



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO -POSENSINO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ROSINILVA MACIEL FARIAS

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM ARACATI-CE: ARTICULAÇÃO SOB A
ÓTICA DA ATUAÇÃO DOCENTE (2022-2024)

MOSSORÓ
2025

ROSINILVA MACIEL FARIAS

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM ARACATI-CE: ARTICULAÇÃO SOB A
ÓTICA DA ATUAÇÃO DOCENTE (2022-2024)

Texto de defesa da dissertação apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino/ POSENSINO da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade
Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.

MOSSORÓ
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M152r Maciel Farias, Rosinilva
 A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E
 ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA ESCOLA DE ENSINO
 MÉDIO REGULAR EM ARACATI-CE: ARTICULAÇÃO SOB
 A ÓTICA DA ATUAÇÃO DOCENTE (2022-2024). / Rosinilva
 Maciel Farias. - Mossoró, 2025.
 138p.

Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

1. reforma do ensino médio;. 2. atuação docente. 3.
formação geral básica;. 4. itinerários formativos. I. Mac Cole
Tavares Santos, Jean. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

ROSINILVA MACIEL FARIAS

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM ARACATI-CE: ARTICULAÇÃO SOB A
ÓTICA DA ATUAÇÃO DOCENTE (2022-2024)

Texto de defesa da dissertação apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino/ POSENSINO da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade
Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN.
Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

Aprovada em 26/03/2025 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSENSINO/UERN)
(Orientador - Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
(Membro Interno)

Prof. Dr. Francisco Joatan Freitas Santos Júnior (UFC)
(Membro externo)

MOSSORÓ
2025

RESUMO

A formação geral básica e os itinerários formativos, expressos pela reforma do ensino médio, na Lei 13415/2017, são objetos do presente estudo que busca responder à pergunta: Como é feita a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos pelos professores na escola de ensino médio regular em Aracati, Ceará. O estudo traz como hipóteses as dificuldades dos docentes em ministrar conteúdos adversos a sua formação acadêmica e o impacto da redução da carga horária de disciplinas consideradas fundamentais, o que pode contribuir para uma neutralização da função da escola e da função docente. Dessa forma, definimos como objetivo geral: analisar a articulação feita pelos docentes entre a formação geral básica e os itinerários formativos em uma escola de ensino médio regular em Aracati. Os objetivos específicos são: 1) identificar as principais reformas ocorridas no ensino médio a partir da década de 1990; 2) analisar como os professores interpretam os documentos oficiais recebidos na escola a partir da reforma; e 3) compreender os processos de escolha dos conteúdos do currículo referentes à formação geral básica e à definição dos itinerários formativos. O ciclo de Políticas de Ball e colaboradores com a interlocução de Mainardes embasa teoricamente o estudo, com o propósito de analisar a política de forma descentrada, na busca de compreender a política em seus diferentes contextos e investigar como os professores atuam sobre essa política e, a partir de suas interpretações, identificar a produção de novas políticas na prática docente. O currículo é teorizado a partir do diálogo com o pensamento de Lopes, Macedo e Dias. A problematização da reforma do ensino médio é feita partir dos trabalhos de Santos e Oliveira, Ferreti e Lopes, compreendendo a construção do currículo de forma descentrada com significação e ressignificações contextuais. O processo de construção de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores dessa etapa de ensino. Os resultados da pesquisa demonstram que as políticas são reinterpretadas pelos sujeitos docentes, visto que, para articularem a formação geral básica e os itinerários formativos, produzem uma política de acordo com o contexto. Os resultados corroboram Ball e colaboradores por evidenciar o protagonismo da escola como produtora de políticas.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; atuação docente; formação geral básica; itinerários formativos.

ABSTRACT

General basic training and training itineraries, expressed through High School reform in Law 13.415/2017, are subjects of the present study, that looking for to answer the question: How is the articulation between basic general training and training itineraries made by teachers in regular high schools, in Aracati, Ceará? The study hypothesizes the difficulties teachers face in delivering content that is outside their academic training and the impact of the reduction in the hours of essential subjects, which may contribute to the neutralization of the school's and the teacher's role. Thus, the general objective is defined as: analyzing the articulation made by teachers between general basic training and training itineraries in a regular high school in Aracati. The specific objectives are: identifying the main reforms that have occurred in high school since the 1990s; analyzing how teachers interpret the official documents received in the school as a result of the reform; and understanding the processes of choosing curriculum content related to general basic education and defining formative itineraries. Ball's Policy Cycle and the interlocution with Mainardes provide the theoretical framework for the study, aiming to analyze the policy in a decentralized manner, seeking to understand the policy in its different contexts and investigate how teachers engage with this policy, and, from their interpretations, identify the production of new policies in teaching practice. Curriculum theory is discussed through dialogue with the thinking of Lopes, Macedo, and Dias. The high school reform is problematized based on the work of Santos and Oliveira, Ferreti, and Lopes, understanding the construction of the curriculum in a decentralized way with contextual meanings and re-meanings. The data construction process took place through semi-structured interviews with teachers at this stage of education. The results of the research demonstrate that policies are reinterpreted by the teaching subjects, since, in order to articulate basic general training and training itineraries., they produce a policy according to the context. The results corroborate Ball and collaborators by highlighting the school's leading role as a producer of policies.

Keywords: high school reform; teacher's enactment; basic general training; training itineraries.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções por regiões	51
Quadro 2 - Produções Acadêmicas: Problematizações e resultados	53
Quadro 3 - Produções acadêmicas: conclusões insatisfatórias	55
Quadro 4 - Unidades Curriculares Eletivas de Linguagens.....	79
Quadro 5 - Unidades Eletivas de Ciências Humanas e Sociais	81
Quadro 6 - Matriz curricular Ensino Médio Regular (EEM)	85
Quadro 7 - Matriz Curricular Ensino Médio Regular (EEM)	86
Quadro 8 - Matriz curricular Ensino Médio Regular (EEM)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DOU	Diário Oficial da União
EEM	Escola de Ensino Médio
EMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EEPT	Escola de Ensino Profissional e Técnico
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica e Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IDE Médio	Índice do Desenvolvimento do Ensino Médio
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LEC	Laboratório de Ensino de Ciências

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
N. Sra.	Nossa Senhora
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PISA	Programa de Avaliação Internacional de alunos
PNADE	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PV	Projeto de Vida
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TAA	Termo de Autorização para uso de Áudio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UCE	Unidade Curricular Eletiva
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CONTEXTO DAS NOVAS LEIS EDUCACIONAIS	19
2.1 DESAFIOS E CRÍTICAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO	24
2.2 AS COMUNIDADES DISCIPLINARES E AS COMUNIDADES EPISTÊMICAS: AS DISPUTAS E ARTICULAÇÕES NA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS	31
3 PENSANDO AS POLÍTICAS NUMA PERSPECTIVA DESCENTRADA	38
3.1 O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS DE BALL E COLABORADORES NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	40
3.2 A Teoria da atuação na reforma do ensino médio	46
3.3 Novo Ensino Médio: Cenário das produções acadêmicas	49
4 AS REFORMAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 ATÉ O NOVÍSSIMO ENSINO MÉDIO: PONTOS DE CONTATO	58
4.1 A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA: A HOMOGENEIDADE CURRICULAR IDEALIZADA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	63
4.2 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	67
5 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ.....	72
5.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (PEE)	76
5.1.1 Parte diversificada do currículo: unidades curriculares eletivas da área de Linguagens e suas Tecnologias.....	78
5.1.2 Parte diversificada do currículo: unidades curriculares eletivas da área de ciências humanas e sociais aplicadas	81
5.2 MATRIZES CURRICULARES PARA O ANO DE 2025: ADEQUAÇÃO ÀS MUDANÇAS ESTABELECIDAS PELA LEI Nº14945/2024	84
5.2.1 Política Nacional de Ensino Médio: as mudanças nas escolas de ensino médio com tempo parcial (EEM)	84

5.3 DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS: ALINHAMENTO COM A NOVA POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (PNAEM) PARA O ANO DE 2025.....	89
6 PANORAMA METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	91
6.1 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO: O LOCUS DA PESQUISA.....	91
6.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
6.3 PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DE INFORMAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	98
7 A FALA DOS DOCENTES: SIGNIFICADOS, TRADUÇÕES E PRODUÇÕES DE POLÍTICA.....	100
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	126
Apêndice A – Roteiro para entrevista.....	127
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	130
Apêndice C – Termo de autorização para uso de Áudio	133
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetos de estudo a formação geral básica e os itinerários formativos expressos pela reforma do ensino médio na Lei nº 13415/17 e posteriormente incorporados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dessa etapa da educação básica. A referida reforma estabeleceu uma mudança na estrutura desse nível de ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais até o ano de 2022, modificou a organização curricular que oferta ao público discente, além da formação geral básica (FGB) contida na BNCC, a possibilidade de escolher, dentre os itinerários formativos (IF), conteúdos de seu interesse, focando as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional. Segundo a lei da reforma, “[...] La mudança objetiva garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje” (Brasil, 2017).

A pesquisa analisa as atuações docentes em vista das mudanças de currículo impostas pela nova lei e, assim, investiga as articulações feitas entre a FGB e os IF pelos docentes, destacando a atuação desses docentes na percepção da política de currículo no contexto escolar diante das mudanças. Nesse sentido, buscamos responder a seguinte pergunta:

Como é feita a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos pelos professores na escola de ensino médio regular em Aracati, Ceará?

O presente estudo teve origem no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (POSENSINO), que configura uma associação entre as instituições Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte. O programa tem como foco o ensino na escola pública e possui três linhas de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Ensino de Línguas e Artes, e Ensino de Ciências Naturais e Tecnologias. A pesquisa se insere na linha de Ensino de Ciências Humanas e Sociais, visando desenvolver investigações no âmbito do ensino e da aprendizagem e mantém relação com a área de concentração do referido programa, que é o ensino na escola pública.

Logo, o estudo está ligado a essa área de ensino, uma vez que investiga políticas educacionais que influenciam diretamente o ambiente escolar. Tal conexão se dá visto que a

reforma do ensino médio aqui investigada produz alterações no currículo, na rotina da escola e na atuação docente.

O texto apresenta uma pesquisa sobre a reforma do ensino médio e os desdobramentos dos docentes na implementação¹ da política em uma escola pública regular, no estado do Ceará, estando, assim, ajustada à linha de pesquisa do POSENSINO, a fim de contribuir para as discussões teóricas na área.

Situada a origem acadêmica da pesquisa, foi definido como objetivo geral: compreender a articulação feita pelos docentes entre a formação geral básica e os itinerários formativos em uma escola de ensino médio regular em Aracati. Isto porque entende-se que as alterações do currículo impostas pela reforma do ensino médio implicam interpretações, negociações e articulações na atuação dos docentes para implementarem a política.

No ensino regular, ao qual a escola pesquisada está vinculada, os itinerários formativos devem ser complementares à formação geral básica, distribuídos em quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, além da formação técnica profissional. Esta última está sendo desenvolvida no período noturno da escola *locus* e não faz parte de nosso estudo por termos um público diferenciado nessa modalidade, tanto de discentes quanto docentes.

Para o alcance do objetivo geral, foram propostos três objetivos específicos: 1) identificar as principais reformas ocorridas no ensino médio a partir da década de 1990. Esse objetivo busca destacar pontos de contato entre as reformas, visto que tais reformas estão inevitavelmente voltadas a mudanças no currículo e no ensino médio; 2) analisar como os professores interpretam os documentos oficiais recebidos na escola a partir da reforma. Em busca de compreender como os professores recebem e interpretam as mudanças propostas pela lei, esse objetivo se explica ao entender que as interpretações e traduções docentes diante da nova lei implicam um novo texto produzido no contexto da prática; 3) identificar os processos de escolha dos conteúdos do currículo referentes à formação geral básica e à definição dos itinerários formativos. Com esse objetivo, pretendeu-se expor o que leva docentes a preferir e/ou optar por conteúdos, a fim de atender aos critérios determinados pela lei.

¹ Entendemos em diálogo com Ball e colaboradores (2021) e demais estudiosos que as políticas não são meramente implementadas, mas sim interpretadas, reinterpretadas e traduzidas de forma contextual.

Quanto à metodologia, o estudo apresenta uma pesquisa qualitativa, por se fundamentar não somente em dados numéricos e estatísticos, como na pesquisa quantitativa, mas compreende as subjetivações observadas no contexto investigado. A pesquisa qualitativa é conceituada pelas ciências sociais como

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

Em conformidade com a autora citada, o presente estudo busca através da entrevista qualitativa sondar a recepção da lei ora em questão e compreender as diferentes significações e apropriações da política pelos participantes.

A ferramenta utilizada para a produção de resultados foi a entrevista, sobre a qual Minayo salienta a importante função de obter dados, tanto objetivos quanto subjetivos, visto que a política é traduzida de diferentes maneiras por cada ator que a interpreta. Segundo a autora, a entrevista é um instrumento que “[...] possibilita ao pesquisador extrair informes contidos na fala dos atores sociais que vivenciam a realidade que está sendo focalizada” (Minayo, 1994, p. 59-60).

Assim, a entrevista semiestruturada foi o recurso de investigação escolhido para a realização de nosso estudo, visto que possibilita buscar a compreensão das complexidades e das especificidades sociais e humanas da instituição locus da pesquisa, a partir de uma perspectiva interpretativa e contextualizada. Dessa forma, foi permitida uma coleta de informações mais rica e detalhada. A análise dos informes qualitativos é muitas vezes indutiva, identificando padrões, categorias e temas que emergem do material produzido (Minayo, 1994).

Para responder aos questionamentos, foram convidados a participar 4 professores – dois professores da área de linguagens e dois professores da área de ciências humanas – da escola regular de ensino médio localizada na cidade de Aracati, no Ceará. Desse modo, a entrevista semiestruturada em nosso estudo visa a perceber e analisar as interpretações e significações da política no contexto da prática docente *in loco*, a fim de apontar possibilidades de resultados que contribuam com os estudos e pesquisas científicas sobre o tema. Mais detalhes sobre o contexto da pesquisa, locus e participantes, serão adicionados à seção 5.

O corpus teórico da pesquisa tem como referencial o ciclo de políticas de Ball (1992) com a interlocução de Mainardes (2006), Oliveira e Lopes (2011) e Santos e Silva (2016), buscando entender as articulações políticas implicadas na reforma e os novos significados atribuídos à política em contextos reais. Teorizou-se sobre currículo a partir do diálogo com o pensamento de Lopes e Macedo (2011), Dias e Lopes (2009) e Lopes (2008). Problematicizou-se a reforma do ensino médio a partir dos trabalhos de Santos e Oliveira (2013), Ferreti (2017) e Lopes (2018), compreendendo a construção do currículo de forma descentrada com significação e ressignificações contextuais.

Nesta pesquisa, as políticas estão sendo compreendidas a partir de uma perspectiva descentrada, ou seja, entendendo que não existe um centro fixo de produção dessas políticas, mas que elas vão sendo construídas nos diversos contextos pelos quais circulam, incluindo o contexto da prática docente, em que os professores realizam a leitura da política e, a partir de suas interpretações, produzem uma nova política, a política possível para aquele contexto (Ball *et al*, 2021).

Partindo de uma perspectiva descentrada de compreensão da política pública, foram analisadas respostas a questionamentos sobre a compreensão dos professores em relação às mudanças curriculares assim como a atuação docente diante das alterações propostas pela reforma. Nesse sentido, buscou-se analisar as respostas dos docentes à entrevista com o intuito de colher informações que contribuam para a produção de conhecimentos sobre a prática docente no contexto da reforma do ensino médio, bem como as interpretações e traduções das orientações posteriores à referida Lei.

Nesta parte do texto, uso o verbo em primeira pessoa para justificar meu interesse pela reforma do ensino médio. Coloco-me, primeiramente, como discente da faculdade de Letras, a qual frequentei um tanto tardiamente, 14 anos após a conclusão do ensino médio (1987), a partir do primeiro semestre do ano de 2003. Distante do cenário educacional por tanto tempo, tive contato, em meu primeiro semestre acadêmico, através dos estudos e pesquisas, com a Lei Nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1998), documentos oficiais que já propunham a divisão das disciplinas em áreas do conhecimento. Também já haviam sido estabelecidas, para o currículo do ensino médio, normas obrigatórias pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), as denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio (DCNEM), conforme Parecer CNE/CEB N. 15/1998 e instituídas pela Resolução CNE/CEB.

Também foi em 2003 que iniciei minha atuação docente como professora de ensino médio em uma escola particular, cujo currículo seguia apenas uma organização disciplinar, portanto, conteudista. Passados 5 anos, em 2008, passei a atuar como professora dessa etapa de ensino, compondo o quadro de professores da escola pública, num momento em que estava ocorrendo um contínuo processo de implementação dos PCNEM (MEC, 1998) e das diretrizes oficiais estabelecidas oficialmente na escola em que lecionava. Recordo-me que, nesse período, ocorreram leituras e discussões acerca de o quê e como ensinar em acordo com as propostas. Houve diversas negociações, ressignificações, adequações do que já fazia parte do cotidiano escolar adaptando o currículo a novas maneiras de atuação.

Nesse sentido, entendo que a escola fez política ao ressignificar e adaptar o currículo, pois os saberes não foram categorizados e fixados de forma definitiva, ainda que, naquele momento, eu não tivesse a compreensão da política que tenho hoje. Essa recontextualização da política, ontem e hoje, se dá pela circulação de textos em diversos contextos em ciclos contínuos.

Essas experiências vividas no âmbito escolar influenciaram meu interesse pela forma como os textos da política chegam à escola, muitas vezes em meio a outras políticas – demandadas pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) – o que afeta o cotidiano escolar e nos fazem tecer possibilidades de imbricações do que já está em curso com o **novo** sugerido.

A partir da minha vivência, compreendo que o produto desse processo sempre resulta em um outro texto produzido contextualmente refletindo a realidade objetiva das instituições de ensino, embora, naquele contexto, eu, ainda não consciente da atuação da escola enquanto produtora de política, também criticava a maneira das políticas serem impostas e demandadas **de cima para baixo** sem que nós, professores, nos posicionássemos na produção que vinha de um centro hierárquico.

Um outro fator que me impeliu a questionar a reforma do ensino médio em 2022, agora já incluída como docente efetiva da rede pública, foi a indignação com a qual me deparei diante da nova lei, não mais somente como professora, mas também enquanto mãe de adolescente. Explico: meu filho iniciou o primeiro ano do ensino médio em 2022, ano em que a escola teve que obrigatoriamente aderir ao novo sistema de ensino estabelecido pela reforma. Após um período

pandêmico – iniciado em 2020, estendendo-se o período crítico até 2021 – ano em que a escola retornou às aulas presenciais de maneira parcial, atendendo à metade dos alunos em semanas alternadas, a solução encontrada devido ao grande número de estudantes. Somando-se a essas adversidades há as perdas cognitivas devidas ao distanciamento da escola, bem como os traumas relacionados à tensão pós-isolamento de alunos e de todo o corpo docente.

Meu filho, em 2022, ao adentrar no primeiro ano do ensino médio, não se identificou com o currículo, porque causou-lhe estranheza a redução de carga horária de disciplinas como física, biologia e química (da área de ciências da natureza), história e geografia (da área de ciências humanas), a exclusão de disciplinas como redação na primeira série. A falta de identificação com os itinerários disponibilizados pela escola também o fez sentir-se frustrado, porque não condiziam com o discurso de escolha pelas suas preferências, já que não seria possível cada aluno escolher o que fosse de seu interesse, devido ao grande número de discentes na escola. Consequentemente, como sua turma era a G, ele cursou o que estava disponível após escolhas anteriores, mas não o que ele gostaria.

Compreendo que a decepção de meu filho com o currículo proposto mantém relação com as mudanças no processo de ensino somadas aos infortúnios pós-pandêmicos, que resultaram em performances docentes pouco produtivas, por não haver tempo, tampouco estrutura para fossem efetivadas de forma adequada as propostas curriculares. Foi visível e perturbador depararmos-nos com tantas mudanças, as quais discentes e professores não compreendiam.

A partir dessas experiências pessoais e profissionais, motivei-me a propor esse estudo que busca dialogar com a comunidade científica e propiciar reflexões importantes acerca da recepção e significação dadas ao currículo do Novo Ensino Médio (NEM) no âmbito da escola. Interessa-me, especialmente, compreender como os docentes promovem a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos estabelecidos pela reforma do ensino médio e as significações e negociações que permeiam o currículo resultante desse processo. Ademais, como os impactos dessa mudança refletem diretamente na atuação docente, é importante investigar e interpretar os depoimentos daqueles a quem pouco espaço foi dado na construção desta lei, os professores.

Diante do contexto de construção desse novo currículo nas escolas e também como professora de ensino médio da rede pública, compreendo as políticas como um processo contínuo e considere pertinente aprofundar esse debate, seja por perceber que os professores estão a todo

tempo significando os processos construídos e trazendo reflexões importantes para o âmbito das unidades de ensino, seja por compreender que uma política é diretamente impactada pelas ressignificações que os sujeitos fazem dos textos oficiais que chegam às instituições. Do próximo parágrafo em diante, retomo o tom impessoal requerido pelo texto acadêmico.

Feitas as justificativas pela escolha do tema e demais informes introdutórios na seção 1, a organização das seções seguintes à **Introdução** foi disponibilizada. A segunda seção, sob o título **A Reforma do Ensino Médio: o contexto das novas leis educacionais**, apresenta um cenário recente sobre a reforma do ensino médio, trazendo os discursos e percepções diante das mudanças, bem como as atuações de comunidades disciplinares e epistêmicas na produção da política.

A terceira seção intitulada **Pensando as políticas numa perspectiva descentrada**, trata do descentramento partindo de um foco interdisciplinar sobre a origem do termo, analisando as reformas políticas sob uma visão de política como um processo dinâmico e flexível, que se dá em contínuas relações (Mainardes, 2006); também aborda a discussão teórica sobre políticas de currículo (Lopes e Macedo, 2011), incorporando a teoria do discurso de Ernesto Laclau, em que as autoras “[...] defendem que o espaço de contestação e mudança nas relações sociais é potencializado por intermédio da constituição do discurso como uma estrutura descentrada” (Lopes e Macedo, 2011, p. 252).

Em seguida, discute-se o ciclo contínuo e os contextos de produção e recontextualização das políticas, a partir dos estudos de Stephen Ball, bem como a relação da teoria com o tema da pesquisa. A seção é finalizada com uma revisão da literatura, oferecendo um panorama atualizado dos estudos e discussões sobre o tema, a partir do enfoque da política descentrada.

A quarta seção, intitulada **As Reformas a partir da década de 1990 até o Novíssimo Ensino Médio: Pontos de Contato**, enfoca as reformas no ensino médio brasileiro a partir da década de 1990 até a atual, buscando perceber os pontos de contato dessas reformas, cujos discursos levam a mudanças no currículo e à formação para o trabalho vinculada ao processo de ensino. Nessa perspectiva, são pautadas as mudanças curriculares, os desafios e as críticas às reformas propostas, como também as contradições do governo brasileiro para o ensino médio que têm gerado grande controvérsia, em especial, a Lei Nº 13415/2017, revogada parcialmente em 2024 com modificações pela Lei Nº 14945/24, denominada Política Nacional de Ensino Médio (PNEM).

Na quinta seção, **Reforma do ensino médio no estado do Ceará**, discute-se a implantação do novo ensino médio no estado do Ceará de modo geral e, em específico, na escola em que foi realizada a pesquisa. Também é apresentado o corpus documental da pesquisa no Estado do Ceará, são eles: os documentos oficiais do ensino médio no estado, os documentos recebidos pela escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esses últimos foram analisados a partir do início da pesquisa na escola, que se deu após a aprovação do projeto no Comitê de Ética e concluída a etapa da qualificação.

A sexta seção, intitulada **Panorama metodológico: os caminhos da pesquisa**, traz de forma detalhada as características gerais da pesquisa: tipo, *locus*, participantes e o procedimento de registro de informações para a produção dos resultados.

A sétima seção destaca as interpretações e recontextualizações da política pelos entrevistados. Intitulada **A fala dos docentes: significados, traduções e produções da política**, a seção foca nas negociações realizadas para que a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos aconteça na sala de aula, com análises e reflexões para a construção dos resultados.

Na oitava e última seção, estão apresentadas as **Considerações finais** em diálogo com a teoria descentrada de Ball e sua relação com os objetos de estudo.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CONTEXTO DAS NOVAS LEIS EDUCACIONAIS

Atualmente, já está em vigor uma nova lei, que foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei nº 14945/24, em 31 de julho de 2024. Após debates e pressão de diversos setores sociais – cientistas da educação, professores, alunos – em defesa da revogação da lei da reforma do ensino médio, a nova lei altera a LDB e revoga parcialmente a Lei nº 13415/17. São propostas novas orientações como a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas; o fomento à matrícula do ensino técnico no ensino médio, apontando o CNE como responsável em elaborar diretrizes para a regulamentação dos IF. A referida lei, que foi nominada por alguns estudiosos como **reforma da reforma** ou **novíssimo ensino médio**, já passa a valer em 2025 sob a denominação de Política Nacional de Ensino Médio (PNEM).

Em 08 de novembro de 2024, o CNE aprovou uma resolução, publicada em 13 de novembro de 2024, que cria diretrizes para as mudanças do Novo Ensino Médio (NEM), sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os conselheiros definiram que as alterações só serão obrigatórias para alunos que ingressarem nesta etapa a partir do ano de 2026, embora as escolas de ensino médio regular possam iniciar a partir de 2025 com alunos ingressantes nas primeiras séries.

Esses discursos de reforma curricular, de acordo com as justificativas das leis reformistas (atual e anteriores), objetivam a flexibilização do currículo na busca de suprir as demandas de uma educação de qualidade adaptada à realidade contemporânea. Outro argumento na defesa do NEM – agora, PNEM – é que as mudanças visam a despertar os interesses dos alunos e, dessa forma, diminuir os altos índices de evasão e reprovação no ensino médio.

O ensino médio historicamente sempre foi alvo de mudanças com o intuito de adequar o currículo ao mundo do trabalho. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 já previam uma base nacional comum, assim como a retomada do conceito de educação voltada para o trabalho. A LDB afirma em seu artigo 22 que é de competência da educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ainda de acordo com a Constituição de 1988, tem-se:

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

[...]

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

Segundo Silva (2023), as discussões no período de criação da LDB trouxeram polêmicas no sentido da destinação dos níveis e faixa etária obrigatórias da escolarização. Foram 10 anos para que se definisse pela Lei Nº 9394/96 dois níveis para a organização do sistema escolar brasileiro: básico e superior. Silva destaca que

Da educação básica passam a fazer parte três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No entanto, essa composição comportava uma contradição fundamental, qual seja, da educação básica, apenas o ensino fundamental era reconhecido como obrigatório” (Silva, 2023, p. 3).

Com a universalização do ensino médio gratuito no Brasil, estabelecida pela Lei 12061/09, que entrou em vigor em 1 de janeiro de 2010, a LDB, que estabelecia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, mas apenas como orientação programática para o ensino médio, foi atualizada. Dessa forma, a progressiva universalização do ensino médio gratuito como uma das garantias do dever do Estado com a educação prevista pela Constituição Federal de 1988 passou a vigorar.

No entanto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), no terceiro trimestre de 2021, 4,4% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estavam fora da escola, o equivalente a 407,4 mil pessoas. Este fato reflete a preocupação com o acesso e a evasão nessa etapa de ensino, em decorrência desses resultados, levando à compreensão de que o currículo do ensino médio seja visto como causa única dos problemas enfrentados nesse nível de ensino ignorando as questões estruturais que atingem a maioria das escolas brasileiras.

Este pensamento é impulsionado por instituições privadas como Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, a Fundação Bradesco e a Fundação Lemann, dentre outras, quando promovem o conceito de empreendedorismo por meio de plataformas digitais e programas de ensino, priorizando uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Para entender a relação entre educação e instituições que pregam o empreendedorismo como meio de educação, faz-se necessária a conceituação deste termo nos contextos diversos. Degen (2009) define:

A palavra “empreendedor” vem do inglês *entrepreneur*, que, por sua vez, deriva do francês antigo *entreprendre*. Este termo é composto por *entre* (do latim *inter*, que significa reciprocidade) e *preneur* (do latim *prehendere*, que significa “comprador”. Assim, a junção desses termos forma a ideia de “intermediário” (Degen, 2009, p. 6. Grifos do autor).

Logo, empreendedorismo é o processo de identificar, criar, desenvolver e implementar oportunidades. Esse processo pode estar relacionado com mudanças em cenários vigentes ou criar soluções inovadoras. Esta visão pressupõe que para ser um empreendedor, não precisa necessariamente ter um negócio, as pessoas podem empreender em casa, na família, na escola.

Na visão neoliberal, “[...] o empreendedorismo é uma estratégia pela qual é transferida ao trabalhador a atribuição de gerar postos de trabalho, de modo a garantir 'ordem e progresso' capitalistas” (Tavares, 2018, p. 110, *apud* Freitas, 2020, p. 95). Nesse sentido, neoliberalismo é uma doutrina econômica que prega a menor participação do Estado na economia, dando preferência aos setores privados. Algumas características do neoliberalismo são: defesa da mínima cobrança de impostos e privatização dos serviços públicos. O ensino em empreendedorismo é desenvolvido de forma a se imbricar com a totalidade capitalista contemporânea e os objetivos políticos/ideológicos do neoliberalismo.

A partir de 1990 houve um salto no desenvolvimento do empreendedorismo no Brasil, cujo principal órgão de suporte ao pequeno empresário é o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que popularizou o termo no país, inclusive direcionando o conceito às políticas educacionais:

Entre os programas e ações voltadas à capacitação do empreendedor, identifica-se a exemplo, o Programa Brasil Empreendedor, do governo federal com o objetivo inicial de estimular o desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas (MPE), promover a manutenção e geração de três milhões de postos de empregos, e, também, elevar o nível capacitação empresarial, tendo capacitado mais de seis milhões de empreendedores [...], os agentes federais responsáveis pela operação do Programa Brasil Empreendedor foram: Banco do Brasil, do Nordeste, da Amazônia e Caixa Econômica Federal (Freitas, 2020, p. 95-96).

Especialistas em educação asseveram que essa abordagem compromete a formação crítica dos alunos, transformando-os em candidatos à informalidade ou a empregos subvalorizados e mal remunerados. Nesse sentido, em concordância com Ramos (2024), a reforma do ensino médio transforma em alvo os discentes da escola pública – que forma a grande massa de trabalhadores – direcionando-os “[...] pra um contexto da empregabilidade [...] como única saída para a sobrevivência nesta sociedade”². Nessa mesma linha de raciocínio, Santos e Oliveira (2017), interpretam a reforma

[...] como parte da pauta conservadora que circunda a sociedade brasileira, retomando a constituição de uma escola dualizada, centrada, basicamente, na formação de mão de obra para atender ao mundo produtivo, por um lado, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para a continuação dos estudos em nível superior (Santos e Oliveira, 2017, p. 184).

