

POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: MUDANÇAS E DESAFIOS PÓS LEI 13.415/2017

Ananda Souza Monteiro e Silva¹
Catarina Cerqueira de Freitas Santos²

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo analisar as mudanças e desafios que a Reforma do Ensino Médio trouxe para as escolas da Rede Estadual de Pernambuco. Foi desenvolvido um estudo de caso em uma escola de Referência em Ensino Médio na cidade de São Lourenço da Mata. Adotamos como procedimento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com a gestora e docentes. A análise considerou três categorias: flexibilização curricular, formação continuada dos docentes e distribuição de carga horária. Os resultados apontaram para a falácia da flexibilização curricular, que mostrou uma imposição para ambas as partes (professores e alunos), trazendo mais demanda e desmotivação para o trabalho docente e desinteresse por parte dos discentes. Por fim, a falta de formação adequada e a redução da carga horária de disciplinas do núcleo comum também foram apontados como desafios.

Palavras chaves: Reforma do Ensino Médio; Escola de Referência; Flexibilização Curricular

1. Introdução

Entre as reformas educacionais já realizadas na educação básica, pode-se destacar a reforma do Ensino Médio, estabelecida por meio da Lei nº 13.415 de 2017 como pauta de grandes discussões sobre as finalidades e objetivos da última etapa da educação básica. Ela foi responsável por mudar a estrutura do Ensino Médio no Brasil, ampliando a carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova estrutura curricular com base no ideário da flexibilidade, conforme estabelece a BNCC (MEC, 2018).

A Reforma surge em meio a um discurso promovido principalmente pelos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018), de que há uma necessidade de modernizar e até mesmo encaixar o Ensino Médio em um formato que atenda às necessidades do mercado de trabalho e as demandas da sociedade contemporânea. Porém, as pesquisas têm apontado (Gomes; Lima, 2022) que essa nova estrutura curricular do novo Ensino Médio na verdade tem acentuado as desigualdades relacionadas à adequação das redes de ensino e suas condições físicas, financeiras e pedagógicas para a oferta do novo modelo que não é consensual entre os educadores (Aguiar; Dourado, 2018).

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

² Docente curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

É importante ressaltar que no contexto brasileiro, a educação, desde os tempos do império, sempre foi de caráter elitista, o que impossibilitava as camadas mais baixas da sociedade a obtenção de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, impedia a diminuição das desigualdades. O que se percebe na atualidade é reflexo de uma histórica dualidade na educação brasileira: uma escola direcionada para os pobres e outra para elite (Araújo, 2019).

De acordo com Araújo (2019) a dualidade educacional tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primário-profissional para as classes trabalhadoras, tal como defendiam os sociólogos franceses Establet e Baudelot, os principais representantes da Teoria da Escola Dualista. Mas também pode ser entendida como uma ideia que reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinada às elites do país. Ou seja, considerando o contexto dual da educação brasileira, infere-se que o que pode funcionar como proposta de reforma de ensino para as escolas de rede privada, necessariamente não funciona do mesmo modo para as escolas da rede pública. Como exemplo, é interessante perceber que há um estímulo à implementação do ensino técnico nas instituições estaduais, focando em uma educação voltada para o mercado de trabalho, enquanto as escolas particulares continuam e dobram o foco para a entrada de seus estudantes no ensino superior.

No caso da Reforma do Ensino Médio, além da flexibilização do currículo escolar e o aumento da carga horária, a lei 13.415/2017 também estabeleceu a criação dos itinerários formativos que, em teoria, possibilitaria que o estudante pudesse escolher o seu percurso formativo de acordo com a sua área de interesse. Essa escolha, entretanto, é uma falácia. Conforme apontam Gomes e Lima (2022) a falta de escolha do estudante é determinada por um conjunto de fatores, sendo eles: a limitação das ofertas; falta de formação adequada para os docentes e a influência do contexto socioeconômico.

Os estados brasileiros tiveram que alterar seus currículos sob a nova estrutura, alicerçada na BNCC, a fim de adequá-los às mudanças instituídas pelo Novo Ensino Médio, com início obrigatório em 2022, conforme estabelecia a legislação. Além da flexibilização do currículo, a reforma trouxe um enfoque na formação técnica e profissional dos estudantes fazendo com que os estados buscassem incrementar em seus currículos opções de itinerários técnicos, atendendo as demandas do mercado de trabalho. Dentro desse contexto laboral, Oliveira (2006) resalta que o discurso da empregabilidade norteou as práticas do sistema público de ensino e, mais ainda, se instaurou como referência das ações governamentais voltadas à qualificação profissional; ou seja, a nova estrutura curricular do Ensino Médio possibilitaria, em tese, a capacitação necessária conforme as demandas do mercado. Um

mercado de trabalho cada vez mais marcado pela informalidade e precarização, onde prevalece um discurso de valorização do empreendedorismo.

A inspiração para pesquisar sobre a temática, surgiu da minha participação na disciplina de Políticas Educacionais do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Ao decorrer das aulas, foram discutidas questões sobre como as políticas educacionais no Brasil não são efetivas na prática, pois quem as elabora não tem a mínima percepção pedagógica sobre os seus impactos nas escolas e nos seus sujeitos. Isso me levou a refletir sobre o quão fragilizado é o nosso sistema educacional público, posto que, embora para a rede privada as leis sejam as mesmas, na prática cotidiana, por exemplo, existe uma nítida diferença de aplicabilidade da lei. Ademais, nas próprias redes públicas existem diferenciações derivadas de desigualdades sociais e regionais que impactam na oferta da educação básica de qualidade.

A implementação de políticas de educação em tempo integral no ensino médio tem se configurado, no âmbito do discurso político, como um investimento social estratégico de grande relevância para a educação. Por essa razão, olhar de perto como a reforma de 2017 funcionou nas escolas públicas, ainda mais nas de tempo ampliado, é algo consideravelmente importante, posto o conjunto de disputas envoltas sob o tempo do estudante na escola. De fato, a que se destina mais tempo na escola? A lei 13.415/2017 produziu uma grande transformação, e as críticas que vemos sobre ela ainda hoje mostram que precisamos de um debate sério para construir uma educação que seja de qualidade de verdade, que forme o aluno por inteiro e ajude a termos uma sociedade mais justa e democrática.

Esta pesquisa torna-se importante também pois, ao se propor investigar uma grande mudança na educação - a Reforma do Ensino Médio -, explora conceitos chaves dos estudos em políticas educacionais e se aproxima do que realmente está acontecendo no contexto escolar. Toda a construção do trabalho presente foi consolidada através de pesquisas documentais acerca da legislação de Pernambuco e de autores da área, o que garante que possamos conseguir entender melhor os desafios e as mudanças na educação pública que a reforma do Novo Ensino Médio deixou.

