

Impactos da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente com os jovens, na opinião dos professores de Língua Portuguesa.

Caio José Campos da Silva

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

Resumo: Este artigo analisa os impactos que a Lei nº13.415/2017 causaram no trabalho que professores de escolas públicas de Ensino Médio em Língua Portuguesa desenvolvem com os seus estudantes. Especificamente, esta pesquisa visa identificar as práticas docentes de Língua portuguesa em escolas públicas de ensino médio e averiguar se as reformas educacionais tornaram o EM mais atrativo para os jovens na opinião dos docentes. Quanto ao percurso metodológico, é uma pesquisa de natureza qualitativa no qual foi realizado uma pesquisa de campo com professores de língua portuguesa de escolas públicas, utilizando da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Conclui-se que os docentes demonstram precisar modificar suas práticas para adequar-se aos modelos curriculares propostos pela política governamental, pois são eles os principais responsabilizados por introduzir as mudanças curriculares. Contudo, na maioria dos casos, não recebem formação continuada para tanto, impactando negativamente e fragilizando a identidade profissional, como também alienando o seu trabalho, uma vez que, o professor, por vezes, acaba sentindo não ter autonomia nos processos educacionais.

Palavras-chaves: Reforma do Ensino médio; Práticas pedagógicas; Trabalho docente; Professores de língua portuguesa.

Abstract: This article analyzes the impacts that Law nº 13.415/2017 caused on the work that public high school teachers in Portuguese develop with their students. Specifically, this research aims to identify Portuguese language teaching practices in public high schools and to verify whether educational reforms have made High school more attractive to young people in the teacher's opinion. As for the methodological path, it is a qualitative research in which a field researched was carried out with Portuguese-speaking teachers from public schools, using the semi-structured interview as a data collection instrument. It is concluded that professors demonstrate the need to modify their practices to adapt to the curricular models proposed by the government policy, since they are the main ones responsible for introducing curricular

changes. However, in most cases, they do not receive ongoing training for this purpose, negatively impacting and weakening their professional identity, as well as alienating their work, since teachers sometimes end up feeling that they do not have autonomy in educational processes.

Keywords: High School Reform; Pedagogical practices; Teaching work; Portuguese language teachers.

1. Introdução

A educação é uma prática histórica, social e cultural que se transforma a partir das ações de homens e mulheres e impacta na mudança da realidade daqueles que dela participam. Franco (2016) elucida que “ a educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado” (p.13), portanto as práticas pedagógicas se configuram na dinâmica da realidade, sendo a expressão de um momento histórico que pelas sínteses provisórias se organiza no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a autora ainda esclarece o quanto pensar a prática pedagógica implica saber perspectivas e expectativas dos docentes. Em suas palavras:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e

culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p.9).

Portanto, concordando com esse entendimento, este trabalho busca de forma geral analisar as práticas que os docentes de escolas públicas de Ensino Médio em Língua Portuguesa desenvolvem com os seus estudantes a partir das recentes reformas educacionais. Especificamente, esta pesquisa visa identificar as práticas docentes de Língua portuguesa em escolas públicas de ensino médio, também pretende avaliar os impactos da Reforma do Ensino Médio na prática desses docentes com os jovens estudantes e averiguar se as reformas educacionais tornaram o EM mais atrativo para os jovens na opinião dos docentes.

O interesse pela temática surge a partir dos resultados de pesquisas anteriores vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Qualificação Profissional e Relações entre Trabalho e Educação, no qual se pesquisou sobre “O que pensam e desejam os jovens do ensino médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco”. Dentre as conclusões obtidas nesta pesquisa, uma delas é a que a instituição escolar precisa se aproximar das juventudes, visando construir uma experiência escolar positiva.

Em sequência, realizou-se uma pesquisa intitulada “As práticas de gestores e docentes visando tornar a escola de ensino médio mais atrativa para os jovens estudantes”. Evidenciou-se também que no currículo do Ensino Médio é imprescindível adequar a proposta curricular à realidade escolar, dado que cada instituição possui suas particularidades e uma diversidade em seu público. Os professores, por sua vez, destacaram o quanto o currículo escolar pode corroborar nos projetos de vida atuais e futuros dos jovens.

Assim, tanto essas como outras pesquisas na área de educação apontam que grande parte dos estudantes considere os professores como um dos motivos positivos para permanência na escola e como referências centrais na construção de seus projetos de vida. Nesse contexto, as práticas docentes são vitais na construção destes sujeitos, tanto na vida presente quanto futura, perpassando os muros da educação escolar.

O professor acaba sendo o profissional central na educação formal dos jovens alunos, não pela ideia de transmissor, anteriormente difundida; mas sim por atuar diretamente na mediação da educação formal, ora por ter maior contato com os alunos, ora por estabelecer uma importante relação afetiva e dialógica, presenciando os desafios e sentimentos destes.

O trabalho docente no âmbito do Ensino Médio possui especificidades quanto às outras etapas da Educação básica, visto que, desde sua origem, o Ensino Médio é alvo de conflitos e disputas a respeito de seu caráter e finalidade social. Não obstante, a economia burguesa capitalista de interesses neoliberais insista em atribuir a esta etapa da formação dos jovens um caráter fortemente instrumental, com o viés unicamente de atender as demandas do mercado de trabalho com mão de obra empobrecida.

Nesse contexto de influência do empresariado na educação, a disciplina de língua portuguesa se constitui enquanto ponto estratégico na reforma, visto que é um dos requisitos em avaliações externas e conseqüentemente do que é apresentado enquanto qualidade da instituição escolar para fora do País. Se tornando, portanto, uma das disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio aliada à matemática.

