciação escolar e aprofunda as desigualdades educacionais, converge na limitação das perspectivas futuras dos jovens de baixa renda. A adoção do currículo do novo ensino médio não respeita as capacidades e interesses variados dos jovens, apenas aprofunda as desigualdades estruturais históricas da educação brasileira.

Desde a sua implementação, o currículo do Novo Ensino Médio tem suscitado ampla discussão. Esta reforma curricular visa transformar o panorama da educação básica, do ensino médio, adaptando-se às demandas contemporâneas do mercado e oferecendo uma experiência de aprendizado alinhadas às necessidades da capital.

No contexto do ensino médio de Pernambuco, a relação entre as políticas educacionais e a racionalidade neoliberal tem se tornado cada vez mais evidente. Esta ideologia tem procurado transformar todas as esferas da vida social na lógica de mercado, e a educação não é exceção. Conforme Silva (2021) num primeiro olhar, a elaboração do currículo do novo ensino médio em Pernambuco é apresentada como um processo relativamente representativo, envolvendo a participação das escolas da rede, representação sindical, conforme alegado pelo governo. No entanto, é imprescindível não ignorar que a forma na qual a tramitação e aprovação da lei da reforma e da BNCC aconteceu de forma autoritária, o que impactou a maneira como essa reforma foi implementada nos estados.

Conforme o mesmo autor, diversos estudos demonstram que a tramitação da reforma do ensino médio enfrentou críticas contundentes por conta de sua natureza autoritária, sendo aprovada por meio de medida provisória e com mínima interlocução com os profissionais da educação e suas organizações científicas e sindicais, priorizando, ao invés disso, os interesses empresariais.

A reforma foi aprovada em um contexto político e econômico regressivo e autoritário, marcado por um governo ilegítimo. Foi implementada de maneira antidemocrática, sem envolver os principais protagonistas da educação, como os professores.

Ao analisar a situação da rede estadual de Pernambuco, a elaboração do currículo e sua aprovação no Conselho Estadual foram conduzidas por meio de abordagens características da tecnocracia neoliberal. Mesmo buscando legitimar a participação dos gestores e professores no processo de implementação, muitas vezes parece que esse processo aconteceu de forma superficial, uma vez que a própria essência autoritária e tecnocrática do processo de construção do currículo levanta dúvidas sobre a efetiva participação e influência da comunidade educacional. Nesse sentido, Silva (2021) continua alertando que a influência do autoritarismo que permeia a origem da reforma do ensino médio, aliada à persistência do gerencialismo na sua implementação em Pernambuco, aponta para a preocupação de que o discurso de representatividade seja uma mera fachada para encobrir uma agenda que prioriza interesses externos. Apesar de qualquer envolvimento da comunidade escolar e acadêmica, a tendência autoritária que marcou o início do processo parece reverberar em todas as fases subsequentes, minando a voz autêntica dos professores e alunos na definição do rumo da educação.

Continuando na mesma linha de análise do autor (SILVA, 2021), ainda é possível observar que o novo currículo do Ensino Médio em Pernambuco reflete as mudanças orientadas pela abordagem gerencialista e neoliberal, que tem sido desenvolvida ao longo de governos de diferentes orientações políticas desde a década de 1990.

As adaptações curriculares se baseiam em competências gerais, seguindo a trajetória já presente na formação dos estudantes do Estado, nos currículos das escolas integrais e semi-integrais. O currículo também evidencia uma convergência com a legislação nacional de reforma do ensino médio. Enquanto muitos aspectos aparentam ser inovadores e promissores, é essencial lançar um olhar crítico sobre o currículo do Novo Ensino Médio de Pernambuco, sobretudo em relação aos Itinerários Formativos, à fragmentação do conhecimento e ao potencial desprofissionalização do trabalho docente. A questão a ser problematizada inclui o impacto dessas mudanças no desenvolvimento da educação oferecida aos estudantes, na autonomia dos docentes, considerando a influência da abordagem neoliberal na estrutura curricular e nas políticas educacionais. Essas preocupações merecem atenção detalhada, pois podem impactar profundamente a qualidade da educação oferecida aos jovens pernambucanos.

No contexto dessas preocupações, os docentes informam que o currículo do ensino médio não contribui, ou contribui muito pouco para a formação direcionada ao mercado de trabalho, destacando assim a relevância de avaliar se as implicações da reforma do ensino médio para o trabalho docente e conseqüentemente a formação das juventudes.

Em seu artigo 35, a LDB indica o objetivo legal entre outros “a compreensão dos fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos”.

A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito com relação à química, à biologia ou à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer forma de ação, seja ela produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos, e articulados entre si. Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Isso porque, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e social. Partindo dessa concepção, é possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (KUENZER, 2002, p. 39-40).

Portanto, é importante investigar que tipo de formação está propiciando a conclusão do ensino médio.

Há uma convergência entre os docentes de que o currículo do Ensino Médio tem um impacto insuficiente na formação direcionada ao mercado de trabalho. Os professores acreditam que da forma como se apresenta, já neste contexto de reforma, o currículo do ensino médio contribui muito pouco ou de forma inadequada para preparar os alunos para o mercado de trabalho. Isso aponta para uma preocupação generalizada de que o currículo não está alinhado com as necessidades do mundo profissional ou não fornece os conhecimentos necessários para os estudantes se saírem bem em suas futuras carreiras.

BETH: É, para o mercado de trabalho não prepara. Prepara pra, talvez numa vida acadêmica, se essa for a intenção deles. Por isso que eu sempre aconselho escola técnica, pelo menos eles terminam o ensino médio com uma profissão.

FEIJÓ: Não contribui tanto, Mas eles esperam principalmente ter um conhecimento bom para que eles tenham é a facilidade de ingresso no mercado do trabalho, eles esperam muito isso. Muitos deles tão mais assim, com aquela vontade de terminar o ensino médio e trabalhar.