Dessa maneira tem-se a redução de uma das funções da escola que é formar um cidadão crítico, emancipado, preparado para estudos posteriores, como propõe o Art. 22. da LDB, que expressa a finalidade da educação básica como “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O atual contexto retoma a concepção de escola e currículo como aparatos de controle social, conforme citação a seguir:

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal de contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico-administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população. (Apple, 1989, p. 37 *apud* Lopes e Macedo 2011, p. 26).

Ao adotar-se a reforma do ensino médio imbricada a uma base nacional comum com o pretexto de qualificar o ensino e diminuir as desigualdades, observa-se a imensa contradição na proposta, visto que o Brasil é um país de dimensão continental e possui diversidades

² A referência à pesquisadora Marise Nogueira Ramos está vinculada à live “Pedagogia das Competências e 'competências socioemocionais' nas contrarreformas educacionais”. 2024. Transmitida ao vivo em 13 de jun. de 2024. Publicado pelo canal Curso de Extensão - Observatório das "reformas" educacionais - 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixfz3EktA9A>. Acesso em: 13 de jun. de 2024.

proporcionalmente vastas, as quais não estão (e nem poderiam estar) contempladas em uma base unificada.

Este cenário não é novo, pelo contrário, a educação de nível médio foi voltada para a formação de operadores de máquinas que pudessem atender à demanda industrial no país (e na América latina), nas décadas de 1960 e 1970. Na década de 1990, houve um estouro de informações que desafia as políticas educacionais a focarem na aprendizagem das inúmeras ferramentas tecnológicas, que passam a fazer parte do cotidiano dos cidadãos.

Nesse contexto, a formação do aluno visa a não somente acumular os saberes, mas “deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (Brasil, 1998).

O ensino profissionalizante nas escolas de educação básica de nível médio, apesar de duramente criticado, ainda sobrevive mascarado em escolas profissionais, até agora vistas como escolas padrão. Esse é um modelo que exclui a maioria dos estudantes, já que, para estar matriculado nessas instituições, o discente passa por uma espécie de crivo, através de seleções de estudantes que se destacam nas séries anteriores – no ensino fundamental. Além disso, a ênfase dada à formação profissional já no nível médio diminui radicalmente as ofertas de disciplinas que compõem os saberes da humanidade e preparam para a formação superior.

A aprovação e defesa do novo pelas instituições privadas que, de modo geral, apresentam receitas prontas de sucesso, principalmente através das plataformas digitais, levam à reflexão sobre o interesse dessas instituições pelos recursos públicos, sem valorizar o papel da escola como produtora de políticas, já que é na e pela escola que são recebidas, resignificadas e atuadas efetivamente as políticas. Ball discute sobre a mercantilização da educação em entrevista concedida a Marina Avelar, em fevereiro de 2016,

[...]. Então existe um discurso da política, o qual agora articula a educação dentro do quadro de competitividade econômica. E em relação a isto, formas específicas de política educacional então se tornam pensáveis, se tornam sensatas, e de fato de certa forma se tornam necessárias em relação às políticas. E elas incluem coisas como parcerias público/privadas, liderança, escolha, mercantilização e privatização. E isto é o que Pasi Sahlberg chama de GERM – *global education reform movement* (movimento global de reforma educacional), que é na verdade um conjunto relativamente limitado de ideias, que agora possuem circulação global. Concomitantemente, outras possibilidades de reflexão sobre a política educacional são excluídas ou silenciadas (Ball, 2016. Vol. 24, No. 24).

Nesse sentido, tal novo pode ser visto como um verdadeiro retrocesso, um retorno ao tecnicismo que busca formar empregados para a demanda do mercado, enquanto as classes com maior poder aquisitivo são impulsionadas ao ensino superior. Compreende-se que tal maneira de gerir a educação acentua a desigualdade social e assim cada vez mais cedo as classes menos favorecidas são vistas como inferiores e capazes apenas de alcançar um destino predestinado: a formação técnica. Nesse sentido, Frigotto define a ascensão neoliberal no contexto educacional:

Do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital. A travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico (Frigotto, 2002, p. 53-67).

Embora sendo partícipe de uma corrente crítica, o pensamento de Frigotto coaduna com Ball no sentido de considerar a mercantilização da educação na contemporaneidade. Nessa perspectiva, cabe destacar que o envolvimento das políticas educacionais com instituições privadas não traz a resposta para a problemática no setor, como muitos setores privados anunciam em suas plataformas.

A resignificação da política e as novas interpretações feitas no contexto da prática escolar, para Lopes e Macedo (2011, p. 227), significam “[...] ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades”. A escola negocia com seus docentes como atuar diante da nova política, sem excluir projetos que já estavam em curso. Pelo contrário, faz ajustes para que estes se encaixem de alguma forma às novas diretrizes.

2.1 DESAFIOS E CRÍTICAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

As reformas propostas pelo governo brasileiro para o ensino médio têm gerado grande controvérsia. Embora o discurso oficial apresente essas mudanças como necessárias para adequar a educação às novas demandas do mercado de trabalho e tornar a escola mais atrativa para os jovens, há um intenso debate sobre as implicações dessas transformações, tanto do ponto de vista curricular quanto pedagógico.

Esses debates valorizam as vozes dentro da/e com a escola e todos os envolvidos, especialmente os professores, e analisam as políticas voltadas à educação e seus processos de implementação. Para Lopes (2015),

[...]. Ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo. Debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. Disseminar diferentes propostas curriculares – disciplinares, interdisciplinares ou mesmo antidisciplinares –, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares – muitas delas estão sendo realizadas nas escolas –, promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea (Lopes, 2015, p. 460).

A obrigatoriedade da BNCC nas instituições de ensino, vinculada à lei da reforma, da maneira como estava na legislação, em que os estados deveriam ofertar as cinco áreas exigidas, mas não necessariamente na mesma escola, restringia a oferta concomitante dessas áreas pelas escolas públicas, devido a transtornos estruturais que resistem ao tempo, como falta de investimento e recursos direcionados ao atendimento dos alunos e à formação e valorização de professores, dentre muitos outros problemas que não se referem apenas ao currículo.

Esta ideia de que o currículo deve ter uma forma fixa e homogênea com um sentido universal para atender a uma comunidade igualmente homogênea, algo que, sabe-se, ser impossível (Lopes, 2015), tende, mais uma vez, a impulsionar as camadas mais pobres ao ensino técnico e profissionalizante.

A subtração de disciplinas essenciais do currículo e a inclusão de itinerários formativos no novo ensino médio, embora propostas com a intenção de flexibilizar o currículo e personalizar a trajetória educacional dos alunos, enfrentou sérias limitações estruturais e pedagógicas, especialmente nas escolas da rede pública. A falta de uma análise detalhada das condições reais das instituições educacionais, bem como das diferentes realidades dos estudantes, cidades e regiões do Brasil, expôs um dos principais desafios dessa reforma: a falta de estrutura física e financeira para a atuação da lei.

Diante da repercussão negativa, pressões da sociedade e do campo educacional, foi sancionada a Lei nº 14945/2024, que definiu a Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2024), que embora tenha trazido mudanças parciais, ainda preserva muitos problemas que levaram à revisão da lei, como as escolas públicas, especialmente nas áreas mais desfavorecidas, que

carecem de infraestrutura básica para a implementação de laboratórios, atividades práticas e disciplinas eletivas.

Além das barreiras físicas, a reforma promove uma redução drástica dos conhecimentos disciplinares na FGB, se o aluno opta pela Formação Técnica e Profissional (FTP). O relatório aprovado e sancionado pela Lei nº 14945/2024, prevê que nas escolas de tempo integral a FTP pode ter uma carga horária de 800 horas, 1.000 horas ou 1.200 horas, ou seja, no caso do curso de 1.200 horas, a FGB pode ser de 2.100 horas da qual 300 horas contarão como FTP. Tal abordagem é particularmente prejudicial para as camadas mais vulneráveis da população, que frequentam predominantemente a rede pública de ensino.

Coletivos diversos atuam de maneira favorável e/ou desfavorável às reformas propostas pelo governo brasileiro para o ensino médio e têm gerado grandes controvérsias entre os grupos e comunidades, sejam disciplinares, sejam epistêmicas. Embora o discurso oficial apresente essas mudanças como necessárias para adequar a educação às novas demandas do mercado de trabalho e tornar a escola mais atrativa para os jovens, há um intenso debate sobre as implicações dessas transformações, tanto do ponto de vista curricular quanto pedagógico. Diversas vozes acadêmicas e institucionais se insurgiram contra a reforma, apontando os riscos de uma implementação autoritária e aligeirada (Silva, 2018).

Para Cara (2024), professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em live transmitida pelo YouTube no canal da ANFOPE nacional³, “[...] o texto aprovado pela Câmara dos Deputados e sancionado pelo presidente Lula só tem uma grande conquista, que é a retomada das 2.400 horas de formação geral básica. [...] as disciplinas que se convencionaram chamar de disciplinas tradicionais” (Cara, 2024). Compreende-se que, em concordância com Cara, essa retomada de carga horária não pode ser considerada uma solução para os problemas enfrentados no ensino médio, ou seja, a educação brasileira carece de contribuições que envolvam os contextos situacionais e, principalmente, os sujeitos que atuam nesses contextos: os professores e docentes em geral.

Ao priorizar competências técnicas e habilidades imediatas para o mercado, a reforma desvaloriza o conhecimento acadêmico integral, privando esses estudantes de uma formação sólida em áreas como ciências da natureza, artes e ciências humanas. Um outro fator negativo é a

³ Live transmitida pelo YouTube, no canal da ANFOPE NACIONAL. Videoconferência: A Reforma da "Reforma do Ensino Médio: e agora?" Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gEskhitdryw>. Ago. 2024.

possibilidade de o aluno não precisar cumprir o tempo pedagógico em sala de aula, “Isso abre margem, inclusive, para trabalho infantil, e isso não foi vetado pela proposta” (Cara, 2024). Esse cenário está explicitado no parágrafo 4º da Nº 14945/2024.

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis (Brasil, 2024).

A ausência de conhecimentos fundamentais dificulta o acesso ao ensino superior e à formação crítica, transformando a escola pública em um espaço voltado majoritariamente para a formação de mão de obra. Essa abordagem reforça as desigualdades sociais, já que os alunos das classes mais favorecidas, que têm acesso a escolas privadas com maior estrutura e a uma formação mais ampla, têm condições de continuar seu caminho acadêmico com mais oportunidades. Enquanto isso, a maioria dos alunos da rede pública, ao serem direcionados para itinerários técnicos com pouca oferta de opções, são limitados a escolhas que os vinculam a empregos de baixa remuneração e pouca perspectiva de ascensão social. Sobre esse aspecto, Lopes considera que a reforma do ensino médio enquanto

[...] processo é ainda mais perverso quando a qualidade da educação é vinculada à possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos têm as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos (Lopes, 2015, p. 461).

Nessa perspectiva, a implementação dos itinerários formativos, sem a devida preocupação com a adequação das estruturas escolares e com as realidades socioeconômicas locais, acaba por perpetuar o ciclo de exclusão educacional e social. Desse modo, a reforma deveria considerar as especificidades de cada região, oferecendo suporte técnico e financeiro às instituições mais vulneráveis. Além de ampliar o foco para garantir uma formação integral, sem desprezar conhecimentos importantes, que permita aos alunos escolher livremente entre a continuidade dos

estudos ou o ingresso no mercado de trabalho, sem que uma escolha seja preterida pela outra. A falta de um planejamento mais equitativo agrava a precarização do ensino público, privando os estudantes das camadas populares de uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Diante dessas análises, é perceptível que a implementação das reformas, especialmente da Lei 13415/2017, bem como a atual lei, enfrenta diversas críticas no contexto educacional. Vozes críticas, como a Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e o Grupo de Trabalho 12 (GT 12) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apontam que a reforma não aborda adequadamente as desigualdades estruturais da educação brasileira e que os itinerários formativos muitas vezes reforçam essas desigualdades, em vez de reduzi-las.

Tais reformas partem de padrões de currículo – como a BNCC – **inovando** com os itinerários formativos a parte diversificada, na tentativa de tornar a escola mais atraente aos estudantes. No entanto as decisões foram tomadas de forma a sufocar ideias com as quais a escola e todos os sujeitos que a compõem poderiam contribuir para a construção do currículo.

Dentre as instituições que criticaram a reforma, a ABDC e o GT 12 da ANPED, desempenharam um papel central. Ambas as instituições manifestaram preocupação com a Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13415/2017, parcialmente revogada e sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, atualizada pela Lei nº 14945/2024, que definiu a Política Nacional de Ensino Médio.

Em um documento amplamente divulgado, a ABDC e o GT 12 elencaram oito pontos de crítica à reforma, que refletem um profundo desconforto com o caráter tecnocrático e autoritário do processo. Os principais pontos de crítica são:

1. Caráter autoritário da proposta: A reforma foi imposta sem uma discussão ampla com os principais atores educacionais, em especial os professores. O uso de uma Medida Provisória para uma mudança tão significativa gerou um sentimento de exclusão entre aqueles que vivenciam a realidade das escolas.
2. Repasse de verbas ao setor privado: A reforma abriu espaço para o aumento da participação do setor privado na educação pública, um ponto amplamente criticado, pois pode comprometer a qualidade e equidade da educação, favorecendo interesses econômicos em detrimento do bem comum.

3. Negação das referências críticas aos modelos propostos: As críticas e debates sobre modelos alternativos de ensino foram amplamente ignorados, fortalecendo uma visão única e reducionista sobre o currículo.
4. Relação entre as disciplinas e a qualidade da educação: A reorganização das disciplinas em áreas de conhecimento foi considerada um reducionismo, prejudicando a qualidade da formação oferecida e desconsiderando a importância das trajetórias disciplinares.
5. A estruturação em áreas como um reducionismo curricular: A formação por itinerários formativos, embora apresentada como uma inovação, é vista como uma forma de empobrecer o currículo, limitando o acesso ao conhecimento integral e disciplinar.
6. A proposta de aproveitamento de créditos: O aproveitamento de créditos, como sugerido pela reforma, pode resultar em uma formação aligeirada, superficial, sem a profundidade necessária para o desenvolvimento integral do aluno.
7. Silenciamento sobre o ensino noturno: A reforma não contempla adequadamente o ensino noturno, que atende grande parte dos estudantes trabalhadores, perpetuando um ciclo de invisibilidade e marginalização desse público.
8. Impactos na formação de professores: As mudanças propostas pela reforma impactam diretamente a formação de professores, podendo resultar em um retrocesso na qualificação docente, especialmente ao restringir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados.

Além disso, a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) destaca o impacto negativo da reforma na atuação dos professores, que são colocados em uma posição de sobrecarga e incerteza diante da falta de clareza nas diretrizes e do suporte insuficiente para sua aplicação efetiva. Em sua missão de lutar pelo direito à educação de qualidade, a ANPAE destaca que as mudanças curriculares propostas pela Lei nº 13415/2017 refletem as influências de setores neoliberais na educação pública.

Segundo a associação citada, a reforma foi orientada para atender aos interesses do mercado, reduzindo a função social da escola e favorecendo uma educação voltada para o trabalho técnico, em detrimento de uma formação integral. Nesse sentido, a ANPAE adverte que a criação de parcerias com empresas e instituições privadas, em nome de uma educação global, fortalece a influência de grandes conglomerados financeiros e fundações empresariais sobre as

políticas educacionais. Esse controle, aliado ao aumento da participação privada, coloca em risco a autonomia das escolas e a qualidade da educação pública.

A reforma também não resolve questões estruturais, como a falta de recursos e a desigualdade de acesso à educação de qualidade, principalmente nas regiões mais vulneráveis do país. Embora o novo ensino médio prometa protagonismo estudantil, os críticos apontam que as escolhas são limitadas pela infraestrutura precária das escolas, que muitas vezes não têm condições de ofertar todos os itinerários formativos.

Um dos principais argumentos favoráveis à reforma é que ela tornaria a escola mais atraente aos estudantes ao flexibilizar o currículo e oferecer itinerários formativos alinhados ao projeto de vida dos alunos. Contudo, esse discurso esbarra em uma série de contradições. Assim, a promessa de uma formação diversificada se torna ilusória, especialmente para os estudantes das escolas públicas, que são direcionados, muitas vezes, para o ensino técnico, enquanto os alunos de maior poder aquisitivo seguem no caminho da formação superior.

Além disso, como enfatizado por Lopes (2019), há uma contradição fundamental ao se tentar padronizar o currículo de um país tão diverso quanto o Brasil. A implementação de uma BNCC unificada, sem considerar as especificidades regionais, culturais e socioeconômicas, impõe um modelo de educação que não atende às necessidades locais. Lopes (2019) argumenta que o currículo não deve ser tratado como uma verdade única e universal, mas como algo que precisa ser continuamente negociado e ressignificado de acordo com os contextos em que é aplicado.

Outro aspecto essencial das críticas refere-se aos impactos da reforma na atuação dos professores. A Lei nº 13415/2017 altera profundamente o cotidiano docente, impondo mudanças que afetam tanto o conteúdo quanto a forma de ensinar. A implementação das novas diretrizes ocorreu de maneira precipitada e sem o devido preparo e formação continuada para os profissionais da educação. Esse cenário agravou-se devido à pandemia de COVID-19⁴, quando as

⁴ A pandemia de COVID-19 foi uma pandemia da doença por coronavírus, em 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto desse novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (RSI 2005). Essa decisão buscava aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Acesso em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>

escolas enfrentaram um contexto de ensino remoto⁵, distanciamento social e precarização das condições de trabalho.

Ferreti e Silva (2017) enfatizam que a reforma foi instaurada de forma impositiva, com poucos debates ou pouca apreciação das vozes dos professores, que são os principais responsáveis pela implementação da política no cotidiano escolar. Essa exclusão gerou descontentamento e resistência, pois os professores se viram forçados a aplicar mudanças sem a devida preparação, lidando com uma sobrecarga emocional e estrutural no pós-pandemia.

2.2 AS COMUNIDADES DISCIPLINARES E AS COMUNIDADES EPISTÊMICAS: AS DISPUTAS E ARTICULAÇÕES NA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS

Nesta seção faz-se uma reflexão sobre as disputas e articulações na produção das políticas buscando compreender o papel dos diferentes grupos que influenciam e participam dos contextos que permeiam o processo de produção das políticas educacionais, especialmente o contexto da influência e o contexto da produção de textos.

Na concepção de Goodson (1997), para se constituir enquanto comunidade disciplinar é necessário pertencer profissionalmente a esse mesmo campo disciplinar, existindo, então, uma relação intrínseca entre o sujeito disciplinar e o campo teórico de sua formação/atuação. Para Haas (1992), as comunidades epistêmicas têm diferentes níveis de atuação, compreendendo redes de profissionais com experiência reconhecida e competência em diversos campos particulares do conhecimento, contendo características específicas e especializações em áreas cognoscíveis que, por exigir diferentes formações, ultrapassa o campo disciplinar (Silva; Santos, 2017, p. 2).

Percebe-se que não há antagonismo definitivo entre comunidades disciplinares e epistêmicas, como colocam os autores Goodson (1997) e Haas (1992), pois, concordando com Costa, as comunidades disciplinares comportam “[...] identidades diferenciais, mobilizadas por pessoas que podem não ter uma vinculação anterior com a disciplina e não serem pertencentes (profissionalmente) ao campo disciplinar” (Costa, 2012, p. 30). Desse modo, sujeitos que estão presentes em uma disputa comum considerada disciplinar poderão estar inseridos, em outro momento, num grupo reconhecido como comunidade epistêmica.

⁵ O ensino remoto é uma modalidade que se refere às atividades de ensino mediadas por tecnologia, mas que são orientadas pelos princípios da educação presencial. A pandemia do covid-19 fez com que as escolas interrompessem suas atividades presenciais e implementassem soluções de ensino remoto de maneira emergencial, com o objetivo de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. <https://crmeducacional.com/ensino-remoto>

Goodson (1997) propõe um conceito de comunidade disciplinar que envolve indivíduos ou grupos sociais que influenciam o estabelecimento e permanência das disciplinas no currículo. As ideias proferidas pelas comunidades disciplinares naturalizam os interesses desse grupo na política curricular, de forma a tornar quaisquer outras possibilidades questionáveis (Goodson, 1997). Para o autor,

A comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um movimento social incluindo uma gama variável de missões ou tradições distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. A importância destas facções varia consideravelmente ao longo do tempo (Goodson, 1997, p. 44).

Goodson (2001) destaca que os movimentos de reforma curricular geram um aumento nas disputas sobre o currículo e sua construção social, ou seja, essas reformas intensificam as discussões sobre o que deve ser ensinado e como isso deve ser organizado nas escolas.

Em 2014, Goodson “[...] conclui que os grupos profissionais de professores e acadêmicos foram substituídos por uma gama de grupos de interesses políticos e comerciais, voltados à colonização da educação pública como um local para acumulação de lucro” (Goodson, 2014 *apud* Lopes, 2019, p.71). Compreende-se, com este posicionamento, que o autor se refere à ausência comprometida de profissionais da educação, tornando as mudanças mal recebidas pelo pessoal docente e comunidades educacionais.

Hobsbawm e Ranger (1997) afirmam que períodos de transformações rápidas e momentâneas favorecem a criação de "tradições inventadas", ou seja, processos em que se busca estabelecer práticas e normas como uma forma de se conectar com um passado, mesmo que esse passado seja reimaginado ou reinterpretado. Os autores explicam o termo assim:

Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. [...] são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 9 – 10).

Por outro lado, Lopes (2005) traz o conceito de "hiperpolitização", que se refere ao fato de que, em contextos como esses, os sentidos e significados de determinadas práticas ficam abertos

a disputas e são constantemente reconfigurados, gerando um processo de recontextualização e hibridismo. Em síntese, esses autores indicam que os movimentos de reforma curricular são momentos intensos de lutas e disputas políticas – seja com uma nova roupagem para ideias do passado, seja pelas articulações políticas hegemônicas de determinado contexto – sobre o currículo e seus significados, refletindo um cenário de transformações e negociações constantes. Para a autora,

Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. Com isso, as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes (Lopes, 2005, p. 60-61).

Costa e Lopes (2016) abordam a comunidade disciplinar de uma maneira mais próxima ao que Ball (1993) chamou de política como discurso, numa perspectiva pós-estruturalista que consiste em “[...] entender as articulações que constituem discursos disciplinares e assim subjetivam os coletivos que falam em nome da disciplina, que dela se utilizam como oportunidade de envolvimento na política” (Costa; Lopes, 2016, p. 1027). Para os autores,

A comunidade disciplinar, pela argumentação que construímos, é o conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina. A comunidade e as subjetividades/identificações não possuem uma origem, uma gênese. Seus saberes são construídos ao passo em que as subjetivações disciplinares também o são. É por meio de diferentes lutas políticas que campos disciplinares são organizados, organizando simultaneamente as identificações disciplinares (Costa; Lopes, 2016, p. 1028).

Para Lopes (2019), as comunidades disciplinares influenciam na produção das políticas, à medida que professores e professoras, das diversas disciplinas, além de terem sido formados nessa lógica disciplinar, são os atores que colocarão a política em ação, e não somente irão implementar, mas, a partir de suas interpretações/traduições da política, são produtores de novas políticas “[...] e o fazem por meio das comunidades disciplinares” (Lopes, 2019, p.72).

No presente estudo, entende-se que as comunidades disciplinares, em consonância com o pensamento de Lopes (2019), atuaram – e continuam atuando – nas disputas em torno da reforma

do ensino médio, não apenas por grupos de disciplinas isoladas, mas num coletivo em defesa das “[...] identificações docentes, notadamente disciplinares” (*Ibidem*, p.71), cuja organização curricular ora imposta interfere de modo autoritário nas práticas discursivas e na formação docente.

Nesse estudo, podemos identificar como comunidades disciplinares os embates contra a reforma realizados por estudiosos, professores e entidades em relação às disciplinas da área de ciências humanas – filosofia e sociologia, assim como na área de linguagens – arte e educação física, que foram retiradas do currículo obrigatório da educação básica na Lei 13415/17.

Na escola em que foi realizada a pesquisa, há notadamente atores que defendem a postura disciplinar da escola, já que, enquanto professores, tiveram sua formação dentro de uma cultura disciplinar, cuja atuação dentro das disciplinas em que foram especializados interfere inevitavelmente nas lotações de cargas horárias desses docentes na escola.

Por outro lado, retomando o conceito de comunidades epistêmicas, segundo Haas (1992), estas podem ser definidas como um conjunto de indivíduos especializados em um determinado campo do saber, cuja autoridade e legitimidade no conhecimento são amplamente reconhecidas por seus pares. Essa rede de especialistas possui a capacidade de gerar, validar e disseminar informações e teorias que orientam decisões e práticas políticas relacionadas ao seu campo de formação. Ou seja, trata-se de um grupo de profissionais com competência técnica consolidada, que influencia e orienta a formulação de políticas públicas ou outras intervenções sociais baseadas em seu domínio de conhecimento.

Segundo Haas, “As crescentes incertezas técnicas e complexidades de problemas de interesse global tornaram a coordenação de políticas não apenas cada vez mais necessária, mas também cada vez mais difícil”⁶ (Haas, 1992, p. 1, tradução própria). Este fator – incerteza – consiste na necessidade de os formuladores de políticas buscarem o aval de comunidades epistêmicas, cujos membros são detentores – teoricamente e não necessariamente – de informações específicas consideradas necessárias para o alcance dos objetivos de determinada política. Nessa perspectiva, Haas (1992) defende que

Embora uma comunidade epistêmica possa consistir em profissionais de uma variedade de disciplinas e origens, ela possui (1) um conjunto compartilhado de crenças normativas

⁶ A escrita original é: The growing technical uncertainties and complexities of problems of global concern have made international policy coordination not only increasingly necessary but also increasingly difficult (Haas, 1992, p. 1).

e baseadas em princípios, que fornecem uma justificativa baseada em valores para a ação social dos membros da comunidade; (2) crenças causais compartilhadas, que são derivadas de sua análise de práticas que levam ou contribuem para um conjunto central de problemas em seu domínio e que, por sua vez, servem como base para elucidar as múltiplas conexões entre possíveis ações políticas e os resultados desejados; (3) noções compartilhadas de validade – ou seja, critérios intersubjetivos e definidos internamente para avaliar e validar o conhecimento no domínio de sua especialização; e (4) um empreendimento político comum – isto é, um conjunto de práticas comuns associadas a um conjunto de problemas aos quais a competência profissional de seus membros está direcionada, presumivelmente, pela da convicção de que o bem-estar humano será aprimorado como consequência⁷ (Haas, 1992, p. 3, tradução própria).

Desta forma, compreende-se que, para Haas (1992), uma comunidade epistêmica pode ser composta por profissionais de diferentes áreas, mas que compartilham crenças e princípios que guiam suas ações coletivas. Esses elementos incluem: valores comuns que justificam suas decisões; entendimento compartilhado das causas de problemas em seu campo e das possíveis soluções políticas; critérios internos para validar o conhecimento dentro de sua especialização; e um objetivo político comum, visando a resolução de problemas para promover o bem-estar humano. Em suma, para o autor, a comunidade trabalha de forma coesa e fundamentada para enfrentar desafios complexos.

Os profissionais que formam as comunidades epistêmicas podem influenciar nas decisões sobre temas complexos e relevantes. Tal complexidade define se essas comunidades serão mais ou menos consultadas. Segundo Silva (2018):

Por contar com reconhecimento social e autoridade legitimada pelo conhecimento que possuem, as comunidades epistêmicas teriam supostamente o poder de difundir, influenciar e direcionar os critérios no processo de construção da política. Desse modo, existem embates e disputas internas, mas também com outras comunidades, por exemplo, as disciplinares, pela hegemonização de sentidos (Silva, 2018, p. 54).

Ressalta-se, nesse sentido, que, embora haja reconhecimento de autoridades em determinado tema, as comunidades epistêmicas não são constituídas exclusivamente por especialistas no assunto. Para Lopes, 2006:

⁷ A escrita original é: Although an epistemic community may consist of professionals from a variety of disciplines and backgrounds, they have (1) a shared set of normative and principled beliefs, which provide a value-based rationale for the social action of community members; (2) shared causal beliefs, which are derived from their analysis of practices leading or contributing to a central set of problems in their domain and which then serve as the basis for elucidating the multiple linkages between possible policy actions and desired outcomes; (3) shared notions of validity- that is, intersubjective, internally defined criteria for weighing and validating knowledge in the domain of their expertise; and (4) a common policy enterprise-that is, a set of common practices associated with a set of problems to which their professional competence is directed, presumably out of the conviction that human welfare will be enhanced as a consequence (Haas, 1992, p. 3).

No caso particular das políticas de currículo, os integrantes de uma comunidade epistêmica global são consultores internacionais, atuantes no governo e/ou nas agências de fomento, produtores de livros ou documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola. Todos esses sujeitos organizam seminários, conferências, publicações e difundem na mídia ideias relativas às políticas de currículo. O Relatório Delors (2001)⁸, produzido pela Unesco com a participação de representantes de diferentes países, visando a apresentar orientações para as políticas educacionais no mundo globalizado, é apenas um dos exemplos dessas produções (Lopes, 2006, p. 145).

Logo, como explicita Lopes, no excerto acima, as comunidades epistêmicas atuam internacionalmente, sem estarem obrigatoriamente dentro de uma especialidade de ensino/educação, mas são responsáveis pela divulgação e defesa de temas caros aos setores financeiros que representam.

Estudos científicos sobre o ensino disciplinar trazem a defesa da diversificação da oferta de métodos que estimulem o interesse do aluno pela permanência na escola. A interdisciplinaridade é pautada na BNCC do ensino médio “[...]com as competências e habilidades que constituem a formação geral básica. Os currículos são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável” (Brasil, 2018). O texto político propõe mudanças no currículo visando à flexibilização através dos itinerários formativos, a fim de introduzir atividades que abranjam as diferentes disciplinas, dentro das grandes áreas ou mesclando-as, em determinado itinerário.

Nessa perspectiva, na implementação da reforma do ensino médio, de forma contextualizada, percebem-se atuações tanto das comunidades disciplinares quanto das comunidades epistêmicas. Compreende-se que nas disputas pela retomada de disciplinas que foram subtraídas de uma ou mais séries do ensino médio, assim como as que tiveram carga horária reduzida para a inclusão dos itinerários formativos, houve a intervenção das comunidades disciplinares. Também há contestações através de estudos e publicações científicas, seminários, participações de professores e professoras em atos de resistência às imposições do novo currículo.

Essas manifestações em defesa de uma tradição disciplinar do currículo trouxeram novamente o tema à arena de discussões. Tais manifestações pressionaram o MEC e as

⁸ O Relatório Delors, também conhecido como "Educação: um tesouro a descobrir", é um documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, liderada por Jacques Delors. Este relatório, publicado em 1996, apresenta quatro pilares fundamentais para a educação, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.locale=en. Acesso em: abril 2025.

secretarias de educação a repensarem o currículo, resultando na Lei Nº 14945/24, que revoga parcialmente a lei anterior.