Desse modo, buscamos investigar quais práticas os professores de língua portuguesa desenvolvem a partir da recente reforma e quais os impactos para os jovens, na opinião desses docentes. Essa problemática se faz importante, pois como afirma Gomes e Lima (2005), ao buscar compreender os elementos envolvidos no processo de uma implantação curricular, devemos atentar que o currículo só ganha sentido e atinge seu objetivo quando é incorporado por seus/suas agentes, “pois somente estes poderão desenvolver práticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nenhuma política se faz no vazio, é preciso construir o caminho para que ela se insira e, assim, possa se estabelecer e se materializar (AZEVEDO, 2008, p. 80)

2. Referencial Teórico.

2.1 Trabalho docente no Ensino Médio: reformas e práticas.

A figura do professor ocupa historicamente o papel central na formação dos alunos, pois como afirma Libâneo (1998), o professor é quem medeia a relação ativa entre aluno e matéria, intervindo e corroborando, durante o processo pedagógico, no conhecimento científico e sócio-político-cultural, bem como no “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL,1996). Nesse viés, o trabalho docente abarca diretamente a finalidade do desenvolvimento dos estudantes, dado que atua, na maioria do tempo, dentro do espaço escolar, com os discentes. Assim

“os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.” (CURY, 2003, p.65)

Contudo, compete cada vez mais aos docentes funções e exigências a respeito de sua formação inicial e continuada, bem como saberes que extrapolam suas funções, como a constante adequação às demandas políticas e de ordem do capital. Nos referenciamos em Freire (1996), entendemos que a tarefa do professor não é a de transferência do conhecimento, mas a de criar as possibilidades para sua construção.

Destacamos, porém, que a identidade docente se constitui como plural, compostas por diferentes saberes constituídos ao longo de toda uma vida (TARDIF, 2008). Conforme o autor, os docentes no exercício de seus trabalhos desenvolvem e aperfeiçoam saberes que são frutos exclusivos de suas experiências na carreira. Dessa forma, é como se estes saberes “brotam de sua experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2008, p.39).

Isto é, o pensar e fazer docente ocorre para além dos conhecimentos técnicos específicos da formação em licenciatura, mas advém, também, de seus processos cotidianos, subjetivos, experienciados e refletidos nas práticas dentro e fora dos espaços escolares. Tardif e Raymond (2000) ampliam o debate conceituando que o professorado pensa e repercute suas práticas a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas afetiva, emocional, pessoal e interpessoal, pois é um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 235)

Em outras palavras, é exigido ao trabalho docente, além de uma formação superior e continuada, experiência e flexibilidade para trabalhar com a diversidade dos jovens que compõem o interior da escola, bem como também afetividade ao ensinar pois “é um trabalho com humanos, por humanos e para humanos” (TARDIF, 2002, p. 273).

O currículo escolar prevê uma proposta interdimensional de ensino-aprendizagem e, para além disso, exige flexibilidade para adaptar-se às reformas educacionais, pois, como pontuam Pereira e Previtali (2018) que de tempos e tempos o trabalho do professor é influenciado pelo que a sociedade estipula como regra geral para o planejamento educacional. Ou seja, a depender

do momento sociopolítico, a educação torna-se alvo de mudanças e o professor é responsabilizado para torná-la exequível. Em exemplo prático, temos a mais recente reforma do Ensino Médio.

É importante destacar que o Ensino Médio é marcado, desde a sua origem, por conflitos e disputas a respeito de seu caráter e sua finalidade para a sociedade. Não obstante, Ferreti e Silva (2017) afirmam que esta etapa da educação básica é marcada pela insistência dos interesses da economia capitalista, a qual almeja resumir a formação dos jovens a um caráter fortemente instrumental, excluindo uma formação humana em geral, visando apenas a preparação para atender ao mercado de trabalho e a economia burguesa vigente.

Assim, as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo precarizam o trabalho docente, uma vez que estes profissionais são excluídos do próprio ofício do trabalho. Além de da intensificação das horas de trabalho precisam lecionar disciplinas as quais não tiveram formações, uma vez que são “obrigados” a “aceitá-las”, para suprir a carga horária no Novo Ensino Médio e não sofrer redução salarial. Contudo, estas ações impõem aos docentes a necessidade de formação continuada para se desenvolverem, mas, não são oferecidos meios para isso.

Dessa forma, o trabalho docente mesmo que se configure em escolas públicas estaduais de Ensino Médio, em que a maioria dos professores são concursados, as quais não estejam diretamente vinculadas pelos lucros de empresas privadas, sofrem os impactos das exigências da economia vigente, a qual, influi diretamente no que o professor precisa lecionar para adequar-se às exigências do mercado de trabalho e das reformas políticas, correndo o risco de ter seu trabalho alienado, a qual não se compreende o propósito pelo que se ensina e não se satisfaz com os frutos de suas práticas.

Conforme Costa (2014), a universalização do Ensino Médio com qualidade social só pode ser concretizada com condições de trabalho adequadas aos docentes, seja no estatuto social e econômico, como também formativo e infraestrutural, para se conseguir vislumbrar uma escola média possível.

2.2 O Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: implicações e consequências para o ensino e juventudes

O Ensino Médio brasileiro é marcado, desde a sua origem, por conflitos e disputas a respeito de seu caráter e finalidade para a sociedade. Ferreti e Silva (2017) apontam como sendo a etapa da educação básica marcada pela insistência dos interesses da economia capitalista, a qual, almeja atribuir a esta etapa de formação dos jovens a um caráter fortemente instrumental, postergando a formação humana integral - isto é, ao que Nosella (2015) e Bernardes et al (2021) atribuem as dimensões físicas, socioemocionais, culturais em que o desenvolvimento dos estudantes vise uma educação crítica e reflexiva - para adotar uma educação unilateral em que atende aos princípios e demandas do mercado de trabalho e da economia burguesa.

As políticas para o Ensino Médio sofreram várias reformas, sendo a primeira a “Reforma Capanema de Ensino”, sob lei nº 4.244/92, instituída em 1942, pelo então presidente da época Getúlio Vargas, em que o ensino foi consolidado em *Clássico* e *Científico*, a qual um objetivava o ensino propedêutico destinado a uma pequena classe e outro restrito aos mais pobres para executar trabalho específicos requeridos na época. Sendo acrescentado em 1946 a possibilidade do magistério em que os estudantes poderiam ser licenciados a lecionar em escolas primárias (MENEZES, 2001).

A segunda transformação para o Ensino Médio ocorreu em 1961 com a promulgação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que o ensino básico se configurou entre o primeiro e o segundo grau, equivalente ao Ensino Médio da atualidade. Em 1971, sofre mais uma transformação com a Lei nº 5.692/71, que tornou a formação profissional compulsória no ensino médio, e a formação geral e científica acabou perdendo espaço na época.