JULIA: No ensino médio em geral, eles não vêm uma relação entre a vida deles e o conteúdo do ensino médio. Eles ficam até se perguntando pra que isso? Eu acho até que eles terminam o ensino médio e vão entrar no mercado de trabalho sem informação no mercado disputadíssimo de trabalho.

ALLAN: Não, eu acredito que porque não foca muito em questões práticas, não prepara muito para o trabalho, entendeu?

A insatisfação dos docentes com o currículo do ensino médio, conforme destacado na pesquisa, sugere preocupações reais sobre esse currículo em preparar os jovens para o mercado de trabalho. Isso é uma questão relevante, pois a educação desempenha um papel fundamental na formação de futuros profissionais.

A inserção no mercado de trabalho tem uma implicação direta na continuidade do processo de escolarização e de qualificação profissional juvenil. Como para a maioria dos jovens mais pobres, a passagem pela educação básica é praticamente o único momento de adquirir os conhecimentos minimamente demandados pelo mercado de trabalho, qualquer movimento de restrição do acesso ao conhecimento escolar amplia a desigualdade social. Nesse sentido, a contrarreforma do ensino médio mostra-se, ao contrário do propagandeado pelo governo federal, como acentuadora do acesso a empregos precarizados. (Oliveira, 2021, p. 442)

Para a maioria dos jovens provenientes das camadas socioeconômicas menos favorecidas a entrada no mercado de trabalho desempenha um papel essencial na continuidade de seu processo educacional e na busca por qualificação profissional. Qualquer esforço para limitar o acesso a esse conhecimento escolar fundamental apenas serve para agravar as disparidades sociais. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio, em contraste com as alegações do governo federal, parece contribuir para uma maior fragilização no acesso a empregos, em vez de fomentar a inclusão em posições mais sólidas e estáveis.

Trazendo a discussão para um momento mais recente, o Decreto 5.154/04 possibilitou a reintegração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Deste modo, seria possível a diminuição da dualidade estrutural entre Ensino Médio e Educação Profissional, que possibilitaria uma formação técnica, mediante uma base de formação geral, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2011), ou seja, o ensino médio integrado.

Ao considerar a integração dessas esferas educacionais, é crucial examinar como essa

abordagem impacta a experiência dos estudantes. O ensino médio integrado emerge como um modelo que supera a fragmentação tradicional do conhecimento, proporcionando uma interconexão entre os aspectos técnicos e gerais da aprendizagem. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas enquanto recebem uma formação sólida em disciplinas gerais, ao invés de uma formação restrita ao ensino profissional, teria caráter omnilateral, voltada para os sujeitos em todas as direções.

Isto materializa o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico, uma vez que, ao se compreender que os bens produzidos pela sociedade em benefício da melhoria de sua qualidade de vida são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida –ciência e cultura –compreende-se também que todos são potencialmente produtores de novos conhecimentos e capazes de apreenderem os conhecimentos já produzidos. Sendo assim, não faz sentido que esses sejam reservados a uma classe ou a um grupo social. Da mesma forma, não faz sentido delimitar o horizonte de desenvolvimento humano precocemente, seja pela restrição de sua escolaridade, seja pela determinação seletiva dos tipos de conhecimentos a que o estudante poderá ter acesso, em quantidade e qualidade, pelo lugar ocupado na divisão social do trabalho. Ao contrário, na educação básica, o estudante teria acesso ao conjunto de conhecimentos que lhe possibilitaria compreender a totalidade da vida social e produtiva, assim como conhecer e desenvolver suas habilidades em diversos campos: nas ciências físicas, nas ciências humanas e sociais, nas linguagens, nas artes, na matemática, dentre outras. (RAMOS, 2017, p. 36-37).

A proposta do ensino médio integrado vai além da simples disposição de conteúdos; ela busca uma integração entre conhecimentos amplos, permeados pela cultura, ciência e trabalho. Essa abordagem não se limita a conhecimentos básicos gerais, mas visa proporcionar uma educação profissional que permita aos alunos compreenderem, de maneira articulada, as técnicas, tecnologias e ciências subjacentes a diversas profissões.

A dualidade na formação do trabalhador torna-se cada vez mais notória. A implementação estratégica da educação profissional integrada ao ensino médio enfrenta desafios, talvez devido à escassez de definições claras nas diretrizes orientadoras. Isso resulta em uma implementação muitas vezes inadequada.

É preciso reconhecer a centralidade do ser humano no processo educativo e compreender que o propósito do curso não se resume apenas à certificação, mas busca uma formação abrangente. A concepção de formação humana deve ter como base indissociável o trabalho, a ciência e a tecnologia, considerando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

A Reforma enfatiza a articulação neoliberalismo para direcionar mais pessoas ao

subemprego e afastar cada vez mais esse público do acesso ao conhecimento, ao ensino superior. “Embora o mercado de trabalho também solicite uma força de trabalho qualificada, ele demanda, em volumes crescentes, uma força de trabalho embrutecida e adestrada apenas para o trabalho mais simples” (PIOLLI; SALLA, 2019, p. 185). Os autores ressaltam a preocupação de que a educação esteja se concentrando em habilidades básicas, em detrimento da capacitação para trabalhos mais complexos e inovadores. Isso pode limitar o potencial de crescimento econômico e de inovação de uma sociedade.

A educação básica, hoje, com o ensino médio obrigatório, tem nos jovens o seu público prioritário. A última etapa da educação básica tem como foco a preparação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho, portanto, deverá assegurar o desenvolvimento das capacidades e satisfação das necessidades do ser social, do jovem. A reforma pode direcionar mais pessoas ao subemprego e afastá-las do acesso ao ensino superior. Isso levanta a preocupação de que as mudanças no currículo podem não estar preparando adequadamente os alunos para carreiras mais qualificadas e que a educação superior possa se tornar inacessível para muitos.