Consideramos que para entender o impacto da reforma 13.415/2017, é fundamental realizar a escuta atenta dos sujeitos das escolas que passaram pelas transformações, em especial os gestores e professores. Diante de todas as mudanças realizadas nos currículos escolares da rede estadual de Pernambuco e das discussões em volta da implementação do Novo Ensino Médio, foi levantada a seguinte questão da pesquisa: Quais as principais

mudanças e desafios que a Reforma do Ensino Médio trouxe para as escolas de ensino médio em tempo integral na rede estadual de Pernambuco?

Na tentativa de responder essa questão realizamos um estudo de caso e definimos como objetivo geral: Analisar as mudanças e desafios que a Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13415/2017, trouxe para uma escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual de Pernambuco. A partir desse objetivo geral consideramos os seguintes objetivos específicos: apresentar a política de ensino médio em tempo integral em Pernambuco e compreender os desafios das mudanças curriculares nas escolas de tempo integral após a lei 13415/2017 a partir da compreensão de gestor(a) e professores.

Pretendendo atingir os objetivos apresentados, a pesquisa foi dividida em cinco seções além da introdução e das considerações finais. A princípio trouxemos uma reflexão teórica relacionada aos impactos trazidos ao ensino médio após a reforma 13. 415/2017 e a política de ensino médio em tempo integral presente no Estado de Pernambuco. Em seguida, descrevemos nossas escolhas metodológicas e apresentamos os dados da nossa análise.

2. A Reforma do Ensino Médio nas Redes Estaduais: ampliação das desigualdades

É importante destacar o quanto o Novo Ensino Médio (NEM), instituído por meio da lei 13.415/2017, promoveu alterações bem radicais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996. De acordo com Ferretti (2018), embora o Ensino Médio seja responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNCC. Ou seja, não há total autonomia dos entes federativos no quesito “fazer” a política educacional, mas sim após receber determinados comandos, decidir em como serão distribuídas as demandas e como executá-las.

Dentre os efeitos do NEM para os currículos das redes estaduais, podemos citar: a diversificação curricular; a pressão por resultados; a ênfase em competências; a flexibilização curricular; a fragmentação do conhecimento e a precarização do trabalho docente. Todos esses aspectos se contrapõem de maneira negativa ao que deveria ser uma tentativa de melhora na base educacional dos Estados brasileiros, tornando essa etapa da Educação básica totalmente desigual entre os indivíduos e inferiorizada em sua gênese, distanciando ainda mais as classes sociais mais vulneráveis do acesso a um ensino de qualidade.

Perpassando entre esses aspectos, vale salientar que especificamente, o Estado de Pernambuco teve forte influência neoliberal em seu contexto de reformas educacionais, como destaca o autor Silva (2021) *apud* Saad Filho e Moraes (2018, p.83),

A reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017, é um novo marco de afirmação institucional da hegemonia das corporações articulada ao longo de pelo menos duas décadas. Sua implementação neste estado da federação, não pode ser bem examinada, senão como parte da totalidade neoliberal, com fortes determinações externas e internas que, para os países de capitalismo dependente como o Brasil, impõe transformações estruturais do regime de acumulação e nas formas de regulação do Estado, com o consequente rebaixamento nos padrões civilizatórios do país.

Ferretti (2018) e Silva (2021) convergem em seus escritos ao falar em como é afetado o trabalho docente diante dessas mudanças radicais, pois ocorre em grande escala a precarização desse trabalho, na medida em que se aumenta a carga horária de trabalho, demandando mais tempo dos professores e acarretando mais exaustão física/mental. Segundo Bottega e Pedroso (2009), atualmente, condições como a desvalorização profissional, as salas de aulas lotadas, o ruído em excesso, a precariedade dos recursos materiais, a falta de tempo para lazer e as exigências sociais ligadas à atividade educacional, trazem consequências diretas para os professores do ensino público.

Outra consequência da reforma é o reforço das desigualdades sociais diante do cenário socioeconômico atual. A reforma ampliou essas desigualdades, já que escolas, sobretudo públicas e com menos recursos, têm dificuldades em oferecer os mesmos itinerários formativos e projetos. A flexibilização curricular, nesse contexto, pode ampliar as desigualdades educacionais, na medida em que as escolas com mais recursos e infraestrutura terão mais condições de oferecer itinerários formativos diversificados.

Ferretti (2018) faz uma grande ressalva a respeito da ênfase na flexibilização e na profissionalização precoce quando comenta que ela pode levar a uma superficialização do conhecimento e comprometer a formação integral dos estudantes. Ou seja, a possibilidade que se tem é que a busca por uma formação mais alinhada ao mercado de trabalho se sobreponha à necessidade de desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e cidadãs, fundamentais para a vida em sociedade.

Sabe-se que o ensino técnico em escolas públicas tem sido atrativo no sentido de inserir rapidamente os jovens no mercado de trabalho e contribuir acima de tudo, com a renda familiar se tratando das classes de baixa renda. Porém, como Ferretti (2018) aponta, não basta reconhecer o lado laboral a ponto de prejudicar a formação integral do indivíduo e é exatamente isso que vem ocorrendo com os estudantes das escolas públicas, tendo em vista

que nas redes privadas não se vê um aluno de terceiro ano preocupado em que curso técnico deve escolher para ingressar logo no mercado de trabalho. De certa maneira isso contribui para o aumento do abismo entre o aluno da rede pública de ensino e o acesso ao ensino superior pós conclusão da educação básica, reforçando estereótipos do tipo “enquanto a escola privada forma doutores e engenheiros, a pública continuará formando os operários que servirão à essas camadas mais ricas da sociedade”.

A reforma do Ensino Médio representa uma profunda transformação na educação brasileira, com impactos que ainda estão sendo sentidos e avaliados. As críticas apresentadas pelas fontes evidenciam a necessidade de um debate mais aprofundado sobre os rumos da educação no país. É fundamental que a sociedade civil, os educadores, os gestores públicos e os pesquisadores trabalhem em conjunto para construir uma educação de qualidade, que promova a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3. A Política de Ensino Médio em tempo integral em Pernambuco

Antes de aprofundar as discussões acerca da política de ensino médio em tempo integral no Estado de Pernambuco – grande laboratório para a Reforma do Ensino Médio, é importante destacar a diferença entre escola em tempo integral e educação integral, pois mesmo sendo termos que possuem similaridades, eles possuem sentidos diferentes dentro das políticas educacionais.