Após a redemocratização do país, e a nova Constituição Federal de 1988, a Educação passa a ser postulada em 10 artigos, além de referências e emendas, nas quais, juntas, configuraram um novo cenário nas políticas públicas educacionais e, sobretudo, princípios ao ensino, como: acesso, permanência, gratuidade, igualdade, pluralidade, liberdade, criticidade, além de estabelecer padrões de qualidade. Entretanto, quanto ao Ensino Médio, não houve menções explícitas na carta magna, apenas o inciso II do art. 208 que pontuava sua progressiva obrigatoriedade e extensão (BRASIL, 1988).

A partir de 1996, sob o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como presidente do país, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 instituindo uma nova LDB, a qual trouxe significativas mudanças para a educação básica e superior, além de designar o Ensino Médio como última etapa da educação básica com garantias na obrigatoriedade, oferta e qualidade desse ensino nacionalmente. Esta política educacional sofreu alterações significativas com a

promulgação da Lei nº 13.415/2017 em que se institui a nova política do Ensino Médio, trazendo alterações diretas na LDB de 1996.

De acordo com a lei do Novo Ensino Médio, mudanças basilares serão postas em prática, sendo a primeira o acréscimo da carga horária dos estudantes, conforme o inciso I da lei, estabelece 1.400 horas tornando o “ensino integral”. O currículo será organizado e adequado em cada Estado utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da diluição das disciplinas por 5 principais Itinerários formativos - Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional – Sendo obrigatórios a oferta em todos os anos letivos apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A presente reforma foi bastante divulgada como sendo a que o estudante poderá escolher seus itinerários, porém, a própria lei explicita que a oferta de alguns itinerários podem ser limitadas aos estudantes, dado que o art.36 admite que a relevância do itinerário ocorre de acordo com o local em que os estudantes estão inseridos, além das possibilidades de cada sistema &de ensino(BRASIL,2017).

Em outras palavras, as ofertas e demandas serão limitadas às realidades das escolas brasileiras, e caso não ocorra uma estruturação e investimento entre os entes federativos, os quais já não estão especificados na lei 13.415/17, para atender as diferentes realidades brasileiras, isso acaba por restringir e empobrecer o ensino. Além disso, o itinerário referente à formação técnica e profissional não é integralizado com a base comum, havendo um retorno iminente da dualidade entre ensino propedêutico e tecnicista (VIEIRA e SOUZA JÚNIOR, 2017). Outro fator preponderante nessas mudanças, são os impactos no trabalho e quadro docente, uma vez que, os licenciados nas disciplinas diluídas não serão mais necessários em todas as instituições de ensino, dado que cada sistema priorizará o seu itinerário. Já para os futuros docentes, acarretará a redução de oferta empregatícia.

De mesmo modo, Silva (2018) pontua o quanto esses fatores desencadeiam maior precarização do trabalho docente, para além disso, compromete a qualidade da educação profissional para os que lecionam e para os atendidos por estes profissionais fragilizados e sem formação adequada para as atuais funções.

Nesse aspecto, o perfil docente é atormentado desde a criação da MP 746/2016 até a implementação da lei 13.415/17, dado que, a proposta inicial já visava o “notório saber” como

possibilidade de lecionar, isto é, descaracteriza e desrespeita todos os profissionais que se dedicaram a especializar no ofício da licenciatura e do conhecimento científico, esportivo, artístico e cultural (LEHER, 2016).

Vinculado a isso, Ferreti (2018) discorre na mudança da figura do professor em que é reduzido a um facilitador de determinada competência. Assim sendo, contraditoriamente, ao mesmo tempo que fragmenta o trabalho docente, retorna a antiga visão de professores como centralizador do processo de ensino em que o torna responsável pelo sucesso ou fracasso de seus discentes. De modo similar, Silva (2018) esboça o desrespeito à condição do professor visto que é esvaziado seu protagonismo e sua capacidade crítica no processo de ensino-aprendizagem após a reforma.

De modo concreto, esta reforma educacional possui divergências quanto ao que foi proposto e a realidade, uma vez que as justificativas se deram, segundo Campos (2019), a partir de uma preocupação com os resultados dos estudantes em avaliações externas, além de direcioná-los para constituir mão de obra para o setor produtivo. Contudo, Oliveira (2022) analisa que as justificativas para esta reforma estão baseadas em meias verdades sobre a insatisfação dos jovens em relação à qualidade e ao sentido que eles conferem ao Ensino Médio. Ainda segundo o autor

“A forma como se estabeleceu a reforma, via medida provisória, bem como a velocidade de sua transformação na Lei 13.415/2017 evidenciaram o interesse governamental e dos reformadores de plantão em silenciar a divergência e expressaram seu desprezo pela ciência e pelo conhecimento produzido sobre o Ensino Médio e sobre a juventude.” (OLIVEIRA, 2022, p.3)

Após a implementação da reforma e as mudanças resultantes dela, os desafios para o Ensino Médio não serão reduzidos, pois a preocupação e a desvalorização já sofridas no interior da escola serão alongadas.

Silva (2021) esclarece que um currículo nacional não possui meios para garantir uma qualidade na educação se não forem melhorados os espaços e valorizados os docentes. Assim, concordamos com Oliveira (2012) que pensar os professores como intelectuais é fundamental para vislumbrar a escola como formadora de sujeitos críticos, pois

“A prática docente é responsável por levar os alunos a perceberem que os conteúdos, as práticas, as relações vividas na escola têm um desdobramento

direto na materialização de práticas a serem desencadeadas por eles na e fora da escola. Tornar-se intelectual é exatamente perceber que o docente é muito mais que um agente formado para repassar conteúdos, ele é antes de tudo um formador de mentalidades, é um agente diretamente envolvido com um projeto societal e com a formação de pessoas visando a concretização deste projeto de sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p.7).

Desse modo, os docentes em suas práticas são fundamentais na formação dos alunos, pois reverberam na formação e nos projetos de vida deles enquanto jovens e estudantes. Assim, para além dos currículos e conteúdos, atuam no processo de aprimoramento do educando para a vida em sociedade.