MÁRIO: É claro que nós não podemos retroceder ao tempo porque o mundo muda, as gerações mudam, tecnologia chega, a educação vai se transformando, então é claro que a gente pode continuar com aquele ensino médio que foi há 10, 20 anos, mas nós podemos pensar que coisas dessa época podem ser trazidas para nós e aí melhorar o currículo. Então, o que eu vejo como preocupação é retirar essa questão de extrair do estudante. Ele vai ter o direito dele de escolher o curso superior que ele deseja fazer, então, quando ele estiver adiante do exame, ele vai ter, com certeza, aquelas áreas que vão ter mais facilidade, outras, é claro, que vão ter menos facilidade porque talvez não seja a área de conhecimento que foi optada por se aprofundar na escola, mas isso, a minha visão, é uma escolha do próprio estudante, não do sistema de ensino. Entende? Ele tenha a oportunidade de vivenciar todas as disciplinas curriculares, todos os itinerários formativos, todas as trilhas, projetos de vida, eletivas, e aí, mais à frente, o estudante é que, diante do exame, ele vai optar para a área que ele vai se interessar mais na universidade. Ele vai escolher o curso que vai mais lhe interessar dentro daquelas disciplinas curriculares que ele vivenciou na escola. Então, é isso.

O professor destaca a importância de reconhecer as mudanças no mundo e na educação ao longo dos anos. Sua preocupação principal é não retirar a liberdade de escolha do estudante. Ele defende que, embora haja áreas de maior e menor facilidade, a escolha do curso superior deve ser uma decisão individual do estudante, não imposta pelo sistema de ensino. O docente expressa a preocupação com a possibilidade de o ensino médio minimizar as opções de escolha, afetando especialmente os alunos das escolas públicas. A redução de disciplinas e a limitação de itinerários formativos podem colocar esses alunos em condições

mais difíceis, restringindo suas oportunidades de explorar diversas áreas de conhecimento. A falta de diversidade no currículo pode impactar negativamente a capacidade dos alunos de fazer escolhas informadas sobre suas carreiras e áreas de interesse na universidade, aumentando as desigualdades educacionais. O professor valoriza a oportunidade para os alunos explorarem diversas disciplinas, itinerários formativos, trilhas, projetos de vida e eletivas, permitindo que façam escolhas informadas ao decidir sobre a área de interesse na universidade.

Diante da abrangência e impacto da Reforma do Ensino Médio, é interessante observar como sua implementação tem se desdobrado em diferentes estados, refletindo na prática educacional e nas experiências dos alunos e professores.

Jacomini, 2022 indica que o processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de São Paulo foi conturbado. Isso se deve, em parte, às consultas realizadas de maneira superficial e sem discussão devido às restrições impostas pela pandemia e da gestão autoritária do então secretário de educação, Rossielli Soares da Silva (PSDB/SP). São Paulo foi o primeiro estado a implementar a Reforma, em 2020. A autora aponta que as comunidades escolares não tiveram participação efetiva nesse processo, resultando em problemas que ultrapassam o que seria considerado normal em grandes mudanças educacionais. Dentre os principais problemas relatados por três diretoras de escolas do ensino médio paulista, estão: a falta de estrutura adequada, falta de formação de professores e desigualdade na oferta dos itinerários formativos.

Conforme os relatos das diretoras, percebemos os atropelos na implantação, semelhante ao ocorrido em Pernambuco. De acordo com o artigo (Jacomini, 2022), Héliida Lança, diretora escolar, critica a implementação da reforma do ensino médio pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Lança argumenta que a gestão adota uma estratégia no contexto do neoliberalismo, buscando desorientar os profissionais da educação. A intenção é fazê-los sentir-se perdidos e inseguros, limitando assim sua capacidade de resistir ou se opor à reforma. Essa abordagem, segundo Lança, é um mecanismo utilizado para enfraquecer a resistência dos profissionais diante das mudanças propostas “Na lógica da aplicação das políticas e desenvolvimento da racionalidade neoliberais o combate e desmobilização de todos os movimentos de contestação devem ser promovidos” (NETO, 2019, p.85).

Lima & Gomes (2022) informam as impressões iniciais dos docentes, técnicos e gestores das escolas. Além dos aspectos didáticos e curriculares, as condições físicas das escolas e a falta de informações sobre como as mudanças seriam implementadas nas

diferentes realidades escolares foram apontados como obstáculos. As autoras classificam em três sentimentos: desconfianças, incertezas e expectativas.

Ou seja, um currículo que afirma respeitar as diversidades peca por não considerá-las, em termos de sua aplicabilidade. 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? (LIMA; GOMES, 2022, p.328).

Se o currículo não considera as características das escolas, ele não é aplicável. Além disso, atividades que exigem recursos adicionais e a escola não dispõe, a atividade fica comprometida e não acontecerá como deveria. É necessário que os docentes se sintam confiantes de que podem trabalhar de forma adequada às necessidades dos estudantes.

No Rio de Janeiro a implementação também aconteceu de forma arbitrária. Conforme indica Pereira (2021) até novembro de 2020 não havia tido uma apresentação do novo currículo nem tampouco um debate com a sociedade.

Apesar disso, reitero o apontamento feito anteriormente, só não significa que a adequação do projeto educacional do Estado do RJ a esse novo projeto educacional não venha ocorrendo, visto que, há mais de uma década que o processo de gerenciamento, empresariamento e de preparação da juventude da classe trabalhadora para o desenvolvimento de competências voltadas às demandas mercado vem ocorrendo no Rio de Janeiro. (PEREIRA, 2021, p. 148).

Empresários privados vinham preparando o terreno para a Reforma do Ensino Médio, que encontrou forte apoio desses grupos, pois alinhava-se aos seus interesses, A reforma flexibilizou a gestão das escolas públicas, permitindo a participação de organizações sociais e empresas privadas, o que reduz o papel do Estado na área. Isso é um interesse de setores do empresariado que acreditam que o Estado é ineficiente e burocrático. Isso abre possibilidades para a privatização do ensino médio.