De acordo com as autoras Silva e Boutin (2018), o conceito de escola em tempo integral está diretamente atrelado à ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos, como também, e principalmente, ao aumento da carga horária diária que um mesmo aluno passa na escola, ou seja, o seu objetivo está voltado apenas a ampliação de horas, ofertando mais tempo para o trabalho dos conteúdos, não está necessariamente proporcionando uma formação integral do indivíduo.

A educação integral está relacionada ao desenvolvimento completo do aluno em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Não é apenas uma questão de prolongar o tempo de permanência na escola, mas de enriquecer as experiências de aprendizagem para que o estudante seja reconhecido como um ser integral. Isso implica não apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também fomentar o desenvolvimento de princípios para a vida, como pensamento crítico, criatividade, empatia, cidadania, resolução de problemas e bem-estar.

Embora existam um conjunto de políticas educacionais que reivindicam o ideal de educação integral, na prática, o que temos é o foco no tempo e, não na formação ampla dos indivíduos. É possível identificar, portanto, um conjunto de contradições entre o que é anunciado nos documentos oficiais com o que é vivenciado no cotidiano escolar.

A proposta curricular de Pernambuco para o Ensino Médio, dentro do contexto da Lei n.º 13.415/2017, foi marcada por um esforço de alinhamento com as diretrizes federais, ao passo que buscou fortalecer e ampliar um modelo de educação em tempo integral já existente no estado. O Documento Curricular de Pernambuco para o Ensino Médio foi o principal documento orientador desse processo, fornecendo a base para a reorganização dessa etapa de ensino. Com sua experiência consolidada nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), o estado já dispunha de uma base sólida para a implementação do Novo Ensino Médio.

Pernambuco é o estado brasileiro com maior percentual de estudantes do ensino médio matriculados em instituições de ensino em tempo integral. De acordo com o Censo Escolar de 2023, 66,8% dos alunos do ensino médio em Pernambuco estão matriculados em escolas de tempo integral. Este índice representa um crescimento significativo em relação aos 62,5% registrados no Censo Escolar de 2022 e aos 58,5% de 2021, demonstrando uma consolidação da política estadual (Folha de Pernambuco, 2025).

Segundo Silva e Pinto (2019), o Programa de Educação Integral (PEI) tem como objetivo avaliar suas aplicações à luz das promessas de formação dos jovens. O PEI, em vigor desde 2008 na Rede Estadual de Pernambuco, combina a oferta de ensino em tempo integral (ou semi-integral), a abordagem de educação interdimensional e a administração educacional e escolar baseada no gerencialismo e na participação de empresários, por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs). A gestão na Rede Estadual de Pernambuco foi estabelecida por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP-ME). Esse programa foi desenvolvido em colaboração com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), com o objetivo de aprimorar os índices educacionais do estado. Para isso, são estabelecidas metas específicas para cada escola, levando em consideração a avaliação do rendimento dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) para determinar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

A ideia de educação integral veiculada pelo programa dissimula alguns interesses que vão na contramão de uma educação libertadora. Há uma ênfase na estruturação do trabalho

pedagógico neoprodutivista, focada na administração gerencial e em mecanismos de responsabilização. Isso leva ao controle dos aspectos subjetivos, à intensificação e precarização do trabalho docente, restringindo a organização coletiva dos educadores e suas oportunidades individuais. Essas práticas mantêm a dualidade da oferta educacional, resultando em uma "escola de baixa qualidade para os pobres" e em trajetórias formativas desiguais dentro da própria escola pública.

Antes da efetivação da reforma 13.415/2017 em Pernambuco, o estado apresentava alguns desafios, como por exemplo, questões como: a desigualdade relacionada à qualidade do ensino oferecido, especialmente entre as escolas urbanas e rurais, e entre as escolas públicas e privadas. Fatores como recursos financeiros, infraestrutura e formação docente variam significativamente entre as diferentes instituições, impactando diretamente a qualidade da educação.

A evasão escolar obteve taxas bem elevadas, principalmente entre os estudantes de baixa renda e aqueles que frequentavam escolas em áreas mais vulneráveis. Diversos fatores contribuem para esse problema, como a falta de interesse dos estudantes, dificuldades financeiras e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho precocemente. De acordo com o Relatório Anual de Indicadores de 2020 (RAI), o total geral de matrículas do estado têm, ao longo dos últimos anos, apresentado um decréscimo conforme registra-se na série histórica do Censo Escolar. Entre os anos de 2019 e 2020, a redução apresentada foi de 1,2%. Essa redução justifica-se, também, pelos mesmos fatores que influenciam a redução em todos os estados do Brasil: razão demográfica e redução do número de estudantes nos programas de correção de fluxo.

Outro desafio enfrentado era a desarticulação entre educação e trabalho, pois a educação básica, em geral, e o Ensino Médio em particular, apresentavam pouca articulação com o mundo do trabalho e a formação oferecida nas escolas não estava suficientemente alinhada às demandas do mercado de trabalho, dificultando a transição dos jovens para a vida profissional. Por fim, porém não menos importante, outro fator desafiante é a questão da infraestrutura, pois tratando -se das escolas públicas, muitas apresentavam problemas, como falta de laboratórios, bibliotecas e equipamentos tecnológicos. Essa situação limitava as possibilidades de oferecer um ensino de qualidade e prejudicava o processo de aprendizagem dos estudantes.

A reforma do Ensino Médio, com a inserção dos itinerários formativos e a flexibilização curricular, visava, no âmbito do discurso, enfrentar esses desafios e promover

uma educação mais alinhada às demandas do século XXI. Porém, sua implementação tem gerado debates e controvérsias, com diferentes visões sobre seus impactos e possibilidades.

Para entender a política de educação em tempo integral no Estado de Pernambuco atual, é preciso analisar quais eram as principais políticas educacionais que regiam o Estado antes da reforma em curso. A experiência de Educação Integral para o Ensino Médio no estado de Pernambuco surge em 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), de acordo com o decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, com o objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão dessa etapa de ensino (Magalhães, 2008).

Em 2008, no governo de Eduardo Campos, foi criado o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à Política Pública de Educação Integral no estado (Pernambuco, 2008). A decisão de transformar o referido programa experimental em Política Pública está alinhada à meta proposta pelo governo do estado de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do Ensino Médio.

A partir dessa concepção de educação, no ano de 2010, foram criadas, no estado de Pernambuco, 160 Escolas de Referência em Ensino Médio, com capacidade para atender 50% da demanda dos estudantes dessa modalidade de ensino, tendo como finalidade atender aos estudantes, para obterem um ensino de qualidade social, que fosse além da construção dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos (Dutra, 2013).