3. Percurso Metodológico

De acordo com Minayo (2004, p.16) a metodologia compreende “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Por assim dizer, a metodologia une as concepções teóricas com as técnicas necessárias para possibilitar um caminho para o pesquisador.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa visto que busca fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e situação analisada. Para Bauer e Gaskell (2002) a metodologia qualitativa também serve para estudar vários elementos simultâneos, podendo possibilitar o conhecimento aprofundado de um evento social, que neste caso são as práticas dos professores e sua opinião sobre mudanças na Reforma do Ensino Médio.

Minayo (2002), por sua vez, afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, correspondente a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, se colocando dessa forma coerente com os nossos objetivos.

Nesse viés, com a abordagem qualitativa, a pesquisa de caráter exploratória, delimita-se na percepção que os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio possuem a respeito de suas práticas, como pontua Gil (2019):

“Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir

hipóteses. [...] Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” (GIL,2019, p.41)

3.1 Tipo de pesquisa

No que se refere ao tipo de pesquisa, este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa exploratória, conforme Gil (2019), pois visa proporcionar maior familiaridade ao problema, objetivando a construção de hipóteses e seus variados aspectos. Nessa proposição, Severino (2016) descreve a pesquisa exploratória como a busca para levantar informações de um objeto, assim, delimita-se um campo de trabalho e mapeia as condições de manifestação desse determinado objeto.

Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa, são descritos, segundo Guerra (2014) de acordo com as perspectivas dos próprios sujeitos em seu ambiente ou contexto social, os quais interpretam de acordo com suas próprias perspectivas em que participam, sem preocupar-se com representatividade numérica, estatísticas e as relações de causa e efeito. Desse modo, os sujeitos deste trabalho são 4 professores de 3 escolas de Ensino Médio do município de Olinda, dado que, esta pesquisa é um recorte de um trabalho desenvolvido com professores e gestores da respectiva cidade. Dado isso, são elas:

- A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) de Olinda, localizada na parte histórica da cidade, no bairro do Carmo, município de Olinda – PE. Atua em regime integral do matutino e vespertino. Segundo o Siepe, possui em torno de 321 alunos matriculados para 2023. Estruturalmente, possui 08 salas de aulas, sala dos professores, sala da secretaria, sala da gestão, cozinha, refeitório. Dispõe de 21 funcionários, dentre eles, um gestor, um vice gestor e treze docentes. Em relação à infraestrutura, a escola possui água filtrada, água encanada, alimentação escolar, energia, internet banda larga e tratamento de esgoto pela rede pública. No espaço escolar, não possui Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras nem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência. Os espaços de aprendizagem como bibliotecas e laboratórios estão temporariamente desativados. Em seu entorno, possui museus, praças, parques, faculdades, pontos turísticos, paradas de ônibus e biblioteca pública.

- A segunda é a Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Costa Azevedo, que está localizada na área industrial da cidade, no bairro de Peixinhos. Atua no turno matutino para o Ensino Fundamental e no Ensino Médio com regime integral do período vespertino e noturno. Segundo o Siepe, possui em torno de 730 alunos totais matriculados para 2023. O prédio escolar é cedido pela igreja ao Estado. a Infraestrutura conta com 11 salas de aulas, uma sala de gestão, uma sala para professores, uma sala para secretaria, biblioteca, cozinha e um refeitório para os alunos. Possui 40 educadores, entre gestora, professores e auxiliares. a escola possui água filtrada, água encanada, alimentação escolar, energia, internet banda larga e tratamento de esgoto pela rede pública. No espaço escolar, não possui Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras. Em seu entorno, possui mercados públicos, privados, hospital, fábrica, pequenos comércios e paradas de ônibus.
- A terceira escola escolhida foi a Escola de Referência em Ensino Fundamental Sigismundo Gonçalves, a qual atende o Ensino Médio regular, porém em descontinuidade. A escola está localizada no bairro do Carmo. Consta com 23 educadores, sendo uma gestora, 6 auxiliares de gestão e professores. Consta 319 alunos matriculados para o ano de 2023. Estruturalmente, possui 12 salas de aulas, uma sala de gestão, uma sala de secretaria, uma quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, espaço de descanso para os alunos, espaço para grupo de estudos. Em relação à infraestrutura, a escola possui água filtrada, água encanada, alimentação escolar, energia, internet banda larga e tratamento de esgoto pela rede pública. Em seu entorno, possui museus, praças, parques, faculdades, pontos turísticos, paradas de ônibus e biblioteca pública.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A partir do roteiro de entrevistas anteriormente utilizado no Pibic, selecionamos questões das entrevistas com os professores de Língua Portuguesa que não foram exploradas. Não obstante, Triviños (1987) explana a importância da entrevista semiestruturada pela característica de propor questionamentos básicos apoiados nas hipóteses e, a partir das respostas, surgem novas hipóteses. Desse modo, o autor descreve que esse método privilegia não só as descrições dos

fenômenos, como também explica a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Em consequente, a partir do roteiro de entrevista utilizado anteriormente, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi entrevistas semiestruturadas durante a participação no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), em que houve entrevistas com professores e gestores do Ensino Médio, a qual está diretamente relacionada a esta pesquisa, visto que o presente trabalho visa aprofundar o estudo da opinião dos professores de Língua Portuguesa.

Os sujeitos da pesquisa são 4 professores de Língua Portuguesa das escolas públicas estaduais de Ensino Médio. A professora identificada como prof1 - primeira professora- possui licenciatura plena em Letras e está na escola há dois anos. A segunda professora possui graduação em licenciatura em Letras Português e Inglês, graduação em Gestão da Informação, especialização em Educação e atualmente está no mestrado em Ciência da Informação, consta em sua experiência mais de 20 anos na Educação básica, sendo 5 últimos anos no Ensino Médio. A terceira entrevistada é licenciada em Letras, com especialização e mestrado, em fase de conclusão, em Literatura. sua experiência profissional no Ensino Médio é de aproximadamente 8 anos como professora e bibliotecária. A quarta entrevistada possui apenas formação em Letras, e sua experiência no Ensino Médio é de 3 anos.

