



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA

JONATHAN ALVES DOS SANTOS

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO
EM PERNAMBUCO: um estudo de caso de uma escola de tempo integral no município
de Panelas**

Caruaru - PE

2025

JONATHAN ALVES DOS SANTOS

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO
EM PERNAMBUCO: um estudo de caso de uma escola de tempo integral no município
de Panelas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em matemática.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Katharine Ninive Pinto Silva

Caruaru - PE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Jonathan Alves dos .

Desafios e perspectivas na implementação do novo ensino médio em Pernambuco: Um estudo de caso de uma escola de tempo integral no município de Panelas / Jonathan Alves dos Santos. - Caruaru, 2025.

40 p., tab.

Orientador(a): Katharine Ninive Pinto Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Matemática - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Novo Ensino Médio (NEM). 2. Escola de Tempo Integral. 3. Reforma Educacional . I. Silva , Katharine Ninive Pinto. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JONATHAN ALVES DOS SANTOS

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO
EM PERNAMBUCO: um estudo de caso de uma escola de tempo integral no município
de Panelas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Matemática.

Aprovado em: 24/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva
Orientadora

Prof.^a Tatianne Amanda Bezerra da Silva
Examinadora Externa

Prof.^a Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento
Examinadora Externa

Prof.^a Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, meu protetor, que sempre me concedeu força e sabedoria para enfrentar os desafios dos estudos, especialmente durante a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e fazendo de tudo que estivesse ao seu alcance para que eu conseguisse concluir a graduação. Sem ela, nada disso seria possível.

À minha namorada, minha parceira de jornada, que foi essencial nesta fase da minha vida. Ajudou de inúmeras formas, me recarregou nos dias difíceis e me lembrou, com carinho e firmeza, que sim, eu era capaz de fazer isso tudo acontecer.

À professora Katharine, deixo minha gratidão sincera por ter me acolhido como orientando, por sua paciência nos momentos em que o nervosismo queria me dominar, e pelas contribuições fundamentais que ajudaram a dar forma e sentido a este trabalho.

Aos professores e professoras que contribuíram para minha formação ao longo da graduação, deixo meu sincero reconhecimento. Em nome dos professores Rimerson e Aparecida, agradeço por todo o conhecimento compartilhado, pelas conversas, conselhos e pelo apoio durante toda a caminhada acadêmica.

E aos meus amigos e amigas poucos, mas intensos, agradeço de coração pela parceria nesses anos. Obrigado pelas conversas, pelas risadas, pelos conselhos e por tudo o que compartilhamos. Com vocês, cresci como pessoa e como futuro profissional.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola de tempo integral no município de Panelas, Pernambuco. A pesquisa aborda os desafios enfrentados pela equipe docente e pela gestão escolar na adaptação às novas diretrizes educacionais, analisando os impactos na rotina e prática pedagógica dos professores. Além disso, examina as ações e os suportes oferecidos pelos órgãos responsáveis. A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. Observou-se que os professores foram amplamente excluídos do processo de construção dessas políticas, desempenhando um papel mais de reação do que de participação na sua construção, visto que não tiveram espaço para isso. Além disso, embora o NEM prometa itinerários formativos personalizados, a realidade da implementação vem evidenciando limitações devido à falta de recursos e vagas, além da frustração gerada entre as ofertas e os interesses dos estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio (NEM); Escola de Tempo Integral; Reforma Educacional.

SUMMARY

This Final Paper investigates the process of implementation of the New High School in a full-time school in the municipality of Panelas, Pernambuco. The research addresses the challenges faced by the teaching team and school management in adapting to the new educational guidelines, analyzing the impacts on the pedagogical routine and practice of teachers. In addition, it examines the actions and support offered by the responsible agencies. The research was carried out through semi-structured interviews. It was observed that teachers were largely excluded from the process of constructing these policies, playing a role more of a reaction than of participation in their construction, since they did not have space for this. In addition, although the New High School promises personalized training itineraries, the reality of implementation has been showing limitations due to the lack of resources and vacancies, in addition to the frustration generated between the offers and the interests of students.

Keywords: New High School; Full-Time School; Educational Reform.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA	12
2.1	LOCAL DE COLETA DE DADOS	13
2.2	INSTRUMENTO DE PESQUISA	13
2.3	ANÁLISE DE DADOS	14
3	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO E PONTO DE PARTIDA.....	16
4	ADEQUAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO À NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO ...	21
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO INTEGRAL	21
4.2	DESAFIOS ESTRUTURAIS E IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO	22
4.3	A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ALINHAMENTO COM A BNCC	23
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Concluí o ensino médio no ano de 2019 após passar por rápidos 3 anos na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) de Panelas, estudando em tempo integral. Durante o terceiro ano do ensino médio, cogitava-se a implementação de um “novo ensino médio”. Naquele momento a ideia de um novo ensino assustava devido à possibilidade de redução de estudos que pudessem preparar para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), necessário para o ingresso nas Universidades Públicas. Mesmo antes dessa mudança, o tempo de preparação para o ENEM já era escasso devido à rotina da escola de tempo integral que não permitia que tivéssemos tempo para estudar. Durante a minha graduação pude acompanhar a evolução desse processo de reforma do Ensino Médio e o meu incômodo aumentou. Dessa forma, busquei pesquisar no meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) essa situação de mudança na organização curricular, direcionando minha pesquisa para esse campo educacional.

Após o impeachment que ocorreu em 2016, da presidenta Dilma Rousseff, iniciou-se um novo governo, golpista, de ideias conservadoras, pelo presidente Michel Temer. Autores como Orso (2017) apontam o fato de que o que aconteceu em 2016 foi um golpe e, além disso, como esse governo operou retrocessos na educação. As reformas empresariais já em curso desde os governos da década de 1990 foram aprofundadas a partir do golpe de 2016, com utilização de estratégias mais autoritárias, como trata Saviani (2020). As reformas na educação foram realizadas a partir de justificativas baseadas em supostas insatisfações no âmbito escolar, propondo mudanças vendidas como inovadoras para o ensino médio do país. Isso no sentido de aprofundar e naturalizar as desigualdades educacionais, requeitando a ideia de que é uma questão de liberdade de opção dos jovens de ingressar em universidades ou optar ir direto para o mercado de trabalho ou para o empreendedorismo, suprimindo as necessidades do sistema capitalista.

Diante deste cenário, concepções voltadas para os interesses dos chamados reformadores empresariais, de que tratam autores como Freitas (2012), se tornam a perspectiva oficial nas políticas públicas. De acordo com Gonçalves (2003, p. 10),

As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado com o neopragmatismo. A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.

Conforme enfatiza Gonçalves (2023), as políticas públicas, especialmente as educacionais, demonstram também uma submissão ao projeto global que visa a hegemonia da lógica neoliberal, amplamente desenvolvida por órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM).

A partir da análise realizada por organismos internacionais foi compreendida a necessidade de o sistema educacional passar por uma reforma visando a qualificação das pessoas para enfrentarem um mundo competitivo, acerca do mercado e possibilitando um País globalizado, representando uma nova etapa do capitalismo mundial.

De acordo com Nogueira (2020, p. 91), o governo de Pernambuco precisou se adequar rapidamente à nova política educacional do ensino médio, o que ocasionou transtornos para as escolas:

As instituições não tiveram tempo suficiente para assimilar sequer as mudanças preconizadas pela Lei 13.415/2017 e já precisaram implantar um projeto piloto que mudou toda organização das escolas. Nessa conjuntura, gestores escolares, professores e estudantes tiveram que se adaptar à nova dinâmica na condição de meros executores das decisões.

A reforma do ensino médio modifica a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). O Novo Ensino Médio é apresentado com a narrativa de que a proposta visa melhorar a educação nesse segmento, mantendo a idealização de proporcionar aos jovens um ensino inovador e autônomo, onde eles têm maior “liberdade” para decidir sobre seus itinerários formativos.

Essa reforma está centrada em determinadas medidas: 1) Investir na melhoria da qualidade do ensino, incluindo o aumento da jornada escolar com intuito de alcançar resultados melhores no desempenho escolar. 2) Reestruturar o currículo para ajustá-lo às mudanças existentes no mercado de trabalho, persistentes no século XXI. 3) Ampliar o número de vagas. 4) Conter evasão escolar.