No estado do Espírito Santo a Reforma começa a ser implementada em 2020, em algumas escolas piloto. Conforme Silva; Ferreira; Santos 2021 a Secretaria de Educação planejou a prática do novo ensino médio em 15 (quinze) escolas estaduais que apresentava os critérios de infraestrutura adequada e oferta de tempo integral. Em 2019 os autores realizaram uma enquete com os docentes de 22 (vinte e duas) escolas da Região Metropolitana de Vitória (ES), destas 15 (quinze) escolas piloto e as outras 7 (sete) escolas não-piloto. Semelhante ao que aconteceu em Pernambuco e em outros estados, os docentes afirmaram que não participaram de debates sobre a organização dos itinerários formativos e que não sabiam quais

seriam as mudanças previstas no ensino médio. A maioria dos docentes também demonstraram impressões negativas sobre as propostas de mudança do ensino médio, afirmando um sentimento pessimista.

De todo modo, a reforma do ensino médio representa um retrocesso na formação dos jovens e a forma de sua implantação no Espírito Santo, até o momento, representa um projeto político pedagógico de controle das mentes e dos corpos de nossos estudantes para adaptá-los à sociedade sem empregos (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021, p.54).

Em síntese, a implementação da Reforma do Ensino Médio nos estados analisados revela padrões semelhantes. Em São Paulo, a abordagem conturbada e autoritária durante a gestão da reforma resultou em problemas estruturais e desigualdades na oferta de itinerários formativos. Pernambuco e Rio de Janeiro compartilham a arbitrariedade na implementação, destacando desafios como falta de diálogo com a comunidade e ausência de apresentação do novo currículo. A influência empresarial, evidente no Rio de Janeiro, reflete a flexibilização da gestão escolar, alinhada aos interesses privados. No Espírito Santo, a falta de participação efetiva dos docentes nas discussões e a sensação pessimista sobre as mudanças no ensino médio destacam a necessidade de envolvimento colaborativo. Em todos esses contextos, as críticas apontam para a preocupação com o retrocesso na formação dos jovens e a percepção de um projeto político pedagógico que visa adequar os jovens estudantes a uma sociedade em constante transformação.

Precisamos pensar juntos (educadores, pesquisadores, governantes) numa proposta que relacione o formato da escola, seus tempos e espaços e o seu currículo.

A defesa de que será um currículo dinâmico, que atenderá as metodologias interdisciplinares, ignora o fato de que para isso os docentes precisam fazer os planejamentos por área de atuação. Muitos docentes encontram-se assumindo outras disciplinas. Essa fragmentação desorganizada não favorece a interdisciplinaridade, ao contrário, contribui para dificultar o planejamento, aumenta a carga horária de trabalho docente e faz com que o ensino se torne mais desconexo dos pilares estruturantes da própria didática. Interdisciplinaridade entre áreas se constrói com tempo de estudo entre os professores, que poderiam planejar em conjunto. A Reforma do Ensino Médio, com todo esse discurso conservador e foco na modificação do currículo, só colabora com a precarização, adoecimento e sobrecarga de trabalho docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415 de 16/02/2017, trouxe mudanças significativas na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) referentes a essa etapa da Educação Básica. Originada a partir da Medida Provisória (MP 746/2016), a Lei 13.415 tem sido alvo de críticas desde sua origem autoritária, levando à ocupação de escolas públicas por parte dos alunos. Em 2016, as escolas públicas brasileiras foram palco de ocupações estudantis, um movimento que surgiu em oposição à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016. Esses estudantes mobilizaram-se não apenas contra a PEC, que estabelecia limites para os gastos públicos, mas também manifestaram forte resistência à Reforma do Ensino Médio, apresentada por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016. Essa onda de ocupações reflete não apenas a discordância com medidas específicas, mas também uma busca por participação ativa na definição das políticas educacionais do país.

A Reforma do Ensino Médio apresenta uma série de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para essa etapa da Educação Básica. Embora se argumente que o Ensino Médio é de responsabilidade de cada estado, é necessário frisar que a estrutura e organização curricular são, na prática, definidas em nível nacional, atravessando a LDB, Planos Nacionais de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais.

A proposta de flexibilização curricular, com a introdução de itinerários formativos em diversas áreas, como Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional, é apresentada como uma medida que visa atender aos interesses individuais dos estudantes. Contudo, há pontos críticos a considerar. A redução do número de disciplinas compromete a formação integral dos alunos, deixando lacunas em conhecimentos fundamentais. Além disso, a autonomia para escolher itinerários pode aprofundar desigualdades entre as escolas e regiões, uma vez que instituições com menos recursos podem oferecer menos opções, limitando as escolhas dos estudantes. A falta de uma estratégia mais equitativa para implementar essas mudanças pode resultar em disparidades significativas no acesso a uma educação de qualidade.

As políticas governamentais em relação ao Ensino Médio atendem e mobilizam interesses diversos, quase sempre incongruentes, em torno da educação dos jovens.

Isso gera apoio e críticas de diferentes setores da sociedade. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) é uma das principais entidades empresariais do país e tem apoiado a reforma do ensino médio. Acredita-se que o setor industrial busca uma maior conexão entre a educação e as demandas do mercado de trabalho, a fim de preparar os estudantes para as

necessidades da indústria. O Movimento Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil que tem a participação e o apoio de diversos setores, incluindo empresários. Essa organização tem apoiado a reforma do ensino médio como uma forma de formar os estudantes e adequá-los para o mercado de trabalho, conforme indica nomeia Araújo, 2018 “direcionar o currículo para a formação das personalidades produtivas”.

A Fundação Lemann, caracterizada como uma instituição sem fins lucrativos, tem manifestado seu apoio à reforma do ensino médio. A fundação direciona seus esforços para atuar nos sistemas educacionais públicos estaduais, gerenciando projetos e ações em colaboração com as Secretarias de Educação. Alega-se que a reforma pode potencialmente impulsionar uma educação mais alinhada às exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Contudo, é válido observar que a questão em debate envolve os interesses do setor privado em relação aos recursos públicos.