Assim, realizamos um recorte da pesquisa anterior delimitando a investigar questões que não foram anteriormente exploradas, bem como aprofundar com docentes de Língua Portuguesa as seguintes questões: a) Quais as mudanças da Reforma do Ensino Médio em suas práticas? B) Você acredita que a Reforma do EM melhorou o ensino para os jovens? C) Você tem dificuldades para trabalhar com os Jovens do EM? D) Como você avalia suas práticas para tornar o ensino mais atrativo? E) A BNCC trouxe mais vantagens ou desvantagens ao Ensino? Por quê?

3.3 Método de análise de dados

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo, definida por Bardin (1997) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam procedimentos tanto sistemáticos quanto objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, seja por meio de inferências de conhecimentos ou pelas variáveis das mensagens analisadas. Sendo assim,

Bardin (2011) designa a análise de conteúdo com o objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos das variáveis das mensagens do discurso. Do mesmo modo, Kleiman (2013) enfatiza que as inferências ocorrem de acordo com o conhecimento linguístico, textual e de mundo.

4. Análise e discussão

O trabalho docente possui historicamente papel central no ensino-aprendizagem na sociedade. Sendo incontestável suas contribuições e relevância para a Educação. No tocante ao Ensino Médio, os docentes atuam diretamente na formação de jovens, constituindo grande parte na influência, inclusive, das culturas juvenis dos estudantes. Concordamos com Cury (2003) sobre o quanto estes educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis. Contudo, no Brasil, os profissionais docentes enfrentam modificações que impactam suas práticas a depender do contexto das políticas públicas influenciadas pelo viés governamental e, sobretudo, das demandas econômicas do mercado.

Dessa forma, observamos que, os docentes modificam e adequam suas práticas de ensino não apenas para adequar à sua identidade profissional, nem somente de acordo com as experiências apreendidas em sua formação e prática, mas sobretudo, necessitam adequar o ensino às mudanças promovidas pelos vieses das políticas no âmbito nacional e ao currículo proposto adequado a cada estado da federação.

Contudo, a aplicação do currículo no interior da escola, ocorre, em maior parte, pelos docentes, os quais obtiveram plena formação durante a graduação em licenciatura, porém, para lidar e atuar nas recentes mudanças curriculares, se faz necessário formação contínua e um permanente diálogo entre com os temas da atualidade.

Nota-se, porém, nas entrevistas com os professores, os quais estão legendados por Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4, que as mudanças ocorridas pela Reforma do Ensino Médio, não buscou prepará-los para atuar na mais recente mudança curricular.

“Se o Brasil tivesse uma condição para receber esse novo currículo, beleza, nós poderíamos fazer um teste e ver se a demanda seria positiva. Mas do jeito que o Brasil está não tem possibilidade, foi totalmente inviável essa questão do Novo Ensino Médio. Caiu no colo do professor várias disciplinas, conteúdos, não lembro direito o nome específico. Mas assim, capacitação ao certo,

precisamos. Porque a capacitação que o Estado dar é uma manhã, uma tarde, 3h/4h. Isso não capacita ninguém. Então pra você capacitar um docente a dar uma disciplina nova que nem ele se formou nisso. Então seria necessário num mínimo um curso. E acaba que a gente não tem um domínio, porque a carga horária foi reduzida das disciplinas, então você não dá uma, você dá várias.”(Prof1)

Na lei 13.415 em seu “Art. 24 menciona a ampliação da carga horária anual tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Contudo, não está explícito na Lei a distribuição dessa carga horária entre as disciplinas escolares, através da fala da professora, é possível perceber o impacto que a ampliação dessa carga horária sem discussão efetiva com os professores de Língua portuguesa exerce na materialização desse currículo em sala de aula, visto que essa ampliação gerou novas disciplinas a ser incorporadas no currículo mas não ampliou a quantidade de aulas em Língua portuguesa. Além disso, tanto a prof1, quanto a prof3 apresentam dificuldade para incorporar essas novas disciplinas estabelecidas pela BNCC

Prof3: “De forma alguma me sinto preparada para atuar com o Novo Ensino Médio. Tivemos encontro já esse ano sobre a formação continuada, mas dentro do básico, não teve essa abrangência para a gente incorporar essas disciplinas do Novo Ensino Médio.” (Prof3)

É importante ressaltar, que além das disciplinas transversais, a BNCC institui competências e habilidade a ser trabalhadas especificamente dentro da própria disciplina de Língua portuguesa, essas habilidades estão organizadas em cinco campos: 1) O campo da vida pessoal, que pretende articular as aprendizagens com os projetos de vidas dos discentes, na qual a linguagem nesse campo se relaciona com o saber sobre si tendo em vista as condições juvenis contemporâneas no Brasil e no mundo. 2) O campo de atuação da vida pública, que visa ampliar

a participação das juventudes na defesa de seus direitos e domínios básicos de textos legais. 3) O campo jornalístico-midiático que propõe que os jovens desenvolvam a compreensão de fatos e circunstâncias relatados, a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos e a checagem de veracidade de informações. 4) O campo artístico literário, que por sua vez, busca ampliar o canto e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas, assim como a formação do leitor literário e 5) O campo das práticas de estudo e pesquisa trazendo destaque para gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento, tratamento de dados e informações e análises diversas. Entretanto, os professores entrevistados neste estudo, acreditam que na prática o país não possui condições de materializar essa proposta, observe a fala da professora:

“Eu acho que meteram as mãos entre os pés. Vai fazer uma coisa em que o Brasil não tem condições. Eles não prepararam escolas, não prepararam professores, não prepararam a gestão. Não explicaram completamente como eram. Então todo mundo tá perdido. Estamos todos perdidos e isso influencia e espelha nos jovens.” (Prof2)

As respostas dos entrevistados indicam o quanto as formações continuadas são escassas ou não possuem impactos significativos para contribuir ou prepará-los para atuar em sala de aula com o currículo do Novo Ensino Médio. Dessa forma, os professores sentem-se perdidos, despreparados e que a experiência e o saber docente não os habilitam para lecionar com o novo currículo oficial. Conforme Libâneo (2004)

“O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBANEO, 2004, p. 227).

Nesse sentido, ressaltamos o quanto a formação continuada é indispensável ao fazer docente, essencialmente pela atividade complexa que os docentes lidam nas mais diversas situações no ambiente escolar. Conforme pontua Pereira (2011), as realidades nas quais os professores atuam são conflituosas, imprevisíveis e apresentam situações singulares e inesperadas, as quais, portanto, necessitam de soluções particulares, bem como mobilizações de saberes para cumprir seus principais objetivos, como o de desenvolver diferentes capacidades nos estudantes.