Atualmente, a educação em tempo integral é oferecida em todos os municípios do Estado, apontando uma verdadeira universalização da modalidade para o ensino médio. Mais de 60% das escolas da Rede Estadual são de tempo integral, superando a meta do Plano Nacional de Educação para 2024 (SEE). A oferta da educação em tempo integral associada aos dispositivos do NEM, entretanto, complexifica esse quadro, no que concerne, principalmente ao que o estudante faz na escola durante esse tempo ampliado.

4. Metodologia

Para este estudo foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Gil (2006) consiste em coletas de dados por meio de observação, relato, entrevista e outros, visando entender a dinâmica entre o mundo e o sujeito, não traduzida por números. Considerando que o propósito da pesquisa foi investigar a realidade do Novo Ensino Médio no contexto escolar, optamos por desenvolver um estudo de caso. O estudo de caso é uma

investigação empírica de um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade em seu contexto (Yin, 2014).

O campo de pesquisa empírica para a realização do estudo de caso foi uma escola em tempo integral, localizada no município de São Lourenço da Mata, onde buscamos entrevistar alguns professores e a gestão sobre as mudanças ocorridas na escola após a reforma do ensino médio instituída pela lei 13415/2017. A EREM Pilotos do Amanhã (nome fictício) a priori ofertava o Ensino Fundamental conjuntamente com o Ensino Médio, porém dentro do contexto das diversas reformas da rede estadual de ensino, a partir de 2013 ela passou a ofertar exclusivamente o Ensino Médio. A escola iniciou a implementação do NEM a partir de 2022, assim como outras EREMS.

Utilizamos entrevistas semiestruturadas, construídas a partir de um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas (Manzini, 2004).

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com as áreas do conhecimento trabalhadas no Ensino Médio divididas pela BNCC. Na EREM Pilotos do Amanhã (nome fictício) foram entrevistadas a diretora escolar e duas docentes, sendo uma da área de linguagens, que também possuía formação no campo das Ciências Humanas e a outra professora da área de Matemática.

As educadoras entrevistadas possuem formação devida em suas áreas de atuação. Ambas atuam há 16 anos na rede pública de ensino e dentro do Ensino Médio. A diretora está há dois anos no cargo, porém trabalha na instituição há pelo menos 20 anos. A proposta também incluía entrevistar um docente da área de Ciências da Natureza, que infelizmente não teve disponibilidade de conceder a entrevista por conta da dinâmica das aulas.

A pesquisa adotou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram o anonimato preservado. A professora de Linguagens e Ciências Humanas será denominada como Rosa e a professora de matemática como Lírio.

Os dados apresentados nessa pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo, em especial, a análise categorial, que de acordo com Bardin (2004) possibilita a criação de inferências sobre determinado conteúdo a partir da codificação do conteúdo, ou seja, a partir do agrupamento das semelhanças, dos elementos (códigos) parecidos, que, ao final do processo, se constituem em categorias. Depois da transcrição e da leitura flutuante das

entrevistas, estabelecemos três categorias analíticas que nos permitiram alcançar os objetivos anunciados pela pesquisa, são elas: flexibilização curricular; formação docente e os impactos causados pelo aumento da carga horária.

A análise dos dados, a seguir, contemplará essas três categorias. Além disso, considerando que a pesquisa de campo aconteceu no início de 2025, ou seja, no ano em que novas mudanças no currículo do ensino médio prometem alterar novamente a dinâmica da escola, por conta da instituição da Política Nacional de Ensino Médio, por meio da Lei nº 14.945/2024, optamos por incluir mais uma seção de análise sobre as expectativas dos participantes sobre o “novíssimo” ensino médio que está em curso.

5. Análise de Dados

5.1 A flexibilidade curricular

A proposta da flexibilização curricular que o NEM apresenta tem como base a ampliação do tempo para 3.000 horas nos três anos de ensino médio, sendo 1200 horas destinadas aos itinerários formativos que deveriam permitir aos estudantes aprofundar os estudos em áreas de interesse. A realidade encontrada no campo da pesquisa estava muito distante das promessas anunciadas, principalmente no que se refere à flexibilização curricular. Durante as entrevistas, foi perceptível na fala das professoras as consequências que essa flexibilização, principalmente quando observada a diminuição do tempo para trabalhar com os componentes curriculares do núcleo comum.

Tínhamos seis aulas de matemática, passamos a ter três aulas de matemática. Eu não conseguia ver o conteúdo completo. Em seis aulas, reduzir em três foi quase impossível. Por isso eu sou professora só de terceiros anos. E assim, o terceiro ano é um resumo, é uma revisão de todos os conteúdos, então não deu para fazer essa revisão completa, foi bem complicado.

Primeiro a escolha dos professores, de quem ia dar esse conteúdo. No começo, você fazer essa divisão, essa distribuição de carga horária, você ainda consegue pensar, ah, “esse mundo encantado aí da Magali”, ele tem mais a ver com leituras de e tal. Então, vamos direcionar para um professor de português. E com respeito aos alunos, não foi bem uma escolha, assim, é, no dia da matrícula, eles diziam assim: "Eu quero mais na parte de matemática". Então, a gente colocava eles no primeiro ano mais específico de matemática, mas assim não tinha muito direcionamento, entende? (Lírio)

Podemos observar uma controvérsia apresentada na fala da professora relacionada a essa flexibilização, que, em tese estaria vinculada à escolha e distribuição dos itinerários tanto dos alunos quanto dos professores. No caso em questão, não houve escolha

por nenhuma das partes. Isso porque a gestão foi quem tomou a frente da distribuição dos docentes de acordo com os itinerários propostos e, durante a inscrição dos alunos nos percursos, tentou-se ao máximo encaixar cada um na área “escolhida”. Porém, a grande dificuldade em fazer dar certo se deve à falta de direcionamento dos professores em relação aos itinerários propostos e às disciplinas que aparentavam ter uma proposta atrativa, mas que na verdade não agregaram muito no que diz respeito a uma formação mais sólida. A falta de direcionamento diz respeito ao fato de que muitos docentes, além de não obterem formação adequada naquela área do itinerário, também não são direcionados corretamente em como ministrar tal disciplina e isso implica diretamente no planejamento cobrado a eles, pois eles precisam de tempo tanto para aprender o novo conteúdo quanto para planejar o programa do itinerário. Logo, a ideia de “escolha” torna-se falsa em termos práticos para ambos os lados.