O Instituto Ayrton Senna, que leva o nome do famoso piloto brasileiro, tem como missão promover a melhoria da educação no país. A organização tem demonstrado apoio à reforma do ensino médio, considerando-a uma oportunidade para aprimorar a qualidade da educação e desenvolver competências essenciais para os estudantes. Esses grupos empresariais compartilham a característica de privatizar os mecanismos de gestão e controle da educação estatal, por meio de organizações empresariais. Suas preocupações estão centradas em afastar os jovens do acesso às universidades, relegando-os a condições de trabalho precarizadas.

A BNCC, a contrarreforma do ensino médio, mas também a Emenda 95, permitem que a educação seja ainda mais negócio do que é hoje. O avanço agora é no ensino médio, porque já eram hegemônicos na privatização do ensino superior. São os meganegócios da privataria da educação. O grande investimento também dos grandes grupos, a Kroton, entre outros, é no ensino médio através de parcerias público-privadas. Estão tomando de assalto aquilo que era público, aquilo que era minimamente debatido com a sociedade. E o que vem pela frente é pior. Quem assumiu a secretaria executiva do MEC foi o Haroldo Corrêa, ex-secretário de educação do Espírito Santo. O que ele fez lá foi um horror: fechou escolas do campo, salas de aula, houve um decréscimo de 68% no investimento na educação. Ele vem completar o trabalho sujo nos meses que faltam a este desgoverno, que é a palavra mais adequada. Então, o que vem por aí aprofunda o retrocesso. (FRIGOTTO, 2018, p. 1)

A Reforma não considera outros fatores que influenciam a qualidade do Ensino Médio, como a infraestrutura inadequada das escolas, a carreira dos professores, a necessidade de trabalho dos jovens ou as suas vontades em continuar os estudos em uma instituição de ensino superior, e as condições sociais. Alguns sindicatos de professores

expressaram sua oposição à Reforma do Ensino Médio, alegando que sua implementação ocorreu sem um debate abrangente e a participação efetiva da comunidade educacional.

A Reforma foi imposta sem ouvir as demandas dos estudantes que temem que a flexibilização curricular possa reforçar desigualdades e limitar o acesso a uma formação integral. Alguns pesquisadores e acadêmicos, muitos dos quais foram referenciados em nossa dissertação, posicionam-se de forma crítica em relação à Reforma do Ensino Médio. Destacam a carência de evidências sólidas que respaldam as mudanças propostas, argumentando que, conforme apontam os estudos, a reforma, em sua configuração atual, adota uma perspectiva mercadológica da educação. Isso a direciona para atender interesses econômicos, negligenciando as necessidades tanto dos estudantes quanto da sociedade como um todo. Sublinham a importância de embasar a reforma em estudos e pesquisas mais robustos para assegurar sua qualidade.

A visão de que a escola pública é a “dos outros” é prejudicial para a sociedade como um todo. Ela contribui para a desigualdade social, pois mantém as elites em uma posição de privilégio e os alunos de baixa renda em uma posição de desvantagem. É importante combater essa visão e promover a escola pública como um espaço de qualidade, que atende a toda a sociedade de forma igualitária. Para isso, é necessário investir na educação pública, melhorar a qualidade do ensino e combater os preconceitos sobre a escola pública.

Pernambuco foi uma liderança em relação à Reforma do Ensino Médio. O estado foi o primeiro a implementar a reforma, que foi inspirada na agenda neoliberal. O neoliberalismo é uma ideologia econômica que defende a redução do papel do Estado na economia e a promoção da livre concorrência. A Reforma do Ensino Médio segue essa ideologia, ao propor uma maior flexibilização do currículo e a abertura do ensino médio para a iniciativa privada. A Reforma do Ensino Médio em Pernambuco é um exemplo do avanço do neoliberalismo no Brasil.

A Reforma do Ensino Médio é uma política conservadora e está voltada para a educação tanto quanto a militarização. Ambas são manifestações de uma visão da educação que é restritiva, autoritária e excludente. Tanto as políticas conservadoras quanto a militarização da educação são contrárias aos princípios da educação democrática. A educação democrática deve ser inclusiva, plural e crítica. Ela deve preparar os alunos para o exercício da cidadania e para a participação na sociedade.

Quanto às expectativas dos docentes em relação à Reforma do Ensino Médio, são diversas e muitos indicam que ocorrerá a perda na qualidade do ensino ofertado, tanto pela carga horária reduzida das disciplinas da base comum, quanto pela falsa ideia de escolha dos

itinerários formativos. O conteúdo da reforma do ensino médio é baseado em uma visão utilitarista da educação. Essa visão utilitarista é problemática, pois ela reduz a educação a uma mera ferramenta para o mercado de trabalho. A educação deve ser vista como um direito fundamental, que deve preparar os cidadãos para a vida, para a cidadania e para o exercício da democracia.

A Revogação do Ensino Médio é uma medida que tem sido discutida por diversos setores da sociedade brasileira, dentre eles a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O grupo indica a revogação do texto promulgado pela Lei n. 13.415/2017 e avanço na proposta de políticas para formação e valorização profissional de professores, seguida de processos mais exigentes de contratação, acompanhamento e avaliação dos profissionais da educação e a revogação imediata das Resoluções CNE 02/2019, 01/2020 e 01/2021, com retorno à implementação da Resolução CNE 02/2015, de modo a garantir uma sólida formação inicial e continuada docente.

A reforma foi aprovada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Para ser revogada é necessário alterar essa lei. Isso pode ser feito pelo Congresso Nacional, por meio de uma nova lei ou de uma emenda constitucional, portanto é algo que tem um tempo longo para execução.

Defendemos que a reforma do ensino médio deve ser revogada, pois ela acarreta impactos negativos para a educação. A falta de debate amplo e participação dos profissionais da área resultou em um modelo que desconsidera a diversidade e as necessidades dos estudantes, limitando suas escolhas e enfraquecendo a formação integral. Eles acreditam que os itinerários formativos são, na verdade, uma forma de segmentação do ensino. É fundamental buscar alternativas que promovam uma educação de qualidade, pautada na valorização do trabalho docente, na participação da comunidade escolar e no respeito às singularidades dos estudantes. Somente assim poderemos construir um sistema educacional mais justo e igualitário.