Contudo, os relatos dos docentes frente à pergunta a respeito da Reforma do Ensino Médio ter melhorado o ensino para os jovens, denota que a reforma não beneficiou os jovens, dado que, a teoria da lei não se materializa na prática, bem como, reduz ainda mais a possibilidade de aprendizagem e na escolha dos jovens quanto ao ensino.

“Na teoria da reforma do Ensino Médio, o aluno ser protagonista, escolher as trilhas... Na teoria é até bonito, mas na prática não funciona. Eu vejo que os alunos da escola pública diminuíram muito a carga horária de todas as matérias e eles vão ser cobrados nos exames, como o ENEM. E isso vai dificultar muito a vida deles. (Prof1)

“A proposta do Novo Ensino Médio não veio proporcionar melhoria para os jovens. Infelizmente a proposta excludente reduz o acesso a conhecimentos na escola pública, reduzindo custos com contratação de professores, e prejuízos na qualidade dos livros didáticos que retrocederam aos volumes de conteúdo dos livros dos anos 90, ou seja inferiores aos livros adotados pelas escolas particulares. A principal crítica, é colocar a decisão de exclusão de disciplinas do próprio currículo nas mãos dos estudantes recém chegados do ensino fundamental, sabendo que nas escolas particulares todas as disciplinas serão ofertadas sob pretexto de conteúdo especial. A progressão do Ensino Médio é a preparação para o ENEM, entretanto a nova proposta nunca apresentou adaptação de acordo com as trilhas propostas pelo novo modelo. Logo, o Novo Ensino Médio tira os estudantes da escola pública do ENEM e dá protagonismo ao estudante da escola privada. (Prof2)

“Então, nós estamos em uma batalha em relação ao Novo Ensino Médio, muitas discussões em relação a isso. Eu não acho que seria

ideal revogar, mas eu penso que muitas coisas precisam ser revistas. Uma delas é a questão do Itinerário formativo em que o estudante escolhe algo, mas que no fim das contas acaba que ele não fica na que escolheu. Primeiro porque não tem, ou porque não tem como adaptar uma sala de aula depois porque as vezes, não temos habilidades específicas para os itinerários formativos. Aqui na nossa escola, a gente está em descontinuidade, então não vamos trabalhar mais o Novo Ensino Médio aqui, mas eu acho que tem que ser revisto muita coisa.” (Prof4)

Os relatos dos docentes evidenciam que as fragilidades da reforma pouco contribuem para o presente e futuro dos jovens estudantes de escolas públicas, tal fato decorre principalmente pela subtração das disciplinas elementares para a construção de um pensamento crítico e reflexivo, como também alertam que estes estudantes serão os mais afetados pela ausência de propostas curriculares para a progressão dos estudos, ao fato que provas externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal meio para ingressar nas universidades públicas ainda não foi adaptado para avaliar apenas as trilhas que a reforma estabeleceu para os estudantes.

Assim, Ferretti (2018) analisa que, alinhada aos postulados da Teoria do Capital Humano e das objetividades do capitalismo neoliberal, a especialização precoce de estudantes no ensino básico e a eliminação de disciplinas basilares para a promoção do pensamento crítico e questionador tendem a aumentar ainda mais as desigualdades já existentes. Reforçando a histórica dualidade do Ensino Médio que (re)produz escolas para os pobres e para os ricos.

A reforma também estabelece que as disciplinas de Língua Portuguesa, e Matemática serão obrigatórias e oferecidas em todos os anos do Ensino Médio, contudo a qualidade do ensino acaba sendo afetada pela drástica redução da carga horária, como pontua Prof3:

“Sendo muito honesta, eu acredito que o Novo Ensino Médio dificulta muito o Ensino da Língua Portuguesa, porque subtrai encontros, subtrai número de aulas, então como subtrai aulas, a gente então vai ficando com menos possibilidades de explorar. Eles(alunos) trazem muita defasagem na escrita, na leitura, a gente precisa acreditar na competência leitora que o aluno traz porque a competência leitora está integrada ao ser humano, então a gente precisa insistir nas competências leitoras, mas para isso a gente precisa de tempo de

aulas. Houve redução de horário de português em todas as turmas, então eu acho que nesse sentido foi de subtração. Dificultou o Ensino de Língua (Prof3)

A fala da professora 3 aborda a importância do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, A BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta diversos fatores, tais como: A complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem; A consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão; o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses entre outros.

Os docentes relatam diversas demandas e dificuldades que impactam diretamente a efetividade de suas práticas. Nesse sentido, foram questionados se possuem dificuldades em trabalhar com os jovens do Ensino Médio, visto que mormente “a escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo” (CARRANO, 2007, p.10).

Nesse viés, o ambiente escolar é acometido por o que Dayrell (2009) aponta como sendo uma dupla dimensão: Institucionalmente, por um conjunto de normas; cotidianamente, por relações sociais complexas entre os diferentes sujeitos envolvidos. Contudo, as respostas apontam que há mais vantagens que dificuldades em trabalhar com as juventudes. Assim, declaram:

“Não, pelo contrário. Acho que há vantagens, a gente pode pegar esses jovens que não tem nenhuma orientação dentro da família, e a gente, enquanto escola, na medida do possível, desenvolver neles a postura crítica, autônoma, independente, né? A questão do Projeto de vida, do empreendedorismo, daquilo que ele pode ser. Se ele não vai cursar o Ensino Superior, mas que saiba o que almeja ser, que seja o melhor naquilo que desejou ser. Dentro do integral, não temos que colocar 100% dos estudantes dentro da universidade, porque vai depender de qual é o seu projeto de vida. Às vezes é empreender, fazer alguma outra

coisa. É a gente entender dentro daquilo que ele decidiu ser. A escola é o local onde eles se direcionam, se encaminham pra vida. (Prof1)