As comunidades epistêmicas, por sua vez, funcionaram como revisoras de possibilidades, não abrindo mão por exemplo de pontos-chave, isto é, a parte diversificada –os IF – que é vista como algo necessário e aceitável para as mudanças no currículo do ensino médio. Desse modo, as disciplinas que formam a FGB prevista na BNCC voltam ao cenário de importância com 2.400h a elas dedicadas e 600h para os itinerários formativos. No entanto, em relação à formação técnica/profissional (FTP), 300h podem ser subtraídas da FGB para complementar a FTP, resultando em 2.100h da formação geral para os alunos as escolas de ensino médio em tempo integral.

Considera-se que esse é um critério bastante defendido por comunidades epistêmicas que dialogam com setores privados, nacionais e internacionais, conforme Ball (1998) que “[...] considera que as aparentes convergências de políticas em diferentes países podem ser explicadas pelas influências globais disseminadas por diversos meios, incluindo o fluxo de ideias veiculadas pelas comunidades epistêmicas” (Ball, 1998, *apud* Beraldo; Oliveira, 2010, p. 118).

A seguir, fez-se uma abordagem interdisciplinar da teoria descentrada, partindo da origem do termo “descentramento” em diálogo com a teoria descentrada do sujeito, que se refere à ideia de que o sujeito não é o centro ou a origem do sentido e da consciência, mas que tem raízes profundas em várias tradições filosóficas e psicanalíticas.

3 PENSANDO AS POLÍTICAS NUMA PERSPECTIVA DESCENTRADA

A ideia do descentramento do sujeito foi inicialmente desenvolvida e discutida ao longo do tempo por pensadores como Sigmund Freud e Jacques Lacan e pode ser traçada através da crítica freudiana ao ego, da noção lacaniana de que o sujeito é estruturado pela linguagem e da dúvida cartesiana sobre a capacidade do sujeito de acessar o conhecimento absoluto de forma imediata.

A ideia central dessa teoria é que o sujeito não é um centro autônomo, mas é sempre mediado por forças externas, seja o inconsciente, a linguagem ou a dúvida. Para Freud, “O ego não é mais o senhor na própria casa [...]” (Freud, 1917, p. 178), ou seja, traz a ideia de que o sujeito, longe de ser um centro consciente e autossuficiente, está profundamente marcado por forças além do seu controle.

Lacan amplia esse descentramento do sujeito, ao afirmar que a formação do sujeito é mediada pela linguagem e pela alteridade. Para Lacan, o sujeito é dividido, fragmentado e nunca totalmente consciente de si. Ele introduz a famosa frase “O inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1966 *apud* Gallaris, p. 3), implicando em um sujeito sempre deslocado, ou seja, o sentido do sujeito é constituído por uma rede simbólica que o precede. Desse modo, o inconsciente é a própria linguagem agindo com mais força sobre a consciência. Lopes (2013) esclarece esta teoria no excerto a seguir.

Desde Freud e a sua teoria do inconsciente ou de Lacan aprofundando a interpretação desse inconsciente como uma linguagem, admitimos mais facilmente que somos limitados. Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades a priori. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (Lopes, 2013, p. 8).

Em relação às políticas de currículo, Lopes (2013, p. 8) compreende que “[...] vivemos um tempo de fim das utopias e das certezas” e, por esse motivo, não se pode pensar em implementação de currículo de forma fixa e homogênea, pois esse deve ser construído, adaptado

às realidades e ressignificado a partir das necessidades de cada público. Ademais, apesar dessa visão hegemônica de currículo, há vozes contrárias que alegam “[...] não ser possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (Lopes, 2015, p. 454).

Nessa pesquisa há concordância com Lopes (2015), no sentido de que o currículo não tem uma definição fixada, pois uma política ao ser divulgada será reinterpretada nos diferentes contextos, mesmo depois de **implementada**. Até mesmo o termo implementação não se considera adequado, já que serão feitas leituras e reinterpretações em cada contexto (influência, produção de texto e prática) e assim o ciclo contínuo de políticas de Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) é confirmado, estabelecendo um contínuo de produções da política pelos diferentes atores e arenas em que a política é apresentada/encenada.

Desse modo, compreende-se que a concepção de poder como originária de um centro fixo deve ser repensada e, ao invés disso, a política deveria ser compreendida como algo distribuído pelo tecido social em que “[...] o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos” (Lopes; Macedo, 2011a, p. 237).

Logo, a escola e seus sujeitos são também compreendidos como agentes produtores de política, pois “[...] a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política” (Lopes; Macedo, 2011b, p. 237). Então o mito de que cabe às escolas implementarem as políticas definidas *a priori* pelas agências internacionais, pelo Estado e pelos entes que o compõem é desconstituído.

A teoria descentrada faz uma abordagem crítica da política educacional que enfatiza a interconexão de diferentes níveis e atores envolvidos no sistema educacional. Ela destaca a importância de considerar não apenas as políticas formuladas no nível central, mas também como essas políticas são interpretadas, adaptadas e implementadas em níveis locais e por diversos atores, como professores, gestores escolares e comunidades.

As reformas no ensino médio brasileiro a partir da década de 1990, culminando na Lei Nº 13415/2017, podem ser analisadas conforme a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) que tem sido referência em análises de políticas sociais e educacionais por muitos países.

Para Ball (2001), as políticas não são implementadas de maneira linear ou direta, ou seja, não partem de um centro fixo norteador, como popularmente entre a comunidade escolar

costuma-se afirmar: “de cima pra baixo”. Em vez disso, as políticas são recriadas e reinterpretadas em diferentes níveis e por diferentes atores. Esse ciclo envolve o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto de prática.

O presente estudo utilizou como referencial a abordagem do ciclo de políticas (Mainardes, 2006), compreendendo que a política curricular está em constantes modificações, já que está sendo lida e reinterpretada por diversos atores e contextos, portanto não se trata de um processo rígido ou partindo de um centro, mas sim de um processo dinâmico que se transforma e adequa-se aos contextos. O discurso dos professores foi analisado a partir de suas respostas e de suas interpretações da política em curso, buscando compreender as articulações e negociações utilizadas para realizar a política nos contextos em que se apresenta.

No contexto da política educacional do novo ensino médio no Brasil, a abordagem descentrada de Ball e Bowe (1992) pode ser aplicada para analisar como as diretrizes e reformas propostas em nível nacional são interpretadas e implementadas em diferentes realidades locais. Isso inclui a forma como as escolas e professores lidam com as mudanças curriculares, a flexibilização do currículo, a implementação do ensino integral, a formação de professores e a gestão escolar.

A seguir, focou-se no ciclo contínuo de políticas de Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), cuja “[...] abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48). Analisar a reforma do ensino médio em seus contextos vai possibilitar nesse estudo uma análise da política enquanto processo.

3.1 O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS DE BALL E COLABORADORES NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Ao considerar a teoria descentrada de Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) no contexto do novo ensino médio do Brasil, é importante analisar quais as influências para a construção da política, quais sujeitos estão envolvidos no processo de negociação na produção dos textos oficiais e como as políticas educacionais são traduzidas em práticas cotidianas nas escolas. Também é importante compreender como são negociadas e adaptadas as

articulações pelos atores locais e analisar os impactos dessas dinâmicas para a eficácia e equidade do sistema educacional como um todo.

Essa abordagem busca identificar desafios e oportunidades na atuação das reformas em contextos locais educacionais e promover uma reflexão mais ampla sobre as relações de poder e as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, Bowe (1992), no trecho a seguir, considera que

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam se importantes (Bowe et al., 1992, p. 22).

Desse modo, os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

O Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) foi organizado em contextos, que são lugares de embates, discussão e disputas por grupos de interesses em influenciarem as políticas. É possível proporcionar por meio deles uma leitura das políticas como processo multidisciplinar e global para o atendimento das demandas. É importante ressaltar que os autores rejeitam o termo ‘implementação’, pois para eles, embora as políticas sejam formuladas dentro de um contexto estatal, por exemplo, as secretarias de educação, esses textos serão reinterpretados e adaptados aos diversos contextos onde serão aplicados (Mainardes, 2024), isto é, os professores atuam dentro das possibilidades e contingencialidades que afetam o contexto da prática.

Conforme Oliveira e Lopes (2011) e Mainardes (2006) o ciclo de políticas dos autores foi pensado, inicialmente, na perspectiva de política proposta, política de fato e da política em uso. No entanto, os autores romperam com essa formulação inicial e “[...] propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

O contexto da influência corresponde aos grupos de interesse que não incluem, necessariamente, profissionais da educação, mas também representantes de instituições privadas e também políticos que fazem parte do governo e do poder legislativo e irão decidir o discurso que será defendido como política. É nesse contexto que aparecem as comunidades disciplinares e as comunidades epistêmicas, as quais serão discutidas posteriormente.

No contexto de influência, a reforma de 2017, assim como as anteriores, foi moldada por atores e interesses variados, incluindo, além de cientistas e estudiosos da educação e ensino público, agências internacionais, o setor privado e movimentos de renovação educacional. Essas influências resultaram em um discurso voltado para a flexibilização curricular e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, embora amplamente criticado por sua desconexão com a realidade da educação pública.

Esse contexto é percebido nas discussões que antecedem a construção e implementação da reforma do ensino médio, quando diversos grupos que têm interesse em participar das decisões acerca dessa política disputaram os seus sentidos. Isso deu voz a entidades privadas, que com o aval dos governantes, ditaram as regras a serem seguidas como um caminho para o sucesso dos aprendizes.

Dentre os grupos de interesse que influenciaram as mudanças no currículo do ensino médio há, por exemplo, o Movimento pela Base Nacional Comum, cujas parcerias são instituições privadas como Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Fundação Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Natura, que atribuem os baixos resultados da educação básica no país a deficiências curriculares e à ineficiência dos docentes.

Em contrapartida, há outras instituições representadas pela Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência (ANPED) que buscam, através de estudos, palestras encontros/lives/conferências nacionais com educadores e pesquisadores, reivindicar a inclusão de docentes da Educação Básica no processo de formulação das políticas de currículo. (Lopes, 2017).

Percebe-se que, apesar da hegemonização em torno da ideia de currículo comum nacional, algumas vozes contrárias a esse pensamento questionam os fundamentos utilizados na defesa dessa base e alegam “[...] não ser possível fazer referência a um sentido universal de currículo de

qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (Lopes, 2015, p. 454).

Nesse sentido, Ball defende que “[...] as políticas são frequentemente o produto de compromissos e disputas entre diferentes interesses” (Ball, 2001, p. 29). Essa dinâmica pode ser observada no processo que levou à aprovação da Lei da reforma, marcada por pressões econômicas e sociais, que moldaram as diretrizes para itinerários formativos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Silva (2018) refere-se ao contexto da influência na reforma do ensino médio no Brasil assim:

Para efeito de exemplificação, consideramos que os grupos de interesses que atuam nesse contexto podem ser representados pelas agências multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), mas também partidos políticos, organismos governamentais, comunidades disciplinares e epistemológicas, associações de docentes, sindicatos classistas (dos trabalhadores e dos empresários), organizações não governamentais e demais entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos (Silva, 2018, p. 42).

Concordamos com Silva (2018) no sentido de que há grupos de interesse que atuaram na produção da política da reforma do ensino médio no Brasil, grupos esses que já foram citados nesta mesma seção.

O segundo contexto, da produção de texto, traz a fundamentação da política a partir dos discursos que se tornaram hegemônicos e passaram a ser aceitos pelos demais grupos. Esses textos políticos circulam sob várias formas a fim de atingir os públicos mais gerais e nem sempre convergem, pois às vezes apresentam contradições.

Compõem esse contexto os sujeitos atuantes no âmbito da regulamentação da proposta política, “[...] documentos, projetos, orientações, entre outros, na busca de explicar e/ou apresentar a política às comunidades escolares e à sociedade em geral” (Silva, 2018, p. 45).

Sobre a reforma do ensino médio no Brasil, concordamos com Silva (2018) ao considerar que, em relação ao contexto de produção de texto, interessa:

O processo de constituição da medida provisória (elaborada pelos técnicos/especialistas do MEC), a transformação em projeto de lei na Câmara dos Deputados) e a posterior consolidação em lei (após tramitar na Câmara e no Senado Federal). Sabemos que a proposta original do MEC recebeu inúmeras emendas modificativas, supressivas e aditivas dos membros das casas. As emendas propostas trazem muitas vozes externas às

duas casas como instituições educacionais, especialistas vinculados às comunidades epistêmicas e disciplinares, professores etc. (Silva, 2018, p. 45).

Desse modo, compreendemos que é no contexto da produção de texto que as políticas são formalizadas por meio de documentos oficiais, como a própria Lei 13415/2017, as resoluções do CNE/CEB e portarias ministeriais. Esses textos apresentam uma visão idealizada de como a reforma deve ser implementada, mas, conforme Ball *et al* (1992) argumentam, eles são necessariamente ambíguos por permitirem diversas interpretações e aplicações.

Essa flexibilidade pode ser vista como positiva, por proporcionar às escolas uma certa autonomia, o que foi observado a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa através das entrevistas semiestruturadas realizadas nesta pesquisa. No entanto, essa ambiguidade também abre espaço para desigualdades na **implementação**, especialmente, em escolas de diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Para Bowe *et al.* (1992),

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 52).

Em concordância com os autores citados, esse estudo considera que os textos oficiais publicados como medidas provisórias, leis e resoluções fazem parte do contexto da produção de textos, mas também há os textos que circulam nas secretarias estaduais, municipais, escolares, enfim há sempre novas leituras e reescrituras para que a nova lei seja estabelecida.

A escola também entra nesse ciclo contínuo de produção da política, visto que, segundo Bowe *et al* (1992 *apud* Mainardes, 2006), as respostas aos textos políticos são interpretações e ressignificações vivenciadas no terceiro contexto: o contexto da prática, ou seja, “[..] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ [...], mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53, grifos do autor).

Logo, nos contextos locais, por exemplo, na escola onde foi realizada a pesquisa, também ocorre o processo cíclico da política, considerando que há leituras e interpretações que servem de base para a produção de uma nova política, negociada pelos pares para implementar a política possível.

Desse modo, o terceiro contexto – da prática – consiste na recepção, interpretação e ressignificação do que prevê a lei na realidade escolar. É no contexto da prática que as políticas são recriadas, ressignificadas, pois os sujeitos – secretários, supervisores, professores, gestores, alunos – atribuem sentidos novos ao texto político. Dessa forma, o ciclo contínuo se confirma pelas novas maneiras de significar a política e colocá-la em prática.

Essa afirmação não desconsidera que o ciclo contínuo também está em processo dentro da escola. Como partícipes de um corpo docente e demais colaboradores – núcleo gestor, secretaria, funcionários, alunos, conselho escolar dentre outros – temos convicção de que os textos oficiais que chegam à escola trazendo a política a ser **implementada** são constantemente reinterpretados diante das contingencialidades que podem afetar as ações na escola.

O ano de 2022 foi o marco para a implementação da lei em todas as escolas do país. Porém, desde a promulgação da Lei em 2011, já circulavam documentos oficiais, orientações, ofertas de formação para gestores e professores com o propósito de orientar as ações que as escolas teriam que adotar a partir do ano de 2022 obrigatoriamente. Desse modo, as respostas para a política proposta estão sendo construídas nas secretarias de educação, desde o ano de 2022, na escola pesquisada e na maioria das escolas brasileiras que encerraram o primeiro ciclo vivenciado a partir da política, em 2024.

As políticas são feitas, refeitas e desfeitas em contextos locais de prática, e isso é claramente evidenciado na implementação desigual da reforma do ensino médio no Brasil. De acordo com Ball e Bowe *et al* (1992), “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Ball e Bowe *et al*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

No contexto da prática, as políticas são reinterpretadas por secretarias de educação, gestores, professores e alunos nas escolas. É nesse ponto que muitas das críticas à reforma se tornam mais evidentes. A flexibilização curricular por meio de itinerários formativos, por exemplo, é atuada de maneira distinta nas escolas públicas e privadas: grande parte das escolas públicas enfrentam dificuldades adicionais, como falta de recursos, estrutura precária, salas lotadas e necessidade de capacitação adequada para os professores. Do contrário, nas escolas privadas há uma estrutura favorável para a oferta de formação geral básica, sem subtrair disciplinas importantes, em concomitância com os itinerários formativos

Em relação ao ciclo contínuo de políticas, em 1994, após sofrerem diversas críticas, os autores expandiram o ciclo de políticas acrescentando o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, embora os próprios autores reintegrem esses contextos, respectivamente, em 2007, como veremos a seguir, aos contextos da prática e da influência.

O quarto contexto dos resultados/efeitos “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (Ball, 1994 *apud* Mainardes, 2006a, p. 54). A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (Mainardes, 2018).

O quinto contexto – o contexto de estratégia política – “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Ball, 1994a, *apud* Mainardes, 2006b, p. 54).

Entretanto, Ball (2007) mudou um pouco a visão e passou a considerar que os contextos dos resultados/efeitos estão relacionados, respectivamente, aos contextos da prática e da influência, não havendo, portanto, necessidade de tratá-los separadamente.

Dessa forma, a investigação da recepção e ressignificação deste novo ensino médio na prática escolar está fundamentada nos contextos em que as políticas são construídas, além dos contextos de influência – onde estão inseridas as estratégias políticas, da produção de texto, e, principalmente, através da observação da prática, seus efeitos e resultados – mudanças na prática e na estrutura e padrões de acesso social, oportunidades e justiça social (Mainardes, 2024).

Seguindo o raciocínio investigativo sobre a política da reforma do ensino médio, a seguir explanamos o papel da Teoria da Atuação desenvolvida por Ball e colaboradores na análise dos discursos dos participantes entrevistados, buscando identificar como esses docentes atuam no contexto da prática.

3.2 A Teoria da atuação na reforma do ensino médio

A Teoria da Atuação foi desenvolvida e organizada por Ball e colaboradores (Ball; Maguire; Braun, 2012) no livro *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*, traduzido para a língua portuguesa em 2016 com o título: **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Nessa obra, os autores demonstram que as políticas não são

meramente implementadas, mas que “[...] o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola [...] o contexto é obviamente sempre específico [...] dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas” (Ball *et al.*, 2012, p. 75).

Pode-se considerar que a obra é também uma continuidade da abordagem do ciclo de políticas porque essa ideia de que as políticas não são implementadas, mas sim colocadas em ação e são modificadas no contexto das escolas já aparece desde o final da década de 1980. A expressão *policy enactment*, para os autores, imprime o desejo de que, através de pesquisa no contexto da prática, a política se torne “[...] um processo, tão diverso [...] e/ou sujeito a diferentes **interpretações** conforme é encenado [...] (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula” (Ball *et al.*, 2012, p. 25, grifo dos autores). Lopes (2016) explica o termo *enactment* em relação aos diferentes contextos da política, a seguir.

Essa investigação e essa análise se desenvolvem em torno da compreensão do processo de *enactment*, que não tem uma tradução precisa em português. *Enactment* em inglês simultaneamente tem o sentido de promulgar um registro legal e implementá-lo e o sentido de uma performance teatral, na qual um texto é colocado em ação por meio de personagens (p. 5).

Para Ball e colaboradores (2012) “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball *et al.*, 2012, p. 25). Ou seja, as políticas são colocadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução que acontecem nos diferentes contextos, porém, é no contexto da prática que se constituem respostas ao que foi escrito e demandado nos textos oficiais.

Segundo Ball (2016), “[...] a interpretação é o processo de interpretar a política: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”” (Ball, 2016, p. 7), para tais perguntas feitas aos textos provenientes dos legisladores há atores que, na tentativa de compreender e realizar o que está proposto, ressignificam a política na prática escolar. Essas ressignificações, para Ball (2016), equivalem à tradução, ou seja, é na prática que a política é transformada e os sujeitos que a realizam tornam-se também produtores da política ressignificada. No excerto a seguir, o autor define tradução.

⁹ Entrevista concedida a Marina Avelar intitulada “Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296631339>.

[...] tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos [...] Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível (Ball, 2016, p. 7).

Nesse sentido, a pesquisa em questão busca analisar como os professores em Aracati estão lidando com a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos, em alinhamento com a reforma do ensino médio. Utilizando a teoria da atuação (Ball et al, 2012), a pesquisa pretende identificar como o contexto local e as práticas docentes influenciam e são influenciadas pela nova política educacional, proporcionando *insights* sobre os desafios e as adaptações necessárias para a realização da Lei 13415/2017, parcialmente revogada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que sancionou a Lei nº 14945/24, em 31 de julho de 2024, alterando novamente a LDB.

Ball e colaboradores (2012) defendem uma ideia descentrada de política e é nesse foco que se pretende analisar a **implementação** do novo ensino médio a partir do ano de 2022. Tem-se o intuito de investigar a aplicação nos diferentes contextos da política do novo currículo; identificar as negociações e articulações sobre as possibilidades de (in)sucesso dentre os atores reais, já que não houve um debate aprofundado acerca do tema, que engloba uma gama de mudanças, dentre elas a inserção dos itinerários formativos e a obrigatoriedade de uma BNCC.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de analisar a recepção do texto político na escola, compreender a percepção dos entrevistados diante das mudanças propostas, assim como analisar como os docentes produzem políticas ao adaptar ao contexto escolar aquilo que é proposto no texto oficial.

Na escola investigada, há projetos que já estão sendo desenvolvidos há alguns anos, anteriores à reforma atual, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que está incluso nos itinerários formativos como Projeto de Vida, que continua no currículo da escola. Algumas ações que fazem parte do projeto Jovem de Futuro, desenvolvido na escola em anos anteriores, também foram incorporadas ao currículo, ora com as mesmas características, ora com uma nova roupagem para se adequar ao novo currículo.

A partir das informações colhidas dos participantes das entrevistas, espera-se reconhecer o descentramento da política e a confirmação do ciclo contínuo, já que a política passa por

traduções e adaptações durante sua **implementação**, no contexto da prática. Professores, gestores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional não são apenas executores, mas também intérpretes e mediadores da política. Espera-se também identificar a partir dos discursos dos participantes da pesquisa como as culturas e pressões subjetivas atuam na política de maneiras diversas. Essas são características que, segundo Ball e colaboradores (2012), são próprias da teoria da atuação, que introduz categorias como contexto situacional, profissional, material e externo para explicar a variação na forma como as políticas são colocadas em prática pelos atores envolvidos.

As leituras e interpretações, bem como reinterpretações dos textos que chegam à escola podem trazer mudanças e adequações à prática, tanto no contexto local quanto na prática individual de cada docente. Sabe-se que qualquer política não pode ser implementada da maneira como são formuladas, pois a prática difere consideravelmente do texto inicialmente elaborado (Santos, 2008). Após os apontamentos sobre a teoria que referenciou a pesquisa, será abordado a seguir um panorama dos estudos científicos entre os anos 2018-2023.

3.3 Novo Ensino Médio: Cenário das produções acadêmicas

O ponto inicial da pesquisa, após a escolha do tema e da teoria que a referenciou, foi a realização de uma busca dentre as produções acadêmicas – teses, dissertações e artigos – disponibilizadas nas bases de dados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de investigar qual a atual situação do conhecimento produzido acerca da Reforma do Ensino Médio, com abordagens que adotem a teoria descentrada, a fim de que a partir das análises fosse dada continuidade aos estudos.

A revisão foi conduzida de forma crítica, destacando as contribuições e limitações das produções acadêmicas existentes, o que nos possibilitou situar o estudo dentro do contexto das pesquisas contemporâneas e suas implicações para o campo educacional.

Ao inventariar os trabalhos acadêmicos a partir de um determinado ponto específico, recorre-se a Romanowski e Ens (2006), que defendem que os estudos sobre o Estado do Conhecimento

(...) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da

construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, p. 39 *apud* Silva; Souza; Vasconcelos, 2020, p. 5).

Desse modo, o presente estudo fez uso da pesquisa qualitativa, uma vez que visa à investigação da reforma do ensino médio através de uma revisão bibliográfica da produção acadêmica entre os anos 2018-2023. Tal recorte justifica-se devido ao marco final estabelecido pelo Governo Federal para a “implementação” da Lei 13415/2017 em todas as escolas do país no ano de 2022, ano em que a escola na qual foi realizada a pesquisa iniciou o “novo” ensino médio proposto pela lei.

Isto posto, para a construção do estado do conhecimento, iniciamos a busca por trabalhos acadêmicos que abordavam o tema proposto, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e também no BDTD, seguindo orientações referendadas em Romanowski (2006, p. 43-44), utilizando descritores que abordem o tema em questão, objetivando a revisão dos conhecimentos produzidos, caracterizando-se, dessa forma, como um processo descritivo e analítico.

Inicialmente, os descritores foram definidos a partir de palavras-chave do texto da pesquisa em questão, realizando buscas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e no BDTD. Algumas combinações utilizadas trouxeram resultados afins ao tema e a suas proposições, por outro lado, outros trabalhos que se distanciaram foram excluídos, seja por estarem embasados em teorias e/ou metodologias distintas da que segue a pesquisa em questão, seja por problematizações e objetivos distantes daqueles considerados de interesse ao foco da pesquisa.

Para a busca dos trabalhos acadêmicos, alguns descritores foram utilizados de maneiras diferentes, em pares/trios interligados com as partículas AND ou/e OR, trazendo resultados que nos fizeram incluir ou excluir alguns, como já foi dito anteriormente. As combinações utilizadas para a busca foram: “Reforma do ensino Médio” AND “itinerários formativos” AND “Ensino”; “Reforma do Ensino Médio” OR “Lei 13.415/17”; “ciclo de políticas” AND “BNCC”; “Reforma do ensino médio” OR “Lei 13.415/2017” AND “Ensino”; e “Reforma do Ensino Médio AND “Ciclo de políticas”. Dentre essas pesquisas feitas no Banco de dissertações e Teses e Periódicos da CAPES e no BDTD, após selecionar, primeiramente a partir de títulos e, em seguida, através dos resumos, foram considerados de interesse para o objeto da pesquisa 71 (setenta e um)

trabalhos, os quais foram lidos minuciosamente, e, após exclusões, resultaram 7 (sete) dissertações, 2 (duas) teses e 01 (um) artigo do CAPES; mais 1 (uma) dissertação 1 (uma) tese do BDTD, totalizando em 12 (doze) trabalhos acadêmicos para, através de análise, averiguar o estado do conhecimento e elaborar conclusões da pesquisa realizada.

Esta seleção de trabalhos afins ao tema da pesquisa foi feita “[...] a fim de encontrar subsídios para apreender a amplitude dessa pesquisa” (Brito *et al.*, 2021); analisar o estágio no qual se encontra a construção do conhecimento dentro da temática, buscar apropriação de teorias que ainda não nos foram apresentadas, assim como reconhecer possibilidades de estudos posteriores. Esta pesquisa se deu desde o dia quatro de maio de 2023 e foi finalizada em vinte e três (23) de julho do mesmo ano.

Foram observadas como abordagens metodológicas pesquisas do tipo qualitativa de natureza crítica e/ou interpretativa, partindo de análise documental e bibliográfica.

Na investigação qualitativa, há preocupação com o significado que é construído pelos sujeitos, logo são importantes as respostas e comportamentos individuais em relação ao problema. Nos trabalhos acadêmicos selecionados, essa análise se dá a partir dos dados analisados em grupos focais, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Nesse tipo de pesquisa,

Os investigadores [...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan.; Biklen, 2010, p. 25).

Dentre as 12 (doze) produções selecionadas, 05 (cinco) são da região Sul, 04 (quatro) do Nordeste, 2 (duas) da região Centro-Oeste e 01 (uma) da região Sudeste. Percebe-se que não há produções selecionadas da região Norte, embora tenham sido encontrados dois trabalhos da citada região, que, inicialmente, foram selecionados pela leitura dos resumos, porém não estavam disponibilizados para o público de pesquisa. Observamos as ocorrências por regiões no quadro a seguir.

Quadro 1- Produções por regiões

QUANTIDADES DE PRODUÇÕES POR REGIÕES	
QUANTIDADE	REGIÃO

05	SUL
04	NORDESTE
02	CENTRO-OESTE
01	SUDESTE
00	NORTE

Fonte: BDTD/CAPEs adaptado pela autora, 2023.

De maneira geral, as produções trazem como problematização a preocupação com as implicações que as mudanças no currículo, a partir Lei 13415/2017, trouxeram aos estudantes, professores e à comunidade educacional como um todo. São questionadas as repercussões na organização escolar, principalmente, pela ausência de discussões com os envolvidos diretamente no processo educacional, a maneira reformista percebida nas articulações entre governo, mídia e empresas privadas, o processo de negação da formação geral em prol de demandas do mercado de trabalho, como também a fragilização do currículo.

Em Lurvin (2019) há clara crítica à maneira como as discussões sobre a nova lei ocorreram definindo a reforma como um “[..] produto de um golpe civil, jurídico e midiático, sendo publicada num contexto social e político desequilibrado (p. 25)”. Também há, em Galvão (2019), a percepção sobre a ausência dos educadores, instituições públicas e demais representantes da comunidade estudantil nas discussões sobre o “novo” ensino:

[...] apesar de o discurso governamental justificar os requisitos da urgência e da relevância pelo argumento do “fracasso do ensino médio brasileiro”, percebemos que, por esse motivo, pela precariedade do ensino médio, é que todos os agentes envolvidos com a educação deveriam ser consultados [...]. Assim, professores da educação básica e das universidades, pais, alunos, diretores, secretários de educação, todos precisariam participar das discussões e propostas para o “novo” Ensino Médio. (Galvão 2019, p. 92, grifos do autor).

Ao encontro das reflexões aqui apresentadas, as ponderações acerca do interesse do capital financeiro que estabelece uma distinção perigosa entre a classe trabalhadora e as “elites” do país, diante de soluções já conhecidas que levam a maior parte dos estudantes de escolas públicas para o mercado de trabalho proporcionando a diminuição do acesso dessa classe ao ensino superior são recorrentes nos trabalhos investigados.

Lemos (2020) cita esta postura das instituições que ao aderirem a “[...] um trabalho voltado para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, principal objetivo do itinerário de formação técnica e profissional da BNCC” (p. 51), agem em consonância às necessidades dos mercados locais que atuam como parceiros do governo do estado nessa empreitada de “tecnicizar” o ensino médio.

Outras conclusões a que chegam os pesquisadores das produções analisadas demonstram a preocupação pelo empobrecimento do conhecimento adquirido pelos estudantes do novo ensino, à medida que disciplinas que contemplam conhecimentos importantes para a formação geral do indivíduo, como arte, filosofia, história, educação física, dentre outras, são desconsideradas, ao priorizar como obrigatórias para todos os níveis apenas a língua portuguesa e matemática.

No quadro a seguir, observam-se títulos, problematizações e resultados dos autores e autoras não citados nessa subseção.