É preciso caracterizar que a Reforma do Ensino Médio implementada inicialmente através da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi revista através de um amplo debate. Por um lado, educadores, estudantes, entidades sindicais e de pesquisa defenderam, a partir da transição para o novo governo Lula (2023) a revogação do chamado Novo Ensino Médio. Por outro lado, o próprio governo federal, governos estaduais e, principalmente, os chamados Reformadores Empresariais da Educação, defendiam a manutenção da Lei tal qual aprovada a partir de Medida Provisória durante o governo Temer. No fim, foram aprovadas algumas modificações que começarão a ser implementadas a partir deste ano de 2025, em atendimento a uma nova Lei, a de nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

Nessa pesquisa, abordamos o processo de implementação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) no contexto da rede de ensino médio integral, considerando as mudanças no ensino médio. Tais alterações revelam o interesse de corporações capitalistas em moldar a educação às demandas do mercado de trabalho, direcionando os alunos a escolherem, de forma prematura, se vão ou não iniciar uma carreira acadêmica ou se vão parar os estudos e tentar entrar no mercado de trabalho ou se aventurar no mundo do chamado empreendedorismo.

A investigação está vinculada a uma nova percepção do mundo e do ser humano no campo educacional, com ênfase em um processo analítico voltado à política educacional. Assim, buscamos analisar o processo de implementação do novo ensino médio em uma escola de tempo integral do município de Panelas, Pernambuco.

De acordo com Mota e Leher (2017), o novo ensino médio, estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece objetivos de aprendizagem que favorecem um modelo educacional alinhado a interesses privados. Por consequência, o ensino ofertado prioriza a preparação imediata para o mercado de trabalho em detrimento da construção de um conhecimento científico mais abrangente.

Segundo Nogueira (2020), o “novo ensino médio” baseia-se nos princípios de flexibilização e padronização de conhecimentos fundamentais, determinados a partir de parâmetros impostos pelo mercado.

A implementação deste modelo, atrelada a interesses econômicos e um currículo flexível, desorganiza a rede de ensino (ou reorganiza a partir do projeto defendido pelos reformadores empresariais da educação como trata Freitas (2012)), especialmente no que diz respeito ao aprendizado. A ausência de participação dos profissionais da educação nesse processo impacta diretamente o desenvolvimento dos estudantes, comprometendo o sonho de ingressar no ensino superior. Para os professores, o novo currículo limita a atuação ao formar indivíduos alinhados às exigências do mercado de trabalho.

Os argumentos que justificam a reforma educacional estão fundamentados em índices de desempenho insatisfatórios, no reduzido número de concluintes do ensino médio que ingressam no ensino superior e na necessidade de flexibilização curricular. Contudo, tais justificativas reforçam um enfoque técnico-profissional, negligenciando a formação ampla dos estudantes.

Nesse contexto de mudanças no currículo de Pernambuco, a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE) implementou estratégias institucionais para monitorar as

alterações propostas. Contudo, observa-se um impacto direto no campo educacional, exigindo que tanto docentes quanto discentes se adaptem a um modelo profundamente transformado.

Segundo Apple (2002), a percepção dos alunos como capital humano enfatiza a necessidade de habilidades que os qualifiquem para a competição no mercado de trabalho, deixando em segundo plano o papel da escola na formação de cidadãos críticos. Dessa forma, escolas e serviços públicos tornam-se ferramentas econômicas para atender aos interesses de profissionais, em detrimento das necessidades dos alunos e da sociedade.

Por fim, o cenário educacional brasileiro, marcado por forte influência política, tem favorecido reformas que enfraquecem o corpo docente e gestor. Como observa Nogueira (2020, p. 108), a educação historicamente oferece ensino superior às elites, enquanto restringe às classes trabalhadoras uma educação primária de caráter profissionalizante. Essa desigualdade estrutural se reflete nas políticas e reformas atuais, que priorizam a inserção no mercado de trabalho em detrimento da continuidade acadêmica.

Considerando essas questões, a questão-problema da nossa pesquisa é: quais são os desafios e avanços observados no processo de implementação do novo ensino médio em tempo integral no município de Panelas? Para tanto, são os objetivos da pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de implementação do novo ensino médio em uma escola de tempo integral do município de Panelas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar os impactos no processo de implementação do Novo Ensino Médio na rotina dos docentes e prática pedagógica em determinada escola de tempo integral do município de Panelas.
- Identificar as ações e os suportes oferecidos pela SEDUC, Gerência Regional de Educação (GRE) e pela escola.
- Analisar aspectos educacionais desenvolvidos na implementação, juntamente com corpo docente e ao gestor da educação de uma escola de tempo integral do município de Panelas/PE.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como objetivo analisar o processo de implementação do novo ensino médio em uma escola de tempo integral no município de Panelas. Para tanto, foram utilizados procedimentos metodológicos que viabilizaram a coleta e análise das informações de forma sistemática.

A pesquisa qualitativa é indicada para estudar um “fenômeno no seu contexto natural”, o que destaca a necessidade de compreender a dinâmica da implementação do novo ensino médio sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Esse enfoque qualitativo permite uma análise detalhada dos impactos das mudanças no ensino, considerando aspectos sociais, culturais e institucionais.

Conforme Gil (2002), a pesquisa de campo pode abranger diferentes comunidades, relacionadas ao trabalho, estudo ou lazer, entre outras, independentemente de delimitações geográficas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) professores e 3 (três) membros da equipe gestora de uma Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas. As entrevistas ocorreram na própria escola, durante o período de hora-atividade, garantindo a participação dos funcionários sem interferir na rotina de trabalho dentro da sala de aula. O roteiro das entrevistas foi elaborado com base nos objetivos específicos da pesquisa, abordando temas como o impacto do novo ensino médio na rotina docente, a prática pedagógica adotada pela escola integral do município de Panelas e as percepções acerca das mudanças no cotidiano escolar.

De acordo com Gil (2002, p. 128), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de perguntas escritas, cujo objetivo é coletar informações sobre as opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e experiências dos participantes. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional e voluntária, abrangendo professores de matemática e física, que possuem vivência direta com a implementação do novo ensino médio e podem oferecer contribuições relevantes para o estudo. Além disso, a participação de membros da gestão escolar, com formações diversas, enriquece ainda mais o campo de investigação.

2.1 LOCAL DE COLETA DE DADOS

O público-alvo da pesquisa inclui professores e membros da equipe gestora da EREM Painelas, diretamente envolvidos na implementação do novo ensino médio. O critério para a seleção dos entrevistados baseou-se na disponibilidade voluntária de cada participante e na área de atuação. Dessa forma, foram entrevistados dois professores das disciplinas de matemática e física, representantes das ciências exatas. A escolha dessas disciplinas visa manter a investigação dentro do campo educacional da área de Matemática, considerando a relação da Física com esse domínio do conhecimento. Outros professores não puderam participar devido às demandas do encerramento do ano letivo. Além disso, ~~todos~~ os integrantes da equipe gestora participaram das entrevistas, incluindo a adjunta de gestão, o coordenador de ciências da natureza e a coordenadora de linguagens e suas tecnologias, que se dispuseram a discutir a temática proposta.

Todos os participantes da entrevista autorizaram a gravação das conversas. Posteriormente, as gravações foram transcritas, assegurando a confidencialidade e o anonimato de cada voluntário.

2.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

As entrevistas foram realizadas por meio de roteiro semiestruturado. Foram organizadas tendo como os objetivos específicos da pesquisa, garantindo que cada questionamento obtivesse a justificativa esperada dos envolvidos na implementação do novo ensino médio. No quadro 1, apresentamos o roteiro da entrevista e a justificativa para cada questão:

Quadro 1: Roteiro da Entrevista

Questionamentos	Justificativa/intenção
1. Sobre a reforma do novo ensino médio, você sentiu alguma mudança na sua rotina de trabalho? Se sim, quais?	Investigar os impactos no processo de implementação do Novo Ensino Médio na rotina dos docentes e prática pedagógica.
2. Você avalia que o novo ensino médio	Investigar os impactos no processo de

altera o tempo integral na sua escola? Por quê?	implementação do Novo Ensino Médio na rotina dos docentes e prática pedagógica.
3. Foi dado algum suporte pela escola, GRE ou SEDUC/PE para a implementação do Novo Ensino Médio? Se sim, quais?	Identificar as ações e os suportes oferecidos pela SEDUC, GRE e pela escola.
4. Como você avalia o novo ensino médio que foi implementado até esse momento? Sugere algumas modificações?	Analisar aspectos educacionais desenvolvidos na implementação, juntamente com corpo docente e equipe gestora.
5. Você está sabendo da aprovação de uma nova reforma do ensino médio em 2024? O que você acha que vai mudar na sua escola com ela?	Analisar aspectos educacionais desenvolvidos na implementação, juntamente com corpo docente e equipe gestora.
6. Houve alguma formação específica para a implementação do novo ensino médio? Se sim, qual? Avalia que foi de forma adequada, suficiente? Se não, qual seria a formação adequada?	Identificar as ações e os suportes oferecidos pela SEDUC, GRE e pela escola.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados na entrevista foi realizada a partir de pesquisa qualitativa em que se observou o contexto histórico, e os sujeitos envolvidos no processo de implementação do NEM entrevistas realizadas com sujeitos diretamente envolvidos no processo de implementação. O processo de análise ocorreu de forma sistemática, realizado em 3(três) eixos, possibilitando aprofundamento sobre os resultados:

Contexto histórico: Nesta etapa, foi realizada revisão bibliográfica com intuito de contextualizar a implementação do NEM, especialmente realizando resgate histórico e

interligando ao processo de implementação das novas políticas educacionais que impactam no âmbito educacional.