Os docentes são os profissionais que estão na linha de frente da educação, e suas expectativas em relação à reforma do ensino médio são importantes para avaliar os impactos da reforma na prática. É importante defender a educação democrática e combater as políticas conservadoras e a militarização da educação. A educação é um pilar fundamental da democracia. É necessário e urgente garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, que os prepare para o exercício da cidadania e para a participação na sociedade.

A reforma do ensino médio também é problemática porque ela não leva em conta a realidade do mercado de trabalho. A maioria dos jovens está desempregada, e aqueles que

estão empregados geralmente ocupam cargos de baixa qualificação. Em 2022, a taxa de desemprego de jovens 15-20 anos no Brasil foi de 26,1%. A taxa de desemprego de jovens 15-20 anos no Brasil é superior à taxa de desemprego geral, que foi de 13,8% em 2022. Em 2022, as ocupações que empregaram mais jovens 15-20 anos no Brasil foram: vendedor de comércio varejista, auxiliar de escritório, atendente de lanchonete ou restaurante, operador de telemarketing, auxiliar de serviços gerais. Porcentagem de jovens de 15 a 29 anos que trabalham em ocupações de baixa qualificação no Brasil: 65,3% em 2023 (PNAD Contínua) – IBGE.

A formação técnica é importante, mas ela não deve ser obrigatória. Essa visão é problemática, pois ela ignora a importância da educação para a formação de cidadãos conscientes e para o desenvolvimento do país. Os alunos devem ter a opção de escolher o que mais se adequa aos seus interesses e objetivos. A Reforma do Ensino Médio deveria ser revista para atender às necessidades dos jovens brasileiros. De fato, a reforma do ensino médio desconsidera a realidade dos alunos que precisam trabalhar para sustentar a si mesmos ou suas famílias. A ênfase em escolas de tempo integral pode ser problemática para esses estudantes, que muitas vezes não têm a flexibilidade necessária para frequentar aulas em período integral. Isso levanta questões importantes de acessibilidade e igualdade na educação. Muitos jovens trabalhadores não poderão conciliar seus empregos com as exigências de uma escola de tempo integral, o que pode levar ao abandono escolar e à falta de conclusão do ensino médio. Ampliar a pesquisa nesse sentido pode ajudar a identificar as melhores práticas e políticas para apoiar os alunos trabalhadores na busca de sua educação.

Durante a pesquisa e escrita da dissertação, surgiram várias questões sobre as trilhas formativas no currículo do ensino médio de Pernambuco. Ao analisar o planejamento dessas trilhas formativas, que frequentemente favorecem certas escolas, áreas geográficas e conteúdo em detrimento de outros, ressalta-se a importância de considerar que em instituições inseridas em contextos mais desafiadores, é essencial promover a igualdade de ensino e oportunidades. Nesse sentido, priorizar disciplinas como filosofia e sociologia pode desempenhar um papel significativo, garantindo uma base sólida para os estudantes e preparando-os para enfrentar questões políticas e sociais no cotidiano, contribuindo assim para a equidade educacional. Além disso, é fundamental analisar se as ETE 's estão verdadeiramente preparando os alunos para integrarem-se ao mercado de trabalho e se os egressos conseguem efetivamente ingressar nesse meio, uma vez que os docentes indicaram que a disposição do currículo e a formação não favorecem essa profissionalização. Isso é particularmente relevante, considerando que a integração do ensino médio ao técnico nas ETE 's visa especificamente a preparação dos

estudantes para atuarem de maneira competente e qualificada nas demandas do mercado de trabalho. Essa análise crítica se torna essencial para ajustar e otimizar as práticas educacionais visando ao cumprimento dos objetivos propostos. Outra indagação que se coloca é se os estudantes da Escola Técnica Estadual (ETE), após três anos de ensino médio, conseguem ingressar nas instituições de ensino superior. Ademais, torna-se relevante investigar se os professores das ETEs desfrutam de condições de saúde mais favoráveis em comparação com os docentes de outras escolas. Ao abordar essas questões, busca-se uma compreensão mais abrangente do sistema educacional e suas implicações para os estudantes e professores.

A defesa da educação democrática e a luta contra políticas conservadoras são essenciais para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Portanto, a Reforma do Ensino Médio deve ser reavaliada para atender às diversas necessidades e aspirações dos jovens brasileiros, promovendo um sistema educacional mais inclusivo e democrático. Essas questões merecem uma pesquisa mais aprofundada para entender como as políticas educacionais impactam diretamente a vida dos estudantes e o futuro do país.

A Reforma do Ensino Médio, ou o Novo Ensino Médio, tem sido um tema de debate intenso desde 2016. Hoje a Reforma trouxe mudanças significativas na grade curricular e na oferta de disciplinas em todas as escolas públicas do país. Porém, alguns problemas permanecem, como a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de formação adequada dos professores e a diminuição da carga horária das antigas disciplinas. Em resposta às críticas, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma pesquisa com a sociedade para tentar ajustar os pontos do Novo Ensino. As alterações são a reintrodução das 2.400 horas de formação geral básica, com uma alternativa de ensino técnico de 2.100 horas. A segunda é a mudança dos itinerários, que passarão a ser denominados percursos e terão um escopo mais limitado, sendo elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), MEC e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Em relação ao posicionamento do governo Lula, este não manifestou intenção de revogar plenamente a reforma, porém, haverá uma nova discussão sobre o tema. Portanto, o andamento da Reforma continua em estado de acordos e disputas sobre a formação da juventude brasileira.