“Eu mesmo gosto de trabalhar mais com o Ensino Médio. É uma linguagem mais próxima. Eu não sinto dificuldade, eu me dou muito bem, acredito que vai de cada professor. Eu aprendo muito com eles. Então até uma linguagem diferente já aproxima mais. Eu tenho uma abertura muito grande com eles. Então eu vejo que há uma troca, eu acabo ouvindo o que é que tem de interesse da parte deles e trago pra minha área” (Prof4)

Nota-se na fala dos entrevistados que as vantagens em trabalhar com os jovens se dá, sobretudo, na interação e construção junto a seus projetos de vida. Em que a escola é um espaço formador e constituidor das juventudes, dado que, grande parte do tempo que os jovens vivenciam suas culturas juvenis, vivenciam também o ambiente escolar. Este, incumbe-se de proporcionar direcionamentos como o art. 22 da LDB, a qual visa tanto “assegurar uma formação indispensável para o exercício da cidadania quanto fornecer meios para o exercício do trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Fruto da cultura escolar, a sala de aula é, segundo Leite (2006), um espaço em que professores e alunos convivem diariamente, assim, o sujeito aprende e se envolve neste processo de ensino-aprendizagem por meio dessas interações sociais. Porém o sucesso dessa construção depende da qualidade dessas relações, desse modo. A linguagem constitui como facilitadora desse processo, assim, observamos na resposta da Prof4 o quanto a linguagem aproxima e torna vantajoso o trabalho com os jovens.

Os professores também relatam que parte das dificuldades em trabalhar com os jovens não consistem neles, mas sobretudo nos fatores externos que acometem a juventude como as desigualdades sociais ocasionadas pela pobreza, a falta de incentivo e do período pandêmico, que tornou ainda mais desigual as oportunidades e o acesso à Educação

“Toda minha experiência nos últimos 22 anos está pautada no Ensino Médio nas esferas particular e pública. Tenho convicção de que o problema da educação não está no jovem, e sim na capacidade de fazer estes estudantes acreditarem que é possível dar um passo maior, progredir para além dos estudos que sua família pode alcançar. Ou seja, passar em um vestibular através do ENEM ou SSA, tenho a Língua portuguesa como ferramenta de

transformação social. [...] No Brasil, diferentemente de países desenvolvidos, progredir para o ensino superior é sair da linha da pobreza, apesar de não garantir os melhores salários. Por isso, o jovem, a juventude é a maior vítima desse processo de exclusão social no mercado de trabalho, até mesmo aos que vem da escola particular de pequeno porte e ao não " passar num vestibular " acabam caindo na dura realidade do salário mínimo". (Prof2).

"Eu tenho muitas dificuldades. E nesse marco que estamos, após a pandemia, a lacuna é muito gigante, porque eles ficaram praticamente numa defasagem de prejuízos imensos, de conteúdo, de formação madura. Foram praticamente dois anos. Então um aluno de 8º ano veio para o Ensino Médio com uma lacuna. Mas também não acho que isso é irreversível, mas acho que tem que haver uma flexibilidade de conteúdos, mais leves, que a gente possa dar conta do prejuízo com um currículo mais atrativo. E a gente não consegue construir isso no dia a dia. Porque a gente tem uma cobrança excessiva e uma falta de tempo. Então sobra para o jovem correr atrás de tudo isso."(Prof3)

As contribuições dos entrevistados evidenciam que as desigualdades sociais são diversas, Koslinski et al (2013) complementam que as desigualdades educacionais brasileiras possuem distinções a depender do contexto e meio geográfico. Nesse viés, Bourdieu (1992) correlaciona a estrutura das relações entre classes com a do sistema do ensino.

Assim, as desigualdades educacionais estão diretamente relacionadas com as desigualdades enfrentadas na sociedade. Em consequente, a pandemia provocada pelo Covid-19, contribuiu para alastrar ainda mais essa assimetria. Nesse contexto, Alves (2020) obteve como resultado em sua pesquisa que grande parte dos estudantes oriundos de classes sociais mais baixas não tiveram acesso a tecnologias, além de viver em casas com espaços inadequados para estudar. Similarmente, (Prof3) assinala que a pandemia atingiu muito os jovens, pois não receberam formação adequada, a qual reflete na formação atual com defasagem na aprendizagem escolar, além de precisarem recorrer de estratégias individuais para recuperar o descompasso curricular.

Desse modo, buscamos investigar a avaliação dos docentes a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que o novo currículo incorporado à Reforma do Ensino Médio orienta a elaboração dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do país. Os

professores apontam que a BNCC traz ganhos ao trazer uma real interdisciplinaridade, bem como atualizou o currículo anterior

“A BNCC contribui muito desde que seja implementada em sua totalidade, haja vista que propõe indicadores para viabilizar a mensuração da aprendizagem. É importante que as dimensões, campos, classificações, eixos demonstram que cientificamente se tem consciência da amplitude e da interdisciplinaridade do conhecimento, objetivo geral que se deseja promover por meio da educação. Entretanto, a implementação precisa ser real, é preciso que todas as disciplinas sejam avaliadas pelos indicadores como os descritores, além de matemática e língua portuguesa, ao final de cada ciclo nas provas externas.” É preciso abrir a cabeça dos professores para a tecnologia, caso contrário a velocidade da obsolescência se mostra com a falta de adesão dos estudantes às aulas. É nessa perspectiva que atualmente busco formação em tecnologia finalizado uma segunda graduação em Gestão da Informação e no mestrado em Ciência da Informação na UFPE.
(Prof2)

A prof2 aborda um tema bastante destacado na BNCC no que diz respeito a Língua Portuguesa para o Ensino Médio, pois as orientações curriculares presente no documento elencam práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros multissemióticos e multimidiáticos, assim como, novas formas de produzir e interagir nas redes sociais e nos diversos ambientes virtuais. O texto da base exemplifica que é “tão importante compreender uma palestra quando atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme”.(BRASIL, 2018,p.69). A compreensão dessa base curricular considera os novos multiletramentos e as práticas de cultura digital para uma efetiva participação crítica e cidadã numa sociedade democrática. A prof3 também concorda com a necessidade dos docentes ampliarem essa concepção de linguagem para absorver as características da sociedade digital