Entrevista com equipe docente: As entrevistas foram transcritas e analisadas com ênfase na percepção dos professores sobre as mudanças curriculares, evidenciando desafios na prática pedagógica e na rotina escolar.

Entrevista com equipe gestora: Entrevistas foram transcritas , diante ao relato da gestão foram observados como a equipe compreendeu a implementação na perspectiva administrativa, possuindo o papel de mediador aos professores sobre as novas alterações que entraram em vigor.

3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO E PONTO DE PARTIDA

Neste capítulo, vamos realizar breve resgate histórico acerca de episódios marcantes e reorganizações que contribuíram para constantes mudanças no cenário da educação brasileira.

De acordo com Zotti (2005), o Ensino Médio no Brasil, ao longo de sua trajetória histórica, tem sido objeto de profundas reformas educacionais. As primeiras transformações na educação secundária remontam ao período colonial, quando o foco era exclusivamente voltado para a formação das elites brasileiras. Essas reformas tinham como objetivo principal preparar os filhos das classes dominantes para o exercício de funções administrativas e de liderança.

Ainda de acordo com a autora, com o passar do tempo, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, consolidou-se como um marco no ensino secundário brasileiro, adotando um modelo propedêutico voltado à preparação para o ingresso ao ensino superior. No entanto, o acesso a essa educação era extremamente limitado, perpetuando a elitização do sistema.

Já no início do século XX, uma nova onda de reformas começou a redesenhar o cenário educacional do país. A Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi uma dessas mudanças significativas, reorganizando o ensino, para alinhá-lo às demandas de modernização tanto na educação quanto no mercado de trabalho. Essas alterações refletem a necessidade de adaptar a educação às transformações econômicas da época, promovendo uma maior integração acadêmica para atender às exigências nacionais.

Em 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961), que representou um marco para o ensino no Brasil. O Ensino Médio foi formalmente integrado à educação básica e dividido entre o ensino secundário e o técnico. Essa estrutura evidenciava uma dualidade clara: preparar estudantes tanto para o ingresso no ensino superior quanto para atender às demandas do mercado de trabalho.

A lei 4.024/61 (Brasil, 1961) permitia a adaptação dos currículos escolares às peculiaridades de locais e regionais. Essa flexibilidade tinha como objetivo atender às necessidades específicas de cada comunidade, considerando as diversidades socioculturais do território nacional. Representando um marco significativo no sistema educacional brasileiro, a legislação passou por diversas modificações ao longo do tempo.

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1961) gerou amplos debates acerca das transformações necessárias à modernização das escolas.

Contudo, apesar das expectativas, as ideias propostas apresentaram falhas em sua formulação, o que impossibilitou mudanças significativas no sistema educacional.

A flexibilização curricular, embora prevista, não foi implementada de maneira eficaz para atender às diversidades culturais e sociais do país. Apesar da intenção de adaptar os conteúdos à realidade local e cultural, na prática, várias limitações impediram o pleno alcance desse objetivo.

Após uma década, em 11 de agosto de 1971, foi sancionada nova LDB, representada pela Lei nº 5.692/71. Essa legislação estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, com objetivo de proporcionar ao educando uma formação que favorecesse o desenvolvimento de suas potencialidades, contemplando a autorrealização, a qualificação para o mercado de trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, Art. 1º).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 5.692/71) estabeleceu mudanças significativas para a relação entre a educação e os interesses de mercado, no Brasil:

[...] viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico (CURY, 1982, p. 28).

A promulgação desta nova lei decorreu da necessidade de reorganizar o sistema educacional de acordo com o esperado pela ditadura militar. Esse contexto demandava uma estrutura escolar que não apenas atendesse às exigências da sociedade, mas também refletisse os valores de disciplina e controle característicos de um governo autoritário.

No cenário de mudanças educacionais, destacou-se a ênfase na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Contudo, para atingir esse patamar, era imprescindível a capacitação dos professores para atender às diferentes demandas sociais. A desigualdade na realidade educacional contribuiu para a migração dos filhos da classe média da rede pública para a rede privada, que não oferecia apenas formação técnica, mas também maior preparo para o ingresso no ensino superior.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (Brasil, 1988), a educação foi consagrada como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família. Este marco consolidou a base curricular e respaldou o planejamento e a elaboração dos novos documentos voltados ao Ensino Médio. Nesse contexto, aprovou-se a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Este documento passou a

orientar e nortear o Ensino Médio, considerando as demandas contemporâneas. De acordo com o documento orienta que as DCNEM:

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (Brasil, 1998, Art. 1º)

A organização histórica do sistema escolar sempre colaborou para preparar os alunos para o mercado de trabalho. No entanto, foi apenas com a mudança na legislação e a implementação do novo ensino médio que se tornou evidente um problema que já existia há muito tempo.

A educação é responsável por educar, ensinar e promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento humano e social. Entretanto, os interesses capitalistas têm ganhado força e ampliado sua influência no âmbito educacional, onde as reformas surgem como instrumentos para direcionar o ensino técnico ao desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, analisamos os episódios que contribuíram para mudanças no Ensino Médio Integral. O Estado, ao agir sob a hegemonia do sistema capitalista, promove reformas educacionais como meio de construir uma nova sociabilidade que, em essência, visa a expansão dos lucros e a consolidação do próprio sistema capitalista (Nogueira, 2020).

O Ensino Médio, última etapa da educação básica no Brasil, com duração média de três anos, antecede o ingresso ao ensino superior. Seu objetivo é aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho e capacitá-los para os desafios da vida adulta.

Durante o governo de Michel Temer, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi estabelecida, reformulando o Ensino Médio Brasileiro a partir de um projeto de educação que prioriza os interesses empresariais, focando em uma formação que não contribui para que a maioria da população possa ter acesso a uma preparação para o ingresso ao ensino superior.

As políticas educacionais, frequentemente moldadas por demandas que atendem interesses de determinados grupos sociais, refletem esse viés. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), por exemplo, promove um modelo educacional alinhado aos interesses do empresariado e de grandes corporações financeiras. Sua implementação, que inclui a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), foi amplamente criticada como antidemocrática e autoritária.

As políticas educacionais são adaptadas ao desenvolvimento econômico, que por sua vez se estrutura com base nas forças produtivas e nas relações sociais vigentes na sociedade capitalista. Assim, as reformas educacionais estabelecidas buscam consolidar um modelo único de educação, tido como ideal a ser seguido.

O atual cenário de desenvolvimento capitalista tem imposto um processo de sucateamento e desvalorização dos serviços públicos, incluindo a educação. Esse processo privilegia uma pequena parcela da sociedade, que tem acesso aos frutos do capitalismo, enquanto a maioria enfrenta condições precárias e sequer tem seus direitos básicos garantidos (Nogueira, 2020).

De acordo com Nogueira (2020, p. 31), o âmbito educacional se desenvolve mediante a destruição da educação como um bem público:

Nos últimos anos as privatizações no setor educacional têm se mostrado um verdadeiro braço da acumulação por espoliação. Esse processo tem ganhado centralidade a partir da criação de políticas educacionais fortemente influenciadas por organismos internacionais e nacionais.

Essa organização estrutural em crescimento possibilita que Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) desenvolvam interesse significativo pelo âmbito educacional, diante da procura significativa, percebe-se que a educação não apresenta desenvolvimento adequado, com isso, o fracasso no sistema educacional possibilita a criação de estratégias adequadas aos interesses privados.

Conforme Nogueira (2020, p. 32), surgem através de um conjunto de estratégias para criar condições favoráveis à espoliação da educação, tais como: destruição do trabalho docente, sobretudo na educação básica e ataques ao financiamento do sistema educacional. Dessa forma, podemos citar a atual aprovação do novo ensino médio, a Base nacional comum curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) sendo instrumentos fundamentais para desenvolvimento educacional.

O conjunto de ações bruscas e repentinas de cunho neoliberal e empresarial submete a espoliação na educação pública pautada em satisfazer as demandas do capital.

De acordo com Nogueira (2020, p. 15), a reforma contou com uma forte retórica acerca do “direito de escolhas” dos estudantes e famílias:

Sobre os rumos do seu processo de escolarização e o respeito à opção por aprofundar os estudos em determinada área do conhecimento para disputar uma vaga na universidade ou se preparar para o mercado de trabalho, através da formação técnico-profissionalizante.