Quadro 2 - Produções Acadêmicas: Problematizações e resultados

AUTOR(A) ANO TÍTULO	PROBLEMA	RESULTADOS
ZAMAT, Elisa Maria Machado. 2020 A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	Que impactos na formação escolar dos jovens podemos inferir a partir das relações entre perspectivas do MEC e dos estudantes do ensino médio sobre a função da escola?	Como impactos potenciais [...] o esvaziamento do conhecimento e a manutenção de injustiças, tanto pela provável falta de condições para o exercício de uma suposta liberdade de escolha, [...] quanto pela negação do acesso ao pensamento sistematizado nos campos disciplinares.
FERREIRA, Patrícia de Faria. 2021 Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica	De que maneira os sistemas de ensino irão constituir os primeiros movimentos do Novo Ensino Médio e quais serão as repercussões na organização escolar em termos de planejamento e práticas normativas?	Os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio foram planejados e normatizados segundo normas e modelos do setor empresarial e na prática estão se organizando nessa perspectiva, sob o efeito do contexto pandêmico.
SANTOS Layslandia de Souza. 2021 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações na (de) formação da Juventude brasileira	Qual a função social da reforma do Ensino Médio regida pela Lei n. 13.415/2017? Quais as implicações da Lei n. 13.415/2017 para a formação da juventude brasileira? Cabe ao Ensino Médio ajustar o jovem trabalhador aos interesses do mercado?	[...] a juventude brasileira é severamente atingida pela precarização de todos os complexos sociais, ampliando o exército industrial de reserva, e, mesmo quando estes jovens obtêm a formação profissional média e técnica destinada à classe trabalhadora, são deslocados para atividades simples ou de média complexidade, alocados na informalidade do mercado de trabalho.
CANUTO, Monica Barbosa. 2023	Como vem ocorrendo a produção política em torno do	“[...] a política de reforma do ensino médio se configura como parte de uma rede global de

Sentidos de “novo” no ensino médio em Cascavel/Ce: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão	Novo Ensino Médio ¹ no município de Cascavel, no estado do Ceará?	influência que se construiu/constrói a partir de uma produção discursiva de que a gestão pública educacional é deficitária. Outrossim, apresentam “soluções” que deixam efeitos na produção curricular e na formação docente.”
GOMES, Fabrício Augusto. 2019 Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência	Como o governo reformista (2016 – 2018) redimensionou a legislação educacional para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do ensino médio?	Os reformadores do Estado redimensionaram a legislação educacional brasileira para recepcionar uma BNCC que acentua a dualidade curricular estrutural do ensino médio e, consequentemente, mantém a distinção entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante no País.
MARTINS, Eliezer Alves. 2019 Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	Como as reformas curriculares para o Ensino Médio são produzidas em documentos legais e como são percebidas / interpretadas por professores da área de Ciências da Natureza?	A pesquisa das políticas/documentos curriculares oficiais realizada mostrou que a construção das proposições e princípios curriculares sofrem influências de múltiplas agendas nacionais e internacionais, [...]no que diz respeito à área de Ciências da Natureza, as temáticas em proposições curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e a Lei 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio, vêm limitando/mitigando ações interdisciplinares dentro da própria área, bem como, com outras áreas de conhecimento, pelo caráter disciplinar apontado em tais documentos.
SILVA, Radimara Bomfim Ramos da, 2022 A Rede de Governança do Conselho Estadual de Educação da Bahia: Os agentes políticos e atuações na construção das diretrizes de implementação da BNCC	Quem são os agentes do CEE-BA que atuam na construção das diretrizes para BNCC-EM?	Evidências da existência de agentes políticos internos e externos, atuando de forma sistêmica na Rede, ocupando e compartilhando espaços de poder, assim como, a interpenetração de agências multilaterais categorizadas como acadêmicas (públicas e privadas), associativas/sindicais e institucionais. Identificamos também, conexões que perpassam o território de influências delimitado.

Fonte: BDTD/CAPES adaptado pela autora (2023).

A partir das análises, buscou-se inventariar dentre as produções acadêmicas qual a atual situação do conhecimento, a fim de darmos continuidade aos estudos sobre a temática investigada. A pesquisa foi realizada tendo como referencial teórico Medeiros, Fortunato e Araújo (2020, p.5) para os quais “[...] se tornou mais do que viável, pesquisas que se preocupassem em desenvolver um ‘mapeamento’ (ou mesmo um balanço) da produção acadêmica no campo da investigação em Educação”.

Ressalta-se a relevância da continuidade das discussões acerca da reforma do ensino médio, a qual, da maneira como foi elaborada e instituída, não levou em consideração a estrutura contextual geral e de especificidades necessárias para o alcance de resultados favoráveis.

Dentre os resultados das 12 (doze) produções acadêmicas investigadas, a maioria considera que as mudanças trouxeram mais transtornos do que soluções. Podemos dividir em três situações de conclusões insatisfatórias, que são: 1. Ausência da comunidade educacional nas discussões sobre a política; 2. Articulação entre governo, mídia e empresas privadas na negação da formação geral em prol de atender a demandas do mercado de trabalho; e 3. Fragilização do currículo.

O quadro 3 contém as incidências de conclusões insatisfatórias dos autores sobre o tema abordado.

Quadro 3 - Produções acadêmicas: conclusões insatisfatórias

Ausência da comunidade educacional do ensino público	Articulação entre governo/mídia/empresas para atender demandas do mercado de trabalho	Fragilização do currículo
Produções: 1,4,5,8,9, 10,11,12	Produções: 2,3,5,6,7,9,10,11,12	Produções: 1,2,4,6,7,8,9,10,12
1 LURVIN, Gabriela Tercero Reyes, 2019 A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	2 ZAMAT, Elisa Maria Machado, 2020 A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	1 LURVIN, Gabriela Tercero Reyes, 2019 A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS
4 LESSA, Angélica Vilela. 2018 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS	3 FERREIRA, Patrícia de Faria. 2021 Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica	2 ZAMAT, Elisa Maria Machado. 2020 A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?
5 GALVÃO, Flávia Motta de Paula, 2019 As representações discursivas da reforma do ensino médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso	5 GALVÃO, Flávia Motta de Paula, 2019 As representações discursivas da reforma do ensino médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso	4 LESSA, Angélica Vilela. 2018 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas, RS
8 CANUTO, Monica Barbosa. 2023 Sentidos de “novo” no ensino médio em Cascavel/Ce: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão	6 SANTOS Layslandia de Souza. 2021 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações na (de) formação da Juventude brasileira	6 SANTOS Layslandia de Souza. 2021 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações na (de) formação da Juventude brasileira
9 GOMES, Fabrício Augusto. 2019 Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência	7 CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CAVALCANTI, Fabio, 2022 O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural	7 CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CAVALCANTI, Fabio, 2022 O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural
10 MARTINS, Eliezer Alves. 2019 Políticas de currículo e reformas no ensino médio:	8 CANUTO, Monica Barbosa. 2023 Sentidos de “novo” no ensino médio em Cascavel/Ce: itinerários	8 CANUTO, Monica Barbosa. 2023 Sentidos de “novo” no ensino médio em Cascavel/Ce: itinerários

uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão	formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão
11 SILVA, Radimara Bomfim Ramos da, 2022 A Rede de Governança do Conselho Estadual de Educação da Bahia: os agentes políticos e atuações na construção das diretrizes de implementação da BNCC	9 GOMES, Fabrício Augusto. 2019 Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência	9 GOMES, Fabrício Augusto. 2019 Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência
12 LEMOs, Joelma de Sousa, 2020 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O Contexto da Prática em Escolas Públicas de Ensino Médio no município de Aracati-Ce	10 MARTINS, Eliezer Alves. 2019 Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	10 MARTINS, Eliezer Alves. 2019 Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza
	11 SILVA, Radimara Bomfim Ramos da, 2022. A Rede de Governança do Conselho Estadual de Educação da Bahia: Os agentes políticos e atuações na construção das diretrizes de implementação da BNCC	12 LEMOs, Joelma de Sousa, 2020 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O Contexto da Prática em Escolas Públicas de Ensino Médio no município de Aracati-Ce
	12 LEMOs, Joelma de Sousa, 2020 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O Contexto da Prática em Escolas Públicas de Ensino Médio no município de Aracati-Ce	

Fonte: BDTD/CAPES adaptado pela autora, 2023.

Baseando-se nessa revisão de literatura, observa-se que, de acordo com os trabalhos analisados, ainda há muitas incertezas e insatisfações em relação à política da reforma. A esse respeito, Ball (2016) salienta que “As políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir” (p. 21).

Embora os artigos refiram-se a outros contextos, anteriores à parcial revogação da lei 13415/17, compreende-se que o presente estudo traz contribuições no cenário atual de apropriações e ressignificações da reforma do ensino médio. A revisão foi conduzida de forma a destacar as contribuições e limitações das produções acadêmicas existentes, o que ajuda a situar o estudo dentro do contexto das pesquisas contemporâneas e suas implicações para o campo educacional.

Isso posto, partiu-se do marco inicial da implementação da reforma na escola em que a pesquisa foi realizada, analisando por meio das entrevistas semiestruturadas a relação entre a

FGB e os IF sob a ótica dos professores. Ou seja, analisar como são feitas as articulações para que a política aconteça dentro da escola, buscando reconhecer os contextos do ciclo contínuo das políticas que embasa o estudo.

A seção a seguir, com o título “As Reformas a partir de 1996 até o novíssimo ensino médio: pontos de contato”, apresenta mudanças estruturais significativas no currículo do ensino médio nas últimas décadas, com o argumento de que se faz necessário responder a demandas da sociedade contemporânea e preparar os jovens tanto para a cidadania quanto para o mercado de trabalho.

4 AS REFORMAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 ATÉ O NOVÍSSIMO ENSINO MÉDIO: PONTOS DE CONTATO

O ensino médio no Brasil tem sido alvo de enfoques conservadores de parte da sociedade, que, através de leis reformistas, “[...] por um lado retoma a constituição de uma escola dualizada, centrada, basicamente, na formação de mão-de-obra para atender ao mundo produtivo, por outro lado, [...] a setores de elite a continuação dos estudos em nível superior” (Santos e Oliveira, 2017, p.184). Este é um ponto de contato entre tais reformas, muito evidente na atual, que se refere ao distanciamento entre a formação oferecida pelo sistema educacional e a formação para o trabalho.

No entanto, essa discussão encontra concordâncias e divergências no sentido de refletir quais as reais necessidades para a melhoria do ensino que não somente mudanças no currículo, visto que, segundo enfatizam Ferreti e Silva (2017), a reforma foi instaurada de forma impositiva, sem debate ou inclusão das vozes dos professores, que são os principais responsáveis pela implementação da política no cotidiano escolar. Essa exclusão gerou descontentamento e resistência, pois os professores se viram forçados a aplicar mudanças sem a devida preparação, lidando com uma sobrecarga emocional e estrutural no período pós-pandemia.

É importante salientar que as reformas para o ensino médio trazem em comum o discurso de que, apenas através de mudanças no currículo, as urgentes necessidades que desafiam a um ensino de qualidade possam ser supridas. Desse modo, observa-se que a lei reforça as críticas acumuladas ao longo das décadas sobre a rigidez curricular e à necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante transformação. Nesse sentido, o discurso sobre a qualidade da educação e a culpabilização da escola fica evidente, ao se apostar em que apenas a mudança no currículo irá solucionar problemas mais profundos no ensino. Conforme Lopes (2015),

Na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas à tentativa de controlar as leituras das bases/padrões/propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim pré-estabelecido (p. 456).

Em 1990, o Ministério da Educação (MEC) introduziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), um marco importante para padronizar o currículo dessa etapa de ensino no Brasil. Os PCNs

buscavam garantir uma formação básica comum para todos os estudantes, especificando áreas de conhecimento e competências essenciais para a formação integral dos alunos (BRASIL, 1997; 1999), de caráter não obrigatório, para serem referência na elaboração do currículo de todas as etapas da educação básica.

As DCNs (Brasil, 2011) estabeleceram um currículo mínimo, voltado tanto para o desenvolvimento de habilidades gerais quanto para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos. Essa primeira iniciativa de padronização curricular ocorreu em um contexto de renovação democrática no Brasil, marcado por debates sobre a necessidade de uma educação de qualidade e acessível para todos.

Na virada do milênio, surgiram debates sobre o "Novo Ensino Médio" ou "Ensino Médio Inovador". Essas discussões refletiam críticas ao modelo tradicional de ensino, considerado ineficaz em atender às necessidades dos jovens e às novas demandas do mercado de trabalho. Propunha-se a flexibilização do currículo, com a inclusão de disciplinas eletivas e práticas interdisciplinares, além da ampliação da carga horária, visando a tornar o ensino mais relevante e atraente para os alunos.

Essa proposta, segundo seus defensores, respondia às transformações sociais e econômicas da época, como a globalização e as mudanças tecnológicas, que exigiam novas competências e habilidades dos jovens, priorizando a formação para o trabalho.

A principal diretriz para essas mudanças foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que orienta o sistema educacional brasileiro em seus diversos níveis. A LDB definiu quatro objetivos principais para o ensino médio: consolidação de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos.

Dentre os debates que já haviam iniciado desde a Constituição de 1988 e reforçado pela LDB (1996), a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ganha força com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regulamentado pela Lei nº 13005/2014, com vigência de dez anos, pelo qual foram traçadas metas importantes para a educação básica, incluindo a criação de uma BNCC que padroniza as competências e direitos de aprendizagem para os alunos, buscando garantir uma formação que respeite a diversidade e as especificidades regionais, ao mesmo tempo em que propõe uma educação unificada.

As metas traçadas no III Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, trazem novamente a previsão de uma Base Nacional Comum Curricular, para servir de referência ao alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Além disso, o PNE (2014-2024) já previa a reforma do ensino médio brasileiro conforme determinação da estratégia 1 da meta 3 que versa sobre essa etapa da educação básica, a seguir:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Nesse sentido, o PNE trouxe à baila novamente discussões relacionadas à finalidade, ao formato e aos conteúdos do ensino médio brasileiro, associando os problemas dessa etapa da educação básica a uma questão meramente curricular. Coube ao governo do presidente Michel Temer, por via da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, portanto sem nenhuma discussão com a sociedade, a apresentação da reforma do Ensino Médio que posteriormente foi aprovada através da Lei Nº 13415/17.

Em linhas gerais, a reforma flexibiliza o currículo por meio de itinerários formativos, altera o conteúdo das disciplinas tradicionais desse nível de ensino, enfatiza o ensino técnico e profissionalizante e recomenda uma educação integral. O conteúdo dessa reforma, aliado à maneira autoritária como foi pensada e apresentada à sociedade, gerou grandes discussões e descontentamento entre professores e alunos, pela ausência de um debate aprofundado e coerente acerca da realidade educacional no país. A desconsideração desse debate está contemplada em Lopes (2019), no excerto a seguir.

[...] permanência e mudança precisam ser pensadas de forma mutuamente constitutiva [...] organizar projetos educativos por meio de propostas curriculares, defender a constituição de certas identidades, fazer valer certas tradições, lutar para manter o que supomos ser o melhor para os jovens deve ser pensado como articulado à mudança social, afirmando que tais projetos, identidades e tradições estão inseridos em uma política que pressupõe negociar com o outro o que se pretende instituir. Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica de decidir de forma autoritária no lugar do outro (p. 70-71).

Como não temos controle sobre o porvir, gestores, professores e alunos têm a obrigação de implantar as alterações no currículo do ensino médio, em um período extremamente crítico devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que levou à morte milhares de brasileiros, atingindo drasticamente a comunidade educacional.

Nesse processo de construção do novo ensino médio nas instituições de ensino, o cenário de isolamento e distanciamento social imposto pela pandemia, desde março de 2020, deixou de fora das decisões sobre a reforma a maioria dos principais sujeitos que poderiam opinar sobre as mudanças: professores atuantes no ensino médio do Brasil. O trecho a seguir demonstra as alterações propostas pela reforma:

A Lei nº 13415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017).

Diante do novo desenho que o ensino médio assumiu por força da Lei 13415/2017 e posteriormente incorporada na BNCC, muitos questionamentos que surgiram, seja sobre a ausência de discussões direcionadas a contextos específicos – local, regional, estrutural, seja sobre questões emocionais pelas quais passam os envolvidos diante das mudanças estabelecidas.

Segundo Ferreti e Silva (2017) e Silva (2018 *apud* Lopes, 2019, p. 70), “Considerando o modo impositivo como a reforma do ensino médio foi instaurada, abortando por meio de uma Medida Provisória um processo de reforma em curso”, (Lopes, 2019, p. 70), a implementação da Lei 13415/2017 implica em uma posição autoritária e unilateral por não dar voz a professores atuantes. Todavia, essa ausência de debate não incomodou setores econômicos, instituições financeiras de ensino que viram na reforma uma possibilidade de obter lucros através do ensino público (Ferreti e Silva 2017).

Entretanto, a reforma do ensino médio ao retomar eixos norteadores como “protagonismo”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” [...] (Ferreti; Silva, 2017, p. 398), foi “vendida”, apesar de todas as controvérsias, como um atrativo aos olhos dos jovens estudantes

que, incentivados pelas propagandas através da mídia, acreditaram que poderiam escolher os conteúdos ou disciplinas a serem estudados, mediante um protagonismo na definição das suas trilhas de aprendizagens alinhadas a um projeto de vida.

Vale ressaltar a excessiva repetição da palavra protagonismo trazida pela BNCC, referindo-se a diversos campos que envolvem os estudantes (habilidades, competências, áreas do conhecimento e até a vida pessoal), como se pode observar no excerto a seguir:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] o Novo Ensino Médio torna obrigatório que o Projeto de Vida seja desenvolvido em todas as escolas a fim de trabalhar determinadas habilidades, como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar tecnologias, respeitar e analisar o mundo a seu redor. O principal objetivo do projeto de vida é fomentar o protagonismo e a autonomia do estudante em suas escolhas, com foco na formação integral (Brasil, 2017, p. 146).

A reforma visava a sanar as desigualdades e tornar o ensino médio mais atraente aos jovens (Brasil, 2017) e foi fortemente influenciada por representantes da iniciativa privada nacional e internacional: fundações empresariais, instituições privadas de ensino, já citadas anteriormente, cujos interesses econômicos estão imbricados nos setores políticos e nos contextos de influência.

A defesa e implementação do Novo Ensino Médio pelas instituições privadas, muitas vezes apresentando soluções padronizadas através de plataformas digitais, levanta questionamentos sobre os verdadeiros interesses dessas empresas em relação aos recursos públicos. O foco dessas instituições parece desconsiderar o papel essencial da escola pública como um espaço de produção e ressignificação de políticas, desvalorizando a função ativa que professores e gestores desempenham nesse processo.

Ao privilegiar uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho, o "novo" pode ser entendido como um retrocesso, resgatando características do tecnicismo que fragmentam a educação ao limitar as oportunidades de formação integral. Nesse sentido, as classes mais favorecidas economicamente continuam sendo direcionadas ao ensino superior, enquanto as camadas populares são condicionadas a carreiras técnicas, acentuando a segregação social. Esse modelo, ao reforçar uma educação desigual, cria uma hierarquia implícita em que aqueles que não se adequam ao caminho predeterminado pelo sistema são considerados inferiores.

A redução de disciplinas essenciais dificulta o acesso ao ensino superior e à formação crítica, transformando a escola pública em um espaço voltado majoritariamente para a formação de mão de obra. Essa abordagem reforça as desigualdades sociais, já que os alunos das classes mais favorecidas, que têm acesso a escolas privadas com maior estrutura e a uma formação mais ampla, têm condições de continuar seu caminho acadêmico com mais oportunidades. Enquanto isso, a maioria dos alunos da rede pública, ao serem direcionados para itinerários técnicos com pouca oferta de opções, são limitados a escolhas que os vinculam a empregos de baixa remuneração e pouca perspectiva de ascensão social.

Diante desse cenário, buscou-se analisar como as escolas públicas têm recebido e recontextualizado as políticas do NEM, identificando alternativas utilizadas com o fim de atender de fato às necessidades dos alunos. Essa reflexão se torna ainda mais relevante ao considerar o papel da escola como agente ativo na construção de uma educação que priorize a formação crítica e cidadã, além das exigências do mercado.

4.1 A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA: A HOMOGENEIDADE CURRICULAR IDEALIZADA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Lei 13415/2017 estabelecida pelo governo Temer preconiza como objetivo principal tornar o ensino médio mais atrativo e conectado às realidades sociais e econômicas do país. No entanto, a implementação dessas mudanças levanta debates sobre a equidade e a eficácia do modelo, especialmente no contexto da educação pública.

A referida Lei marcou uma nova fase com a reforma do ensino médio, introduzindo, segundo defensores, maior flexibilidade curricular. A reforma permitiu a organização do currículo em dois blocos principais: a formação geral básica (FGB) – composta dos saberes considerados essenciais; e os itinerários formativos (IF), que podem ser escolhidos pelos estudantes conforme seus interesses e objetivos futuros. A BNCC, vinculada a essa lei, tornou-se o documento normativo que define as competências e habilidades essenciais para a formação dos alunos. A base, também segundo elaboradores, busca garantir uma educação de qualidade e alinhada às novas exigências educacionais e sociais, promovendo maior equidade entre as redes de ensino.

A FGB no ensino médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEMs) e a BNCC, segundo a Lei Nº 13415/2017, constitui o núcleo central das competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver, organizadas por Áreas do Conhecimento e com uma carga horária máxima de 1.800 horas. A transição do ensino fundamental para o ensino médio é destacada como um momento crucial para a consolidação e aprofundamento das competências adquiridas anteriormente.

Esta estrutura foi alterada em meio a debates e críticas à reforma, culminando na Resolução nº 2 de 2024 CEB/CNE, publicada em 13 de novembro de 2024, que altera a LDB e revoga parcialmente a Lei nº 13415/17. Na decisão são retomadas 2.400 horas para a FGB e é estabelecido um mínimo de 600 horas para os itinerários formativos.

Os conselheiros definiram que as redes deverão começar o ano letivo de 2026 com todas as alterações para os novos alunos, enquanto, em 2025, as escolas estão autorizadas a elaborar uma matriz curricular de transição. Quanto aos alunos matriculados nas escolas atualmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deixou a cargo dos estados decidirem se eles vão se formar com a atual organização curricular, muito criticada por especialistas, principalmente por diminuir a carga horária de disciplinas tradicionais, ou se farão uma migração para a nova organização curricular.

A reforma promoveu uma reestruturação profunda no currículo dessa etapa de ensino trouxe a flexibilização do currículo, introduzindo a formação geral básica e os itinerários formativos. A formação geral básica segue as diretrizes estabelecidas pela BNCC, enquanto os itinerários permitem aos estudantes escolherem áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses e planos de futuro, como ciências da natureza, matemática, ciências humanas, linguagens, ou ensino técnico e profissionalizante.

Em sintonia com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), a proposta busca superar a fragmentação disciplinar, promovendo uma educação integrada e contextualizada com as necessidades contemporâneas das juventudes. O foco é cultivar a autonomia dos estudantes, incentivando o protagonismo e a construção de seus Projetos de Vida (PV), por meio de práticas pedagógicas que valorizem a participação em diversas práticas sociais.

Um ponto importante da política é a necessidade de um professor mediador, que auxilia os alunos na ressignificação de conceitos fundamentais, como a matemática, que muitas vezes pode ser vista com aversão pelos estudantes. O papel do professor é criar um ambiente de apoio,

mostrando que erros e dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento da confiança e da capacidade de superar obstáculos. Nesse sentido, visa à formação integral no ensino médio, com foco na valorização do aluno como protagonista do próprio aprendizado e na promoção de práticas pedagógicas que ajudem a superar as barreiras de aprendizagem.

Os termos “autonomia”, “protagonismo” e a expressão “formação integral”, comumente utilizados nos textos da lei reformista, soam de maneira positiva, porém o que se depreende é a redução da função precípua da escola e dos docentes na construção dos saberes a serem veiculados nos diversos contextos de prática do currículo.

A instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, reforça um discurso que tende a desvalorizar a função da escola. O objetivo de "[...] quebrar a centralidade das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 39), presente na BNCC para o ensino médio, sugere que o modelo disciplinar é o principal responsável pelos resultados insatisfatórios em avaliações educacionais. Esse discurso acaba por atribuir à escola, especialmente à prática e à eficácia dos docentes, a responsabilidade pelos problemas identificados no sistema educacional, o que resulta em uma culpabilização excessiva da instituição escolar e do trabalho dos professores.

Além de não considerar previamente as barreiras físicas e estruturais das escolas, a reforma do ensino médio impõe uma redução significativa dos conhecimentos disciplinares na formação geral básica, direcionando os estudantes de forma desproporcional para a preparação imediata para o mercado de trabalho. Embora alterada a Lei da reforma, já foram impactados todos os protagonistas – professores e alunos – da educação básica que completam o primeiro ciclo dessa reforma no ano de 2024, assim como aqueles que estão na segunda série do ensino médio, cujas escolas não estão obrigadas a seguir a organização curricular atual.

A reforma também não contempla adequadamente a necessidade de valorização da profissão docente nem de investimentos em formação continuada para os professores, aspectos essenciais para melhorar a qualidade do ensino.

A ausência de infraestrutura adequada e de recursos nas escolas públicas também agrava a desigualdade educacional. Com a desvalorização do papel dos professores e a ausência de investimentos em melhores condições de trabalho e qualificação, a reforma enfraquece a função

social da escola, comprometendo tanto a qualidade da educação quanto o desenvolvimento crítico e cidadão dos estudantes.

Em diálogo com a perspectiva de Stephen Ball (1998) e Lopes (2012), conforme discutido por Santos e Oliveira (2017, p. 185), pode-se inferir que as políticas educacionais, incluindo a reforma do ensino médio estabelecida pela Lei 13415/17, mesmo sendo parcialmente revogada pela Lei nº 14945/2024, que definiu a Política Nacional de Ensino Médio (MEC, 2024), não são simplesmente impostas às escolas, mas também (re)contextualizadas e reinterpretadas dentro desses espaços, como observado no excerto a seguir:

A disputa pelos sentidos da política, a recontextualização da política, é a própria produção das políticas. [...] a apropriação das políticas educacionais / curriculares são sempre negociadas num complexo sistema de legitimação/negociação com as demandas dos sujeitos que atuam nos diversos espaços escolares (Santos e Oliveira, 2017, p.185).

Dessa forma, ao aplicar essa perspectiva à reforma do ensino médio, observa-se que os professores e as escolas não apenas recebem as diretrizes impostas, mas também participam ativamente da produção e adaptação dessas políticas. Isso é especialmente relevante ao considerar que a reforma, com seu foco em competências técnicas e imediatas para o mercado de trabalho, pode ser ressignificada de acordo com as demandas e realidades locais, levando em conta as necessidades dos estudantes e a visão dos docentes sobre uma formação integral.

Compreende-se que a implementação da reforma ocorre em um cenário de disputas e negociações, onde as práticas docentes podem tanto contestar quanto legitimar essas mudanças, influenciando a própria trajetória das políticas educacionais no ambiente escolar.

4.2 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Com a reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 e regulamentada por documentos como a Resolução nº 3 de 2018, o currículo dessa etapa de ensino passou a ser dividido em dois grandes blocos: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Essa estrutura tem como objetivo oferecer um ensino mais flexível, ajustado aos interesses e necessidades dos estudantes, permitindo que aprofundem seus conhecimentos em áreas de sua escolha. Enquanto a FGB concentra-se em garantir uma educação comum a todos os alunos, os IF foram idealizados com o propósito de oferecer maior personalização e liberdade na construção do percurso acadêmico de cada estudante.

De acordo com a Resolução nº 3 de 2018 do MEC/CNE/CEB, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a carga horária máxima para a FGB deve ser de 1.800 horas, e a mínima para os IF deve corresponder a 1.200 horas. Cada rede ou instituição de ensino tem a autonomia de organizar a oferta desses itinerários, respeitando o sistema de ensino ao qual está vinculada.

Como já citada anteriormente, a Resolução nº 2 de 2024 CEB/CNE de 13 de novembro de 2024 revogou parcialmente a lei nº 13415/17 e estabeleceu um mínimo de 600 horas para a oferta de itinerários formativos (IF).

Os IF representam o conjunto de unidades curriculares oferecidas pelas redes e instituições de ensino que permitem ao aluno aprofundar seus conhecimentos em uma ou mais áreas do saber, conforme estabelecido nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. As cinco áreas possíveis de Itinerários Formativos são: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Formação Técnica e Profissional.

Esses itinerários são compostos por unidades curriculares com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas em cada área, oferecendo ao estudante a oportunidade de direcionar sua formação acadêmica conforme suas aspirações e necessidades.

Perrenoud (1988), citado por Lopes (2019), aponta para um conceito já consolidado na história das reformas curriculares: “A noção de itinerários formativos não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em

nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar” (p. 66). Esse conceito está associado à ideia de personalizar o percurso educacional dos alunos, permitindo que eles escolham áreas de aprofundamento com base em seus interesses e aspirações. A proposta visa atender às demandas de uma pedagogia diferenciada, que, em teoria, seria mais inclusiva e eficaz no combate ao fracasso escolar.

Contudo, embora essa noção possa parecer inovadora e promissora, é importante questionar como ela tem sido implementada na prática. A individualização do percurso formativo, se mal conduzida, pode reforçar desigualdades já existentes, especialmente em contextos de escolas públicas com infraestrutura precária. A personalização do ensino, quando desvinculada de uma análise crítica das condições estruturais das instituições e das realidades socioeconômicas dos estudantes, corre o risco de se tornar apenas um discurso teórico, sem impacto real na melhoria da educação para as camadas mais vulneráveis da população.

Além disso, o foco excessivo na individualização pode diluir a importância de uma formação comum e sólida em disciplinas fundamentais, essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. Em vez de combater o fracasso escolar, a implementação inadequada de itinerários formativos pode, na verdade, aprofundar a exclusão ao limitar as oportunidades de muitos estudantes.

Embora tenha sido pensada para personalizar o aprendizado e torná-lo mais relevante, a proposta de IF carece ser analisada criticamente, visto que sua eficácia depende da garantia de condições equitativas de acesso e de uma formação básica robusta, que ofereça a **todos** os alunos as **mesmas** oportunidades, seja no mundo acadêmico, seja no mercado de trabalho. Os grifos anteriores referem-se à crença em uma homogeneidade fictícia de saberes comuns, ofertados pela BNCC; e às escolhas individuais representadas pelos IF – parte diversificada do currículo, que enfatiza o protagonismo juvenil. Conforme Lopes, 2019, “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente” (p. 67).

As unidades curriculares que compõem os itinerários formativos são variadas e dependem da escolha de cada instituição ou rede de ensino. Elas são planejadas para atender à demanda por conhecimentos específicos em diferentes campos e têm como finalidade promover o

desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional dos alunos. Alguns exemplos de unidades curriculares são: disciplinas eletivas e laboratórios.

As disciplinas eletivas são disciplinas temáticas escolhidas pelos alunos e oferecidas semestralmente. As eletivas não fazem parte do currículo obrigatório, mas ampliam e diversificam os conteúdos abordados na formação geral básica. Elas são definidas por meio de uma seleção de temas sugeridos tanto por professores quanto por alunos, visando ao enriquecimento e à diversificação do conhecimento. Exemplo de disciplinas eletivas incluem temáticas como Mídia e Comunicação, Fotografia, ou Economia Sustentável.