Para tornar o ensino mais prático e atrativo para os estudantes, essa *pseudo* escolha tinha como principal objetivo materializar a flexibilização nos itinerários em que eles supostamente seriam os protagonistas do próprio projeto de vida. Contudo, o que ocorreu foi um maior desinteresse por parte dos alunos em relação a essa proposta. Segundo os docentes, para os estudantes disciplinas como “Mundo Encantado da Magali” não agregam em nada aos estudos para o vestibular e consideram até mesmo perda de tempo, ou seja, muitos preferiam estudar outros assuntos durante a aula ou até mesmo “gazeá-la”.

Além das dificuldades enfrentadas pelas próprias professoras e a gestão da escola em relação aos percursos formativos, as educadoras ainda destacam a redução da carga horária das disciplinas essenciais, como por exemplo português, matemática, biologia e etc.

Tipo, tu tem uma redução de carga horária das disciplinas básicas com um público que vai fazer vestibular e você não consegue ver o conteúdo completo. E aí eles dizem: "O que é que eu vou fazer nessas outras disciplinas? Eu não quero, eu prefiro parar, prefiro estar estudando outras coisas, não vou prestar atenção na aula. (Rosa)

De uma maneira geral, a fala apresentada destaca uma outra tensão gerada pela implementação do Novo Ensino Médio e a flexibilidade curricular. A preocupação com a redução da carga horária das disciplinas básicas para alunos que visam o vestibular revela um dilema central: como conciliar a proposta de itinerários formativos e aprofundamento com a necessidade de uma base sólida para exames de acesso ao ensino superior?

O fato é, para que essa escolha voluntária desse certo, ela dependeria de uma série de fatores incluindo o que a escola tem a oferecer em termos materiais e estruturais. Nesse ponto convergimos com o pensamento de Gomes e Lima (2022) quando destacam que a falta de

escolha é determinada por um conjunto de fatores sendo eles: a limitação de ofertas; falta de formação adequada para os docentes e a influência do contexto socioeconômico e que para além dos aspectos didáticos e curriculares, elementos estruturais e ausência de informações concretas sobre a maneira pela qual as mudanças encontrariam materialidade nas distintas condições operacionais das escolas foram tidas como dificultadores da articulação entre teoria e prática.

A escola selecionada para realização dessa pesquisa tem uma boa estrutura física e fornece de recursos materiais para a oferta de projetos como destaca a diretora quando perguntada sobre como foi para eles ter que organizar e oferecer as propostas trazidas pelos itinerários de acordo com a estrutura física e material que possuíam.

Dentro das possibilidades da gente, funciona, sabe? Dentro dos recursos da gente, a gente tem coisas que chamam a atenção deles, nem todos. Realmente eles já chegaram um pouco desinteressados depois da pandemia, mas a gente ainda consegue agregar muitos alunos para projetos, tem o projeto da consciência negra, a gente tem o núcleo de gênero que trabalha todo mês, agosto lilás, outubro rosa, setembro amarelo. Tem o projeto da valorização da cultura indígena, a gente tem dança no auditório, as eletivas são bem atrativas assim, tem as oficinas de jogos matemáticos, têm educação financeira, tinha outra que era misturada com nutrição pra se alimentar melhor...

Dentro das nossas possibilidades a gente fornece isso aí.

A gente usa muito o auditório, mas a gente realmente precisa de um laboratório. Aí agora chegou uns computadores nos carrinhos, aí a gente vai usar, é um laboratório móvel, graças a Deus chegou. Aí a gente vai usar, já vai melhorar. (Diretora)

Na fala da diretora temos um fator de grande relevância que também interferiu dificultando ainda mais o processo de implementação da reforma: a pandemia da COVID-19. Todos estavam reaprendendo a viver em sociedade após um período longo de isolamento, as aulas que até então estavam se mantendo on-line, aos poucos voltaram ao modelo presencial. Diante de toda essa readaptação ao presencial, somando a implementação de uma reforma, é claro que houve uma onda de desinteresse por parte dos estudantes como foi pontuada na fala acima. Esse ponto foi desafiador para a comunidade interna da escola, considerando o fato de ter que modificar toda lógica de horários de forma que contemplasse a inserção dos itinerários e das trilhas. Houve implicações também no planejamento dos professores com a nova distribuição de carga horária, sistema de avaliação e projetos.

5.2 Formação docente

A fim de discutir acerca dos desafios enfrentados pelos docentes para lidar com toda a nova estrutura curricular do novo ensino médio, foram lançadas algumas perguntas relacionadas às formações continuadas. Quando perguntado sobre as dificuldades enfrentadas na prática cotidiana, uma das educadoras afirmou que nos encontros de formação com a GRE os mediadores pareciam mais desinformados do que os próprios docentes.

Eles colocaram no site algumas aulas assim, mas não eram conteúdos suficientes. E quando a gente tinha capacitação, assim, a formação continuada também, eu achava eles mais desinformados do que a gente. Então, assim, eu acho que essa parte da desinformação foi pior, porque se pelo menos eles dessem material, ó vocês podem pesquisar assim, podem pesquisar tal, ou então nos capacitar mesmo assim, nos direcionar, seria um pouquinho melhor.

Não, mas nas obrigatórias, no caso, das obrigatórias, as formações, pelo menos eu enquanto matemática, que é assim, eles são os terceiros anos são muito voltados pro Enem e pro SAEB, o SAEP, então assim e SSA, então assim, eh as formações continuaram voltadas para isso, mas com essa reestruturação de quantidade de aulas e isso Certo? (Lírio)

Através da fala apresentada fica perceptível a falta de direcionamento dada aos professores sobre questões da reforma, principalmente em relação aos itinerários que eram novidade e como elas continuaram voltadas apenas às avaliações externas. Porém, conversando com a diretora, encontramos algumas divergências nas respostas das professoras:

A gente tem a página da Secretaria da Educação, a gente tem a GRE, porque tem sempre formação, tem formação de diretor, formação de educador de apoio, tem formação de professor, aí nisso eles já vão dando as diretrizes para a gente estudar, para fazer, tem formação de grupo, tem aqui na escola, tem formação também, e a gente divide por área, tem as reuniões de núcleo, é só a área, aí a gente comenta isso, bota em prática, a gente está sempre revisitando. (Diretora)

Enquanto a professora Lírio afirma que os mediadores da GRE responsáveis pela formação realizada para tratar da reforma 13.415/2017 pareciam mais desnorteados que os próprios funcionários da escola, a diretora apresenta em sua resposta que eles tiveram uma série de formações continuadas para se inteirar integralmente sobre o NEM, contando com as formações coletivas e por grupos (formação de professores, gestores, secretariado). Essas contradições deixam dúvidas sobre a intencionalidade da gestão em demonstrar o quanto a escola se saiu bem durante todo o processo de mudanças, ocultando um lado difícil da adaptação.