Sendo assim, quando se analisa o “novo” currículo do ensino médio presente na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), surge embate quanto à implementação do ensino, a mudança é notória durante a distribuição da carga horária ampliando o ensino de certas disciplinas,

ocorrendo ênfase no ensino de matemática e português. Em contrapartida, disciplinas como química, geografia, história etc. Tem seu ensino restrito durante o primeiro e segundo ano do ensino médio.

4 ADEQUAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO À NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, vamos evidenciar os episódios que contribuíram para a adequação do governo de Pernambuco à nova política educacional do ensino médio. A Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio, representou marco na organização das redes estaduais de ensino, teve um prazo de cinco anos, a partir da data de sua promulgação, para colocar em vigor as suas determinações. A lei foi instituída com objetivo de ampliar a jornada escolar e fornecer formação integral aos estudantes. O governo de Pernambuco esteve entre os pioneiros na implementação das reformas exigidas.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO INTEGRAL

De acordo com o Censo Escolar (2023), o estado conta com 567 escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral, entre as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Possuindo aproximadamente 220 mil estudantes matriculados na rede pública de ensino, que cada vez mais se consolida no país e não para de crescer.

Vale destacar que Pernambuco possui o título de Maior Ensino Médio em Tempo Integral do Brasil. Somente no ano de 2024, houve oferta de 36 mil novas vagas para unidades de ensino que possuem jornada integral, comparado ao ano letivo de 2023, que teve 20 mil vagas, esse aumento significativo corresponde a 78% consolidação do estado concretiza avanço na promoção da educação.

O governo aderiu ao “plano de metas - Compromissos Todos pela Educação” e criou o programa de modernização da Gestão Pública, estabelecendo metas para educação (PMGP-ME), com objetivo de avançar nos índices educacionais dos pernambucanos (Nóbrega,2016). Antes dessa criação, o Estado teve o pior resultado do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental (média 2,4).

A implementação dessa nova política educacional foi crucial para a educação se reinventar e firmar compromisso para mudar esse cenário, estabelecendo metas a serem alcançadas pelas escolas, ofertando bônus de desempenho educacional alcançado. O estado

lida com a educação objetivando a manutenção de parâmetros que tendem à garantia da reprodução do capital.

4.2 DESAFIOS ESTRUTURAIS E IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO

Neste subcapítulo, abordaremos os desafios enfrentados na implementação da nova política educacional em Pernambuco, com ênfase na infraestrutura das escolas e na capacitação dos profissionais da educação. Embora o estado de Pernambuco possua o maior número de Escolas em Tempo Integral (ETIs), o rápido crescimento tem gerado desigualdades entre as instituições, tanto em termos de infraestrutura quanto na formação dos docentes, o que, por consequência, afeta a qualidade do ensino.

O estado de Pernambuco oferece diversas modalidades de ensino médio, com destaque para as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), que proporcionam educação integral de qualidade aos estudantes. Conforme discutido por Silva e Silva (2016, p. 748):

A grande maioria dessas escolas apresenta uma desigualdade de condições na oferta de vários níveis e modalidades, que afeta as condições de infraestrutura, de remuneração e de dedicação dos docentes, de programação e de temporalidade, de dedicação dos discentes e mesmo de condições de estudo. Além disso, as Erems são gerenciadas por um setor específico, que se ocupa apenas da implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio.

Apesar do crescimento das EREMs, a desigualdade estrutural persiste: enquanto algumas escolas se consolidam cada vez mais, outras enfrentam dificuldades para se adaptar rapidamente. Analisando individualmente cada EREM, percebe-se que o elevado número de instituições nem sempre se traduz em sucesso no rendimento escolar. As diferenças na infraestrutura impactam diretamente os indicadores de desempenho, gerando disparidades nos resultados.

A implementação dessa nova política educacional incluiu alguns critérios que guiaram as mudanças. Nogueira (2020) apresenta o cenário de desenvolvimento que ocorreu ao entrevistar um gestor da SEDUC-PE. O mesmo destacou que em 2018 se deu a escolha inicial das escolas baseada em uma consulta com as gerências regionais da Região Metropolitana do Recife, tendo como um dos principais desafios a questão do transporte. De acordo com este gestor, segundo Nogueira (2020),

Sabíamos que o grande desafio seria a questão do transporte. Então, o primeiro ponto foi priorizar as escolas que não dependessem de transporte escolar. O transporte não depende apenas do estado, mas também dos municípios, e quase nunca leva estudantes apenas de uma escola. [...] Então, não há como pensar em transporte apenas para esse grupo, mas sim para todas as escolas da região.

Essa parceria entre o estado e os municípios foi fundamental para atender à demanda de transporte. Além disso, o aumento da carga horária exigiu uma reorganização da disponibilidade dos docentes. Embora nenhum professor tenha tido sua carga horária reduzida, a ampliação do tempo integral demandou adaptações e novas contratações, muitas vezes feitas de forma apressada. Isso impactou a qualidade do ensino, pois nem todos os docentes estavam capacitados para ministrar os novos componentes curriculares.

O aumento da carga horária também reflete a expectativa de melhorar os índices educacionais, como o IDEB. Além de proporcionar maior permanência dos estudantes no ambiente escolar, essa expansão assegura proteção, alimentação e uma educação de qualidade, contribuindo para a redução da evasão escolar.

4.3 A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ALINHAMENTO COM A BNCC

Neste subcapítulo, vamos evidenciar o processo de formação integral do currículo de Pernambuco. De acordo com Nogueira(2019), houve 4(quatro) momentos de diálogo sobre a BNCC, os itinerários formativos e apresentação de prévia do currículo de Pernambuco. Foi mencionado que houve um diálogo entre estudantes e professores sobre as mudanças propostas, realizada por meio de formulário eletrônico. Foi relatado por um gestor da Seduc-PE entrevistado por Nogueira (2020):

O processo de escuta foi feito com os professores, através da relação escola professor e institucional, pois tivemos 4 momentos de estudo este ano, com os professores, sobre a base, itinerários formativos e da versão preliminar do currículo. Tivemos também uma relação direta através de um questionário, no Google Docs. Mais de 126 mil estudantes responderam o questionário dos estudantes e 10.200 professores, responderam o questionário dos professores, sobre as expectativas de mudanças da reforma. Nós temos dados bem interessantes sobre as expectativas dos professores acerca da reforma.

A expectativa acerca da reforma tem forte influência política de terceiros para satisfazer crescimento econômico propondo currículo diversificado, na circunstância havia relatos de insatisfação por parte dos estudantes, um novo currículo despertou interesse.

Os gestores da escola por sua vez, foram entrevistados a maior parte expressou incerteza sobre as mudanças, cada escola apresenta dificuldades na infraestrutura e suas particularidades, quando surge a ideia de oferta novo ensino currículo alicerçado a BNCC e itinerários formativos. Nesse sentido, gestores demonstraram desinformação sobre a temática e pelo direito de escolha.

[...] Enquanto gestor eu espero que eles nos deem um suporte maior no que diz respeito à implementação das mudanças, não só na BNCC, mas no PPP também. Com relação aos itinerários formativos, pode ser que não dê muito certo, pois os alunos ainda não possuem uma mentalidade madura o suficiente para decidirem o que querem estudar. [...] Acredito ser tudo muito vago, pois eu enquanto gestor não estou ciente de todas as mudanças (GESTOR ESCOLAR 1)

Nós sempre estamos discutindo acerca deste assunto aqui na escola, pois há muitas dúvidas, pois não ficou claro para nós, existem muitas coisas que não sabemos como irá funcionar. Muitas vezes as escolas não possuem estrutura para trabalhar a base curricular da forma que estão querendo. Então, acredito que começar a trabalhar a base sem se pensar em uma estrutura mínima para a escola é um erro (GESTOR ESCOLAR 3).

Vale destacar que os pontos mencionados pelos gestores coincidiram. A política educacional surgiu para atender uma nova demanda, possibilitando o ingresso ao mercado de trabalho. Entretanto, esse novo caminho terminou desconsiderando as peculiaridades que cada escola apresenta e, de certo modo, restringe os problemas do ensino médio à organização curricular.

O governo tomando essas medidas se retira da responsabilidade de oferecer ensino com condições adequadas para desenvolvimento do ensino médio com qualidade. De acordo com Oliveira (2020 apud NOGUEIRA, 2020, p. 6 e 7):

Ao desprezar as condições de funcionamento da escola, principalmente no referente à sua infraestrutura e ao provimento de condições para os professores desenvolverem o seu trabalho, o governo pautou-se por uma concepção minimalista de currículo, entendendo-o apenas como os conteúdos vivenciados pelos alunos em sala de aula. Ao tomar como referência para a reforma, basicamente, a estrutura curricular, o governo, em nome da flexibilização, terminou por impor à formação no âmbito do Ensino Médio um profundo esvaziamento.