Os laboratórios são atividades práticas e experimentais desenvolvidas em uma área específica de estudo, como linguagens, ciências naturais, matemática, ou ciências sociais. Esses espaços visam a proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender por meio da experimentação, do desenvolvimento de projetos, e da observação de fenômenos reais. Em um laboratório de ciências, por exemplo, os alunos podem aprofundar os estudos de biologia ou química por meio de práticas laboratoriais, enquanto em um laboratório de línguas, os estudantes podem aprimorar suas habilidades de comunicação em um novo idioma.

Embora os objetivos sejam significativos para um contexto ideal, nossa pesquisa em uma escola de ensino médio regular que atende a mais de 2.300 alunos pretende investigar as articulações feitas pelos professores para realizarem tais atividades diversificadas em uma estrutura que não comporta o alunado de forma confortável.

A evolução das políticas e diretrizes voltadas para o ensino médio no Brasil reflete um processo contínuo de adaptação às novas demandas educacionais, sociais e econômicas. Desde o início da década de 2010, essas mudanças defendem tornar o currículo mais flexível e adequado às necessidades de cada estudante, promovendo uma personalização do ensino por meio dos itinerários formativos.

Essa flexibilização curricular, incorporada em diferentes resoluções e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), reflete uma tentativa de responder às críticas sobre o modelo tradicional de ensino médio, frequentemente criticado e considerado distante da realidade dos jovens brasileiros. Ao longo dos anos, diferentes documentos normativos buscaram integrar a FGB com os itinerários, proporcionando um percurso formativo mais alinhado com as aspirações individuais dos alunos e com as exigências do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o Parecer nº 5 de 2011, do CNE, foi um marco ao introduzir oficialmente a ideia de itinerários formativos no currículo, propondo maior flexibilidade e permitindo que os alunos escolhessem disciplinas de acordo com seus interesses. Esta é uma falácia no que concerne à maioria das escolas brasileiras, que não possuem estrutura adequada para atender às demandas ambiciosas que a reforma atual propõe. O objetivo era personalizar a educação, tornando-a mais pertinente e direcionada às necessidades individuais, seja para a inserção no mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos.

A Resolução nº 2 CNE/CEB, de 2012, consolidou as diretrizes estabelecidas no Parecer nº 5, oferecendo uma estrutura mais objetiva para a implementação dos itinerários formativos. Com essa resolução, o currículo passou a ser organizado para integrar a FGB com os IF, possibilitando um percurso educativo mais adaptado às diversificadas necessidades dos estudantes. Esse movimento foi reforçado pela Resolução nº 3 de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais e sublinhou a relevância dos itinerários formativos no Ensino Médio. Nesse mesmo ano, a Portaria 1432 (MEC) de 2018 trouxe referenciais específicos para a criação dos itinerários, orientando as escolas a desenvolverem opções que atendessem às distintas demandas e interesses dos alunos.

A partir de 2021, com a Portaria 733 (MEC), o Programa Itinerários Formativos foi expandido, incentivando a implementação de programas piloto e oferecendo suporte financeiro e técnico para as escolas. Essa iniciativa visou não apenas consolidar a expansão dos itinerários, mas também fomentar a inovação e a diversidade curricular, promovendo, segundo o documento, uma educação mais dinâmica e conectada com as transformações do mundo contemporâneo. Em continuidade a esse processo, o Parecer nº 7 (MEC) de 2022 revisou as recomendações anteriores, ajustando as diretrizes para enfrentar os desafios observados nas escolas, e reafirmou a necessidade de uma maior integração dos itinerários no currículo do ensino médio, visando otimizar a aplicação das políticas educacionais.

Em 2023, o Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, para definir diretrizes para o ensino médio, foi apresentado com o propósito de aprimorar ainda mais a flexibilidade e personalização do Ensino Médio. O PL foi aprovado e, após revisões pela Câmara dos Deputados, Senado Federal, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14945/24, em 31 de julho de 2024, que altera a LDB e revoga parcialmente a lei 13415/17.

Foram propostas novas orientações como a retomada da carga horária da formação geral básica para 2400 horas; o fomento à matrícula do ensino técnico no ensino médio apontando o CNE para elaborar diretrizes para a regulamentação dos itinerários formativos. A referida lei, que foi rebatizada como reforma da reforma ou novíssimo ensino médio por alguns estudiosos, já passou a valer em 2025.

Em 8 de novembro de 2024, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE aprovou por unanimidade a resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estabelece orientações gerais para os itinerários formativos, conforme determina a Lei nº 14945/2024, que definiu a Política Nacional de Ensino Médio (MEC, 2024). Os alunos que adentrarem à primeira série do ensino médio em 2025 já terão a carga horária atualizada; para os demais, as escolas poderão terminar o ciclo com o currículo previsto pela lei anterior.

Na próxima seção, foi realizada uma análise mais detalhada sobre como a Reforma do Ensino Médio tem sido implementada no Estado do Ceará. Foram abordadas as iniciativas do governo estadual e os documentos oficiais que chegam às escolas públicas cearenses, de forma geral, e de maneira mais específica, na escola em que se realizou a pesquisa.

5 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ

A Lei 13415/2017 estabeleceu que o currículo do Ensino Médio deve ser composto por sessenta por cento de formação geral básica e quarenta por cento de itinerários formativos. No entanto, no Estado do Ceará, a distribuição foi estabelecida em quarenta por cento para a formação geral básica e sessenta por cento para a formação diversificada, no ano de 2022, o que representa uma divergência significativa em relação à proposta nacional.

Para orientar a construção dos currículos escolares no estado, foi elaborado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio, desenvolvido levando em consideração as especificidades de cada comunidade escolar. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCRC propõe um currículo flexível que valoriza a autonomia e a construção coletiva, buscando não padronizar o ensino. Com base em marcos legais, como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o DCRC reflete o esforço por uma educação democrática e inclusiva:

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio, elaborado à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituído por diretrizes e orientações, atendendo às particularidades de cada instituição de ensino, norteará a construção do currículo escolar na rede de educação básica. Por sua vez, este documento também representa a decisão política protagonizada pelas/os educadoras/es cearenses sobre a escola democrática, com a qualidade social necessária e que garanta o amplo acesso às/aos adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os do Ceará. No sentido da concepção de currículo, ele é movente, pois passível de constantes transformações ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, para que seja significativo e transformador. Desse modo, busca fomentar a formação dinâmica do educando como cidadão, provendo às escolas e às/aos professoras/es possibilidades, sendo um instrumento norteador da prática pedagógica. Ademais, este documento também pretende contribuir como efetivo balizador na construção da educação com qualidade social que desejamos e que a/o estudante cearense merece (Ceará, 2021,17).

O documento, em consonância com a lei nacional, sugere novas formas de organização curricular, visando à melhoria dos níveis de aprendizagem e à redução das desigualdades sociais, promovendo uma educação integral que inclui o desenvolvimento de competências socioemocionais. O papel do professor é central nesse processo, sendo visto como um mediador que adota práticas pedagógicas integradoras, com uma abordagem humanista voltada para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

O DCRC também enfatiza a continuidade da aprendizagem entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando a importância de valores e identidade na educação. Além disso, o documento promove o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que, junto à formação continuada dos professores, são consideradas essenciais para transformar as práticas pedagógicas.

Por fim, o DCRC oferece autonomia às escolas para ajustar seus currículos, valorizar a diversidade e promover uma educação multicultural, que reconhece e respeita as diferentes identidades, com o propósito de romper com padrões monoculturais e promover a inclusão.

O ensino médio, conforme estabelecido pela LDB, é a fase final da educação básica no Brasil, que visa a consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Ele prepara o estudante para a continuidade dos estudos, para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, promovendo seu desenvolvimento integral como ser humano. A LDB também ressalta a importância de dotar o aluno de competências científicas e tecnológicas para compreender os processos produtivos.

No Ceará, o ensino médio tem como missão desenvolver competências e habilidades que permitam aos jovens compreender fundamentos científicos e tecnológicos, estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a tomada de decisões, além de promover sua inserção social e política de forma autônoma e **crítica**. Esse enfoque defende a necessidade de uma nova organização curricular, com base na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), visando à melhoria da qualidade do ensino.

A reforma curricular no Ceará prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, superando o ensino fragmentado e descontextualizado, segundo proposta da política em uso: o PNEM. A proposta baseia-se em uma concepção interdisciplinar e global do currículo, que valorize o desenvolvimento integral do estudante e respeite sua autonomia e tempo de aprendizagem. No documento, a estrutura do currículo é centrada em áreas do conhecimento, promovendo uma educação que valoriza a construção coletiva e a individualidade dos alunos.

De acordo com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os princípios norteadores para a construção do currículo do ensino médio no Ceará incluem:

1. Formação integral

O princípio da Formação Integral do Estudante visa promover um desenvolvimento global no Ensino Médio, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca formar indivíduos autônomos e capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola. Essa abordagem não é nova, pois já estava prevista na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que estabelecia o desenvolvimento integral da personalidade humana como o objetivo da educação (Ceará, 2021, p. 88).

2. Projeto de Vida

Visa a integrar a formação escolar com a construção do Projeto de Vida dos estudantes, que deve refletir suas aspirações pessoais, cidadãs e profissionais. Em consonância com a referida lei, dentre as dez competências gerais da BNCC, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, é contemplado o projeto de vida na competência de número seis:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Ceará, 2021, p. 89).

3 Pesquisa Pedagógica

O estímulo à pesquisa como prática pedagógica tem como objeto promover inovação e construção de novos conhecimentos, envolvendo os estudantes ativamente no processo de aprendizagem:

[...]através da pesquisa é possível pensar em estratégias metodológicas que fazem com que as aprendizagens ocorram de forma mais inovadora e criativa, tornando-a mais efetiva. A problematização, a formulação de hipóteses, a investigação e a análise dos dados obtidos subsidiam a construção e a ressignificação de conhecimentos, os quais têm a/o estudante/pesquisadora/or como principal agente de sua própria aprendizagem. Assim, para efetivar a pesquisa e o aprofundamento do conhecimento científico, é importante o desenvolvimento do letramento científico como princípio pedagógico, colocando a/o educanda/o como protagonista desse processo (Ceará, 2021, p. 89).

4 Respeito aos Direitos Humanos

A incorporação dos Direitos Humanos no currículo, é um princípio essencial para que seja assegurado que a educação promova igualdade, dignidade e cidadania:

O respeito aos Direitos Humanos deve ser desenvolvido de forma transversal, ao longo da Educação Básica. Portanto, é importante garantir que eles estejam presentes no currículo no que se refere à preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs, sendo a escola um espaço para práticas sociais e culturais que corroboram e difundem esses direitos universais (Ceará, 2021, p. 90).

5 Diversidade e Contexto

Reconhecer e respeitar a diversidade dos estudantes e suas realidades, adaptando a educação às necessidades locais e culturais:

[...] educar para a sensibilidade, organizando o espaço e o tempo para o acolhimento da diversidade das pessoas que compõem o espaço escolar. Portanto, tanto a identidade quanto a diversidade devem ser construídas e alcançadas pela escola na formulação de sua proposta pedagógica, viabilizando possibilidades pedagógicas de organização em respeito às diferentes condições socioculturais (Ceará, 2021, p. 91).

6 Sustentabilidade Ambiental

Integrar a educação para o desenvolvimento sustentável, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e promovendo uma consciência ambiental:

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) [...] capacita os educandos a tomar decisões e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e a construção de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. [...] desenvolvimento de um ambiente sustentável, no qual o sujeito se veja como integrante do meio natural e entenda a natureza como parte estruturante da criação e manutenção da vida responsável da preservação do equilíbrio do meio onde está inserida/o e no entendimento de que a defesa da qualidade ambiental é um valor inseparável do exercício da cidadania (Ceará, 2021, p. 9 1-92).

7 Diversificação Curricular

Oferecer uma carga horária flexível que permita aos estudantes escolher áreas de interesse, articulando conhecimentos com o contexto histórico, econômico e social:

[...]as trajetórias oferecidas, em diálogo com as múltiplas áreas de conhecimento e abordando aspectos históricos, econômicos, sociais, científicos, ambientais, culturais, locais e profissionais, visam promover uma experiência de autonomia na/o estudante, considerando-se os princípios da educação integral para que esta/este não apenas planeje seu projeto de vida, mas também o execute (Ceará, 2021, 92-93).

8 Educação e Prática Social

Garantir que o ensino esteja vinculado à prática social, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes e promovendo um aprendizado significativo e contextualizado:

[...] esse diálogo entre educação e prática social suscita outro componente importante na formação integral da/o aluna/o, a saber, o desenvolvimento de atitudes de preservação e de valorização do patrimônio cultural. Assim, ao refletir sobre fatores sociais e culturais, a/o aluna/o também é levada/o a ponderar sobre sua própria identidade e seu papel na sociedade (Ceará, 2021, p. 93).

9 Teoria e Prática

Assegurar a conexão entre teoria e prática no processo de ensino, para que o conhecimento teórico seja aplicável e relevante em contextos diversos:

Os conhecimentos teóricos adquiridos em todo percurso formativo deverão estar vinculados à prática, assim a/o estudante estará apto a encontrar a resposta mais adequada para as diversas situações enfrentadas. As práticas são possibilidades de se executar os conhecimentos aprendidos na teoria, além disso deverá servir não apenas durante a vida escolar, mas principalmente ser utilizado em outros contextos (Ceará, 2021, p. 93).

Os princípios apresentados abordam “[...] princípios norteadores (éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares) [...] promovendo equidade e inclusão, e fundamentando a educação integral com foco no desenvolvimento de competências e na integração entre escola, família e comunidade” (Ceará, 2021, p. 94); ou seja, documento infere um compromisso estabelecido entre os envolvidos – escola, estudantes e famílias – para que o projeto educativo seja atuado.

5.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (PEE)

O Plano Estadual de Educação do Ceará 2016-2026 (PEE)¹⁰, homologado em 2016, visa a garantir o direito universal à educação de qualidade para todos. Elaborado com participação popular, o plano envolveu cerca de duas mil pessoas e diversas instituições, como o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no Ceará. Aprovado por unanimidade na Assembleia Legislativa, o PEE

¹⁰ Lei N.º 16025, de 30.05.16 (D.O. 01.06.16). Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/LEIZNZ16.025ZZ2016.pdf>

se baseia nas deliberações das Conferências de Educação de 2010 e 2014 e está alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O PEE reflete um compromisso estratégico com a melhoria da educação ao estabelecer metas ambiciosas que visam tanto à qualidade quanto à equidade no ensino, especialmente no Ensino Médio. São 21 metas, com 8 delas focadas na construção de um currículo, sendo 6 voltadas especificamente para o ensino médio e as demais para outros níveis de ensino.

As metas visam a promover avanços na educação cearense em instituições públicas e privadas. O plano é fundamentado na legislação educacional, boas práticas, inovação e participação da comunidade, e todas as ações devem estar em conformidade com as diretrizes do PNE, como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, a eficácia dessas metas depende de uma implementação coerente, que leve em consideração não apenas a conformidade com o PNE, mas também as realidades locais das escolas públicas e privadas do estado. Embora o foco em inovação e participação comunitária seja louvável, é crucial que haja uma articulação prática entre o discurso das boas práticas e os recursos efetivamente disponíveis nas escolas.

O PEE do Ceará, ao propor metas focadas na melhoria da qualidade educacional, segue um caminho alinhado com as diretrizes do PNE, mas esbarra em uma abordagem centralizadora, que leva a uma padronização do currículo, sem considerar as precariedades que existem nos diversos contextos situacionais de que fazem parte nossas escolas. Numa perspectiva descentrada, com a qual concordamos, Lopes (2019, p. 70-71) considera que

[...] permanência e mudança precisam ser pensadas de forma mutuamente constitutiva: dizer o mesmo, é de algum modo desconstruir a tentativa de ser idêntico; se dispor à mudança, é sempre partir de algo que já começou. Tais relações se conectam com a dinâmica das articulações que produzem políticas de currículo híbridas. Desse modo, organizar projetos educativos por meio de propostas curriculares, defender a constituição de certas identidades, fazer valer certas tradições, lutar para manter o que supomos ser o melhor para os jovens deve ser pensado como articulado à mudança social, afirmando que tais projetos, identidades e tradições estão inseridos em uma política que pressupõe negociar com o outro o que se pretende instituir. Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica de decidir de forma autoritária no lugar do outro

A teoria descentrada de Ball em relação à produção das políticas sugere que a construção curricular não deve ser baseada em diretrizes fixas ou em um centro rígido, como a Reforma do Ensino Médio propõe, mas sim reconhecer a escola como um espaço de produção de políticas. Nesse sentido, a construção das metas do PEE poderia ser recontextualizada no cotidiano das escolas, onde os docentes, em sua prática, atuam como agentes de transformação e ressignificação das políticas impostas.

No ano de 2023, as escolas receberam o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas¹¹, também utilizado no ano de 2024, denominado pelas redes educativas como ‘cardápio de eletivas’. O documento oferece, teoricamente, ao jovem estudante das escolas estaduais de ensino médio do Ceará, um leque maior de opções para formar seu itinerário formativo a partir da escolha entre 450 Unidades Curriculares Eletivas (UCE) de acordo com o interesse do aluno, visando o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e na formação profissional.

O catálogo está dividido em seis seções, porém no presente estudo serão apresentadas as unidades eletivas das grandes áreas de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais, áreas das quais fazem parte os participantes da pesquisa. A apresentação em tópicos apenas se explica pela extensa lista e propostas diversas, algumas, até inacreditáveis, para não dizer absurdas, para a escolha tanto dos alunos quanto dos professores que deverão ministrar os conhecimentos.

5.1.1 Parte diversificada do currículo: unidades curriculares eletivas da área de Linguagens e suas Tecnologias

Estas Unidades Curriculares Eletivas (UCE) correspondem aos IF que focam a grande área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias – contemplando as disciplinas de língua portuguesa, inglês (línguas estrangeiras), educação física e arte. Segundo o documento oficial, esta área proporciona autonomia e exercício do protagonismo ao participar de ações diversas ao seu contexto, implicando “[...] na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em

¹¹ Para informar a sociedade sobre as mudanças trazidas pela nova legislação, o Ministério da Educação (MEC) preparou uma lista com as principais dúvidas sobre o tema e suas respostas. Tais orientações já estão sendo repassadas para as escolas públicas através do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Governo do Estado do Ceará: O que muda a partir de 2025 - Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/2024/08/02/o-que-muda-a-partir-de-2025/>. Acesso em: 20/11/24.

diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias e tecnologias” (BNCC, 2017, p. 6).

O quadro 4 traz o cardápio (assim denominado na apresentação aos professores) de aulas eletivas a serem **escolhidas** pelos alunos¹².

Quadro 4 - Unidades Curriculares Eletivas de Linguagens

LGG001 Língua portuguesa para o ENEM	LGG057 Jiu-jitsu
LGG002 L. portuguesa para o SPAECE	LGG058 Muay thay
LGG003 Língua port. para as olimpíadas	LGG059 Taekwondo
LGG004 Literatura brasileira	LGG060 Jogos cooperativos. / pré-desportivos
LGG005 Literatura para o ENEM	LGG061 Xadrez e outros jogos de tabuleiro
LGG006 Literatura através do cinema	LGG062 Voleibol
LGG007 Literatura de cordel	LGG063 Handebol
LGG008 Criação literária	LGG064 Atletismo
LGG009 Leitura e produção textual	LGG065 Futsal
LGG010 Tertúlias literárias	LGG066 Basquete
LGG011 Gêneros textuais	LGG067 Futebol
LGG012 Textos multimodais	LGG068 Badminton
LGG013 Laboratório de redação para o ENEM	LGG069 Crossfit
LGG014 Ortografia	LGG070 -ginástica
LGG015 Competências comunicativas	LGG071 Yoga e desenvolvimento
LGG016 Comunicação não-violenta	LGG072 Francês intermediário
LGG017 LIBRAS Língua Brasileira de Sinais	LGG073 Inglês arretado
LGG018 Vivências poéticas	LGG074 Literatura afrocentrada
LGG019 Dialética poesia através da música	LGG075 Linguagem teatral
LGG020 Expressões artística contemporâneas	LGG076 Literatura indígena brasileira
LGG021 Introdução ao lettering manual	LGG077 Narrativas indígenas
LGG022 Artes visuais	LGG078 Grafismo, pint. corporais indígenas

¹² Observou-se que as listas são feitas primeiramente na SEDUC- CE, e em seguida encaminhadas para as CREDE, que apresenta às instituições. Enfim, os professores se dispõem a lecionar aquela(s) eletiva(s) para a qual se sentem preparados, dentro de sua área do conhecimento. Aos alunos resta “escolher” dentre o que está posto.

LGG023 Arte circense	LGG079 Arte-educação indígena
LGG024 Cinema e audiovisual	LGG080 Fonética e fonol. da língua inglesa
LGG025 Música	LGG081 Liter. espanhola através do cinema
LGG026 Canto	LGG082 HQ em língua inglesa
LGG027 Voz e violão básico	LGG083 Italiano através das artes
LGG028 Banda de fanfarra	LGG084 Ballet clássico -nível iniciante
LGG029 Flauta doce	LGG085 Arte cosplay
LGG030 Dança	LGG086 RPG e criação de liter. fantástica
LGG031 Capoeira	LGG087 Dança breaking e cultura hip-hop
LGG032 Artes para o ENEM	LGG088 Produção de fanfics
LGG033 Teatro	LGG089 Futmesa
LGG034 Artesanato	LGG090 Gramática através de jogos
LGG035 Desenho e pintura	LGG091 Instrumentos de sopro
LGG036 Xilogravura	LGG092 Jornal escolar
LGG037 Francês básico	LGG093 Leitura contemp. no mundo virtual
LGG038 Inglês básico	LGG094 Mídias digitais: é tudo verdade
LGG039 Inglês intermediário	LGG095 Tradução audiovisual acessível
LGG040 Inglês básico através da música	LGG096 Literatura e inclusão
LGG041 Conversação em língua inglesa	LGG097 Literatura cearense
LGG042 Literatura inglesa e cinema	LGG098 Escrever fácil
LGG043 Língua inglesa para o ENEM	LGG099 Escrita literária criativa
LGG044 Espanhol básico	LGG100 Português através dos tempos
LGG045 Espanhol intermediário	LGG101 CCI Módulo I Inglês
LGG046 Conversação em língua espanhola	LGG102 CCI Módulo II Inglês
LGG047 Espanhol através da música	LGG103 CCI Módulo III Inglês
LGG048 Língua espanhola para o ENEM	LGG104 CCI Módulo IV Inglês
LGG049 Educação física para o ENEM	LGG105 CCI Módulo V Inglês
LGG050 Educação física e interdisciplinaridade	LGG106 CCI Módulo VI Inglês
LGG051 Esportes e corpo humano	LGG107 CCI Espanhol-módulo I
LGG052 Esporte e inclusão	LGG108 CCI Espanhol-módulo II

LGG053 Esportes de natureza e aventura	LGG109 CCI Espanhol-módulo III
LGG054 Lutas e artes marciais	LGG110 CCI Espanhol-módulo IV
LGG055 Karatê	LGG111 CCI Espanhol-módulo V
LGG056 Judô	LGG112 CCI Espanhol-módulo VI

Fonte: SEDUC-CE (2023, p. 8 - 11, adaptação própria).

5.1.2 Parte diversificada do currículo: unidades curriculares eletivas da área de ciências humanas e sociais aplicadas

As unidades curriculares eletivas (UCE) direcionadas às disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas mantêm “referência às principais categorias da área; concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas” (BNCC, 2017, p. 6). O quadro 5 apresenta os IF dessa grande área.

Quadro 5 - Unidades Eletivas de Ciências Humanas e Sociais

CHS001 Análise de fontes históricas	CHS052 C. humanas e as novas tecnologias
CHS002 Arte na história	CHS053 Cidadania e controle social
CHS003 Atualidades para o ENEM	CHS054 Cartografia dos territórios indígenas
CHS004 Biogeografia	CHS055 A Educação do olhar
CHS005 Cartografia básica	CHS056 A sociologia vai ao cinema
CHS006 Ciências humanas para o ENEM	CHS057 Teoria social marxista
CHS007 Círculos de diálogo e cultura de paz	CHS058 Game sociológico
CHS008 Clima: fenômeno e dinâmica climática	CHS059 Papo filosófico
CHS009 Convivência com o semiárido	CHS060 Oficina de pensamento black mirror
CHS010 Cultura das regiões brasileiras	CHS061 Mulheres na história da filosofia
CHS011 Cultura política	CHS062 Cantando à filosofia
CHS012 Cultura tradicional popular	CHS063 Café filosófico: despertando o filosofar
CHS013 Direitos humanos e cidadania	CHS064 Música e geografia
CHS014 Educação fiscal	CHS065 Hidrografia do Ceará
CHS015 Educação histórica	CHS066 Geografia econômica

CHS016 Educação para o trânsito	CHS067 Geografia e a sétima arte
CHS017 Educação para a cidadania na escola	CHS068 Geografia ao ar livre
CHS018 Educação patrimonial	CHS069 História e tradições mitológicas
CHS019 Filosofia para o ENEM	CHS070 Territórios tradicionais do Ceará
CHS020 Formação do povo brasileiro	CHS071 Padaria espiritual
CHS021 Gênero e diversidade	CHS072 Narradores do tempo
CHS022 Geografia do Ceará	CHS073 Memórias e oralidade. dos povos indígenas no Ceará
CHS023 Geografia para o ENEM	CHS074 História, memória e espaço geográfico
CHS024 Geopolítica	CHS075 História social das mídias
CHS025 Grandes guerras mundiais	CHS076 História quilombo de três irmãos
CHS026 História do Ceará	CHS077 História para as olimpíadas
CHS027 História do regime militar no Brasil	CHS078 História indígena no Ceará
CHS028 História do tempo presente	CHS079 História e literatura
CHS029 História dos impérios	CHS080 História e cinema
CHS030 História local	CHS081 A história do Brasil em imagens
CHS035 Interpretando a dinâmica espacial	CHS082 História do Brasil decolonial
CHS032 Humanas em quadrinho	CHS083 História da moda
CHS037 História para o ENEM	CHS084 História da África
CHS034 Iniciação à filosofia	CHS085 História através do cinema
CHS033 Identidade cultural afro-indígena	CHS086 Fotografias e a escrita da história
CHS037 Memória e cultura afro-brasileira e indígena	CHS087 Escritos sobre o passado
CHS038 Mitologias gerais	CHS088 Educação, cultura popular e desenvolvimento local
CHS039 O valor do amanhã	CHS089 Educação patrimonial local
CHS040 Produção cultural	CHS090 As revoltas polít. e sociais no Ceará
CHS041 Sociologia para o ENEM	CHS087 Escritos sobre o passado
CHS042 Tópicos da filosofia contemporânea	CHS088 Educação, cultura popular e desenvolvimento local
CHS043 Tradições juninas	CHS089 Educação patrimonial local
CHS044 Mundo geek	CHS090 As revoltas polít. e sociais no Ceará
CHS045 Racismo, desigualdade e diversidade	CHS091 As civilizações primitivas

CHS046 Política indigenista no brasil	CHS092 Aprendizagem histórica e ONHB
CHS047 Negritude, cinema e educação	CHS093 Africanidade: conhec. e tradição
CHS048 Educação digital	CHS094 A história do Brasil através da música
CHS049 Comunicação e cultura	CHS095 Prev. às violências na adolescência
CHS050 Ciências humanas para olimpíadas	CHS096 O consumo consciente
CHS051 Cinema e sociedade	CHS097 Filosofias do mundo

Fonte: SEDUC-CE (2023, p. 17 - 20, adaptação própria)

Percebe-se pelos quadros 3 e 4 que as extensas listas de itinerários formativos nas áreas de linguagens e ciências humanas, propostas pela reforma do ensino médio (Lei 13415/2017), evidenciam uma série de desafios na sua implementação.

A diversidade de opções, que, segundo a Lei, visa a fornecer uma formação mais personalizada e alinhada aos interesses dos estudantes, esbarra na incapacidade estrutural e financeira das escolas, especialmente as públicas, de oferecerem todos os itinerários a todos os alunos de forma equitativa. Isso gera um cenário de exclusão e desigualdade, o que limita o acesso aos itinerários às condições materiais de cada instituição.

Além disso, a distribuição de professores por essas diferentes áreas de conhecimento torna-se problemática, uma vez que a demanda por professores especializados em áreas específicas nem sempre é compatível com a orientação proposta para os itinerários formativos. Isso dificulta a organização da carga horária e a lotação desses profissionais de maneira equilibrada. Esse quadro expõe as contradições entre os interesses da política educacional e sua implementação prática.

O cenário acima descrito pode ser melhor detalhado na análise das informações coletadas através das entrevistas semiestruturadas, pelas quais os participantes expressaram suas percepções acerca da reforma implementada. Em 2024, novas orientações foram recebidas pelas escolas e para 2025, após a revogação parcial da Lei 13415/17 e a sanção da Lei 14945/2024 pelo presidente Lula, que estabeleceu a Política Nacional de Ensino Médio. Desse modo, o estado do Ceará estabeleceu as orientações para o ano letivo de 2025.

5.2 MATRIZES CURRICULARES PARA O ANO DE 2025: ADEQUAÇÃO ÀS MUDANÇAS ESTABELECIDAS PELA LEI Nº14945/2024

No Ceará, as modificações nas Matrizes Curriculares para adequação às novas cargas horárias estabelecidas pela Lei nº 14.945/2024 foram implementadas de forma escalonada, iniciando pelas primeiras séries do Ensino Médio, em 2025. Esta fase de adaptação foi sugerida para que as escolas e os docentes pusessem adaptar-se às mudanças.

São orientações específicas provenientes de decisão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE):

1. 2ª e 3ª séries de todas as categorias de escola mantiveram suas cargas horárias como estavam nas Matrizes Curriculares de 2024, garantindo o cumprimento do ciclo para os estudantes que iniciaram o Ensino Médio na arquitetura anterior.
2. As Matrizes Curriculares do Ensino Médio Noturno também não foram alteradas no ano de 2025.
3. Nas Escolas Estaduais de Ensino Profissional e Técnico (EEEPTs), as mudanças também ocorrem nas matrizes das 1ª e 2ª séries, porém as 3ª séries permanecem inalteradas.

5.2.1 Política Nacional de Ensino Médio: as mudanças nas escolas de ensino médio com tempo parcial (EEM)

A carga horária semanal do ensino médio regular, no ano de 2025, foi estabelecida em 30 horas-aula no total, preferencialmente presencial. A sua Matriz Curricular é composta por 24 horas-aula semanais dedicadas à FGB e 6 horas-aula semanais aos IF. A FGB abrange componentes das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os Itinerários Formativos incluem atividades voltadas à Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e às Unidades Curriculares Eletivas.

A escola que não conseguir atender à carga horária semanal de 30 horas-aula de forma integralmente presencial deverá cumpri-la com atividades pedagógicas de modo remoto. Essas atividades devem priorizar determinados componentes curriculares para assegurar a qualidade e a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse é o caso da instituição locus da

pesquisa, que por funcionar em tempo parcial, não tem como atender às demandas propostas de forma presencial.