Considerando as implicações para o trabalho docente e a falta de formação adequada, concordamos com Ferretti (2018) e Silva (2021) quando eles destacam que todo o trabalho docente é afetado, pois ocorre uma precarização associada ao aumento a carga horária, que demandou mais tempo dos professores e acarretou mais exaustão física/mental.

Em uma das perguntas voltadas a flexibilidade curricular e a escolha dos percursos formativos, a professora Rosa ressalta em sua fala que além de ter sido uma imposição e não uma escolha, para parte dos professores, as disciplinas as quais eles eram designados a ministrar, não eram de sua original de formação:

O itinerário formativo foi imposto para os alunos, né, para nós professores também, né? Então nós tivemos que dar, eu tive que dar aulas de química, química do cotidiano. Eu não sou professora de química, como é que eu vou trabalhar química, né? Então que conteúdo eu posso abraçar para esses meninos, eu trouxe alguma alguma teoria assim, mas muito, eu vou ser sincera, muito, muito superficial, certo? Eu não tinha realmente a bagagem da vivência de um professor de química para falar sobre a química do cotidiano. (Rosa)

A professora destaca o fato de ter que trabalhar a disciplina de química no itinerário para suprir a demanda exigida, porém reconhece que o conteúdo de suas aulas se tornou extremamente superficial tendo em vista que sua formação é na área de linguagens e ciências humanas. Mais uma vez nos deparamos com a falácia de que a inserção desses itinerários seria para a melhoria das competências individuais de cada estudante contemplando uma formação integral. Não há possibilidade de exigir um bom desempenho dos estudantes, muito menos esperar bons índices de rendimento em relação a esses percursos formativos se nem mesmo capacitam adequadamente os professores para suprirem toda a demanda das disciplinas, ainda mais não sendo de sua própria área de formação.

Quando perguntada sobre a implementação da reforma e o processo de formação da equipe de professores e gestão para inteirar-se sobre ela, a professora Rosa respondeu que na verdade as formações voltadas supostamente aos itinerários, na verdade eram mais rodas de diálogos sobre questões cotidianas relacionadas a problemas em sala de aula:

Olhe, para ser sincera, a gente tinha lá o nome formação continuada, mas a gente chegava lá para debater as problemáticas que vivenciávamos gente dentro da sala de aula. Nem eles mesmos sabiam o que que a gente ia dar. Eu minto, eu tive uma formação de projeto de vida onde eu compartilhei experiências de uma colega professora que já ministrava projeto de vida, que ela tem essa visão, né? Ela tem essa visão empreendedora. Então, para ela, essa ministração desse componente para ela foi muito viável e ela passava as experiências dela quando ela trabalhava pra gente. Então eu repassava o conhecimento que ela me passava. (Rosa)

Como a professora não tinha o que falar, repassava experiências de uma colega de profissão, contando inclusive das vivências na disciplina de projeto de vida com um viés empreendedor, que em sua percepção pode agregar muito na vida dos estudantes.

5.3 Os impactos causados pela distribuição da carga horária

Em teoria, a Reforma do Ensino Médio, prometeu melhorias para o currículo tornar-se mais atrativo e que contemplasse uma formação integral aos estudantes do Ensino Médio, porém com sua aplicação, é inegável que ela trouxe sérios impactos à educação, e quem mais sofreu as consequências foram os alunos da rede pública.

A fim de discutir acerca desses impactos causados pela reforma, um dos fatores destacados pelas docentes durante as entrevistas foi justamente a redução da carga horária das disciplinas comuns em função da distribuição do restante das horas para a inserção dos itinerários formativos, causando a impossibilidade de expansão dos conteúdos das disciplinas como filosofia ou sociologia, o que é fundamental para formação de um aluno de ensino médio. Em uma das perguntas sobre como a redução da carga horária impactou o desempenho dos estudantes, uma das educadoras foi incisiva quando ressaltou que sentiu sim uma grande defasagem por parte deles a partir da introdução das novas disciplinas:

Essas disciplinas além de ter uns temas bem mirabolantes, algumas não tinham nota. Então, assim, se já é difícil a gente com nota, com matemática, a gente chama a atenção dos meninos dizendo: "Ó, tu precisa de nota, tu precisa passar de ano, tu precisa de uma ficha 19". Então, imagina uma disciplina que não tinha nota. Então, pra gente dar aula, muitos às vezes ficavam dormindo, muitos diziam que não queriam entrar em sala de aula. Eh, e foi, acho que foi um período terrível. Se a gente já tem dificuldade de chamar a atenção desses meninos nesse período foi pior ainda. Eles realmente até eles diziam: para que servia isso? Isso vai cair no Enem, isso vai sair no vai cair no vestibular, vai servir em que parte da minha vida? (Lírio)

A educadora também aponta o fato de que antes já era difícil trazer a atenção deles para as disciplinas que de fato são essenciais para uma formação preparatória para um futuro ensino superior. Com a redução das horas e a implementação de novas eletivas piorou a situação, principalmente nos terceiros anos, pois o tempo de estudos e bagagem de conteúdos são reduzidas, agravando o baixo desempenho e causando desmotivação nos mesmos

O impacto das notas não foi apenas no boletim escolar, Lírio também ressaltou que o desempenho dos estudantes caiu drasticamente nas avaliações externas, como por exemplo as notas no SAEP (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) em que todos os alunos da rede estadual de ensino são avaliados a partir de uma prova de português e matemática, cujo objetivo é monitorar o desempenho dos alunos da rede pública, fornecendo dados para

aprimorar o ensino e a aprendizagem, além de subsidiar a elaboração de políticas públicas mais eficazes. Isso vai na contramão do argumento veiculado pelos defensores do NEM que estabeleciam que as mudanças iriam impactar positivamente nos resultados das avaliações externas. Ou seja, na prática, as mudanças não resultaram nem em um aprofundamento na formação, nem uma preparação para os exames.

Acerca do impacto da imposição dos itinerários para o corpo docente da escola, uma das professoras afirma o quão difícil foi lidar com essa nova demanda, considerando o retorno de uma pandemia em que muitos colegas de trabalho perderam entes queridos e tinham uma reforma para dar conta. A professora também destacou a falta de desinteresse dos estudantes em relação às novas disciplinas ofertadas, já que eles estavam acostumados com o conteudismo das matérias tradicionais.