O cenário proposto enfatiza a implementação do novo currículo com a expectativa de sucesso, propondo a reorganização curricular e os conteúdos a serem lecionados em sala de aula. No entanto, essa percepção resulta em uma formação limitada, pois os professores não possuem condições de trabalho adequadas. Conseqüentemente, a educação oferecida é de baixa qualidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio da entrevista revelou diversas observações sobre os sujeitos envolvidos no processo de implementação do NEM. Nesse sentido, serão apresentadas as perguntas do questionário juntamente com a análise dos resultados coletados.

1ª Pergunta - Sobre a reforma do novo ensino médio, você sentiu alguma mudança na sua rotina de trabalho? Se sim, quais?

A análise do conteúdo ocorre em três partes: resgate do contexto histórico, entrevistas com os professores e entrevistas com a equipe de gestão escolar, com o objetivo de identificar convergências, contradições ou até mesmo se ambas as partes se complementam.

Durante toda a trajetória histórica, o Ensino Médio no Brasil foi alvo de constantes reformas educacionais. Observando o início do século XX, novas reformas começaram a moldar o ambiente escolar. Vale ressaltar que a Reforma Benjamin Constant, de 1890, reorganizou o ensino com a finalidade de modernizar tanto a educação quanto o mercado de trabalho. No presente momento, as mudanças visam adaptar o ensino às necessidades econômicas do país. Diante do cenário de mudanças, surge a oferta de educação pública e gratuita, sendo necessária a capacitação dos professores para lidar com desníveis de organização social.

Buscamos refletir sobre os impactos causados na rotina docente. Foi confirmado que essas mudanças impactam na rotina e prática pedagógica dos professores. Os sujeitos entrevistados ressaltam:

Prof. de matemática: Sim, adaptar o meu processo de formação àquilo que estava sendo solicitado para que pudesse ser ministrado em sala de aula de acordo com aquilo que estava previsto justamente nesse currículo do Novo Ensino Médio.

Professor de física: É difícil você dar aula de algo que você não foi instruído para dar aula. Então, a gente sai da faculdade, formado em Matemática, formado em Física, formado em Biologia, mas aí chega aqui na escola com esse Novo Ensino Médio e a gente tem que pegar algumas disciplinas que, às vezes, não têm tanto a ver com a nossa formação. Então, você tem que pesquisar mais, você tem que estudar mais, você tem que buscar outros materiais. Materiais esses que são escassos, não é tão fácil achar o material, quanto é fácil achar o material de Matemática e de Física.

As mudanças afetaram diretamente o trabalho dos professores. Adaptar o processo de formação ao conteúdo que será ministrado exige mais tempo de preparação, especialmente para disciplinas que não têm relação com a formação específica do docente.

Por outro lado, a equipe de gestão apresentou distintos posicionamentos acerca da temática.

Coordenadora: No meu caso, como coordenadora, foi a parte de entender, na verdade, o currículo, para poder dar o suporte aos professores. Porque houve uma mudança muito significativa em tudo: em questão de aula, de unidades curriculares, de aprofundamentos obrigatórios. Então, até a gente conseguir entender a teoria e colocar na prática, que aí é diferente, foram muitas dúvidas e dificuldades que, às vezes, a gente não compreendia. Buscamos essa compreensão via GRE, que também tinha dificuldade de nos passar a informação correta, por ser tudo novo. Está todo mundo aprendendo junto.

Assistente de gestão: Sentimos, sim, muitas mudanças na nossa rotina. Primeiro, houve toda essa mudança na matriz, com novos componentes curriculares e toda a estruturação. Então, alterou durante... vamos dizer, nós concluímos esse ano a primeira turma com o Ensino Médio, e esse ano, em que estávamos no terceiro ano de implementação, estávamos compreendendo melhor e nos apropriando da situação. Mas, durante o primeiro e segundo anos de implantação, houve muitas mudanças. E nós não nos sentíamos preparados para toda essa mudança, então, afetou, com certeza, toda a rotina de trabalho aqui na escola.

Coordenador: Uma mudança grande foi justamente também em relação aos livros didáticos. Os livros didáticos não supriram a necessidade. A gente estava acostumado a ter um livro do nosso componente, com os conteúdos que trabalhávamos dentro daquela série, e agora, não tínhamos mais.

A equipe de gestão escolar defendeu que houve grandes mudanças na rotina escolar. Compreender a teoria e colocá-la em prática revelou-se uma tarefa difícil. A necessidade de assimilação dessas mudanças gerou incertezas e dificuldades para a equipe, especialmente no que se refere à transmissão de orientações ao corpo docente, uma vez que a transformação foi profunda e implementada em um prazo reduzido, o que, por sua vez, gerou um ponto crítico envolvendo os livros didáticos. Esses materiais não atenderam às exigências do currículo, o que resultou na ausência de um direcionamento claro para os professores, especialmente no que se refere aos conteúdos da Formação Geral Básica (FGB), que possuem um padrão específico.

Portanto, considerando os argumentos apresentados, o contexto histórico e os depoimentos dos entrevistados, é possível notar que suas posições se complementam e convergem para o panorama educacional, evidenciando os impactos do processo de implementação do NEM e suas repercussões na rotina dos docentes, bem como no processo de desenvolvimento acadêmico do corpo escolar.

2ª Pergunta - Você avalia que o novo ensino médio altera o tempo integral na sua escola, por quê?

No contexto das mudanças na Educação Brasileira, exigia-se uma estrutura escolar capaz de atender às necessidades da sociedade sob um governo autoritário, que priorizava a disciplina e a educação. Para que as mudanças acontecessem, era necessário o aumento da

carga horária, o que demandava a disponibilidade dos docentes. Para tanto, não houve redução da carga horária dos professores, mas, sim, adaptações, o que exigiu contratações apressadas, impactando na qualidade do ensino. Mesmo com a necessidade de maior tempo de dedicação, isso não se tornou sinônimo de sucesso, pois os docentes não estavam adequadamente adaptados aos novos componentes curriculares. Assim, um maior tempo no ambiente escolar não reflete, necessariamente, em ensino de qualidade.

O cenário proposto enfatiza a implementação do novo currículo, com a expectativa de sucesso, sugerindo a reorganização curricular e a definição dos conteúdos a serem lecionados em sala de aula. Como pode ser observado, no que se refere ao tempo disponível no ambiente escolar, não houve alteração significativa. No entanto, quando se restringe ao tempo dedicado à aula, observou-se uma redução significativa em determinados componentes curriculares, como, por exemplo, a disciplina de Física.

Prof. de física: Na questão do tempo, na escola permanece a mesma coisa. Porém, eu entendo que essa pergunta está relacionada ao tempo que eu tenho em sala de aula para administrar a minha disciplina.

Então, veja, o assunto que é para ser dado da FGB continua sendo o mesmo. Sendo que agora reduziu algumas para metade da carga horária, algumas para menos que isso. Então, você tem que pegar a aula e fazer, porque aquela aula renda muito.

Então, às vezes, você precisa apressar a aula. E isso prejudica o aprendizado, obviamente prejudica o aprendizado. Porque algo que era para ser dado em quatro aulas, você tem que espremer em uma, e é isso.

Professor de Matemática: Então, a gente tem uma descompensação muito grande nesse sentido. É como se os estudantes tivessem que ver os mesmos conteúdos com uma redução extremamente significativa de carga horária e com outras cargas horárias em disciplinas que, em tese, ele não iria aproveitar para aquilo que ele verdadeiramente queria estar preparado, que era para as avaliações. A formação geral básica, a FGB, ela vem justamente, praticamente, com quase os mesmos conteúdos declarados com redução, mas aí os estudantes precisavam ver, praticamente, os mesmos conteúdos porque, em tese, o ENEM não mudou.

Então, aqui a gente faz assim, a gente senta com o professor e diz, olha, a gente tá pensando em tais eletivas, mas eletivas que elas realmente, nesse período dessa mudança, a gente utilizou as eletivas justamente pra, tipo, complementar a FGB.

Então, matemática básica é uma eletiva, entende-se? Então, não foram eletivas, assim, aleatórias, de coisas que... Tá entendendo? Mas como é livre, é um cardápio pra ser escolhido, muitas escolas escolheram essas eletivas de nada a ver.