Os componentes curriculares indicados para as atividades pedagógicas remotas são:

- Língua Portuguesa e suas Literaturas (1 hora-aula): com a recomendação de que o tempo pedagógico seja utilizado para a realização de atividades de produção textual, orientadas pelos docentes.
- Matemática (1 hora-aula): sugere-se a realização de exercícios, inclusive com a utilização da plataforma *Khan Academy*,¹³ voltadas para o fortalecimento e recomposição da aprendizagem.
- Unidade Curricular Eletiva 01 (1 hora-aula): a ser definida e organizada pela escola.
- Unidade Curricular Eletiva 02 (1 hora-aula): a ser definida e organizada pela escola.
- Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (1 hora-aula): ministrada na escola investigada pelo Professor Diretor de Turma (PDT), com o objetivo de desenvolver as habilidades socioemocionais.

Essa organização permite que, segundo o documento oficial, mesmo em cenários nos quais a carga horária presencial não seja plenamente alcançada, as escolas garantam oportunidades significativas de aprendizagem para os estudantes, mantendo a integralidade da Matriz Curricular.

Os quadros 6, 7 e 8, a seguir, apresentam a distribuição dos componentes curriculares nas escolas de ensino médio, a partir de 2025.

Quadro 6 - Matriz curricular Ensino Médio Regular (EEM)
1ª série diurno

Ensino Médio Regular (EEM) - 1ª série diurno				
Formação Geral Básica	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	
			Mín	Máx
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3h/a	4h/a
		Redação	1h/a	

¹³ A *Khan Academy* é uma plataforma sem fins lucrativos que possui conteúdos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa alinhados à BNCC. A parceria da Seduc com a *Khan Academy* já ocorre desde 2023, [...] para a recomposição e fortalecimento das aprendizagens de Matemática das/dos estudantes da rede pública estadual, uma vez que a Khan Academy oferece uma plataforma inteiramente adaptável ao desenvolvimento e evolução da/o estudante, além de recursos para apoiar as/os professoras/es de Matemática na orientação e no acompanhamento das aprendizagens. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/brasil>

		Língua Inglesa	1h/a	
		Língua Espanhola	1h/a	
		Arte	1h/a	
		Educação Física	1h/a	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4h/a	5h/a
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1h/a	2h/a
		Física	1h/a	2h/a
		Biologia	1h/a	2h/a
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1h/a	2h/a
		Geografia	1h/a	2h/a
		Filosofia	1h/a	2h/a
		Sociologia	1h/a	2h/a
	Total FGB		24h/a	
Itinerário Formativo	Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais		2h/a	
	Unidade Curricular Eletiva 01		2h/a	
	Unidade Curricular Eletiva 02		2h/a	
	Total IF		06h/a	
	Carga Horária Semanal		30h/a	

Fonte: SEDUC-CE

Quadro 7 - Matriz Curricular Ensino Médio Regular (EEM)
2ª série diurno

Ensino Médio Regular (EEM) - 2ª série diurno				
Formação Geral Básica	Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	
			Mín	Máx
		Língua Portuguesa	2h/a	3h/a

	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	1h/a	1h/a
		Língua Inglesa	1h/a	1h/a
		Educação Física	1h/a	1h/a
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2h/a	3h/a
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1h/a	2h/a
		Física	1h/a	2h/a
		Biologia	1h/a	2h/a
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1h/a	2h/a
		Geografia	1h/a	2h/a
		História	1h/a	2h/a
		Sociologia	1h/a	2h/a
	Total FGB		18h/a	
Itinerários Formativos	Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais		2h/a	
	Unidade Curricular Eletiva		2h/a	
	Unidade Curricular Eletiva		2h/a	
	Unidade Curricular Eletiva		2h/a	
	Unidade Curricular Eletiva		2h/a	
	Redação		2h/a	
	Total IF		12h/a	
	Carga Horária Semanal		30h/a	

Fonte: SEDUC-CE (2025, adaptação própria)

Quadro 8 - Matriz curricular Ensino Médio Regular (EEM)
3ª série diurno

Ensino Médio Regular (EEM) - 3ª série diurno

Formação Geral Básica	Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	
			Mín	Máx
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
		Arte	1h/a	
		Língua Inglesa	1h/a	
		Educação Física	1h/a	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2h/a	3h/a
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1h/a	2h/a
		Física	1h/a	2h/a
		Biologia	1h/a	2h/a
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1h/a	2h/a
		Geografia	1h/a	2h/a
		História	1h/a	2h/a
		Sociologia	1h/a	2h/a
	Total FGB		18h/a	
Itinerários Formativos	Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais		2h/a	
	Linguagens para o Enem		2h/a	
	Matemática para o Enem		2h/a	
	Ciências da Natureza para o Enem		2h/a	
	Ciências Humanas para o Enem		2h/a	
	Redação		2h/a	
	Total IF		12h/a	
	Carga Horária Semanal		30h/a	

Fonte: SEDUC-CE (2025, adaptação própria)

A carga horária mínima ofertada na escola locus da pesquisa, no ano letivo de 2025, foi direcionada aos alunos das turmas de segunda e terceira séries, que continuam seguindo as orientações para completarem o ciclo dentro do que estava estabelecido pela Lei nº 13415/17. A

carga horária máxima adota as mudanças previstas pela Lei Nº 14.945/2024 com as turmas de primeiras séries, a fim de iniciarem o novo ciclo.

Percebe-se que, embora a carga horária da FGB tenha sido retomada, ainda temos uma redução considerável em disciplinas importantes, mesmo com acréscimo de tempo de aula na forma remota. Isso se dá porque um número significativo de estudantes das escolas públicas, inclusive da escola em estudo, não tem acesso aos meios digitais para acompanhar a contento as aulas remotas.

5.3 DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS: ALINHAMENTO COM A NOVA POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (PNAEM) PARA O ANO DE 2025

Para o ano letivo de 2025, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) continua a orientar e definir diretrizes para as escolas estaduais, agora alinhadas com a nova Política Nacional de Ensino Médio (PNAEM), estabelecida pela Lei Nº 14.945/2024. O foco está na garantia do direito à aprendizagem com qualidade social, pautado na promoção da equidade e dos direitos humanos, visando garantir o acesso, permanência e preservação das trajetórias escolares, respeitando, conforme documento oficial, as particularidades de cada estabelecimento de ensino e buscando uma educação que valorize identidade, pertencimento e territorialidade.

O objetivo é promover a equidade no ensino médio, garantindo uma educação integral que atenda à diversidade de necessidades dos estudantes, reconhecendo suas individualidades e adaptando recursos e abordagens pedagógicas. Diferente da igualdade, que pressupõe um tratamento uniforme para todos, a equidade incorpora justiça curricular e inclusão, oferecendo o suporte necessário para o pleno desenvolvimento de cada estudante, preparando-os para o mundo do trabalho e o ensino superior.

Esse compromisso é respaldado por marcos legais, como o Art. 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, que garante a educação como direito de todos, e a Lei Nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No Ceará, a Lei Nº 16.025/2016, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE) e a Lei Nº 17.572/2021 que regula o Programa Ceará Educa Mais, reforçam o compromisso com uma educação equânime e de qualidade social. Iniciativas como transporte escolar (Lei Nº 16.025/2016, Meta 2, Estratégia 2.4), Educação em tempo integral (Meta 6) e a formação continuada de professores (Lei Nº 17.572/2021, Art. 2º, inciso

XIX e Meta 16) exemplificam esforços para reduzir desigualdades e garantir uma trajetória educacional bem-sucedida.

Nesse novo contexto, as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), representadas pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024, e pela Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024, estabelecem uma reestruturação significativa na arquitetura curricular, impactando tanto a formação geral básica quanto os itinerários formativos.

As mudanças vão além do simples ajuste na carga horária, trazem transformações significativas nos fundamentos e nos princípios político-pedagógicos que estruturam o currículo do ensino médio Brasil com o objetivo de fortalecer as aprendizagens ao longo de toda essa etapa. Essas transformações estão alinhadas aos princípios da justiça curricular e da qualidade social da educação, pois buscam promover o acesso equitativo a uma educação que respeite as diversidades e contribua para mitigar as desigualdades estruturais que afetam a aprendizagem, promovendo uma formação mais inclusiva, equitativa e crítica.

Essas mudanças, na perspectiva dos elaboradores, favorecem a construção de um currículo transdisciplinar, integrado e flexível, fundamentado em uma visão humanista e crítica, que valorize tanto a formação integral dos indivíduos quanto sua capacitação técnica e profissional. Ao enfatizarem uma educação emancipadora e transformadora, essas mudanças têm o potencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Em 2025, a SEDUC Ceará reafirmou seu compromisso com a qualidade da aprendizagem, oferecendo uma formação do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Para tanto, o tema norteador escolhido foi Educação Ambiental, Sustentabilidade e Emergência Climática. O objetivo é conectar os grandes desafios globais e os compromissos mundiais ao exercício pleno da cidadania, destacando a importância de sensibilizar e preparar a(o)s estudantes para enfrentar as questões ambientais e climáticas do presente e do futuro.

Assim, segundo a SEDUC, os programas, projetos e práticas de ensino da rede estadual foram orientados por esse tema, a fim de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender os desafios globais, agir de forma responsável em suas comunidades e promover transformações sociais alinhadas aos compromissos ambientais, construindo um futuro mais justo e equilibrado para todos. Em seguida, estão demonstrados os caminhos metodológicos da pesquisa, detalhando o tipo de pesquisa, locus e participantes.

6 PANORAMA METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa foi escolhida por focar na exploração de significados e para a realização desse tipo de pesquisa utilizam-se entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação participante e análise de conteúdo. As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por que, através delas, é possível interpretar os discursos dos participantes não apenas pelas respostas, mas também pelas emoções, discursos e subjetividades. Por esse motivo, há um questionário amplo e abrangente, a fim de colher dos participantes o máximo de informações passíveis de análise para a construção dos resultados.

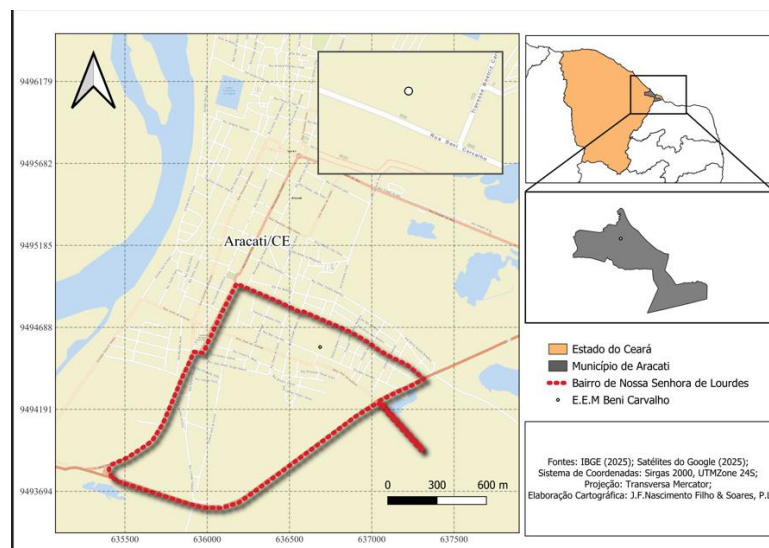
Para a Minayo (1994), a entrevista semiestruturada está entre a estruturada e a não-estruturada, ou seja, mais ou menos passíveis de condução pelo entrevistador. Desse modo, os participantes contribuíram com informações que possibilitaram a análise da atuação docente na articulação da formação geral básica com os itinerários formativos no contexto da prática.

6.1 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO: O LOCUS DA PESQUISA

A escola locus da pesquisa está situada à Rua Beni Carvalho, 1679, Bairro Nossa Senhora de Lourdes, Aracati, no estado do Ceará. Foi construída em 1966 pela necessidade de socializar os moradores e dar-lhes melhoria de vida através do saber historicamente construído. Fundada aos 25 dias do mês de outubro de 1967, pelo prefeito Armando Rocha, recebe o nome de um jurista e filólogo da cidade.

Segundo o IBGE, a cidade de Aracati tem uma população estimada de 78.758 habitantes em 2024 e a escola pesquisada, desde a sua fundação, vem acompanhando o crescimento da cidade e correspondendo à demanda da sociedade aracatiense por educação de qualidade. A própria localização considerada distante do centro comercial e outrora vista com desconfiança pelos moradores que temiam a periculosidade do bairro (Figura 1), agora tem sido cada vez mais valorizada pela atuação da instituição junto à comunidade do entorno escolar.

Figura 1- Localização do Bairro N. Sra. de Lourdes em Aracati



Fonte: IBGE, 2025

A escola tem como missão garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno, contribuindo para que os jovens concluam o ensino médio com qualidade e em condições para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sua visão é ser reconhecida como uma instituição educacional de qualidade pelo serviço de excelência prestado à comunidade aracatiense (PPP, 2024).

A instituição atende a alunos do ensino médio regular, provenientes da cidade de Aracati (sede), bem como de distritos circunvizinhos e até alunos provindos de outra cidade próxima (Fortim), possui extensão em outra escola localizada no distrito de Cacimba Funda, a 54 Km da cidade de Aracati, no turno noturno. A escola funciona em regime parcial presencial e remoto nos três turnos, na etapa de ensino médio e atende também à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Contou com um quadro de 108 (cento e oito) professores e 23 (vinte e três) funcionários no ano de 2024.

O corpo discente estava dividido, no ano letivo de 2024, em 63 (sessenta e três) turmas, sendo 07 (sete) turmas pela manhã, 08 (oito) turmas à tarde e 06 (seis) turmas à noite incluindo a EJA. Destas, 04 (quatro) turmas funcionam em outro prédio que abriga alunos da extensão da escola, e 59 (cinquenta e nove) na sede. Atualmente, funciona nos turnos manhã, tarde e noite, em regime presencial e remoto, totalizando, em 2024, 2.270 estudantes. (PPP, 2024).

Em 2023, a escola atingiu a média 4.1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é obtido a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB). Por sua vez, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) foi de 4.17. Este último é um indicador de qualidade educacional criado pela Secretaria de Educação (SEDUC), em 2016, e é gerado a partir dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE).

Em 2024, tem-se um desafio por serem as primeiras turmas concludentes após as mudanças ocorridas pela reforma. Nesses três anos de NEM – 2022, 2023, 2024 – o currículo passou por modificações a cada ano desse triênio, o que pode ser considerado um fator agravante nos resultados da proficiência nos indicadores de qualidade educacional gerados pelo SPAECE.

Ainda assim, houve um pequeno avanço na proficiência em língua portuguesa – de 269 em 2023 para 270,52 em 2024; em matemática houve uma queda de 261, em 2023 para 258, 72, em 2024. Embora haja um leve avanço em língua portuguesa, ambos os resultados são definidos dentro de uma margem considerada estagnada. Logo, depreende-se que as mudanças no currículo não trouxeram os resultados esperados para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, entende-se que a reforma não contemplou de maneira igualitária a todos, visto que a lei prevê o ensino integral sem contemplar as diversidades do público discente, pois, além dos problemas estruturais e financeiros, há os discentes que trabalham em determinado turno ou em dois turnos e somente podem frequentar a escola de tempo parcial.

A referida instituição foi escolhida para a realização da pesquisa por ser a escola com maior número de matrículas de alunos e professores na rede estadual cearense. Outro critério para a seleção dessa escola é o fato de observar que a nova lei não levou em consideração o número de escolas para a etapa do ensino médio na cidade. Convém explicar que esta não é uma realidade única dessa escola, mas sabe-se que não há no país, principalmente em cidades mais distantes da capital, estruturas capazes de atender às comunidades de forma adequada à nova lei.

No contexto aracatiense, além da escola em estudo, há mais duas escolas estaduais, sendo uma de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e outra voltada ao Ensino Profissional e Técnico (EEPT), há também o Instituto Federal do Ceará (IFCE). Para essas três instituições há um número reduzido de vagas aos estudantes por funcionarem em tempo integral, além disso, para as duas últimas mencionadas, os alunos passam por uma seleção criteriosa para adentrar.

A instituição pesquisada conta com profissionais qualificados como secretária, técnico financeiro, psicopedagoga, segurança, supervisão pedagógica, cuidadores, tradutores e intérpretes

de Libras, auxiliares de serviços gerais, bem como profissionais de preparação alimentar (PPP, 2024).

Mesmo com grandes dimensões em matéria de matrículas, a instituição passa por problemas de alocação das turmas. O laboratório de informática teve que ser desativado para acomodar uma sala de aula. A sala dos professores não comporta a todos os docentes, estando em construção uma nova sala. A biblioteca, que é utilizada para os encontros de área, também está cedida em alguns horários para acomodar turmas que escolheram o itinerário robótica. Desse modo, com frequência professores planejam em ambientes ao redor da escola, tendo que se deslocar sempre que algo acontece e o espaço é ocupado. A escola não possui um auditório e a quadra de esportes (Figura 2) é utilizada para as interações com discentes, docentes e comunidade.

Figura 2 - Quadra de esportes utilizada como auditório



Fonte: Phelipe Mendonça (2025).

Além disso, mesmo tendo um espaço para a alimentação, esse não comporta o total de alunos no turno diurno. E, mesmo a escola fazendo um rodízio entre as turmas para lancharem, as filas são imensas e o tempo pedagógico é afetado, já que para que todos possam lanchar, as turmas começam a sair para o lanche antes do término da aula.

Nesse sentido, é importante salientar que embora abarrotada de alunos, a instituição estadual de ensino pública locus da pesquisa se destaca por sua acessibilidade, contando com corrimão, portas amplas, rampas, pisos e sinalizações táteis, além de salas de aula adaptadas para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Suas dependências incluem biblioteca, quadra de esportes coberta, estacionamento, pátio coberto, salas climatizadas, laboratório de ciências,

cozinha, refeitório e oferece alimentação escolar, duas vezes por turno, na chegada dos discentes e no horário de intervalo. (PPP,2024)

Em termos de tecnologia, a instituição estadual disponibiliza internet banda larga, que embora robusta, não coaduna com o número de usuários; datas-show em todas as salas de aula e tablets para os estudantes de terceira série; no ano de 2024 seriam entregues tablets aos alunos de 1ª e de 2ª séries, porém até a finalização da pesquisa não houve a entrega pelo governo do estado. (PPP, 2024).

Dentro da teoria com a qual concordamos, Ball faz a seguinte afirmação: “A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável [...] a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto” (Ball, 1994, *apud* Ball *et al.*, 2012, p.26). Compreende-se que os elaboradores das políticas as formulam para uma escola fictícia, “[...] a melhor de todas as escolas possíveis” (idem, p. 26), porém não houve a preocupação com as contingências inerentes a cada contexto.

Para a realização das entrevistas, os participantes foram convidados a prestar entrevista gravada após os devidos consentimentos dados por eles através de suas assinaturas nos termos assinados (detalhados na próxima seção). O local disponibilizado para a realização das entrevistas de início, foi o Laboratório de Ciências (LEC), que está situado em um local distante das demais salas da escola, é um ambiente confortável e discreto e, por esse motivo, seria utilizado para a entrevista com cada docente em horários distintos, a fim de manter-lhes a privacidade.

Entretanto, tivemos que prorrogar alguns prazos devido ao nosso retorno à atuação profissional num período de final de ano e outros empecilhos. Então, remarcamos as entrevistas pra serem feitas na residência dos participantes e/ou na escola em horários livres dos docentes, num lugar propício para que fossem feitas as captações de áudio através de um aparelho celular. Feitas as transcrições e posteriores análises das entrevistas, essas foram guardadas, garantindo, assim, o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que os participantes não tiveram seus nomes identificados no trabalho.

6.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: PARTICIPANTES DA PESQUISA

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro docentes em efetivo exercício na escola locus da pesquisa, sendo dois docentes da área de linguagens e dois da área de

ciências humanas, mediante processo de adesão. Os participantes lecionaram conteúdo das disciplinas da formação geral básica e também itinerários formativos, no triênio 2022-2024. Estão nomeados como P1 e P2 (professores de linguagens) e P3 e P4 (professores de ciências humanas).

A realização da pesquisa nessa instituição pode ter aspectos positivos, no sentido de que – e, nesse momento, novamente utilizarei a primeira pessoa – atuo como professora na referida escola e, portanto, conheço a realidade da prática docente, assim como tenho opiniões que podem ou não convergir com as dos participantes. No entanto, este ponto positivo também pode propiciar uma desvantagem, já que não possuo o distanciamento e a neutralidade em relação ao contexto pesquisado, fatores estes que considero importantes para a realização de uma pesquisa acadêmica. Ser consciente desse fato me levou a ter mais rigor nas análises realizadas.

O plano de recrutamento iniciou com o convite aos professores a participarem da pesquisa, após a assinatura da carta de anuência pelo diretor da instituição e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. O primeiro contato deu-se pessoalmente em concordância com o núcleo gestor, durante realização dos coletivos por áreas (linguagens e ciências humanas), na escola em que a pesquisa foi realizada.

A apresentação do projeto aconteceu a partir da leitura dos objetivos, metodologia, possíveis riscos e garantias éticas à pesquisa; importância do tema e das entrevistas para o alcance dos objetivos. A partir da adesão voluntária dos participantes, foram apresentados e assinados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e O Termo de Autorização para uso de Áudio (TAA), dada a importância desses dados para a pesquisa. Realizada essa primeira etapa, os agendamentos das entrevistas com os participantes voluntários foram feitos.

Alguns critérios foram definidos para que os participantes pudessem colaborar com a pesquisa: Ser docente efetivo de uma das duas áreas do conhecimento a serem pesquisadas – Linguagens e Ciências Humanas – em uma ou mais séries do nível médio, na escola locus da pesquisa, desde, pelo menos, dois anos antes do ano de 2022 e estivessem em dedicação exclusiva nesta instituição, principalmente, por ser esse o ano de implementação do NEM, em 2022, na referida escola.

Esses critérios se justificam pelo fato de que esses profissionais, por serem do quadro permanente da escola, podem estabelecer um paralelo sobre suas práticas antes e a partir da implementação da Lei nº 13415/17, em vigor no estado do Ceará de 2022 a 2024. Além disso,

esses profissionais vivenciaram as alterações trazidas pela atual lei sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 31 de julho, a Lei nº 14945/2024, que estabeleceu a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passou a valer em 2025, alterou a Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogou parcialmente a Lei nº 13415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio (MEC, 2025).

Os critérios de exclusão dos participantes, que foram explicitados aos docentes antes da adesão à pesquisa foram os seguintes: em caso de esses profissionais estivessem afastados no período pesquisado (licença, atestado ou outros fatores); pelo não cumprimento dos critérios necessários à inclusão ou caso pedissem para se desligar da pesquisa por motivos pessoais ou desistência.

Assim, houve o comprometimento em esclarecer e enfatizar aos participantes quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais seriam submetidos e dos possíveis riscos que pudessem advir de tal participação, conforme informado anteriormente. Isto posto, antes de assinarem o TCLE, os participantes foram informados sobre a liberdade de solicitarem afastamento/exclusão/desistência durante a pesquisa, sem implicar qualquer prejuízo a sua pessoa ou família. A assinatura do TCLE pelos participantes também é instrumento de autorização para que as informações coletadas fossem publicadas na conclusão da pesquisa, garantindo-lhes o anonimato e o sigilo dos dados referentes a sua identificação.

Assim como esclarecido no TCLE quanto aos objetivos da pesquisa, procedimentos e riscos que pudessem advir da participação na pesquisa, os participantes se declararam cientes da necessidade de gravação de áudio para o procedimento da entrevista. Desse modo, ao assinar o TAA, os participantes autorizaram a captação de áudios que se fizessem necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, liberaram a utilização destes áudios (e suas respectivas transcrições) para fins científicos e de estudos.

Considerou-se como benefícios desta pesquisa as reflexões sobre o NEM no contexto de atuação, a fim de trazer a compreensão dos professores acerca dessa política em seu contexto real, na tentativa de analisar impactos e contradições que a lei ora imposta não contemplou.

6.3 PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DE INFORMAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos discursos obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, considerando a natureza qualitativa da pesquisa, buscou-se investigar como os professores do ensino médio de uma escola pública no município de Aracati articulam a formação geral básica e os itinerários formativos que compõem o novo currículo, conforme previsto pela reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017).

Neste ponto, relembra-se a utilização do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992) como o eixo teórico da pesquisa. Esses teóricos oferecem uma abordagem descentrada e dinâmica sobre como as políticas educacionais são interpretadas e atuadas nas escolas. Ball e Bowe consideram o “[...] processo de formulação da política um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados” (Bowe *et al.*, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 50). Nesse sentido, as respostas dos participantes foram analisadas como decorrentes de uma tradução do texto da lei somando-se às reformulações para que seja possível a sua realização na prática.

A teoria da atuação de Ball e colaboradores (2012) também é utilizada como referencial para a análise dos discursos produzidos pelos professores no que se refere ao contexto da prática. Concorde-se com a afirmação feita por eles de que “[...] a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’ [...]. é analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (Ball *et al.* 2012, p.27, grifos dos autores).

Seguindo essa perspectiva, adotou-se a análise de conteúdo para interpretar os discursos dos professores, conforme sugerido por Sakamoto (2014), que destaca a importância de examinar a materialidade linguística do texto para alcançar possíveis significações.

Assim, a análise das informações obtidas se concentrou em como os professores recontextualizam as políticas curriculares no contexto escolar, ajustando-as às necessidades e condições locais. Essa abordagem permitiu identificar os múltiplos sentidos atribuídos pelos docentes às diretrizes da reforma e como essas interpretações afetaram sua prática pedagógica.

Esse processo metodológico visa não apenas a identificar a forma como as políticas educacionais são implementadas nas escolas, mas também revelar as dinâmicas de poder, os conflitos e as resistências que emergem quando os professores confrontam as exigências curriculares impostas pela reforma do ensino médio com as realidades locais do ensino.

Ao adotar uma relação dialética, como propõe Minayo (1994), entre os dados empíricos e a fundamentação teórica, especialmente as teorias de Ball e colaboradores (2012), buscou-se desvendar as diversas camadas de interpretação e ação que envolvem a prática docente. Assim, tentou-se compreender de maneira mais profunda como as políticas curriculares são apropriadas, modificadas e, em alguns casos, resistidas no cotidiano da escola em estudo, oferecendo respostas às questões centrais desta pesquisa.

Dessa maneira, a articulação entre o concreto, representado pelos discursos, planejamentos e práticas dos professores, e o abstrato, constituído pelas teorias sobre políticas educacionais, permitiu uma análise mais completa sobre o impacto da reforma do ensino médio nessa escola pública regular. Através desse percurso, pretendeu-se não apenas avaliar o processo de implementação das políticas, mas também compreender os desafios e as negociações no contexto escolar.

Na próxima seção, foram apresentados os discursos dos professores através das informações obtidas via entrevistas semiestruturadas, seguidos de nossa análise, a fim de compreender os significados, traduções e produção da política ora investigada nas suas práticas.

7 A FALA DOS DOCENTES: SIGNIFICADOS, TRADUÇÕES E PRODUÇÕES DE POLÍTICA

Como exposto na seção anterior, “Panorama metodológico: os caminhos da pesquisa”, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de um roteiro abrangente buscando trazer à superfície os sentidos e significados atribuídos à política pelos docentes, bem como reconhecer os enfrentamentos, desafios e identificações que os docentes das duas áreas em foco – linguagens e ciências humanas – vivenciam em suas atuações.

Desse modo, faz-se necessária a exposição de forma breve dos questionamentos abordados nas entrevistas. Aos docentes participantes questionou-se sobre o primeiro contato com as propostas do novo ensino médio; o modo como é feita a articulação entre os conteúdos da formação geral básica e os itinerários formativos na prática; os desafios e/ou incoerências em sua prática atualmente; os resultados nas aprendizagens dos alunos ao longo desses três anos (2022-2024) e implicações relevantes das mudanças; a percepção da opinião dos alunos sobre as mudanças no currículo; mudanças destacadas na forma de ensinar depois da reforma do ensino médio/e como é percebida a reação/mudanças da escola e de colegas; como são discutidos os projetos/atividades propostos pela reforma na sua área de atuação; conhecimento das novas orientações para 2025, segundo a Lei nº 14945/2024 de 31 de julho de 2024/e a opinião sobre as mudanças na lei.

Como já referido anteriormente, os participantes foram nomeados por P1 e P 2, docentes de linguagens e P3 e P4, docentes de ciências humanas. Quanto à formação profissional, 1 (um) participante é mestre, 3 (três) são especialistas; todos 4 (quatro) atuantes no ensino médio entre 10 (dez) a 29 (vinte e nove) anos e há mais de 3 (três) anos na escola locus da pesquisa.

A respeito do primeiro contato com as propostas do novo ensino médio, os participantes citaram as formações pontuais realizadas a partir da sanção do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE) na forma da Lei 13.005/2014, como também a participação em consultas públicas sobre a BNCC, cuja primeira versão foi lançada em setembro de 2015 e colocada para o público entre setembro de 2015 e março de 2016. Em seguida, as respostas dos participantes P1 e P4 sobre este primeiro questionamento:

O meu primeiro contato com as propostas do Novo Ensino Médio... acontece ali a partir de 2015, a partir do momento que essa discussão está nas mídias, está nos meios de comunicação. E já naquele momento, nesse período de implantação, de discussão, nós na

escola já debatíamos, já participávamos de maneira online naqueles momentos de consulta pública às escolas, aos professores (P1, 2025).

Meu primeiro contato com esse projeto inicial do novo ensino médio se deu por consulta pública, porque antes da lei ser aprovada teve um longo período de consulta pública, muitas vezes não publicizada. Acabou que nós professores tivemos que ir atrás dessa consulta pública e nós também tivemos uma formação na escola antiga que eu trabalhava ainda, nós tivemos uma formação sobre o novo ensino médio, o que ia mudar, quais são as características. [...] é reconhecido que o ensino médio brasileiro precisava de uma reformulação que se adequasse às realidades de uma geração que buscava processos de emancipação mais modernos e atuantes em diversas áreas (P4, 2025).

Como observado nos discursos de P1 quanto P4, ambos fazem alusão às consultas públicas que aconteceram em todas as escolas. A primeira versão dessa consulta foi lançada em setembro de 2015 e colocada em consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições (MEC, 2016).

No entanto, nesse momento, o professor foi convidado a acrescentar ou retirar algo ao que já estava posto, sem uma participação efetiva desse docente. Essa ausência de discussão com os sujeitos que atuam diretamente na execução da política causa o estranhamento em relação ao que está posto, como vemos na fala de P1.

É uma proposta com a qual eu não concordei desde o início, acho que tem muita relação com a própria maneira como ela foi pensada, como ela foi implementada, não houve muita consulta aos professores, porque os professores nunca foram convidados a discutir os fundamentos dessa reforma. Nós sempre fomos ouvidos em relação ao que estava posto, mas era necessário? não era necessário? poderia ser feito de uma outra maneira?... os professores tiveram muito pouca oportunidade, pouco espaço de escuta nesse processo (P1, 2025).

Como aponta P1, os professores foram convidados a contribuir apenas com o que já estava pronto. Não foram consultados no sentido de colaborar com os fundamentos da proposta: se concordavam ou não, se esse novo desenho para o ensino médio era mesmo necessário, se poderiam opinar com suas percepções da realidade da escola, ou seja, o contexto novamente não fez parte das decisões sobre a reforma.