Foi impactante quanto às novas disciplinas que foram impostas para os professores sem uma formação, uma preparação acadêmica para essas para a ministração dessas disciplinas. Eu tive que ministrar educação socioemocional! Graças a Deus que eu estava com o meu emocional bem equilibrado, mas teve professores, colegas meus que tiveram realmente muita dificuldade, porque havíamos saído de uma pandemia, muitos tiveram perdas com familiares, então o emocional não estava nada em dia.

E a falta também de interesse desses dos alunos, né? Porque eles viam que isso não ia trazer eh amplitude para o conhecimento deles. que eles estavam acostumado com aquele conteúdo de língua portuguesa, matemática, geografia e história, que o aluno de ensino médio do estado se prepara para um Enem, se prepara para uma escola técnica, que justamente esses a defasagem desses conteúdos e a tirá-los desse caminho. (Rosa)

Quando perguntada se de alguma forma mesmo diante do contexto catastrófico do NEM, era possível acreditar em uma formação equilibrada dos estudantes, a diretora afirma que a intenção pode até ter sido “boa” pelo fato de propor uma educação voltada ao mercado de trabalho, porém não sabe exatamente onde ela começou a desandar, se foi como a escola a administrou, ou até mesmo como ela já foi repassada.

A “boa” intenção em tornar o ensino de conteudista para profissionalizante, na verdade nos faz refletir sobre a real intenção dessa reforma, principalmente quando nos referimos a rede pública. Não seria apenas mais uma forma de continuar elitizando a educação e dando o acesso do ensino superior às camadas mais ricas da sociedade e direcionar cada vez mais as camadas mais pobres diretamente para o mercado de trabalho, mascarando de “oportunidade”?. Essa linha de pensamento nos leva a teoria dualista, em que destaca a existência de duas escolas, uma voltada para a elite e a outra para a classe trabalhadora. Considerando a proposta de um ensino técnico-profissionalizante pelo NEM,

concordamos com o autor Araújo (2019) quando ele destaca que a dualidade educacional tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras.

Outro fator já destacado sobre a impossibilidade da reforma ter sido 100% efetiva, é a questão estrutural da escola. Em uma das perguntas sobre como a escola tem lidado com os impactos deixados pela reforma, a professora Rosa ressalta justamente a precarização ainda maior do ensino em função de demandas estruturais da instituição como podemos perceber abaixo:

essa redução de carga horária justamente dificultou esses alunos que já vêm educação. precária, né, que já tem diversos diversos problemas durante o ano letivo, né, que é uma falta de água, às vezes falta de luz, né, porque às vezes não tem uma subtração para comportar toda a carga energética da escola. Então são diversos problemas, né, chuva também, né, que dificulta o aluno chegar na escola porque eles são de baixa renda, moram em áreas carentes. Então, tudo isso dificulta a educação e essa redução piorou ainda mais. Essa redução de carga horária piorou ainda mais. (Rosa)

Diante dessa fala, podemos convergir com a ideia dos autores Bottega e Pedroso (2009) quando destacam que diante do nosso cenário atual, condições como a desvalorização profissional, as salas de aula lotadas, o ruído em excesso, a precariedade dos recursos materiais, a falta de tempo para lazer e as exigências sociais ligadas à atividade educacional, trazem consequências diretas para os professores do ensino público.

6. Perspectivas sobre a lei nº 14.945/2024

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano letivo de 2025. Embora o foco inicial da pesquisa tenha sido refletir sobre as mudanças e desafios da lei 13415/2017, foi inevitável capturar o clima de ansiedade e otimismo dos professores por conta das novas definições da Política Nacional do Ensino Médio, estabelecidas no ano anterior.

A Lei nº 14.945/2024, aprovada em 31 de julho de 2024, inaugura uma nova etapa na reformulação do Ensino Médio no Brasil, introduzindo modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e revogando parcialmente a legislação anterior (Lei nº 13.415/2017). Em Pernambuco, assim como em outros estados, a execução dessas alterações já começou, com as novas diretrizes sendo aplicadas para os alunos da primeira série do Ensino Médio em 2025, avançando para a segunda série em 2026 e para a terceira série em 2027 (MEC, 2024).

A nova legislação tem como objetivo realizar ajustes e melhorias na reforma anterior, procurando equilibrar a formação geral básica com a flexibilidade dos caminhos educativos. Entre as principais modificações e suas implicações para o estado de Pernambuco, destaca-se o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e a normatização dos itinerários formativos, reagindo às principais críticas direcionadas ao NEM. A Lei nº 14.945/2024 estabelece uma carga horária mínima total da FGB de 2.400 horas durante os três anos do Ensino Médio, com um incremento anual de 1.400 horas. Para o Ensino Técnico, a FGB será de 2.100 horas, acrescida de 300 horas que podem ser utilizadas para um aprofundamento técnico.

Essa abordagem tem como meta fortalecer a base de conhecimentos fundamentais em todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrange Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (CNTE, 2024; JEDUCA, 2024). Em Pernambuco, espera-se que essa expansão promova uma formação mais sólida e menos fragmentada, atendendo às críticas anteriores sobre a superficialidade do conhecimento essencial em função dos itinerários.

A legislação também estabelece as diretrizes para os percursos formativos, limitando sua duração a 600 horas (com exceção da educação profissional). A elaboração das diretrizes dos itinerários ficará a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de prevenir a disponibilização de materiais que não estejam em consonância com a formação escolar (CNTE, 2024; SAE Digital, 2024). Em Pernambuco, isso implica que as instituições de ensino devem disponibilizar pelo menos dois percursos formativos, incorporando conteúdo da BNCC na parte diversificada do currículo.

Outra alteração significativa foi o veto do presidente à parte que previa a exigência dos conteúdos dos itinerários formativos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Portanto, o teste seguirá baseando-se no conteúdo da BNCC (CNTE, 2024; Jornal do Commercio, 2024). Apesar de contestada, essa decisão visa preservar a isonomia nas seleções e prevenir o aumento das desigualdades no acesso ao ensino superior, uma preocupação manifestada pelo governo federal (UNIT, 2024). Isso significa que os alunos de Pernambuco continuarão a se preparar para o ENEM com foco na formação básica geral, mesmo com a discussão sobre a atualização do exame persistindo.

Ademais, a nova legislação dá prioridade ao modelo presencial para o Ensino Médio, admitindo a Educação a Distância (EaD) apenas em situações excepcionais, sujeitas às condições estabelecidas pelos estados (JEDUCA, 2024). Em conclusão, o espanhol segue

como uma língua estrangeira opcional, eliminando a obrigatoriedade anteriormente considerada (JEDUCA, 2024) A Lei número 14.945/2024 tem como objetivo corrigir trajetórias e responder às críticas da sociedade civil e de especialistas. A aplicação da lei em Pernambuco demandará um trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação do Estado, as instituições de ensino, os docentes e os alunos.