Com relação aos conteúdos da FGB, estes permaneceram os mesmos, enquanto o tempo destinado para trabalhá-los foi reduzido de maneira significativa. Consequentemente, não houve tempo adequado para a preparação das avaliações externas. Mudanças ocorrem com a finalidade de melhorar a educação; no entanto, ao serem colocadas em prática, a redução de determinados componentes prejudica o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a escola adaptou-se ao novo processo, buscando amenizar a problemática, sugerindo trilhas como complemento à FGB.

Em relação à quantidade de aulas do dia, não, permaneceram as novas. Para você dar conta porque o ENEM está da mesma forma, porque os vestibulares cobram a mesma quantidade de conteúdo, não tinha tido uma mudança. E aí, para esse ano, já

foi assim, melhor, porque aí a gente já utilizou também as trilhas como complemento de disciplinas que tinham reduzido bastante a carga horária. O professor dava aula de trilha, mas aí usava também um pouco das suas aulas da trilha para complementar as suas aulas da FGB. Aí, dessa forma, esse ano a gente viu que isso tinha um efeito positivo, mas o impacto realmente foi muito grande, principalmente para as turmas de segundo ano do ano passado (Coordenadora).

Esse cenário se torna mais complexo quando Oliveira (2020) crítica às condições de trabalho ofertadas aos professores desenvolverem seu trabalho. Ao impor um currículo sem levar em consideração condições reais de cada uma das escolas, o governo ignora fatores fundamentais para a aplicação prática dos conteúdos, desconsiderando o contexto educacional. A equipe de gestão complementa:

Assistente de gestão: Altera, sim. Porque, justamente como a gente estava dizendo, a gente se sente despreparado com relação a toda essa implementação. Então, isso vai alterar o tempo integral, o tempo de dedicação, né? Para a aprendizagem, para o preparo do professor, para a elaboração das aulas, para a organização de todo o trabalho na escola.

Coordenador: Só complementando. Justamente por essa falta de suporte inicial, né? Antes da implementação. Então, a gente, enquanto escola, a gente teve que aprender na prática, né? Teve que aprender fazendo. Então, isso gerou, realmente, assim, muitos momentos de dúvidas e de sem saber exatamente como lidar, né? Com essas novas, com esses itinerários, com as eletivas e tudo mais.

Apesar dessas dificuldades, observa-se que a reforma curricular se inspira por meio do contexto do histórico, sem considerar a realidade de cada escola, quando se vem para prática essa mudança prejudica andamentos de conteúdo relacionado a FGB, essencial para ENEM e suscita questionamentos no processo de ensino, além de gerar incertezas sobre como lidar com essas demandas.

3ª Pergunta - Foi dado algum suporte pela escola, GRE ou SEDUC/PE para a implementação do Novo Ensino Médio ? Se sim, qual(is) ?

Políticas educacionais são adaptadas pelo desenvolvimento econômico, correlacionados com interesses para produção de forças produtivas vigente na sociedade capitalista. No momento de incertezas sobre as mudanças, não se considerou a realidade de cada escola para impor um novo currículo de ensino alinhado à BNCC e itinerários formativos.

A autora Nogueira (2020) realizou um mapeamento das medidas adotadas pela Secretaria de Educação para a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. Diante dos depoimentos coletados por gestores escolares, constatou-se que houve reuniões com a SEDUC para a apresentação das mudanças a serem implementadas.

Nessa perspectiva, os sujeitos entrevistados pela autora relataram incertezas, pois os alunos não possuem maturidade suficiente para tomar decisões de forma autônoma. Além disso, expressaram dúvidas quanto ao funcionamento do modelo, uma vez que a estrutura escolar não condiz com as expectativas de ensino que se espera oferecer.

Esse primeiro momento de mudança evidencia a falta de suporte da GRE e da SEDUC para implementar o NEM, que tem a finalidade de mudar o sistema educacional, sem, ao menos, fornecer estrutura adequada para amenizar o impacto. A entrevista realizada com os professores converge com esse cenário atual.

Prof. de física: Então, o suporte que eu recebi foi por parte da escola, dos coordenadores e da equipe de gestão. Agora, pela GRE, não recebi nenhum suporte, e a SEDUC, ela disponibiliza alguns materiais, mas são mais escassos também. A maior parte do suporte mesmo foi por parte da escola.

Professor de matemática: A escola também sempre me forneceu esse apoio, nesse sentido de poder me instruir como deveria prosseguir, como deveria fazer também, porque quando eu cheguei aqui, também o bonde já estava andando, e para mim era tudo muito novidade. Mas assim, os materiais, como já dito, que eu consegui também, foi por parte da Secretaria de Educação, no sentido de dizer assim, ir lá no site, identificar o que é que eu tinha lá, da trilha, dessas questões e tudo mais, eles disponibilizaram.

Foi constatado que o suporte acontece pela escola, o que evidencia, novamente, que não houve apoio da GRE. A SEDUC, por sua vez, oferece portfólios no site, cabendo ao professor identificar quais materiais podem ajudá-lo e, mesmo assim, esses são considerados escassos. Para adaptar-se às mudanças dentro da realidade escolar, o professor de Matemática completou, afirmando que as trilhas foram usadas para alcançar os conteúdos FGB.

Professor de matemática: A escola buscou realizar as adaptações para que a gente pudesse, dentro das possibilidades da gente, implementar dentro dessas disciplinas o melhor sistema que pudesse favorecer justamente essa aprendizagem por parte dos estudantes. Então, a escola foi solicitando que a gente fosse realizando algumas adaptações, algumas alterações, e isso foi facilitando tanto o trabalho da gente na abordagem dos conteúdos da formação geral básica, da FGB, quanto também na implementação dos conteúdos referentes às trilhas, porque aí ficava um pouco mais equalizado, mais bem distribuído.

Os professores entrevistados participaram do processo de mudança quando este ainda estava em andamento, demonstrando que o apoio existente foi exclusivo da escola, dos coordenadores e da equipe de gestão. Reafirma-se que não houve apoio por parte da GRE, e a SEDUC, por sua vez, ofereceu suporte de forma bastante escassa, cabendo ao profissional consultar os portfólios de cada unidade da trilha para desenvolver estratégias que permitam alcançar a habilidade pretendida. A equipe de gestão, que participou da entrevista, apresentou outro posicionamento.

Coordenadora: Antes de iniciar, tiveram algumas formações. Inclusive de elaboração do próprio currículo. Então, alguns professores participaram, foi no período da pandemia, a gente participou online, da discussão, pra poder esse currículo chegar pras escolas. E aí, depois, a GRE, ela proporcionou umas formações, tanto para educador de apoio, como para professores. Não pra todos,

mas tipo, cada escola levou um professor por área. Tá participando dessas reuniões sobre o currículo e sobre as trilhas.

Coordenador: Sim, essa implementação ela aconteceu junto com a questão da pandemia, foi logo após a pandemia, então foram muitos encontros online, o que não foi muito bom, porque foram muitos momentos que a gente teve, muitos não, alguns momentos que a gente teve online, informações sobre o novo ensino médio, e esses momentos não foram suficientes, a GRE ofereceu suporte, a Secretaria de Educação também ofertou suporte, mas na maioria das vezes online, e aí mesmo esse suporte acontecendo não foi suficiente para deixar as escolas confortáveis.

O conhecimento da equipe sobre a própria elaboração do currículo ocorreu durante o período da pandemia, quando os sujeitos das entrevistas participaram de reuniões online até que houvesse, de fato, a concretização do currículo. A GRE ofereceu formações tanto para educadores de apoio quanto para professores; entretanto, cada escola levou apenas um professor por área, considerando que os poucos momentos de formação que ocorreram foram remotos.

Assistente de Gestão: Houve informações, várias informações, mas é como a gente está dizendo, foi uma realidade assim, chegou e a gente viu que não foi suficiente, porque quando a gente debruçava sobre o trabalho a ser realizado, vamos começar, a distribuição da carga horária para os professores, esse entendimento da gente sobre essas trilhas, sobre esses itinerários, então quando a gente vê, observa as formações que nos foram oferecidas, então não foram suficientes para a gente estruturar essa mudança na escola, não foram suficientes.

O suporte via GRE e SEDUC foi direcionado à equipe de gestão para que esta repassasse as informações; contudo, não foi suficiente. No momento da distribuição da carga horária para os professores, surgiram dúvidas sobre as trilhas e esses itinerários, concluindo-se que, de fato, não foram suficientes para a escola.

Portanto, ficou evidente que os professores tiveram apoio exclusivo da gestão escolar. Na necessidade de suporte extra, recorreram ao site da SEDUC, onde encontraram materiais superficiais para nortear seu trabalho.

Por sua vez, a equipe de gestão deixou claras as incertezas e inseguranças no processo de implementação do NEM. O cenário em relação ao apoio da GRE e da SEDUC não foi diferente, pois esse suporte ocorreu por meio da equipe de gestão, que auxiliou a equipe docente.