O discurso de P2, na transcrição a seguir, demonstra que a apropriação desses primeiros textos da política se deu de forma muito caótica e, nesse ponto, compreende-se que o sujeito não se vê representado na política ora proposta. Em sua fala, P2 enfatiza ter percebido que nem os gestores e nem os coordenadores – multiplicadores das orientações – estavam muito seguros das propostas da política.

O primeiro contato foi muito assustador, confesso a você, porque as coisas vêm de cima para baixo, a gente tem que se apropriar da noite para o dia, não existe uma formação, uma orientação, porque até quem está nos processos de orientação, não estão entendendo muito bem o que está acontecendo, então imagina o caos que se estabelece dentro de uma proposta dessa, mal esclarecida, mal elaborada, mal estruturada, e que o professor infelizmente tem que se adequar a todo custo (P2, 2025).

Ao serem questionados se continuam com a mesma impressão inicial em relação à reforma atualmente, os quatro participantes responderam serem contrários à maneira como a lei foi introduzida nas escolas, embora, dois participantes se mostrem favoráveis a algumas mudanças, nesse caso, por considerarem as aulas eletivas uma mudança positiva, porém, precisando aperfeiçoar. Pode-se observar tais opiniões nos discursos a seguir:

Minha visão mudou? [gesto de negativa] a gente vai se acostumando, entre aspas, com a situação, mas não significa dizer que a gente aceita que isso é o melhor caminho para a educação dos nossos jovens. É assim que eu vejo, ainda não consigo digerir de maneira muito salutar esse novo ensino médio, pela maneira que ele foi implementado, que ele foi colocado para todos nós, de uma maneira muito abrupta, todo mundo teve que virar professor de notório saber, todo mundo teve que saber de tudo, e a gente sabe que não é bem assim que funciona (P2, 2025).

[...] eu particularmente gosto das eletivas. Eu acho que é um ponto positivo. Agora, claro, tem pontos a melhorar. [...] eu acho que num balanço, as pessoas geralmente têm mais pontos negativos do que positivos. Eu, particularmente, acho que teve muitos avanços positivos. Teve os negativos [...] a questão do preparo, da capacitação, mas, por outro lado, você permitiu ao professor essa opção de você transmitir um conhecimento mais afim de um tema que você gosta (P3, 2025).

P2 desabafa de forma veemente sobre sua contrariedade com as mudanças, principalmente no que concerne aos itinerários formativos, que considera ensino de notório saber, visto que os professores precisam ministrar aulas que não são pertencentes à disciplina em que possuem graduação. Nesse caso, convém explicitar que o notório saber se dá na formação profissional, enquanto os itinerários formativos têm conexão com as grandes áreas do conhecimento.

Nos discursos a seguir, o participante P3 aponta as disciplinas eletivas como um avanço no ensino médio, embora considere a não obrigatoriedade de algumas disciplinas como algo mais negativo do que positivo. Já P4, embora considere que as eletivas sejam uma ideia interessante, considera que a escola não tem a estrutura necessária para oferecer os itinerários formativos da maneira como foram pensados na elaboração da política, por esse motivo, pondera, o currículo ficou engessado.

[...] algo que tem os seus prós e tem os seus contras, principalmente porque o novo ensino médio ele tem aspectos positivos, que é a questão, ao meu entender, das eletivas, mas ao mesmo tempo tinha algumas questões que precisaram ser rediscutidas, como por exemplo, a área de Ciências Humanas. Algumas disciplinas na época meio que perderam a obrigatoriedade de serem ofertadas, principalmente História que teve a carga horária reduzida. [...]em geral, a minha percepção é mais negativa do que positiva [...] (P3, 2025).

[...] as mudanças desorganizaram o currículo e marginalizaram o processo que atua socialmente e humanamente, entregando ao aluno um currículo teoricamente moderno, mas que na prática representava o engessamento da educação, na maioria das vezes por falta de estrutura. [...] Quero dizer que na nossa visão [do que vinha pra gente], nós tínhamos uma visão muito otimista, porque era um currículo mais moderno (P4, 2025).

Embora os docentes sejam contrários a todas (ou em parte) as mudanças, percebe-se que não há a clareza em algumas falas de seus papéis enquanto produtores de política. A lei trouxe à escola a receita, porém os atuantes da lei a interpretam e a põem em possíveis práticas, àquelas que o ambiente pode propiciar (*Ball et. al*, 2012). Percebe-se essa visão no discurso de P4 a seguir:

[...] nós já tínhamos a noção [de] que o ensino médio precisava de uma reformulação. Há muito tempo o ensino médio trabalhava com as características que o tempo modificou e o ensino médio ficou pra trás. Mas quando veio o ensino médio, ele veio com um engessamento muito mais profundo por conta das estruturas escolares (P4, 2025).

Quando o professor percebe esse engessamento e age sobre o currículo, entende-se que esse é o momento em que, muitas vezes, o professor não vê o currículo de forma descentrada, mas como algo que vem de cima para baixo. No entanto, mesmo sem perceber, está agindo sobre o que está posto ao fazer esse movimento de adequação ao currículo.

Esses movimentos são percebidos nos discursos seguintes, em que os participantes são questionados sobre como está sendo feita a articulação de conteúdos da FGB e IF. As respostas dos docentes direcionam os itinerários a conteúdos que fazem parte da FGB, como observado a seguir no discurso de P1:

Depende muito da natureza do itinerário formativo. Por exemplo, quando eu trabalhei ortografia, que era uma disciplina eletiva, dentro dessa parte diversificada, que anteriormente eram as 1.200 horas, foi uma eletiva que nós pudemos, sim, fazer uma articulação muito forte com a questão da formação geral básica, [...] foi uma maneira que a escola pensou, através dessa eletiva, de compensar, de certa forma, o fato de o aluno não ter redação no currículo do Ensino Médio, principalmente esse aluno que está chegando na primeira série. Então, nós tentamos linkar muito a eletiva ortografia com a própria disciplina de redação, no que concerne à questão da escrita, da correta, da compreensão do que é um texto [...] E na eletiva Língua Portuguesa para o SPAECE, nós aproveitamos para trabalhar de maneira muito intensa a questão da leitura. [...]

basicamente, uma espécie de... eu posso estar usando aqui uma palavra muito forte, mas é uma espécie de treino, é treinar os alunos para os descritores do SPAECE, de maneira que a escola possa aumentar a proficiência nessa avaliação externa. Mas nós aproveitamos, e aí é uma decisão dos professores, é uma decisão da escola e [...] nós investimos muito nessa questão da leitura, da interpretação do texto (P1, 2025).

De maneira geral, depreende-se, a partir dos discursos dos docentes, essa articulação entre FGB e IF foi realizada numa tentativa de o professor melhorar a FGB dos alunos, cuja carga horária foi extremamente reduzida. Disciplinas foram retiradas, como redação ou extremamente reduzidas, como história, física e até mesmo português e matemática. O professor percebeu nos itinerários formativos uma forma de compensar essa redução de tempo e de conteúdo destinados para a FGB, como se observa na fala de P3:

Quando eu ofereci as minhas eletivas, levei em consideração a realidade do mapa curricular e também do conteúdo programático das disciplinas da FGB, por exemplo, decidi ofertar Grandes Guerras Mundiais nas turmas de primeiros anos, porque esse conteúdo já é trabalhado ao longo do ano na FGB. Então, decidi encaixar esse conteúdo dentro do conteúdo como eletiva. [...] os alunos vão ter uma noção mais aprofundada deste assunto... Só que, obviamente, o conteúdo que o professor da FGB vai explicar é um conteúdo muito mais esmagado (conciso). Porque a gente sabe como é a dinâmica, temos um curto espaço de tempo, um bimestre, para dar um conteúdo extenso, então se vê de forma muito resumida. [...] E com relação à história do Ceará [outra eletiva], principalmente em relação a concursos públicos, há muitos concursos públicos hoje, polícia, enfim, para diversos órgãos que cobram alguma coisa sobre a história do Ceará e, principalmente, vestibular. Como a Aracati tem um polo da Universidade Estadual do Ceará, achei conveniente ofertar essa eletiva (P3,2025).

Nesse sentido, compreende-se que efetivamente os professores produziram política. Talvez uma política de currículo muito mais eficiente do que a que chegou na escola, e com o aval dos gestores escolares. Dessa maneira, percebe-se aqui as insurgências, à medida que os professores vão detectando as deficiências da política e vão tentando, a partir das suas ações, atribuir um novo significado a ela, num movimento de reinterpretação da política.

Ball e colaboradores (2012) indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a forma como a política é interpretada pelos docentes e como esses profissionais atuam na prática, ou seja, como relacionam os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de “[...] resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50). Lopes (2019), refere-se ao currículo como “em construção”, nunca fixo e/ou homogêneo:

O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser (p. 61).

Quanto aos desafios e incoerências que os docentes encontram em sua prática atualmente, as respostas são categóricas em relação à reforma não trazer mudanças ou investimentos, *a priori*, estruturais para que as instituições pudessem oferecer aos discentes as propostas estabelecidas pela lei da reforma, “[...] não há mudanças na prática, se não houver investimentos em estrutura escolar e reorganização de cargas horárias. Não existe possibilidade de inserir um currículo moderno dentro da escola, se as estruturas físicas e organizacionais permanecem as mesmas” (P4, 2025).

Ao ser questionado sobre incoerências em relação às mudanças propostas pela reforma e a sua prática, P1 se manifesta dessa forma:

[...] a principal incoerência que eu vejo [...] não vou dizer em relação à minha prática, mas à própria concepção do ensino médio é que o novo ensino médio, ele vê os problemas dessa etapa da educação básica como se fosse uma questão de currículo. E, a meu ver, não é uma questão apenas de currículo. Nós também temos, dentro das escolas, um problema muito grande de estrutura. [...] assim, a ideia é que o itinerário formativo seja um momento em que o aluno possa perceber que ele não está naquela aula convencional. Seria uma proposta nova que ia despertar a atenção desses jovens. Mas a estrutura da escola não oferece absolutamente nada ao professor para que ele consiga transformar esse itinerário formativo em algo diferenciado. [...] A questão do acesso à internet, que também é muito sofrível nas escolas do ensino médio. Então, muitas vezes, nós estamos oferecendo nos itinerários formativos, por conta dessa limitação estrutural, mais do mesmo que já fazemos em sala de aula (P1, 2025).

Quanto aos desafios a serem considerados em sua prática atualmente, P1 responde:

Eu acho que o maior desafio é a gente tentar afetar esse aluno para esses itinerários formativos. Como chamar esse aluno para o processo? Porque, veja, essa ideia que o novo ensino médio passou, de que o aluno ia ter um amplo protagonismo na escolha desses itinerários formativos, isso não se concretizou na prática. Na verdade, o aluno tem um poder de escolha muito limitado, se é que tem. [...] numa escola muito grande, [...], com mais de 2.300 alunos, você tem sete turmas de primeira série no período da manhã, as três primeiras conseguem fazer escolhas, mas quando você vai chegando lá no final, os outros vão pegar, na verdade, o que tem. Então, assim, esse é um grande desafio, trazer o menino que já chegou ali, de certa forma, meio chateado, porque não era bem aquilo que ele queria, como trazer esse aluno para essa disciplina? Esse é um desafio grande (P1, 2025).

Nesse ponto observa-se, novamente, a questão estrutural da escola. Uma escola com mais de 2.300 alunos que não oferece espaços propícios para a realização de itinerários formativos definidos como a parte diversificada em que o aluno se sentiria motivado e autônomo em suas escolhas para frequentar a escola.

Também é importante enfatizar na fala de P1, no que concerne à “[...]concepção do ensino médio que [a reforma] vê os problemas dessa etapa da educação básica como se fosse uma questão de currículo”, ou seja, se as distorções são no currículo seria apenas uma questão de ensino, abrindo mão de discutir as questões contextuais como estruturas, quantidade de alunos, carência de mais escolas para a diversificação do currículo, internet precária, a formação dos professores dentre outras realidades adversas, consequentemente, culpabilizando a prática docente.

Outros fatores citados pelos professores são a redução de disciplinas da formação geral básica, a precariedade do material didático, muitas vezes a única fonte de pesquisa ao alcance do aluno, assim como a questão do notório saber, em que professores formados numa tradição disciplinar são orientados a ministrar aulas de disciplinas/áreas afins.

Faz parte da proposta, que os professores têm a sua formação básica, mas nós somos meio que obrigados, entre aspas, a ter o notório saber, você vai pegar uma disciplina dessa, você tem que saber de português, literatura, redação, arte, inglês, espanhol, educação física, todas as disciplinas que abrangem o corpo de linguagens e códigos de suas tecnologias, que todo mundo acha complicado [...].Com relação ao material também, eu vejo como um grande problema, o professor com pouco tempo que ele tem para planejar, ele tem que elaborar todos os seus materiais para poder introduzir essa novidade, porque é novo para todo mundo. [...] tem umas questões de ENEM que a SEDUC manda para a gente, eu não considero isso material, porque está aí na internet, nós mesmos, professores, temos nossos bancos de questões, então eu não vejo que isso é um material (P2, 2025)

Eu vejo que existe uma insatisfação, não só minha, mas de muitos professores, tanto de História quanto da área de Humanas, é justamente a questão da falta de autonomia em relação à disciplina, porque, por exemplo, nós utilizamos um livro que é por área, [...] isso é um obstáculo. Ou seja, não se tem uma coerência, [...] às vezes, nós, professores, sentimos uma dificuldade muito grande de relacionar um conteúdo novo com o conteúdo anterior, porque não batem, não tem como você fazer conexões. Mesmo sendo uma coisa muito simples. Porque informações que são importantes e que deveriam constar no livro, não estão. Entendeu? Então, assim, é uma deficiência que eu vejo na produção desses materiais didáticos das editoras (P3, 2025).

Nesse sentido, cabe ressaltar que o notório saber, segundo a Lei, abrange apenas o itinerário Formação para o Trabalho. Mas a fala de P2 não deixa de ser uma queixa importante,

pelo fato de que os itinerários formativos são distribuídos por áreas do conhecimento. Por exemplo, nessa fala de P2, formada em educação física, mas, como já discutido, a estrutura da escola não oferece muitas possibilidades para a realização de itinerários voltados a essa disciplina (dança, esportes diversos etc.). Então, esses docentes têm que ministrar itinerários formativos/ eletivas de disciplinas afins da área de linguagens e códigos. Consequentemente atuam no ensino de literatura, redação, arte, dentre outras, que não fazem parte da grade curricular na qual foram graduados.

Somando-se a reflexões sobre estrutura e redução de disciplinas, P1 acrescenta sua discordância com a ênfase dada à formação para o trabalho, cujos adolescentes já devem fazer suas escolhas pelos itinerários voltados a uma futura carreira profissional já na primeira série do ensino médio:

Eu queria colocar aqui uma outra questão que me faz não concordar com essa nova proposta do Ensino Médio, que é essa ênfase na preparação para o mundo do trabalho. Porque eu acho que esses jovens chegam cada dia mais cedo no Ensino Médio, principalmente quando você pensa, a partir do momento que o Ensino Fundamental foi para esse ciclo de nove anos. Então, esse menino já entra no primeiro ano, lá do Fundamental 1, aos seis anos, [...] chega muito cedo no Ensino Médio. Eu fico me questionando se esse aluno já teria maturidade suficiente para estar escolhendo esses itinerários formativos (P1, 2025).

Nesse sentido, é pertinente a preocupação de P1 no que concerne a escolhas do caminho a seguir a partir de itinerários, muitas vezes não condizentes com aquilo que o discente realmente vai trilhar no futuro.

Desse modo, tem-se uma escola sem estrutura para oferecer adequadamente a parte diversificada do currículo. Esse é um problema que ainda deve ser debatido de maneira a trazer investimentos para a construção de mais escolas adequadas às propostas da lei da reforma, de maneira a assistir de forma igualitária o público discente das escolas públicas.

Também concordamos com P1 ao colocar a imaturidade desses discentes para fazer uma escolha considerada importante por todos nós, professores, pais de alunos e demais interessados nesse tema. A questão da imaturidade desses estudantes para uma escolha cada vez mais cedo daquilo que pretendem abraçar como futura profissionalização, em detrimento dos conhecimentos essenciais que os auxiliaria numa melhor preparação para essa escolha em momento mais propício, que não na adolescência. Esta limitação do ensino médio para uma formação profissional é discutida em Lopes (2019), que considera

[...] a ligação estabelecida entre formação por competências, formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania desconsidera a necessidade de discutir o que se entende por trabalho e cidadania, bem como remete a uma ideia de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas (p. 69-70)

De acordo com a lei imposta, a juventude em sua maioria que precisa trabalhar e ajudar na subsistência familiar, apenas poderá frequentar a escola num período parcial. Dessa maneira, não se leva em consideração os contextos diversos na elaboração da política. Assim, a atuação torna-se contingencial e precária por não responder às problemáticas, cuja reforma se propôs responder.

A instituição pesquisada atende à grande parte carente da comunidade aracatiense e o número de matrículas é um dos maiores do estado, possuindo uma quantidade considerável de alunos neurodivergentes¹⁴, além do quê, na cidade, há apenas três escolas que atendem aos jovens no ensino médio, sendo esta a única a ofertar vagas para o ensino regular.

Em relação aos resultados nas aprendizagens dos alunos ao longo do triênio 2022-2024, os docentes se expressam de uma maneira bastante crítica acerca das implicações relevantes e mudanças proporcionadas pela reforma para o ensino e para a aprendizagem.

P1 considera que não houve avanços, pelo contrário, os resultados estão estagnados, como podemos observar no discurso a seguir:

No início do ano, nós tivemos acesso aos resultados do SPAECE de 2024, que é o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas do Estado do Ceará. [...] eu vou trazer para você, não é uma impressão minha, mas um dado que já é efetivo, que já é de conhecimento e de domínio público. As escolas do Estado do Ceará estão estagnadas. A escola, ao longo desse processo, não avançou [...] cresceu um ponto, mas como o CAED explica para a gente, isso não representa um avanço, porque está ali dentro daquela distorção que pode ocorrer ou para cima ou para baixo.

Então, eles dizem que, na verdade, a escola está estagnada. Veja, a escola está estagnada, a CREDE 10, que é o Centro Regional de Educação, no qual a Escola xxxx está vinculada, também está estagnada [...] o que a gente pode dizer é que, infelizmente, os resultados não vieram.

E aí, eu fico me questionando o seguinte: Na verdade, o que o novo ensino médio está propondo não é muito diferente do que outras reformas do ensino médio já colocaram para as escolas em uma nova roupagem [...] talvez, se o foco fosse outro, fosse fazer a escola, a escola junto com seus profissionais, refletirem, tenham uma maior liberdade de pensar, de agir sobre esse currículo, se esses resultados não viriam (P1, 2025)

¹⁴ Alunos que enfrentam diversas especificidades, como deficiências, transtornos e distúrbios, incluindo também aqueles com dificuldades e diferentes estilos de aprendizagem. Principalmente alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pessoas neurodivergentes devido às suas dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotípias.

Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31318>

Para P2 e P4, a escola pública não teve ganhos, enquanto as escolas privadas que podem arcar com os custos estão mais preparadas para adotar as mudanças. P4 considera que, ao contrário do que foi anunciado, os estudantes estão mais desmotivados.

Os meninos aprendem menos. Após a implementação da lei... juntou com o período pandêmico, então, nós temos uma quebra aí, um abismo muito grande, que a gente vai passar mais de 10, 15, 20 anos para poder conseguir recuperar, se é que a gente vai conseguir recuperar esse abismo de aprendizagem, [...] de fato, não melhorou. A prova é tanto que o governo teve que retroagir das suas decisões [...] essa metodologia não é a mais eficaz, pela maneira como foi introduzida, o modelo é lindo. Agora, será que está apropriado para a nossa realidade de escola pública? Porque eu percebo que, na escola particular, é bem diferente (P2, 2025).

Não quero ser pessimista [...], mas a escola, as redes de educação não se prepararam para o novo ensino médio, ele chegou para a gente, só que para o aluno não teve grandes mudanças ou melhorias significativas. Os alunos acabaram seguindo o que os coordenadores, os professores diziam, olha, agora tem aula de tal disciplina, agora tem aula de tal disciplina, a gente percebeu que não havia grandes mudanças. E para completar, [...] nos dias que tinham disciplinas eletivas, eram os dias que tinham mais evasão escolar. Isso aí é comprovado através de dados, o Instituto da Educação tem até dados sobre isso, que tem uma evasão. Então, assim, é algo que ao invés de estimular o aluno, desestimulou (P4, 2025).

Quanto à opinião dos alunos sobre as mudanças no currículo, os participantes se manifestaram de maneiras bem semelhantes. Novamente, vem à baila o fato de os alunos faltarem às aulas no dia em que ocorreram as eletivas.

Os alunos não aprovaram. A verdade é essa. A gente percebia uma resistência, uma insatisfação dos alunos em relação a essa forma, ao currículo que estava ali sendo... Ainda, eu nem diria implementado, estava ali sendo construído, na verdade. E uma coisa que a gente observava era que as disciplinas eletivas aconteciam sempre na segunda-feira. Na segunda-feira para as primeiras séries e para as segundas séries parece que na sexta-feira. A realidade das primeiras séries era que na segunda-feira ele tinha a primeira aula da formação geral básica e as outras quatro aulas eram todas voltadas para os itinerários formativos. E a gente tinha, nesse dia, uma demanda de alunos muito baixa na escola. Os alunos faltavam (P1, 2025).

Eu ainda não vi nenhum aluno comentar que gostou. [...] E olha que eu entrei em muitas turmas, em muitas salas, porque [...], a gente tem, basicamente, 27 turmas para dar conta... Eles reclamam. Inclusive, no dia da disciplina eletiva, quando era distribuído num dia específico, era o dia que tinha mais falta de alunos na escola. Eles não gostavam, eles não iam para a aula (P2, 2025).

Ao serem questionados sobre como as opiniões dos discentes afetam sua atuação, os participantes citam a desmotivação dos alunos em relação às eletivas:

Se isso afeta minha atuação? Com certeza, com certeza, porque quando você faz o que você gosta, é diferente do que você ser obrigada a fazer. Você fazer o que não gosta. Tinha aluno que se escondia dentro da escola para não assistir a aula. Tinha aluno que não ia, matava a aula nesse dia, porque... Você prepara a sua aula com uma turma e chega lá e... É. Alguns professores se deparavam com pouquíssimos alunos na turma. Mesmo os poucos que iam participar... já não queriam participar e nem davam tanta atenção. Eu tive a oportunidade de trabalhar Educação Física Inclusiva... E essa foi uma disciplina boa, positiva, porque tinha atividades práticas e o menino gosta do movimento. Então, nesse caso, essa disciplina foi boa. Mas o ponto é que muitos alunos querem participar, mas não existe vaga suficiente. Então, a [a falta de] estrutura, mais uma vez, acaba atrapalhando o processo (P2, 2025).

Um dos motivos pelo qual a reforma do Ensino Médio foi feita é que os alunos tinham uma carga de disciplinas muito grande[...]. Hoje nós temos mais disciplinas com as eletivas. Em 2022 eram quatro eletivas, uma de cada área do conhecimento. Então, além das doze do Ensino Médio mais quatro, dezesseis. [...] a carga de estudo desses alunos aumentou. Então, é um ponto que os alunos colocam muito isso[...] tem pontos a melhorar. [...] o sistema, por exemplo, de informática da rede estadual, já poderia colocar as turmas com as disciplinas eletivas (P3, 2025).

Sobre as mudanças na forma de atuar e a percepção na atuação dos colegas docentes, os participantes se queixam do aumento da demanda, sendo que não houve aumento do horário de planejamento, com um agravante que é a estrutura precária em relação ao espaço físico e ao acesso à internet, devido ao grande número de usuários ao mesmo tempo:

A mudança que aconteceu foi no volume de trabalho. Essa foi a mudança que aconteceu. Aumentou consideravelmente o volume de trabalho. E os nossos horários de planejamento continuaram os mesmos. Imagine uma professora de educação física que tem apenas uma aula. Eu estou falando de educação física, mas, por exemplo, filosofia, sociologia... Também só tem uma aula. Como é que os professores dessa área vão ter que dar conta de ter o notório saber, dando conta de 27 turmas, tendo que trabalhar esses itinerários formativos com apenas 13 horas de planejamento, que é o que temos em 40 horas semanais de trabalho. É humanamente impossível... (P2, 2025).

Em relação a nós professores, [...] não fomos preparados, nós que somos professores de eletiva não temos o material de suporte, por exemplo. É mais um trabalho para o professor, porque a gente tem que levantar conteúdo, levantar material. O tempo de planejamento [continua o mesmo], temos uma aula assíncrona que utilizamos tanto para postar o material como também para planejar os materiais da eletiva. São cinquenta minutos. E aí entra também uma outra dificuldade, principalmente estrutural da nossa escola, que é a questão do acesso à internet... nós professores, para podermos fazer o nosso trabalho, temos que utilizar nossa própria internet, nosso próprio roteador da internet do celular para poder trabalhar. Ou trazer trabalho para casa (P3, 2025).

Outro fator trazido pelos docentes é o grande número de alunos neurodivergentes na escola, pois cada aluno com alguma deficiência precisa de atenção específica, ou seja, há um procedimento a ser seguido pelos professores para atender esses alunos. No caso da escola em estudo, em todas as salas de aula há 2 (dois) ou mais alunos com diagnóstico. Aos professores

cabe elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e atividades específicas para cada necessidade do aluno. Sobre esse assunto, P2 expressa sua opinião, a seguir:

[...] a questão dos alunos neurodivergentes, dentro desse processo, nós temos que contemplar, sim! E eu não acho errado contemplar, não. Tem que, sim, incluir os alunos com deficiência, seja ela física, intelectual, seja ela qual for. Mas o professor tem que ter condição de fazer isso também. Imagine, numa escola como XXX, nós temos, praticamente, em todas as salas, 64 salas de aula, só no ensino médio, alunos neurodivergentes. E você vê esses neurodivergentes, cada um, em um nível de aprendizado diferente. E você, professor, tem que olhar para esse menino, tem que olhar, sim, tem que elaborar a sua aula, pensando nele, elaborar suas atividades específicas para ele. E ainda ter que se preocupar com todos os outros, que também se encontram em níveis diferentes de conhecimento. Imagine aí se essa conta vai dar certo (P2, 2025).

Percebe-se no discurso de P2 acima, um fator extremamente sensível que é a questão dos alunos neurodivergentes, cujos professores devem apresentar em seu plano de aula semanal as atividades e acompanhamentos dos alunos à coordenação. No entanto, a hora/aula dedicada aos planejamentos não mudou, continua sendo o mesmo tempo. Nesse ponto, observa-se que há um aumento considerável da demanda para os professores – eletivas, aulas online, relatórios (PEI), atividades e conteúdos direcionados a alunos PCD (pessoa com deficiência). Esse excesso de atividades resulta em mais problemas de saúde – física e/ou psicológica – dos professores.

Em relação ao material didático e à estrutura da instituição também há certa tensão para que os docentes exerçam a política. Nas respostas observa-se a complexidade em atuar as mudanças de acordo com o que prega a lei, tanto pela estrutura precária quanto pela falta de material didático adequado:

[...] esqueceram do principal e aí eu volto naquele assunto: a estrutura da escola. Se a escola, se você tem uma disciplina informática básica e você não tem um laboratório de informática, a disciplina não existe na prática, ela existe na teoria. Se você tem uma disciplina de química, mas o laboratório de química da escola não está adaptado, não está modernizado, você não tem uma disciplina de química. Se você tem uma disciplina de astronomia vinculada à física e você não tem um laboratório de física ou você não tem nenhum tipo de instrumento que possa levar o aluno a fazer a prática, você também não tem essa disciplina. Então a gente tem muitos outros exemplos, mas os principais são esses, a estrutura da escola (P4, 2025).

[...] o livro didático, que é o principal suporte do aluno, é deficiente. Não tem aprofundamento conceitual. Os livros didáticos são extremamente resumidos, enxutos. Informações que são importantes e que deveriam constar no livro, não estão. E veem o

assunto de uma forma muito superficial, ao ponto de que, muitas vezes, nós precisamos elaborar materiais extras para poder o aluno ter uma compreensão melhor do assunto que nós estamos abordando. Então, uma sugestão dentro do novo ensino médio seria devolver a autonomia das disciplinas. Então, acho que deveríamos repensar essa questão do tempo curricular dedicado às disciplinas de ciências humanas. E, principalmente, focar nessa questão daquilo que deveria ser o propósito das disciplinas de humanas: Que é estimular o debate. Estimular as discussões (P3, 2025).

Outro fator que interfere na atuação docente é a questão da formação desses profissionais, cuja graduação foi realizada de maneira disciplinar, o que requer adaptação para essa nova forma de ministrar as aulas. O NEM prioriza o ensino focado nas áreas de conhecimento, porém os livros didáticos, que, na rede pública, na maioria das vezes, são as únicas ferramentas a que os alunos têm acesso, também trazem o conhecimento de forma compacta e incoerente, forçam os professores a restringir conteúdo ou a buscarem informações extras sem a possibilidade de fornecer ao aluno material de pesquisa em domicílio.

[Quanto a] mudanças na escola e em alguns colegas, você tem professores desmotivados, professores que sempre refletem a situação de que não me formei para isso, não foi para isso a minha formação, porque quando você entrega um novo currículo, um novo formato de educação para o professor e esse professor não viu isso na universidade, ele não teve acesso na universidade, ele vai ter um choque. Então, se você muda o ensino médio e você não muda o currículo superior, de formação superior, e você não muda o ensino da escola, você vai acarretar professores desmotivados, turmas desorganizadas, professores adoentados, excesso de trabalho (P4, 2025).

Os discursos dos docentes demonstram a insatisfação em relação ao acúmulo de tarefas, à precariedade do material didático disponível, o trabalho inclusivo com alunos PCD, a formação dos professores e, novamente, a referência às questões estruturais para a realização do trabalho docente.

Dentro dessa discussão, no discurso a seguir, P3 acrescenta que até mesmo o registro dos alunos nas aulas eletivas é demandado pelos professores em diários físicos, que já não faziam parte do cotidiano docente na rede pública estadual, pois o Ceará adotou o sistema online há alguns anos.

Eu acho que o sistema, por exemplo, de informática da rede estadual, já poderia colocar as turmas com as disciplinas eletivas no diário online, porque o diário também é físico. Então, em tempos em que a gente está digitalizando tudo, acaba sendo algo meio contraditório, porque o Estado do Ceará já há um certo tempo aboliu o diário de papel. Mas as eletivas continuam tendo ali o diário físico e, conseqüentemente, aquele trabalho de preencher (P3, 2025).

A questão da sobrecarga de trabalho é um ponto que merece atenção, pois durante a pesquisa percebeu-se que um grande número de professores pede licença ou apresentam atestado, por motivos de problemas psicológicos, principalmente e/ou físicos. Isso é um reflexo de que esses docentes mal têm tempo para o descanso. As demandas diversas do dia a dia, as salas lotadas, o atendimento a alunos neurodivergentes, as pressões internas e externas para cumprir o que é proposto tornam o trabalho extenuante.