Salientamos que é fundamental incluir a voz dos jovens no processo de revisão da Reforma do Ensino Médio. Ouvir seus anseios e necessidades é necessário para construir um sistema educacional que esteja verdadeiramente alinhado com seus objetivos de vida. Os jovens têm sonhos, talentos e interesses diversos, e a educação deve ser concebida como uma ferramenta que lhes permita escolher trajetórias de transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da. Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. –Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:
<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/curriculum/%20article/viewFile/21664/15948>. Acesso em: 13 jul. 2022.

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/TM3Ws8vsK8h8TgjrSdDgpsB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Trabalho Necessário**. v. 20, nº 42, 2022 (maio- agosto). Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290/32432>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <https://encr.pw/jksmM>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, 8, 219–232. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico *in* PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8ed- São Paulo: Cortez, 2012.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)**. v. 3, p.1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671/209209210331>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, Brasília, DF: Agência Senado, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-mediofracassou-na-ditadura>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto. Porto Editora, 2013.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição 131, Seção 1, p. 47, 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Altera a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada ampliada e a formação integral no ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 18 set. 2022.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista Usp**, [S.L.], n. 127, p. 53-68, 21 dez. 2020. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA).
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>.

CNTE. Gestrado. **Trabalho docente em tempos de pandemia na educação básica pública**. Belo Horizonte: Gestrado, 2020. Disponível em:
<https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CONFETAM - Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal. **A Reforma do Ensino Médio**. Disponível em:

<https://confetam.org.br/artigos/a-reforma-do-ensino-medio-f961/>. Acesso em: 08 set. 2022.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; FRANÇA, Antônio Iatanilton Damasceno de. Condições efetivas de trabalho de professores do Ensino Médio de Alagoas e Pernambuco. **Eccos**

-Revista Científica, São Paulo, n. 63, p. 1-18, out./dez. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22250>. Acesso em: 07 nov. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p.114-131, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 28 set. 2023.

FERRETTI, Celso; SILVA, Mônica Ribeiro da. *In*: Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Dossiê Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. v.38 no.139. Campinas abr./jun. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 18 set. 2021.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa: Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular FILHA, Constantina Xavier; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas – 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/87817595-Os-novos-reformadores-o-impacto-da-logica-empresarial-na-organizacao-escolar.html>, Acesso em: 20 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 set. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcOdSMkPGWFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica- social capitalista**. São Paulo. Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. **Anped**. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-trabalho-docente-expectativas-e-interesses-da-pesquisa-educacional-nas-ultimas>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GESTRADO. (2020). Relatório técnico: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia na Educação Básica Pública - **Gestrado**. Brasília: Gestrado. Disponível em: https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Formas de organização gerencialista na política de gestão da educação em Pernambuco**: percepções dos gestores escolares sobre o programa de modernização da gestão pública - metas para a educação. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52218/1/TESE%20Danyella%20Jakelyne%20Lucas%20Gomes.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49-62, jun. 2006. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 jan. 2023.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 02 fev. 2022.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2012. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 12 dez. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 31, n. 113, p. 1337-1354, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400015>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 25 set. 2023.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio 2015. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/303624123_Politicis_Gerenciais_Em_Educacao_Efeitos_Sobre_O_Trabalho_Docente/links/574a79b408ae5f7899b9fe74/Politicis-Gerenciais-Em-Educacao-Efeitos-Sobre-O-Trabalho-Docente.pdf Acesso em: 28 set. 2023.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1569. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 09 nov. 2023.

JULIO, Erick. Haddad vai revogar reforma golpista e criar novo marco para Ensino Médio. **Agência PT de notícias**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://pt.org.br/haddad-revogara-reforma-golpista-e-fara-novo-marco-para-ensino-medio/>. Acesso em: 25 set. 2023.

JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AOQPSG/1/tese_final_edmilson.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

KRAWCZYVK, Nora; VENCO, Selma. **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, **Currículo Sem Fronteiras**. jul./dez. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7721294/mod_resource/content/1/Os_Professores_e_a_Fabricacao_de_Identidades.pdf#:~:text=A%20identidade%20do%20professor%20tem,um%20sinal%20da%20sua%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-23, mar.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

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: 08 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MACEDO, Der; LIMA, Francisco Gérson Marques de. Educação e trabalho: desafios para a formação profissional dos professores no contexto neoliberal. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 22-42, 2017. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_unioeste_karolinarosabusnello.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital / Karl Marx**- São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em 14 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7- Edição. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho Necessário**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 1-20, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>. Acesso em 13 de março 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NETO, Moacir Simardi. **Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba- SP. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2019/moacir-neto.pdf>. Acesso em 09 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, 127, 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>. Acesso em: 13 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcInsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial- Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhjhGkqDWNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco– Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>. Acesso em : 01 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.16 n.1, p. 79-98, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/XDscrRPhM9Yk493QMMgWjxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/y7pNC6LmrqbCm9cSx8mvCpn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 2, p. 222-232, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PEREIRA, Natalia Silva. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**. V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47349/29249>. Acesso em 15 nov. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Dispõe sobre o Programa de Educação Integral, instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2008.

PERRONI, Jeniffer; BRANDÃO, André. Seleção ou exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. **Educação e Realidade**, 34(1), 65-81. 2009 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v34n01/v34n01a05.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos professores- Saberes da docência e identidade dos professores. Nuances**: vol. III. Setembro, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7957567/mod_resource/content/1/TEXT0%2010%20-%20PIMENTA%282%29%283%29.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

PIOLLI, Evaldo. Reforma do Ensino Médio e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional. **Universidade a esquerda. Jornal socialista e independente**. 29 de novembro, 2021. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/reforma-do-ensino-medio-e-o-itinerario-de-formacao-tecnica-e-profissional/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ROCHA, Deise Ramos da; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020, p. 1-15. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v26/1981-0431-LC-26-e31908.pdf>. Acesso em 13 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 422-445, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 09 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco** - Ensino Médio. Recife, PE: SEE-PE, 2020. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Ana Paula Félix de Carvalho; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “novo ensino médio” no Espírito Santo. **Trabalho Necessário**. v.36, 19, n. 39 maio, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157/29241>. Acesso em 20 nov. 2023.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica do real. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dipZ2>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Hedgard. Rodrigues da. **A regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba: a percepção dos docentes**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27057>. Acesso em 20 nov. 2023.