4ª Pergunta- Como você avalia o novo ensino médio que foi implementado até esse momento? Sugere algumas modificações?

Ao longo de sua trajetória histórica, o ensino médio no Brasil foi alvo de constantes mudanças. Para compreender os aspectos educacionais desenvolvidos na implementação desse nível de ensino, é fundamental considerar a participação dos professores e da equipe de

gestão.

As mudanças curriculares propostas pela Lei nº 13.415/2017 serão discutidas nos capítulos 4 e 5, com foco nas demandas reais do âmbito escolar.

No estado de Pernambuco, diversas modalidades do ensino médio são ofertadas, destacando-se as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), que proporcionam uma educação integral de qualidade. Quando se menciona o “novo” currículo do ensino médio, surge um embate quanto à sua implementação, especialmente no que se refere à estrutura escolar.

Conforme Silva e Silva (2027), as escolas apresentam desigualdades em relação à oferta de ensino, infraestrutura, tempo de dedicação docente e condições de estudo. Sendo assim, a concepção do “novo” currículo envolve desafios sociais e estruturais que precisam ser superados para garantir seu desenvolvimento com êxito.

Ao serem questionados, os professores entrevistados afirmaram que o Novo Ensino Médio (NEM) foi implementado de maneira contraditória à realidade da sociedade brasileira.

Prof. de matemática: “Considero que esse novo ensino médio que foi elaborado, quando foi elaborado, foi pensado em um sistema que talvez não seja aplicável à atual conjuntura facial que nós temos. Então, a gente tem aí no país uma diversidade muito grande, um país gigantesco, e o ensino médio que ele foi pensado, acho que com objetivos particulares. Então, acredito que essa discussão para a implementação deste ensino médio como ele está hoje, ela deveria ter passado por mais discussões e ela poderia ter sido feitos testes antes de ser implementada em todo o país.

Então, eu avalio como que foi algo não bem trabalhado, estruturado e organizado para ser implementado no país. Então, acredito que isso não foi algo que veio a contribuir com a educação brasileira.”

Professor de física: Para mim, esse novo ensino médio, eu achei ele bem nocivo para a educação, principalmente a educação pública, porque a gente sabe que o foco da escola é formar cidadãos. Então, a gente quer que as crianças saiam daqui sabendo o máximo possível para ser pessoas produtivas para a sociedade. Então, na minha concepção, isso está fazendo com que se distancie ainda mais o ensino médio na rede particular do ensino médio para a rede pública. E se o governo, ele quer que exista um currículo diferente para determinados tipos de pessoas, seria justo ter também alguma forma de avaliação diferente para quem está seguindo determinado currículo. E, assim, se a intenção era uma educação mais tecnicista, então tinha que ser implementado cursos técnicos de verdade.

Essa percepção sobre a temática reflete um ensino planejado com o objetivo de alcançar interesses específicos. O professor de Matemática ressalta que a conjuntura do país

não fornece estrutura suficiente para a implementação do novo currículo. Já o professor de Física considera essa reformulação agressiva para a educação pública, pois a proposta do novo currículo se distancia do papel da escola na formação cidadã. Ainda que os temas das trilhas tenham sido planejados para tornar o ensino público mais atrativo e interessante, promovendo identificação com áreas de interesse dos alunos, sua aplicabilidade levanta questionamentos.

Prof. de matemática: Agora, considerando essa outra reforma que será implementada a partir do próximo ano, pelo que eu já posso observar, eu acredito que há melhorias extremamente significativas em relação ao que nós temos hoje. Todos concordaram. Corrigindo distorções, permanecendo algumas coisas que realmente podem trazer contribuições, mas corrigindo outras que não deveriam estar implementadas como nós temos hoje.”

Professor de física: “Então, se eu sugiro alguma modificação, é voltar ao que tínhamos antes na questão da FGB, porque ou é nem continuar aí comprando apenas FGB, ou assumir que o ensino é tecnicista e colocar cursos técnicos para que os estudantes saiam com a profissão já do ensino médio.

Ao analisar as sugestões apresentadas, percebe-se uma expectativa de melhorias e ajustes, que podem contribuir para a educação brasileira. Dessa forma, ao reconhecer falhas no currículo que não deveriam ter sido implementadas, surge uma contradição: por um lado, a mudança tenta agregar mais conteúdo da BNCC; por outro, essa inclusão não se mostra suficiente, pois há uma indefinição sobre a real finalidade do ensino médio. Assim, permanece a dúvida se o currículo deveria se restringir aos conteúdos da BNCC ou se deveria priorizar um ensino voltado à formação técnica e profissionalizante.

A gestão escolar, por sua vez, apresentou posicionamentos convergentes sobre o tema. Inicialmente, imaginava-se que os estudantes teriam a oportunidade de seguir uma trilha na área de seu interesse; no entanto, essa realidade não condiz com a estrutura das escolas, pois a oferta das trilhas não consegue atender a todos os alunos que optam por determinada área.

Quando se discute a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), percebe-se que a gestão escolar tem uma visão divergente daquela apresentada por autores como Nogueira (2020) e Apple (2002). Esses estudiosos consideram os alunos como "capital humano", ou seja, indivíduos formados para atender às demandas econômicas, o que reforça um viés tecnicista na educação.

Coordenadora: Pensou-se um ensino médio em que o estudante pudesse escolher a trilha que ele queria estudar, pensando, ah, eu vou estudar para medicina, então eu vou para uma trilha de saúde, que lá eu vou me aperfeiçoar para ser médico. Mas, a partir do momento que eu limito a quantidade de vagas, porque eu só tenho

condição de colocar 45 estudantes dentro de uma sala de aula aqui, então, se aquela turma, ela está na trilha de saúde, eu só tenho 45, eu recebo mais de 200 estudantes de primeiro ano.

Coordenador: A teoria é muito bonita, mas a prática deixa a desejar, por todos esses motivos que a gente já falou, a teoria é fantástica, o estudante ter a oportunidade de escolher aquilo que cada um tem um dom, e aí vai estudar aqui e se aprofundar naquilo, porém na prática a gente percebe que a rede em si, não só a rede estadual, a rede do país inteiro, ela ainda não tem condições de colocar em prática efetivamente o que está ali na teoria. Enquanto professores nossa formação ainda é por componente, a gente não é formado por área, então o professor de química estuda química na faculdade, ele não vai estudar física, não vai estudar biologia, e o que esse novo ensino médio propõe é justamente uma unificação, é por área, então isso é muito confuso também, porque isso vem da formação do professor.

Assistente de Gestão: De repente, a gente chega aqui na escola com uma nova estrutura, então a gente não está preparado ainda para isso. Então, eu acho que requer mudanças e, também, eu compreendo que houve um prejuízo para o estudante, essa diminuição da quantidade de aulas para a formação geral básica.

Nesse cenário, os profissionais envolvidos no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) consideram que a maior dificuldade está em colocar em prática a proposta teórica. Embora a ideia do novo currículo seja compreensível para o corpo docente, sua aplicação enfrenta desafios, pois prevê um ensino unificado, permitindo que qualquer profissional seja designado para ministrar trilhas fora de sua formação acadêmica. Isso gera ainda mais confusão, agravada pela falta de estrutura adequada nas escolas, que não dispõem de materiais suficientes para apoiar os docentes.

5ª Pergunta-Você está sabendo da aprovação de uma nova reforma do ensino médio em 2024? O que você acha que vai mudar na sua escola com ela?

A pergunta realizada busca compreender o envolvimento dos sujeitos no processo de implementação do novo currículo, bem como seu conhecimento sobre a reforma e as expectativas da escola diante dessa mudança. Os professores entrevistados reconhecem a alteração que entrará em vigor.

Professor de matemática: Estou sabendo com relação a essas alterações que ocorrerão. Vai ser justamente a correção de parte das distorções que houveram e que estão a ver implementadas hoje, no sentido principalmente de aumentar a carga horária da formação geral básica, a fim de que nós possamos trabalhar melhor esses

conteúdos, aumentar justamente a quantidade de conteúdos em preparação para essas avaliações que os estudantes continuarão fazendo ao término do Ensino Médio, principalmente.

Prof. de física: “Estou sabendo da nova reforma. Vai ser menos pior do que essa que está em vigor, porém ainda não é o ideal que na minha concepção deveria existir na formação dos estudantes de Ensino Médio na rede pública.”

Diante dessa mudança, percebe-se uma tentativa de correção por parte dos responsáveis para amenizar os problemas causados pelo novo currículo. O professor de Matemática considera que houve uma melhoria nos ajustes em relação às mudanças propostas inicialmente, ressaltando, porém, a necessidade de restaurar a carga horária da FGB. Por outro lado, o professor de Física reconhece algumas melhorias, mas afirma que elas ainda são insuficientes para resolver os desafios da educação pública no ensino médio.