“Eu gosto da BNCC, entrei há 15 anos e ela estava sendo incorporada, mas eu acho que precisava de mais informações. A atual precisa haver mais formação para o corpo de professores, para se ter mais conhecimento profundo da BNCC, mas eu acho que ela tem uma linguagem que é características de uma geração que tem o pensamento mais tecnológico, rápido, veloz. Que tira o professor que se formou há muitos anos e precisa de uma motivada, e isso proporciona isso. Mas ela precisava ser mais efetiva, e

não simplesmente lançar uma ideia proposta. Precisamos de mais formação continuada.” (Prof3, grifos nosso)

Observamos os discursos dos entrevistados que a BNCC contribui ao currículo por acrescentar ao currículo objetivos e conteúdo que antes não eram presentes. Além disso, tornou-se possível ampliar a interdisciplinaridade à Língua Portuguesa, essencialmente por trazer referências às tecnologias, visto que, são constituintes das culturas juvenis, então trazer para o currículo escolar integra a escola às demandas atuais da sociedade. Assim Belloni acresce

“A escola deve integrar as Tecnologias de Informação porque elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola pública atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI, 2005, p.10).

Nessa proposição, percebemos que os professores avaliam positivamente a BNCC, porém retomam a necessidade de uma formação continuada de qualidade para propiciar aos docentes um recurso que contribuam verdadeiramente para o ensino dos jovens, visto que, o currículo formal possibilita criar possibilidades para as variadas práticas pedagógicas, de acordo com os objetivos e as identidades de cada professor, para que, desse modo, Atinja ao objetivo proposto da Educação formal e de uma educação que forme sujeitos críticos e autônomos.

Conforme exposto, o ensino de Língua Portuguesa norteado pela BNCC requer como “uma das principais ferramentas para o professor a formação continuada, pois assim prepara os docentes para enfrentar os novos desafios do ensino da língua propostos pelo currículo” (LIMA E SOUZA,p.13). Desse modo, segundo o autor, esta formação proporciona um processo contínuo e dinâmico, assim respeita tanto as particularidades dos alunados quanto dos docentes.

Nesse viés, consideramos como um dos principais impactos no ensino de língua materna do Ensino Médio, a falta de formação continuada para um ensino de qualidade, pois, o que os entrevistados consideram como positivos, sentem, também, que não possuem os recursos suficientes para aplicar. Desse modo, buscam, de maneira individual, uma formação extra. Em outras palavras, a aplicabilidade das competências e habilidades para o uso funcional da Língua Portuguesa nas diferentes situações comunicativas esbarra na falta de preparo dos docentes para desenvolver novas práticas pedagógicas.

5. Considerações finais

A pesquisa buscou analisar os impactos que a Reforma do Ensino Médio, sob a lei nº13.415/2017, as práticas que os docentes de escolas públicas de Ensino Médio em Língua Portuguesa desenvolvem com os jovens. Por meio dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e analisados sob a ótica da análise de conteúdo, os docentes demonstram precisar modificar suas práticas para adequar-se aos modelos curriculares propostos pela política governamental, assim como, são os principais responsabilizados por introduzir as mudanças curriculares dentro da sala de aula. Contudo, na maioria dos casos, não recebem formação continuada para tanto, impactando negativamente e fragilizando a identidade profissional, como também alienando o trabalho, dado que, o professor, por vezes, acaba sentindo não ter autonomia nos processos educacionais.

Segundo os docentes, a profissão é impactada por diversos fatores, contudo, acreditam que o trabalho com os jovens não se constitui como um problema ou dificuldade.

Com relação a qualidade do Ensino Médio para os jovens, após a reforma, as respostas dos professores evidenciam que não beneficiou os jovens, mas o contrário, pois a teoria não se materializa nas práticas escolares, tanto pela formação precarizada ofertada aos professores, quanto pela redução da carga horária em todas as disciplinas, inclusive Língua Portuguesa. Além disso, descrevem que a mudança curricular reduz ainda mais a possibilidade de aprendizagem e de escolha dos jovens quanto ao ensino.

Os discursos dos docentes esclarecem que as dificuldades em trabalhar com os jovens não consistem neles, mas nas condições juvenis em que estão submetidos, fato decorrente pelas desigualdades sociais que se reproduzem em desigualdades educacionais. Contudo, apostam que a Nova BNCC pode contribuir positivamente ao ensino por aproximar conteúdos do interesse dos jovens e a interdisciplinaridade ao ensino, contudo, precisam de formação para tanto, sendo insuficiente as curtas formações oferecidas pelo Estado aos profissionais de Educação.

Nesse viés, o presente trabalho busca contribuir como um dos indicadores da Educação de Pernambuco, evidenciando as opiniões dos profissionais centrais na formação das juventudes que, apesar de todos os entraves educacionais, acreditam que a educação pública é capaz de contribuir para a vida presente e futura dos jovens estudantes.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 18 mar. 2023.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de ; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 53, 11. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Las artes en la educación plena e integral del desarrollo psíquico humano. **Roteiro**, [S.L.], v. 46, p. 01-26, 24 mar. 2021. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26739>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Distrito Federal, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

CAMPOS, Lucineide Inez da Silva. **A qualidade da escola pública a partir da opinião dos jovens do ensino médio**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40568>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CARVALHO, Odair França de; SILVA, Genilda Maria da; SANTOS, Josenilde Lima dos. Currículo para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 1-20, 22 dez. 2021. Associação de Estudos E Pesquisas Em Políticas E Práticas Curriculares. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60874>. Acesso em: 18 mar. 2023.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 34, p. 179-196, 13 jun. 2014. University Nove de Julho. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3542/2822>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 01 abril. 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, S. A. S. Dimensões afetivas na relação professor-aluno *In*: FALCI, D. C. **Afetividade e condições de ensino**: histórias de professores inesquecíveis. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e pratica. Goiania: Alternativa, 2004.

MENEZES, Luis Carlos de . O novo público e a nova natureza do ensino médio . **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9800>. Acesso em: 01 abril. 2023.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. As meias verdades da reforma do ensino médio. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 63, p. 1-20, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22808/10003>. Acesso em: 18 mar. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação profissional: a urgência da valorização dos professores. *In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/Pe e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica*, 2012, Recife. **Cadernos ANPAE**. RECIFE: ANPAE, 2012. p. 1-15.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes . Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>. Acesso em: 01 abril. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p.209-44, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antônio de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 01 abril. 2023.