SILVA, Jameson Antônio de Almeida da. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.19, n. 39, p. 82-105, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVA, Lucas Martins da; ZANIN, Vanessa Alice Fankhauser. Uma alternativa ao ensino de física em cursos técnicos: possibilidades e limitações. **Revista de Educação da Universidade de São Paulo (REVUSP)**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 180-197, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 214-130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Curriculo-ensino-medio-e-BNCC.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. v.39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, PABLO A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

SILVA-PEÑA, I.; OLIVOS-GONZÁLEZ, F.; LÓPEZ-TORRES, L. P. Revisitando as escuelas normales no chile: uma recuperação da história da formação de professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 139–152, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/306>. Acesso em: 26 set. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito Vianna. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan., 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. Contribuições ao estudo do associativismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658061>. Acesso em: 26 set. 2023.

APÊNDICE

1. Questionário Docente. Enviado via *Google Forms*

1. Nome do entrevistado (opcional).

Você não precisa se identificar. Caso haja interesse em participar da entrevista visando aprofundar os temas deste questionário, por gentileza deixar o e-mail e o número de telefone (WhatsApp). Mesmo nestes casos os respondentes não serão identificados.

2. Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição.

- Sim
- Não

Caracterização socioeconômica

3. Formação Acadêmica

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. Gênero

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

5. Vínculo Empregatício

- Concursado – dedicação exclusiva
- Concursado- dedicação parcial
- Contratado – seleção
- Contratado- Prestação de serviços
- Comissionado.

6. Tempo de docência na Educação básica: _____ anos.
7. Qual a carga horária que você exerce semanalmente: _____ horas.
8. Qual meio de transporte você utiliza com frequência para chegar ao local de trabalho?
- Carro particular
 - Carona
 - Moto
 - Transporte alternativo
 - Carro de aplicativo
 - Ônibus
 - Bicicleta

Temática: Reforma do Ensino Médio

9. Qual é a sua percepção inicial sobre a reforma do ensino médio e suas possíveis implicações na sua prática docente?
- Muito otimista
 - Otimista
 - Neutro
 - Pessimista
 - Muito pessimista
10. Você tem conhecimento das principais mudanças promovidas com a reforma do ensino médio?
- Muito pouco
 - Pouco
 - Só o necessário
 - Muito
11. Como você acredita que a reforma do ensino médio poderá impactar a participação e o engajamento dos alunos nas disciplinas?

- Aumentará significativamente
 - Aumentará moderadamente
 - Permanecerá semelhante
 - Diminuirá moderadamente
 - Diminuirá significativamente
12. Você acha que ocorrerá alguma mudança em seu trabalho a partir da reforma do ensino médio?
- Muito pouco
 - Pouco
 - Só o necessário
 - Muito
13. Como você acredita que a reforma do ensino médio poderá afetar a sua carga horária de trabalho?
- Aumentará consideravelmente
 - Aumentará um pouco
 - Permanecerá semelhante
 - Diminuirá um pouco
 - Diminuirá consideravelmente

Temática: Currículo do Ensino Médio

14. O currículo do ensino médio contribui para formar os estudantes para o mercado de trabalho?
- Muito pouco
 - Pouco
 - Só o necessário
 - Muito
15. Qual é a sua expectativa em relação à formação continuada oferecida para se adaptar às mudanças curriculares?
- Bastante confiante
 - Moderadamente confiante

- Neutro
 - Pouco confiante
 - Nada confiante
16. O currículo do ensino médio prepara os estudantes para a continuação no ensino superior?
- Muito pouco
 - Pouco
 - Só o necessário
 - Muito
17. O currículo do ensino médio traz conteúdos importantes para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho?
- Muito pouco
 - Pouco
 - Só o necessário
 - Muito
18. As avaliações de larga escala contribuem com o planejamento das aulas?
- Muito pouco
 - Pouco
 - Só o necessário
 - Muito

2. Roteiro da Entrevista Semiestruturada.

Objetivo: entender a perspectiva dos docentes sobre a reforma do ensino médio e como ela afetará o trabalho nas escolas.

Temática: Condições de trabalho docente

1. Como você avalia as condições gerais de trabalho na escola em que leciona?
2. Como é trabalhar na ETE?
3. Quais as vantagens, pontos positivos em trabalhar numa ETE?
4. E quais as desvantagens, pontos negativos em trabalhar numa ETE?

5. Você mudaria alguma coisa nas condições de trabalho existentes na escola?
6. A reforma do ensino médio trouxe alguma mudança significativa nas condições de trabalho, positiva ou negativa?

Temática: Reforma do Ensino Médio

7. Como você percebe a reforma do ensino médio em relação às mudanças curriculares?
8. Quais são as principais transformações que você identifica na nova estrutura curricular?
9. Você acredita que a flexibilização curricular (escolha por disciplinas) é uma mudança positiva ou negativa? Por quê?
10. A reforma do ensino médio afetou sua jornada de trabalho de alguma forma? Se sim, como?
11. Como você acredita que a reforma do ensino médio afetará o seu trabalho como docente a longo prazo?
12. Quais são os principais desafios que você enxerga em relação à implementação da reforma?
13. Há algum suporte ou capacitação oferecidos para os docentes em relação à reforma do ensino médio?

Temática: Currículo do Ensino Médio:

14. Qual é a sua opinião sobre os componentes curriculares obrigatórios e os itinerários formativos? Eles atendem às necessidades dos alunos?
15. Como você enxerga a importância das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação aos itinerários formativos?
16. Como os alunos têm reagido aos itinerários formativos? Eles estão fazendo escolhas alinhadas com seus interesses?
17. O novo currículo afetará o planejamento de suas aulas e atividades pedagógicas?
18. Existe algo mais que você gostaria de compartilhar em relação à reforma do ensino médio e ao seu trabalho como docente?