Coordenadora: Na minha visão, assim, vão ter melhorias com essa nova matriz. Na escola essa questão da distribuição de carga horária e aí a gente vai ver quais os aprofundamentos necessários para cada componente de acordo com o que está lá posto de quantidade de aulas por disciplina.

Então, algumas coisas vão mudar. Eu estou com esperança de que seja de forma positiva. Porque quando a gente deixa de ter, pela visão que eu tenho, não sei se é certeza ainda que a gente ainda não teve a formação desse novo, dessa nova matriz, mas saindo essas unidades curriculares das trilhas e essas trilhas. Tornando somente aprofundamentos e eletivas para o Estado todo, então já melhora bastante coisa.

Considerando a fala dos docentes e a análise dos dados da entrevista, ambas convergem para a expectativa de melhoria. A coordenadora considera esse sentimento essencial, pois a educação passa por mudanças contínuas e, ao possibilitar o aprofundamento em determinada área, reforça-se essa perspectiva de avanço. O restante da equipe de gestão complementa e concorda.

Assistente de Gestão: A gente está sabendo que vai haver essa mudança. E, pelo que a gente observou, que a gente recebeu uma matriz, sinalizando essa mudança, mas a gente ainda não tem a formação sobre como seria essa mudança. Mas eu acho, a gente escutou algumas falas e algumas pessoas da equipe gestora do Estado dizendo que, por exemplo, ia aumentar a quantidade de aulas para a formação geral básica. Então, eu estou pensando que vai ser positiva essa mudança. Então, eu acho que vai ser bom para a escola.

Ou seja, a equipe de gestão reconhece a mudança; no entanto, até o momento, não possui um entendimento concreto sobre seu funcionamento nem sobre a forma de instruir a equipe docente, sabendo apenas do aumento da carga horária dos conteúdos da FGB.

Considerando os cenários apresentados, a mudança será implementada em um curto espaço de tempo, cabendo novamente à equipe de gestão buscar ao máximo obter conhecimento sobre a temática para orientar o corpo docente quanto à nova organização.

6ª Pergunta - Houve alguma formação específica para a implementação do novo ensino médio? Se sim, qual? Avalia que foi de forma adequada, suficiente, e se não, qual seria a formação adequada?

Enquanto estudante do curso de licenciatura, buscar compreender as etapas que ocorreram para a implementação do NEM é um processo natural. Ao pensar em um novo currículo, é essencial que haja formação adequada para atender às expectativas previstas. Nesse contexto, surgem questionamentos sobre o processo, os quais buscamos esclarecer.

Professor de matemática: As formações, os processos de formações, pelo menos pelas quais eu passei, foram formações internas. Ministrado pela equipe de coordenação, gestão e apoio. Foram formações que buscaram justamente trazer esse norte de como nós deveríamos estar lidando com essas disciplinas que estariam sendo implementadas, estão sendo implementadas pela rede. Também participei de algumas formações que foram ministradas justamente pela Gerência Regional de Educação. Então, assim, a gente ficou numa situação que a gente tinha os nossos coordenadores buscando, a todo custo, conseguir compreender mais a fundo como funcionava esse novo ensino médio para que nós pudéssemos passar como nós lidamos em relação a isso.

O professor, enquanto educador, enfrenta desafios constantes em sua rotina escolar, tanto na didática quanto em questões sociais e outros fatores que impactam a aprendizagem. Diante das mudanças, a formação contínua do corpo docente ficou exclusivamente a cargo dos coordenadores e da gestão. No entanto, a equipe responsável tinha como finalidade compreender a parte burocrática para orientar os docentes sobre o funcionamento das novas disciplinas, sem necessariamente oferecer suporte pedagógico para sua adaptação.

Coordenadora: Pensar em organizar uma formação que atenda todas as unidades curriculares da trilha. É difícil de apenas uma trilha. Então, foram realizadas algumas formações relacionadas à trilha, como uma forma de apresentar ao professor uma maneira de como iria funcionar, de como deveria ser trabalhada aquela unidade curricular, mas de modo superficial, muito geral.

Percebe-se que as formações destinadas aos professores ocorrem para explicar o funcionamento das trilhas e como devem ser trabalhadas na unidade curricular. No entanto, conforme enfatiza a coordenadora, essas formações são totalmente superficiais, pois não há

uma orientação adequada para instruir o docente a lecionar determinados conteúdos.

As reuniões destinadas à preparação da equipe de coordenadores e da gestão foram realizadas por área, sendo que cada representante participava para repassar as informações e esclarecer dúvidas da equipe. Ainda assim, mesmo com a presença de representantes, o suporte oferecido não foi suficiente.

Coordenadora: “O que foi passado para a gente foi adequado, mas não foi suficiente para atender todas as necessidades e dúvidas que iam surgindo para a implementação desse currículo.”

Coordenador: As formações que houveram, foram bastante online, e aí isso não foi suficiente. E, assim, como eu disse também, cada escola tem uma realidade. Então, o modelo de implementação do ensino médio daqui, da nossa escola, não vai ser adequado, não vai ser o mesmo que da escola vizinha, por exemplo, a escola da mesma cidade, porque é outra realidade.

Portanto, toda a equipe escolar foi aprendendo na prática e desenvolvendo as melhores estratégias para amenizar os impactos negativos. Quando questionados sobre qual seria a formação adequada, constatou-se uma convergência entre os sujeitos, que afirmaram que as formações realizadas foram adequadas dentro da realidade escolar e do curto tempo de implementação. Contudo, apesar do esforço de toda a equipe para evitar lacunas, as formações não foram suficientes, conforme apresentado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática investigada, este estudo buscou compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola de tempo integral no município de Panelas/PE. Identificaram-se os desafios enfrentados pela equipe docente e pela gestão escolar na EREM Panelas, especialmente em relação à rotina dos professores e à qualidade do ensino ofertado.

Um dos aspectos centrais analisados foi o cenário político pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com a ascensão de um governo conservador, liderado pelo presidente Michel Temer, reformas educacionais foram propostas, alinhadas aos interesses de organizações capitalistas. A justificativa para tais mudanças baseava-se na insatisfação com o currículo escolar vigente, com o objetivo declarado de oferecer aos jovens a escolha entre ingressar na universidade ou no mercado de trabalho. Diante dessa perspectiva, os professores e a gestão escolar se viram diante da necessidade de compreender as mudanças impostas e promover o desenvolvimento dos alunos em um novo contexto educacional.

Essa realidade ilustra uma educação brasileira cada vez mais moldada por um governo conservador, cujas políticas sociais e educacionais priorizam os interesses do empresariado. Nesse contexto, a educação assume o papel de preparar indivíduos para o mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã e do desenvolvimento crítico e social.

A pesquisa evidenciou que os professores foram amplamente desconsiderados durante a reformulação curricular, prevalecendo uma lógica pautada na racionalidade capitalista. Isso se manifesta no papel passivo atribuído aos educadores, que, em vez de participantes ativos na construção das novas políticas educacionais, foram reduzidos a executores de decisões impostas. Além disso, os poucos momentos de debate sobre o tema limitaram-se à apresentação das mudanças já definidas.

Embora a reforma do Novo Ensino Médio prometa itinerários formativos personalizados, relatos de professores e gestores indicam que essa promessa está longe de se concretizar. A oferta de itinerários nas escolas frequentemente não atende às reais necessidades e interesses dos alunos. Além disso, a escassez de vagas e recursos compromete a viabilidade das escolhas dos estudantes, gerando frustrações e relocação compulsória para itinerários alternativos.

No decorrer da análise, não foram observados avanços significativos no processo de implementação do NEM em tempo integral do município de Panelas. Os educadores

enfrentam desafios significativos, como a gestão escolar e a adaptação de suas práticas didáticas para ensinar conteúdos não contemplados em sua formação acadêmica. Assim, foi necessário identificar ações e suportes oferecidos para a formação contínua, a fim de capacitá-los para o novo currículo. Desse modo, docentes e gestores buscaram alinhar as diretrizes da reforma às particularidades da realidade escolar, enfrentando as adversidades impostas pelo processo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, pp. 55-78, jan./jun., 2002.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Brasília: Presidência da República, 2024.

CURY, Carlos Jamil. **A Profissionalização do Ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília, INEP, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do Magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Autêntica Editora, 2003.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho Docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v; 2, p. 243, 2017.

NOGUEIRA, Josefa Uérica de Araújo. **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (Lei 13.415/2017)**: desdobramento na Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>.

ORSO, P. J. (2017). A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 9(1), 50–71. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21735>

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, vol. 11, n. 3, pp. 736-756, 2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 1-17, jun. 2005.