Conversando com a diretora e as docentes, ambos os lados têm uma grande expectativa em relação a essa nova reforma, reparando a tensão e as sequelas que a reforma de 2017 deixou. Contudo, os obstáculos ainda permanecem. A capacitação contínua dos docentes é fundamental para a adaptação às novas abordagens pedagógicas. Ademais, a infraestrutura das instituições de ensino e a oferta de recursos para a diversificação curricular podem representar um obstáculo, sobretudo em áreas mais remotas ou com menor investimento. Assegurar que a formação geral básica seja verdadeiramente aprofundada, em vez de simplesmente ampliada em horas, será fundamental para a qualidade do ensino. Para que as mudanças resultem em uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos jovens pernambucanos, é essencial que a comunidade escolar (alunos, pais, educadores e gestores) participe do processo de implementação.

7. Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as mudanças e desafios que a Reforma do Ensino Médio trouxe para uma escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual de Pernambuco. Com esse propósito, foram entrevistadas duas docentes, uma da área de linguagens e formação em ciências humanas, e a outra com formação no campo das exatas, e a diretora da escola, localizada na cidade de São Lourenço da Mata. Os resultados da pesquisa foram organizados a partir de três categorias que surgiram a partir da análise de conteúdo das entrevistas: A flexibilidade curricular; Formação docente e os impactos causados pela distribuição da carga horária.

A proposta da flexibilidade curricular veio com o intuito de tornar o currículo mais atrativo e eficaz para os jovens, materializando essa flexibilização nos itinerários. Contudo, durante os relatos expostos no processo de entrevistas, percebemos que uma grande falha dela, configurando-se como um dos pilares mais problemáticos da Reforma do Ensino Médio.

A promessa de que essa flexibilização permitiria aos estudantes escolher seus percursos formativos de acordo com suas áreas de interesse e seus projetos de vida, com um total de 1200 horas dedicadas a esses itinerários, mostrou-se, na prática, uma falácia. Essa

"escolha" não se concretizou para alunos nem para professores. Para os estudantes, a limitação das ofertas e a falta de direcionamento transformaram a flexibilidade em uma imposição. De modo geral, a falta de flexibilização curricular no Novo Ensino Médio em Pernambuco demonstrou que a reestruturação exigida, em vez de fomentar uma formação completa e justa, levou à superficialidade do aprendizado, à desmotivação de estudantes e professores e à precarização do trabalho pedagógico, agravando as desigualdades já presentes no sistema público de ensino.

Ao investigar com os docentes e a gestão da escola sobre como se deu o processo de implementação da lei 13.415/2017, destacando o que foi desafiador, notou-se certas divergências de argumentos principalmente voltada à questão da formação continuada. Enquanto as professoras disseram que não houve formação específica para os itinerários formativos, a gestora afirma que houve formações voltadas a eles e que houve todo o suporte necessário para que os docentes se integrassem do NEM.

Acerca dos impactos causados pela distribuição da carga horária, a pesquisa revelou que houve prejuízo para estudantes e docentes no que se refere a diminuição das disciplinas da base comum. A "boa" intenção de alinhar o ensino às demandas do mercado de trabalho, especialmente para alunos de baixa renda, não se concretizou como uma oportunidade equitativa. Pelo contrário, as dificuldades impostas pela reforma, agravadas por problemas estruturais preexistentes nas escolas públicas (como falta de água, luz e infraestrutura adequada) e o contexto pós-pandêmico, reforçaram a dualidade educacional brasileira, direcionando a rede pública para uma profissionalização precoce em detrimento da preparação para o ensino superior, enquanto as escolas privadas mantêm o foco acadêmico.

Portanto, podemos concluir que a experiência com a Lei nº 13.415/2017 não obteve bons resultados na prática, trazendo impactos severos tanto para formação básica dos estudantes, quanto para o desgaste ainda maior do trabalho docente. Também serve como um lembrete crucial da necessidade de que qualquer reforma educacional seja acompanhada de uma escuta ativa dos professores, garantindo que eles estejam preparados e seguros para abraçar e conduzir as mudanças propostas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 107–122, 20 dez. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2004.

BOTTEGA, Regina; PEDROSO, Carla Garcia. **Saúde mental dos professores da rede de Ensino Público e gestão: uma relação possível (?)**. Revista Ciências do Trabalho, Porto Alegre, v. 13, n. 13, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Lei 14.945: nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade**. [S. l.], 2 ago. 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97>.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades, Campinas, v. 32, 2018.

FOLHA DE PERNAMBUCO. **Censo Escolar: Pernambuco lidera o ranking de maior ensino médio em tempo integral do Brasil**. [S. l.], 10 abr. 2025. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/censo-escolar-pernambuco-lidera-ranking-de-maior-ensino-medio-em/403862/>.

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: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/12.pdf>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JEDUCA - ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO. **Reforma do Ensino Médio é sancionada, entenda como fica essa etapa**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-entenda-como-fica-etapa>.

JORNAL DO COMERCIO. **Os desafios e as oportunidades na implementação do Novo Ensino Médio**. [S. l.], 30 set. 2024. Disponível em: <https://digital.jc.uol.com.br/educacao/?ed=2075&materia=76286>.

LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos**. Revista

Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1. ed. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MANZINI, Eduardo J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de erros procedimentais**. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 21, p. 1-13, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/137>.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. [S. l.], 2 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERNAMBUCO. **Documento Curricular de Pernambuco para o Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Recife, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

SAE DIGITAL. **Novo Ensino Médio 2025: principais mudanças**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://sae.digital/novo-ensino-medio-2025/>.

SEE - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil**. [S. l.]: Igor Ruann, 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/#:~:text=Atualmente%2C%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral%20%C3%A9,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%202024>.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. **Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **O Programa de Educação Integral no Ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 185-201, maio/ago. 2019.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Educação, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SOARES, Daniela Mendes; FILHO, Caunildo Uchoa. **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS SOBRE A REFORMA**. In: CONEDU, 2024. Disponível em: _

https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT21/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID5198_TB4646_26102024160840.pdf.

UNIT - UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Lei que oficializa a reforma do Ensino Médio é sancionada, mas com vetos.** [S. 1.], 6 ago. 2024. Disponível em:

<https://portal.unit.br/blog/noticias/lei-que-oficializa-a-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-mas-com-vetos/>.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods.** 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.