Não podemos deixar de conectar esses comportamentos e fatores acima citados à tentativa de mercantilização da educação. A demanda de empresas privadas acolhendo e interferindo nas decisões sobre as políticas educacionais transforma os docentes em competidores para o alcance de metas.

Para Ball (2004, p. 1118) “O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panóptico¹⁵ da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência)”.

Sobre a maneira como os projetos/atividades propostos pela reforma são discutidos nas áreas de atuação dos participantes e as possíveis implicações para a realização das atividades na escola, tivemos os seguintes discursos.

[...] um dos pontos fortes da escola: Nós temos dentro da escola uma cultura de pensar coletivamente. [...] essa cultura de pensar coletivamente sobre os processos vai implicar diretamente na atuação do professor porque, assim, quando ele é convidado a pensar, refletir, a construir junto, ele se sente responsável por isso. Ali não tem uma imposição do núcleo gestor, tem um processo que foi construído, que foi pensado junto com os pares e o professor se sente muito mais motivado a fazer algo que ele efetivamente contribuiu, que ele efetivamente participou do que algo que alguém pensou por ele... é por isso que eu penso que talvez esse seja o grande problema da reforma do ensino médio, porque o professor não se reconhece na proposta do ensino médio. Assim, os fundamentos dessa proposta, o professor não pôde dizer o que pensava sobre (P1, 2025).

A maneira como a gente trabalhou na escola foi até interessante, porque como eram vários professores da área de linguagem, então o que tinha domínio em literatura, elaborava material para a gente trabalhar, a gente tinha que estudar muito para poder conseguir lecionar, quem tinha domínio em educação física [...] preparava o material para todo o pessoal, depois apresentava para eles, explicava, tirava dúvidas, e era assim que a gente conseguia trabalhar, mas isso demanda muito tempo e a gente não tem, [...] a gente se reunia, cada um dentro da sua expertise procurava ajudar o outro, nós tínhamos

¹⁵ Para Michel Foucault, o panóptico é um modelo de arquitetura que potencializa o poder e o controle social. Ele é um mecanismo de vigilância que permite monitorar e controlar as pessoas sem que elas saibam quando ou onde estão sendo vigiadas.

aulas com os próprios professores para poder a gente aprender a ministrar esses conteúdos. Como a educação física é uma disciplina muito prática, muito palpável, eu sinto até uma certa facilidade para fazer esse encaixe, mas não é fácil, você tem que estar com a mente muito aberta, muito disposta a aprender, muito disposta a estudar, senão você não consegue não (P2, 2025).

Pra gente poder relacionar, articular essa formação básica com os itinerários formativos, a gente precisa de muito diálogo, não só uma conversa entre a formação geral básica e o itinerário formativo, mas com outros professores também, que dão a mesma disciplina. E a gente trabalha no formato planejamento coletivo, que visa a necessidade de um alinhamento de conteúdo pra facilitar a organização dos métodos e do ensino (P4, 2025).

Embora haja essa discussão coletiva, há também professores que ministram uma eletiva dentro de sua disciplina que, mesmo havendo essa troca, não discutem sua atuação com os pares por ser uma eletiva única oferecida pelo professor. Como observamos na fala de P3 a seguir:

Bem, com relação à discussão dos projetos [eletivas], cada professor teve a autonomia de escolha pela eletiva, então, por exemplo, na minha eletiva, eu tenho total autonomia para decidir quais são os assuntos que eu vou abordar em relação à elaboração do material didático. Não existe outro professor que oferte essas eletivas que eu oferto [...] então, a gente mantém ali uma troca de ideias, de experiência, de material, de provas, explorando determinados descritores... Porque a área de Humanas acaba meio que sendo um suporte para a área de Linguagens e Códigos em relação a esse trabalho, na questão da redação. Não só da redação, mas também, por exemplo, focar em descritores relacionados à compreensão de um texto, explorar a leitura do aluno. Então, competências, habilidades, descritores. Assim, esse diálogo existe na FGB. Mas, em relação às eletivas, não tem porque cada professor escolhe a sua eletiva de acordo com a sua afinidade. (P3, 2025).

Ao serem questionados se tomaram conhecimento das novas orientações para 2025, segundo a Lei nº 14945/2024 de 31 de julho de 2024 e sobre suas opiniões sobre as mudanças estabelecidas, os professores demonstram ter conhecimento e o ponto mais importante – único talvez – foi a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas anuais.

Tomei conhecimento, eu posso até dizer que tomamos conhecimento e aqui falando na escola como um todo [...] o ponto forte foi ampliar a hora da formação geral básica, porque a gente sai de um modelo, de um desenho de 1.800 horas na formação geral para 1.200 nos itinerários e a gente consegue ir para 2.400 na formação geral e 600 no itinerário. Se você me perguntar, eu queria que fosse revogado, mas não foi possível. [...] dentro daquilo que era possível, foi a decisão mais acertada que eu concordo. Eu acho que já dá uma melhorada boa nessa questão de você oferecer ao aluno uma formação mais holística, mais ampla, mais sólida. Então assim, e foi algo que impactou de maneira positiva dentro da escola. (P1, 2025).

Destacamos também, na fala de P1, em relação ao currículo, quando diz ter sido um ponto forte da reforma do ensino médio as discussões realizadas na escola em torno da lei. O fato de

que a reforma trouxe à reflexão o tema no coletivo, já que não havia essa discussão mais acirrada entre os pares em reformas anteriores (P1, 2025):

[...] e a gente dizer como o [Novo] ensino médio voltou o olhar do professor sobre a questão do currículo, porque em reformas anteriores algumas leis que eram colocadas no ensino médio e algumas políticas não tinham muita repercussão dentro da escola e um dos pontos fortes da reforma foi isso: o professor está muito atento a isso. Falou em reforma do ensino médio e o professor já quer perguntar: o que vem aí? O professor já está de certa forma muito atento.

A fala de P1 acima coloca o professor como sujeito atuante no contexto da prática, embora ainda inconsciente de seu papel. Este ponto é crucial para que o professor se reconheça enquanto produtor de política e não apenas um receptor passivo e cumpridor de tarefas demandadas de cima para baixo. Nesse sentido, concorda-se com Ball *et al.*, 2012, quando afirma que escola e docentes são vistos como produtores de política que “[...] tendem a assumir os ambientes ‘melhores possíveis’ para a ‘implementação’ [...] com seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões” (p. 76-77, grifos dos autores).

A seguir, nas falas de P3 e P4, percebe-se que as mudanças são necessárias, mas há mudanças mais urgentes, como, por exemplo, a redução do número de alunos nas salas de aula, aumento do tempo destinado aos planejamentos, investimento nas estruturas das escolas, dentre outras. A retomada da carga horária da FGB é considerada a decisão mais apropriada, já que não houve a revogação da Lei Nº 13415/2017.

A questão de lotação vai melhorar bastante, porque com esse aumento para 2.400 horas, história vai voltar a ter as duas aulas, tanto no primeiro, quanto no segundo, quanto no terceiro ano. Então, nós vamos poder ver os conteúdos de forma mais aprofundada. [...] Só que, junto com essa discussão, eu acho que tem que haver uma outra discussão que também é importante, que é rediscutir um PNLD, que é o Programa Nacional do Livro Didático. Por quê? Porque história precisa voltar a ter a sua autonomia. Aliás, todas as disciplinas da área de humanas e, lógico, todas as disciplinas de todas as áreas precisam voltar a ter a sua autonomia (P3, 2025).

Já tomei conhecimento das novas orientações. Nós, inclusive, estudamos isso agora antes do começo do ano... essa política nacional. A minha opinião é sempre considerando vários aspectos. O primeiro aspecto é que nós precisávamos de uma mudança. Nós precisávamos de uma reforma. O ensino médio estava andando a passos lentos, enquanto o mundo estava andando a passos largos. [...]o mundo que ele [o aluno]

vai encontrar mudou completamente. Então você tem a necessidade e a obrigatoriedade de a escola trazer agora um projeto de vida, um empreendedorismo social. Você tem outras coisas que o mundo solicita do aluno... você precisava dessa mudança. [...] só que [...] você mudou o currículo, mas não mudou as estruturas: não mudou a quantidade de alunos em sala de aula, não mudou a perspectiva do aluno de aprender e também não mudou o exame nacional. Então, a partir disso se tem um grande problema relacionado: era necessária a mudança, mas a mudança supriu as necessidades? Não. Ainda há muitas dificuldades para resolver (P4, 2025).

Depreende-se mais uma vez a partir dos discursos dos participantes que a falta de estrutura, a precariedade do material didático e o número de alunos por sala são distorções que precisam ser rediscutidas, ou melhor, tem-se que levar em consideração os contextos de cada instituição. Não há mudanças efetivas sem a preocupação com os critérios situacionais.

Entretanto, o fato de perceber nos professores a preocupação em adequar o currículo à realidade gera esperança de que a comunidade educacional manteve-se vigilante e sempre articulando em busca das adequações ao que a lei nos impõe, a fim de proporcionar um currículo em construção e não algo fictício para uma escola ideal. A escola produz a política que é adequada ao seu contexto, pois, segundo Ball, “[...]enquanto há imperativos de políticas, sempre haverá alguns espaços alternativos para pensar de forma diferente” (Ball e colaboradores, 2012, p. 220).

Segundo Ball e Bowe *apud* Mainardes, 2006 “[...]os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...] em contextos que estão inter-relacionados” (p.50). Os participantes dessa pesquisa demonstraram essa participação nas reinterpretações e atuações que fazem da política.

A seguir, foram expressas as considerações finais em que se sugeriu a todo os docentes, acadêmicos, pesquisadores e sociedade em geral a voltarem a refletir e acompanhar esse novo ciclo iniciado com a Política Nacional de Ensino Médio, buscando compreender e desenvolver ações que façam os elaboradores de política voltarem o olhar para os contextos situacionais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção traz as reflexões acerca das mudanças, estabelecidas pela Lei 13415/2017,) no currículo do ensino médio que retomam diretrizes de reformas anteriores (a partir da década de 1990) e, **não somente as retomam**, mas as radicalizam ao diminuir ou retirar conteúdos fundamentais e já consolidados, com o pretexto de despadronizar o currículo, ao incluir os itinerários formativos como parte diversificada, embora haja mais discordâncias do que concordâncias entre os docentes atuantes sobre a efetividade das mudanças.

É importante salientar que nesta pesquisa as políticas de currículo foram consideradas de forma descentrada. Os resultados são provisórios e contingenciais, visto que se entende que as políticas são criadas e recriadas em um ciclo contínuo de mudanças. Essa compreensão foi confirmada pelos discursos dos docentes sobre as traduções da política, interpretada em coletivos e ressignificadas em suas atuações. As considerações finais do estudo estarão disponibilizadas nas instituições proponentes e participante com o propósito de divulgação e contribuição para o diálogo com os acadêmicos e docentes atuantes nas instituições públicas do país.

Assim, com a produção de informações a partir de entrevistas semiestruturadas com sujeitos atuantes no contexto da prática, pretendeu-se analisar a articulação feita pelos docentes entre a formação geral básica e os itinerários formativos, com o intuito de identificar os processos de escolha de conteúdos, através das falas dos docentes, a fim de entender como se dão as negociações necessárias para a **implantação/atuação** da política.

Identificou-se no estudo que as reformas ocorridas no ensino médio a partir da década de 1990 têm um ponto em comum: a crítica ao currículo e, conseqüentemente, à atuação docente. Compreende-se que o currículo não pode ser construído sem que a escola e os professores, isto é, o contexto local, seja considerado. Mudar simplesmente o currículo e impor a forma de atuação docente não responde às problemáticas enfrentadas no campo educacional.

Por exemplo, as instituições públicas de ensino enfrentam em sua maioria problemas como a falta de estrutura, material didático deficiente, excessivo número de alunos por sala, curto tempo para o planejamento pedagógico e tantos outros fatores que influenciam no desenvolvimento da educação no país.

A ausência de recursos materiais e humanos compromete a oferta plena dos itinerários, limitando a escolha dos estudantes e perpetuando a desigualdade educacional. Esse também é um

fator negativo não sanado pela revisão da Lei 13415/2017. Nessas condições, o propósito de oferecer uma educação mais autônoma e protagonista para os jovens acaba se tornando inalcançável para muitos.

Os professores da escola em estudo demonstram através de suas falas que a política não está implementada na escola tal e qual estabelecida na lei. Através de discussões coletivas, envolvendo todo o corpo docente (professores, gestores, funcionários), são tomadas decisões sobre o quê e como realizar as demandas. Depreende-se, a partir dessas decisões, que, em resposta ao que foi proposto *a priori*, os docentes produzem adequações àquilo que consideraram ineficiente para suas atuações.

Assim, sem a estrutura (física, financeira, pessoal, profissional etc.) para realizar com efetividade os itinerários formativos (a parte diversificada do currículo), bem como com a diminuição de tempo para as disciplinas da FGB, são realocados conteúdos da FGB para serem aprofundados através das eletivas (IF).

Desse modo, entende-se que a escola faz interpretações e traduções sobre o texto da lei, o que implica em um novo texto produzido no contexto da prática. Estas são decisões dos docentes da escola locus da pesquisa que pensaram em uma maneira de compensar as perdas cognitivas pela subtração de disciplinas aprofundando temas desses conteúdos nos IF. Essa não é uma solução ideal, pois apenas aqueles alunos que estão cursando determinada eletiva terão acesso a esse conteúdo, mas já é uma forma de insurgência ao que foi estabelecido, que traduz o descontentamento desses profissionais com o que está posto.

Um ponto favorável ao campo acadêmico foi perceber que o currículo está sendo discutido junto àqueles que atuam a política em sala de aula. Talvez seja essa a chave para a compreensão de que o currículo não pode ser implementado. Uma política não pode ser implementada. A todo momento as escolas e seus docentes estão ressignificando, interpretando e reinterpretando, produzindo, assim, novas políticas para ser possível a realização nos contextos diversos.

Ao realizar análises dos discursos proferidos pelos participantes, compreendeu-se que a efetivação de uma política educacional como a reforma do ensino médio, da forma como foi imposta, prejudicou a aprendizagem, o ensino, a formação dos professores e, principalmente, foi uma tentativa de constranger a função criativa da escola e do professor na elaboração de currículo.

Ainda assim, a escola locus age em função da aprendizagem dos alunos e, a partir de discussões nos encontros coletivos, busca minimizar as deficiências da reforma através da substituição de conteúdo das eletivas por temas da FGB.

Ainda há muito o que analisar na reforma da reforma nas turmas que estão iniciando no ano de 2025, com a retomada das 2.400 horas anuais da FGB. Compreendeu-se, a partir dos discursos proferidos pelos participantes da pesquisa, que é essencial que a construção do currículo seja discutida a partir dos contextos situacionais, em que os docentes possam, com suas práticas, contribuir nessa reflexão. Essa pesquisa traz o entendimento de que é necessário que a comunidade educacional se mantenha atenta às mudanças e às possibilidades de retomar a autonomia dos sujeitos que formam a escola para a construção de um currículo que atenda às realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE NACIONAL. Vídeo-conferência: **A Reforma da "Reforma do Ensino Médio: e agora?"** Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gEskhitydryw>. Ago. 2024. Acesso em 08 ago. 2024.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: artes Médicas, 1989.
- BALL, Stephen J. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. [Entrevista cedida a] revista **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Marina Avelar. UCL Institute of Education – University of London United Kindom. Vol. 24, No. 24.fev. 2016. pp. 1-17 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296631339>. Acesso em: 10 de fev. 2023.
- BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2023.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2012. 2ª Ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, 27833 p. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 12 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 2018c. 11 jul. 2018.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, nov 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3/2018, trata da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, após as alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, nov 2018.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, Consed, 2021.

Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2021. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 53-54, 17 set. 2021. Acesso em 25 fev. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – **Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90991-parecer-ceb-2022>. Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 14.945/2024**, aprovada em 31 de julho de 2024 – estabelece a Política Nacional de ensino Médio, que altera a LDB/ 1996 e revoga parcialmente a Lei 13.415/ 2017, a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em 10 ago. 2024.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais: um campo de disputas. **Interfaces científicas - Educação**. v. 8 n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736>. Acesso em: 06 maio 2024

CALLIGARIS, Contardo. **O inconsciente em Lacan**. O inconsciente: várias leituras. São Paulo: Escuta, p. 167-182, 1991. Disponível em: [O_inconsciente_em_Lacan PDF \(d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net\)](#). Acesso em: 15 de abr. 2025

CEARÁ. **Lei nº 16.287**, 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2017a. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em: 27 Set 2023.

CEARÁ. **Lei Nº 17.995**, de 29 de março de 2022. Institui o plano de universalização do ensino estadual de tempo integral no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará. Disponível em <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7185-lei-n-17-995-29-03-2022-d-o-29-03-22>. Acesso em 10 nov de 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br> Documento Curricular Referencial do Ceará - Secretaria da Educação. Acesso em: 14 jul. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes para o ano letivo de 2024**. Secretaria de Educação, 2024. Disponível em: [Diretrizes 2024 - V3.cdr \(seduc.ce.gov.br\)](#). Acesso em 25 jun. de 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Matrizes Curriculares 2024**. Secretaria de Educação, 2024b. Disponível em: [Matrizes Curriculares 2024 - Atualizado.pdf - Google Drive](#). Acesso em 25 jun. de 2024. COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67, out-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XP7VdVSKCnvZfj3RP6VYx4n/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.locale=en. Acesso em: abril 2025.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lopes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Reforma do ensino médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FREITAS, Marta Bramuci. Empreendedorismo e o mundo do trabalho: o papel do professor na formação de jovens. **Revista Amor Mundi**. Santo Ângelo, v. 1, n. 3, p. 91-109, dez. 2020. Acesso em: 30 jul. 2024.

FREUD, S. Uma dificuldade no caminho da psicanálise. (1917). In: _____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. v. 18. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/8747-Documento%20principal-41430-1-10-20190331.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: Favero, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

HAAS, Peter M. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International organization*, v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

HOBBSBAWN, E.; RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Desktop/A_invencao_das_tradicoes.pdf

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino brasileiro? Educação em revista, Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Desktop/O%20QUE%20OS%20JOVENS%20PODEM%20ESPERAR%20DA%20REFORMA.pdf>. Acesso em 17 ago. 2022.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50–64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 201–212, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v9i0.1052>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro (2012). A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo? In Marcus Taborda, Luciano Faria Filho, Fabiana Viana, Nelma Fonseca, & Rita Lages (Orgs.), **A qualidade da escola pública no Brasil** (pp. 13-29). Belo Horizonte: Mazza Edições.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23. Disponível em: Acervo em PDF.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes [org.]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes [org.]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da escola. Brasília**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago., 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/indez.php/linhascriticas>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-60, jun./abr., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Seminário Educação em Debate** recebe o Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG) para conversar sobre o tema A abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball. Transmitido ao vivo em 27 de mar. de 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/live/pU7BjvpRbjI?si=MybqX_fUM9I5LOWj Acesso em: 08 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OBSERVATÓRIO DAS "REFORMAS" EDUCACIONAIS. Pedagogia das Competências e 'competências socioemocionais' nas contrarreformas educacionais. 2024. 1 vídeo (2:00:47) Transmitido ao vivo em 13 de jun. de 2024. Publicado pelo canal Curso de Extensão - **Observatório das "reformas" educacionais - 2024**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixfz3EktA9A>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, set./dez. 2018.

RGG, Carvalho. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Ibero americana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 1-9, jun., 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2588> Acesso em 23 ago. 2023.

RIBEIRO, Leandro Nieves. **A Territorialidade Discursiva Liberal-Conservadora: O caso dos think tanks ultraliberais e sua discursividade na questão agrária no Brasil**. 2024 (465 f.) Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3d35ee6e-f294-4626-be49-1987948acda4/content> Acesso em: 20 de out.2024.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p.

497-513, set./dez., 2013. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 10 de agosto. 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. De novo Ensino Médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: **UFC edições**, 2008.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Apropriação e resistência: ressignificações das políticas educacionais na prática docente. *Acta Scientiarum. Education*. **Maringá**, v. 33, n. 1, p. 149-155, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Tensões permanentes na reforma do ensino Médio. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia de [org.]. **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba, CRV. 2017, p. 184.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, Gustavo Dias da; VILELLA, Mariana Lima. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-22, e-14954.001, 2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, Maria Kélia da. Novo Ensino Médio: Das reações contextuais à escola interrompida. **Dissertação de Mestrado**. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró - RN, 2018. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2016/arquivos/5486maria_kelia_da_silva.pdf. Acesso em 11 jan. 2024.

SILVA, Maria Kélia da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Entidades educacionais e comunidades disciplinares/epistêmicas. **II Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido**. Editora Realize, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-ii-conidis>. Acesso em 15 jul. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? what course will the last stage of basic education take? *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. aula magna virtual, proferida no canal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NO-jrkWbLt0>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jan. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para entrevista

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**

PESQUISADORES:

Rosinilva Maciel Farias (mestranda)
Jean Mac Cole Tavares Santos (orientador)

Título da Pesquisa:

“A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM ARACATI-CE:
Articulação sob a ótica da atuação docente (2022-2024)”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados do entrevistado:

Formação:

Tempo de docência na educação básica/ nível médio (total e na escola):

Disciplina(s) e área em que leciona:

Itinerário(s) formativo(s) que leciona:

1. Como foi seu primeiro contato com as propostas do Novo Ensino Médio?
 - 1.1 Explique se / e por que sua primeira impressão ainda é a mesma atualmente?
 - 1.2 Você considera que houve e/ou há formação continuada para os docentes em relação às mudanças? Se sim, quais e você a(s) considera suficiente (s)? Se não, explique o porquê, em sua opinião.
2. De que maneira você está articulando os conteúdos da Formação Geral Básica e os itinerários formativos na sua prática?
 - 2.1 Quais os desafios a serem considerados em sua prática atualmente? Em quais situações você vê incoerências entre as mudanças e a sua prática?
3. Como você avalia os resultados nas aprendizagens dos alunos ao longo desses três anos (2022-2024)?
 - 3.1 Quais implicações relevantes as mudanças trouxeram para o ensino e para a aprendizagem?
4. Qual sua percepção em relação à opinião dos alunos sobre as mudanças no currículo?
 - 4.1 Como esta observação afeta sua atuação?
5. Que mudanças você destaca na sua forma de ensinar depois da reforma do ensino médio?
 - 5.1 E como você percebe a reação/mudanças da escola e de seus colegas professores quanto a essa reforma?
6. Como são discutidos os projetos/atividades propostos pela reforma na sua área de atuação?
 - 6.1 Quais as possíveis implicações para
 - 6.1.1 a realização das atividades na escola?
 - 6.1.2 no trabalho docente?
 - 6.1.3 na aprendizagem dos alunos?
7. Você tomou conhecimento das novas orientações para 2025, segundo a Lei nº 14945/2024 de 31 de julho de 2024?
 - 7.1 Qual sua opinião sobre as mudanças na lei?

OBSERVAÇÕES:

1. As respostas do entrevistado podem abranger mais de um questionamento, portanto, a ordem das questões pode ser alterada no decorrer da entrevista.

2. Estas INFORMAÇÕES IMPORTANTES/ADICIONAIS, serão aplicadas se necessárias, no decorrer da entrevista, a fim de auxiliar os depoentes:

- Lei nº 13.415/17, posteriormente incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dessa etapa da educação básica. A referida reforma estabeleceu uma mudança na estrutura desse nível de ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais até o ano de 2022, modificou a organização curricular que oferta, além da formação geral básica contida na BNCC, diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes representada pelos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

- Lei nº 14945/ 2024

Atualmente já está em vigor uma nova lei que, após diversos debates e pedidos de revogação da Lei nº 13415/17, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14945, em 31 de julho de 2024, que altera a LDB e revoga parcialmente a lei 13415. A lei propõe novas orientações como a retomada da carga horária da formação geral básica para 2400 horas; fomenta a matrícula do ensino técnico no ensino médio e aponta que o CNE (Conselho Nacional de Educação) vai elaborar diretrizes para a regulamentação dos itinerários formativos. A referida lei, que já está sendo rebatizada como reforma da reforma ou novíssimo ensino médio por alguns estudiosos, já passa a valer em 2025.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Esclarecimentos:

Este é um convite para você participar da pesquisa **“A Relação entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos na escola de ensino médio regular em Aracati-Ce: Articulação sob a ótica da atuação docente (2022-2024)”** coordenada pelo (a) **Prof. Mestranda Rosinilva Maciel Farias** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar você será submetido(a) ao seguinte procedimento: Entrevista semiestruturada, cuja responsabilidade de aplicação é de Rosinilva Maciel Farias, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), Campus Central, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Investigar a atuação docente no (novo) Ensino Médio na articulação entre formação geral básica e os itinerários formativos.”. E como objetivos específicos: Analisar as reformas do currículo a partir da década de 90; analisar a repercussão dos itinerários formativos no currículo do Novo Ensino Médio (NEM); compreender a (re)significação da política feita pelos docentes no contexto da prática e suas implicações. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de abrir um diálogo democrático, em consonância com teóricos da educação, a fim de produzir dados que possam trazer a compreensão acerca da política na perspectiva dos professores em seu contexto real, na tentativa de analisar impactos e diversidades que a Lei ora imposta não contemplou e, assim trazer contributos para a comunidade acadêmica sobre implicações percebidas na atuação docente.

Os riscos mínimos aos quais o participante da pesquisa estará exposto são de possíveis constrangimentos ao responder às questões propostas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, não sendo necessária a identificação do participante pelo nome. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Rosinilva Maciel Farias aplicará a entrevista e somente a discente Rosinilva Maciel Farias e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em pendrive e em caixa de arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável(orientador) na secretaria do programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), em armário com acesso restrito, no Campus Central, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Rosinilva Maciel Farias do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço BR 110, Km 48. Rua Prof. Antônio Campos, s/n. Bairro Costa e Silva, CEP 59610-090. Mossoró-RN. Tel. (84) 3315- 2173. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto . CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do(a) participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Rosinilva Maciel Farias. Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

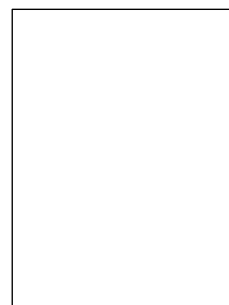
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “A Relação entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos na escola de ensino médio regular em Aracati-Ce: Articulação sob a ótica da atuação docente (2022-2024)”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do Participante



Rosinilva Maciel Farias - (Aluna-pesquisadora) Aluna do Curso de Mestrado em Ensino Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço BR 110, Km 48. Rua Prof. Antônio Campos, s/n. Bairro Costa e Silva, CEP 59610-090. Mossoró-RN. Tel. (84) 3315-2173.

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (Orientador da Pesquisa) - Curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central no endereço BR 110, Km 48. Rua Prof. Antônio Campos, s/n. Bairro Costa e Silva, CEP 59610-090. Mossoró-RN. Tel. (84) 3315-2173.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

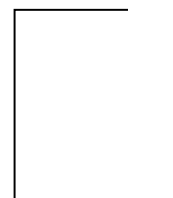
Apêndice C – Termo de autorização para uso de Áudio

Eu _____ (*PARTICIPANTE DA PESQUISA*), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Rosinilva Maciel Farias do projeto de pesquisa intitulado “A Relação entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos na escola de ensino médio regular em Aracati-Ce: Articulação sob a ótica da atuação docente (2022-2024)” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Aracati – CE, ____ de _____ de 2024

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA PESQUISA:

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM ARACATI-CE: Articulação sob a ótica da atuação docente (2022-2024)

Pesquisadora: Rosinilva Maciel Farias **Área Temática:** **Versão:** 2 **CAAE:** 82276924.3.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER: **Número do Parecer:** 7.236.289 **Apresentação do Projeto:**

Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) de associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN. O presente estudo fará uso da Pesquisa Qualitativa, interpretativa, uma vez que objetiva analisar como os professores do ensino médio de uma escola pública no município de Aracati articulam a formação geral básica e os itinerários formativos para essa etapa de ensino. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas e observação da atuação docente com 04 professores efetivos das turmas de 3ª séries, sendo dois docentes da área de Linguagens e 2 da área de Ciências Humanas, mediante processo de adesão, os quais lecionem ou tenham lecionado tanto conteúdo das disciplinas da formação geral básica, quanto dos itinerários formativos. A observação in loco acontecerá de forma não participante nos encontros de áreas, nas quais a pesquisadora observará as discussões, ponderações e decisões do coletivo docente acerca das atividades propostas para a realização do currículo. Os dados serão analisados a partir do uso da interpretação do conteúdo do texto ou da materialidade linguística oferecida, visando alcançar as possíveis significações e estabelecerá articulações entre os dados coletados e a fundamentação teórica, respondendo a questões da pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA

OBJETIVO GERAL : Investigar a atuação docente na articulação entre a formação geral básica e

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Continuação do Parecer: 7.236.289

os itinerários formativos estabelecidos pela Lei 13415/17 para o currículo do Ensino Médio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS √ Analisar as reformas do currículo a partir da década de 90; √ Analisar a repercussão dos itinerários formativos no currículo do Novo Ensino Médio (NEM); √ Compreender a (re)significação da política feita pelos docentes no contexto da prática e suas implicações.

Avaliação dos riscos e benefícios

Os riscos mínimos aos quais o participante da pesquisa estará exposto são de possíveis constrangimentos ao responder às questões propostas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, não sendo necessária a identificação do participante pelo nome. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Rosinilva Maciel Farias aplicará a entrevista e somente a discente e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Os benefícios desta pesquisa são as reflexões sobre o tema no contexto de atuação, assim como a possibilidade de abrir um diálogo democrático, em consonância com teóricos da educação, a fim de produzir dados que possam trazer a compreensão acerca da política na perspectiva dos professores em seu contexto real, na tentativa de analisar impactos e diversidades que a Lei ora imposta não contemplou e, assim trazer contributos para a comunidade acadêmica sobre implicações percebidas na atuação docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Termos apresentados adequadamente

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Todas as pendências foram sanadas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO NORTE



Continuação do Parecer: 7.236.289

Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2384466.pdf	09/10/2024 17:58:25		Aceito
Parecer Anterior	PB PARECER CONSUBSTANCIADO_CEP_7038977.pdf	18/09/2024 16:34:35	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias__assinada.pdf	18/09/2024 16:31:36	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado_alterado.pdf	18/09/2024 16:29:39	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_projeto_detalhado_ROSINILVA_MACIEL_FARIAS_alterado.pdf	18/09/2024 16:29:14	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Rosinilva_Maciel_assinado_alterado.pdf	18/09/2024 15:58:26	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
Outros	Termo_de_aut_uso_audio_assinado.pdf	23/07/2024 12:49:28	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
Outros	declaracao_compromisso_assinada.pdf	23/07/2024 12:47:37	Rosinilva Maciel Farias	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_assinada.pdf	23/07/2024 12:42:33	Rosinilva Maciel Farias	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita de apreciação do CONEP: Não

MOSSORÓ, 20 de novembro de 2024

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antônio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO