



***O Novo Ensino Médio: adaptações e resistências na
percepção dos professores da Fundação Instituto de
Educação de Barueri (FIEB)***

LILIAN DA SILVA SANTOS

SÃO PAULO

2024

LILIAN DA SILVA SANTOS

***O Novo Ensino Médio: adaptações e resistências na
percepção dos professores da Fundação Instituto de
Educação de Barueri (FIEB)***

*Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho (PPGE -
UNINOVE), como requisito parcial para
aquisição do título de Mestre em Educação,
na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais
(LIPED)
Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
– Orientador*

SÃO PAULO

2024

Santos, Lilian da Silva.

O novo ensino médio: adaptações e resistências na percepção dos professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) / Lilian da Silva Santos. 2024.

196 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Reforma do ensino médio. 2. BNCC. 3. Itinerários formativos.
4. Lei 13.415/2017.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título.

CDU 37

O Novo Ensino Médio: adaptações e resistências na percepção dos professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como requisito parcial para aquisição do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED)

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Orientador

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE-SP)

Examinador I: Prof. Dr. Paulino Orso (UNIOESTE-PR)

Examinador II: Prof.^a Dr.^a Rose Roggero (UNINOVE-SP)

Suplente I: Prof. Dr. Carlos Bauer (UNINOVE-SP)

Suplente II: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Mestranda: Lilian da Silva Santos.

Aprovada em ____ / ____ / ____

*“É no problema da educação que assenta o grande segredo do
aperfeiçoamento da humanidade.”*

Immanuel Kant

RESUMO

O presente trabalho analisou os impactos gerados pela reforma do Ensino Médio qualificada pela Lei. n.º 13.415/2017, no processo de reorganização curricular das escolas da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB). Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa em três dimensões: documental, bibliográfica e empírica. A pesquisa documental se dedicou à compreensão das orientações que sustentam a proposição de políticas de mudanças sistematizadas para o Ensino Médio, conforme propostas em documentos educacionais e de agências multilaterais como Banco Mundial e OCDE, e da regulamentação jurídico-legal que promoveram debates a respeito da flexibilização curricular e da consolidação das Competências Gerais pressupostas na Base Comum Curricular Nacional (BNCC). A pesquisa bibliográfica, focada na produção científica de categorias como, a reforma do Ensino Médio, a BNCC e os Itinerários Formativos, delimitou na revisão de literatura, estudos das principais referências teóricas sobre as tendências contemporâneas de reconfiguração dos currículos na Educação Básica, com ênfase no *Novo Ensino Médio*. A pesquisa empírica buscou por meio de entrevistas de roteiro semiestruturado com professores da FIEB de Barueri, município da região metropolitana de São Paulo, analisar qual percepção os professores possuem da reforma do Ensino Médio, qualificada pela Lei n.º 13.415/2017, no processo de (re)organização curricular das escolas da Fundação, a fim de compreender os possíveis impactos em suas práticas pedagógicas. O estudo procurou demonstrar, como a atual reforma do Ensino Médio brasileiro, materializada pela Lei n.º 13.415/2017, é um desses exemplos de como, historicamente, a educação brasileira é tensionada por diretrizes e orientações que crivam vieses para ajustar a formação dos estudantes na direção das concepções-modelo da sociedade que se vive, expandidas pelas falas e discursos, pelos paradigmas existenciais e pelas narrativas de mercado dentre os quais o jovem é enamorado pela visão de futuro por meio da discussão a respeito de seus processos formativos.

Palavras chave: Reforma do Ensino Médio. BNCC. Itinerários Formativos. Lei 13.415/2017.

ABSTRACT

The New High School: adaptations and resistance in the perception of teachers at the Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

This work seeks to analyze the impacts generated by the reform of Secondary Education qualified by Law No. 13,415/2017, in the process of curricular reorganization of the schools of the Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB). To this end, research was developed in three dimensions: documentary, bibliographic and empirical. Documentary research was dedicated to understanding the guidelines that support the proposition of systematized change policies for Secondary Education, as proposed in educational documents and multilateral agencies such as the World Bank and OECD, and the legal regulations that promoted debates regarding the curricular flexibility and consolidation of General Competencies presupposed in the National Curricular Common Base (BNCC). The bibliographical research, focused on the scientific production of categories such as the reform of Secondary Education, the BNCC and the Training Itineraries, delimited in the literature review, studies of the main theoretical references on contemporary trends in reconfiguring curricula in Basic Education, with an emphasis in the New High School. The empirical research sought, through semi-structured interviews with teachers from FIEB in Barueri, a municipality in the metropolitan region of São Paulo, to analyze what perception teachers have of the reform of Secondary Education, qualified by Law No. 13,415/2017, in the process of curricular (re)organization of the Foundation's schools, in order to understand the possible impacts on their pedagogical praxis. The study sought to demonstrate how the current reform of Brazilian Secondary Education, materialized by Law No. 13,415/2017, is one of these examples of how, historically, Brazilian education is tensioned by guidelines and guidelines that create biases to adjust the training of students. students in the direction of model conceptions of the society they live in, expanded by speeches and speeches, by existential paradigms and by market narratives among which the young person is enamored with the vision of the future through the discussion regarding their formative processes.

Keywords: High School Reform. BNCC. Training Itineraries. Law 13.415/2017.

RESÚMEN

La Nueva Escuela Secundaria: adaptaciones y resistencias en la percepción de los docentes de la Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

Este trabajo analizó los impactos generados por la reforma de la Educación Secundaria calificada por la Ley nº 13.415/2017, en el proceso de reorganización curricular de las escuelas de la Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB). Para ello, se desarrolló una investigación en tres dimensiones: documental, bibliográfica y empírica. La investigación documental se dedicó a comprender los lineamientos que sustentan la propuesta de políticas de cambio sistematizado para la Educación Secundaria, tal como lo proponen documentos educativos y agencias multilaterales como el Banco Mundial y la OCDE, y las normas jurídicas que impulsaron los debates sobre la flexibilidad curricular y la consolidación de Competencias Generales presupuestas en la Base Común Curricular Nacional (BNCC). La investigación bibliográfica, centrada en la producción científica de categorías como la reforma de la Educación Secundaria, el BNCC y los Itinerarios de Formación, acotó en la revisión de la literatura, estudios de los principales referentes teóricos sobre las tendencias contemporáneas en la reconfiguración curricular de la Educación Básica, con un énfasis en la Nueva Escuela Secundaria. La investigación empírica buscó, a través de entrevistas semiestructuradas con docentes de la FIEB de Barueri, municipio de la región metropolitana de São Paulo, analizar qué percepción tienen los docentes sobre la reforma de la Educación Secundaria, calificada por la Ley nº 13.415/2017, en el proceso de (re)organización curricular de las escuelas de la Fundación, con el fin de comprender los posibles impactos en su praxis pedagógica. El estudio buscó demostrar cómo la actual reforma de la Educación Secundaria brasileña, materializada por la Ley nº 13.415/2017, es uno de esos ejemplos de cómo, históricamente, la educación brasileña está tensada por directrices y directrices que crean sesgos para ajustar la formación de los estudiantes. Los estudiantes en la dirección de concepciones modelo de la sociedad que viven, ampliadas por discursos y discursos, por paradigmas existenciales y por narrativas de mercado entre las que el joven se enamora de la visión de futuro a través de la discusión sobre sus procesos formativos.

Palabras clave: Reforma de la Escuela Secundaria. BNCC. Itinerarios de Formación. Ley 13.415/2017.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CETIC – Comitê Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação

CNPQ – Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa

CNE/CP – conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONOF – Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPE/E – Economia Política Cultural da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

EAD – Educação a Distância

EUA – Estados Unidos da América

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FIEB – Fundação Instituto de Educação de Barueri

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

GT – Grupo de trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ICT – Instituições Científicas e Tecnológicas

IES – Instituição de Ensino Superior

IFI – Itinerários Formativos Integrados

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISSN – International Standard Serial Number

ITB – Instituto Tecnológico de Barueri

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPED – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NI – Núcleo Integrador

NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação

NSA – National Security Agency (Agência Nacional de Segurança-EUA)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCD – Pessoa com deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Projeto de Emenda à Constituição

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Projeto Pedagógico

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Político Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSHS – Pós-Graduação Ciências Humanas e Sociais

PTD – Planos de Trabalho Docente

RECIL – Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

REDALYC – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TI – Tecnologia da Informação

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UE – União Europeia

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UGE – Unidade de Gestão Educacional

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela I.	Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Artigos – Trabalhos.....	44
Tabela II.	Principais mudanças viabilizadas pela Reforma do Ensino Médio.....	98
Tabela III.	Marco jurídico-legal: Itinerários Formativos.....	102
Tabela IV.	Eixos Estruturantes para a organização dos Itinerários Formativos.....	107
Tabela V.	Histórico da Fieb.....	112
Gráfico I.	Porcentagem de trabalhos com aderência à Pesquisa.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Os Sujeitos de Pesquisa.....	33
Quadro 2.	Formação Discursiva 1.....	131
Quadro 3.	Formação Discursiva 2.....	135
Quadro 4.	Formação Discursiva 3.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organização Curricular do <i>Novo Ensino Médio</i>	99
Figura 2.	Organograma: Competências Gerais para o Ensino Médio.....	100
Figura 3.	Abrangência Municipal da FIEB.....	111
Figura 4.	Região Metropolitana de São Paulo.....	113
Figura 5.	Divisão Sub-regional da Região Metropolitana de São Paulo.....	113
Figura 6.	Estrutura Curricular: Ensino Médio Regular.....	125

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
RESÚMEN	08
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	09
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS.....	12
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE FIGURAS.....	12
SUMÁRIO.....	13
INTRODUÇÃO	16

CAPITULO I: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA..... 26

1.1	NOTA INTRODUTÓRIA.....	26
1.2	TIPO DE METODOLOGIA.....	27
1.3	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	31
1.4	SUJEITOS DA PESQUISA	31
1.4.1	Caracterização dos Sujeitos	33
1.5	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	33
1.5.1	A Fundação Instituto de Educação de Barueri – FIEB.....	33
1.6	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	34
1.6.1	Análise de Discurso.....	34

CAPÍTULO II. PRESSUPOSTOS GERAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC..... 40

2.1	REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE	40
2.1.1	Teses e Dissertações na perspectiva da revelação do objeto	43
2.1.2	Teses selecionadas.....	44
2.1.3	Dissertações selecionadas.....	45
2.1.4	Artigos selecionados.....	51

2.1.5	Estado da Arte.....	54
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	58
2.2.1	Panorama histórico das Reformas Educacionais no Brasil: evolução e desafios.....	58

CAPÍTULO III: LEI 13.415/2017 E BNCC: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES PARA O MERCADO DE TRABALHO..... 70

3.1	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E ASPECTOS RELEVANTES ENTRE IDEOLOGIA E PODER NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	71
3.2	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PARADOXO ENTRE TEMPO AMPLIADO E EDUCAÇÃO.....	76
3.3	A BASE COMUM CURRICULAR (BNCC): SABERES E COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO.....	80
3.3.1	Os Documentos e a Legislação que subsidia a Reforma do Ensino Médio e a BNCC.....	80
3.3.2	Educação Profissional, Formação de Competências Profissionais e o contexto político para a construção da Base Comum Curricular Nacional (BNCC).....	83
3.4	MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746/2016: O ALICERCE DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	89
3.4.1	Neoliberalismo e as reformas educacionais.....	93
3.4.2	A Lei n.º 13.415/2017: <i>O Novo Ensino Médio</i> proposto pela Reforma.....	94
3.5	ITINERÁRIOS FORMATIVOS: TRILHAS DE INCENTIVO ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS.....	101

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 110

4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	110
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE BARUERI (FIEB).....	110
4.2.1	Perfil Socioeconômico da região.....	112
4.2.2	Estrutura Organizacional da FIEB.....	114

4.2.3	O Corpo Docente.....	117
4.2.4	O Corpo Discente.....	119
4.3	O <i>NOVO</i> CURRÍCULO DA FIEB: ESPELHAMENTO DA REFORMA.....	120
4.3.1	O processo de participação dos Docentes no <i>Novo</i> Currículo FIEB.....	123
4.3.2	A estrutura curricular da Fundação pós implementação do <i>Novo</i> Currículo FIEB para o Ensino Médio Regular.....	125
4.3.3	Núcleo Integrador do Ensino Médio da FIEB.....	126
4.4	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	131
4.4.1	O discurso dos(as) professores(as) da Fundação Instituto de Educação de Barueri.....	131
4.4.2	Concepção de currículo e sua relevância nos sistemas de ensino	131
4.4.3	Reforma do Ensino Médio e BNCC.....	135
4.4.4	Implementação do <i>Novo</i> Currículo do Ensino Médio da FIEB.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS		147
REFERÊNCIAS		153
APÊNDICES.....		161
APÊNCIDE A – Construindo uma Lógica entre Objetivos, Categorias, Fontes, Instrumentos e Questões		161
APÊNCICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		163
APÊNDICE C – Questionário para Caracterização dos Interlocutores da Entrevista		164
APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada		165
ENTREVISTAS.....		167

INTRODUÇÃO

Pesquisar um universo amplo como o da educação não é uma tarefa simples e tão pouco fácil. A amplitude das questões que vão surgindo assim como a clareza da responsabilidade de promover análises estruturadas numa pesquisa, são aspectos que revelam o quanto se exige paulatinamente num estudo: dedicação, paciência e organização. Essa responsabilidade de construir um relatório de pesquisa que culmine numa produção de relevância social e acadêmica, é fundamental para que nossas perguntas possam ser, mesmo que em partes, elucidadas dentro da temática escolhida.

A busca pelo conhecimento sempre foi uma paixão intrínseca em minha trajetória de vida pessoal e profissional. Contudo, devido a circunstâncias familiares adversas, a continuidade dos estudos após o Ensino Médio parecia um horizonte distante. No entanto, em 1997, tive a oportunidade ímpar de ingressar na Universidade Paulista (UNIP), onde fui agraciada com uma bolsa para o ensino superior. Esse momento marcou o início da minha dedicada jornada no âmbito educacional. Imersa em um ambiente acadêmico, onde o conhecimento era constantemente cultivado e disseminado, fui profundamente cativada. Tal experiência solidificou minha convicção de que não desejava atuar em nenhum outro setor que não fosse o educacional.

Posteriormente, ao transitar entre diferentes instituições de ensino superior (IES), participei de processos junto à avaliação, autorização, reconhecimento e renovação de cursos, bem como ao credenciamento e recredenciamento de IES, trabalhando no Grupo Anhanguera S/A, por 13 anos. Esse período me permitiu uma interação mais profunda com os currículos do ensino superior, despertando em mim questionamentos e reflexões críticas sobre sua estrutura e relevância. Em 2017, direcionei minha carreira para a Educação Básica, coincidindo com o período em que uma significativa reforma educacional estava sendo implementada no país, por meio da Lei n.º 13.415/2017. Esse momento propiciou uma imersão mais aprofundada na modalidade educacional que anteriormente havia me intrigado durante minha atuação no ensino superior, visto que, atualmente, trabalho numa fundação de ensino, que atende tanto as modalidades de ensino regular da Educação Básica, como também, oferece cursos técnicos do campo da Educação Profissional.

Nessa seara, a motivação em escarafunchar aspectos vinculados a reforma do Ensino Médio, se constitui pelo caráter de relevância que a temática adquiriu nas últimas duas décadas, por meio de debates frente as narrativas de se construir uma possível identidade nessa etapa de escolarização. Ainda nesse sentido, sempre ocorreram em mim questões vinculadas ao campo

do currículo e de sua organização na educação como um todo e, da mesma forma, sempre existiu a vontade de compreender o enredo político-histórico que cerca a implementação de políticas educacionais voltadas à organização dos currículos da Educação Básica, geridas por propostas de reformas educacionais.

Na história da educação brasileira, o nível médio sempre se configurou como um território de ensino polêmico, que deu origem à tentativa de mudanças e superações por intermédio de algumas reformas. Não diferentemente de outrora, hoje estamos diante de mais impasses que nos levam à tarefa de analisar e refletir sobre o *Novo Ensino Médio*, uma concepção que defende e apresenta um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento que, de acordo com a proposta, permite ao jovem optar por uma formação propedêutica, técnica e profissionalizante, que culmine com sua certificação regular ou profissionalizante ao final dos estudos. O Ensino Médio corresponde à última etapa da formação integral do estudante e foi proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em substituição ao antigo Segundo Grau. Trata-se de um nível de ensino, cuja organização curricular inclui uma base nacional comum, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, tendo por objetivos, conforme o artigo 35 da mesma lei:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) originariamente pretendeu conferir uma identidade para o Ensino Médio, afirmando uma nova concepção que se dá em meio a duas premissas que estão nos fóruns de debate: o Ensino Médio deve oferecer um ensino propedêutico voltado principalmente à continuidade dos estudos em nível superior ou, por outro lado, um ensino que habilite o jovem profissionalmente para as demandas do mercado produtivo?

Seguindo a tendência mundial de reformulação dos sistemas de ensino, muito influenciada pelas recomendações de agências multilaterais internacionais e de organismos nacionais, percebemos, em particular nos países da periferia do sistema de acumulação do capital, o ajuste jurídico-legal que buscou a reconfiguração desses mesmos sistemas e de políticas de regulação na Educação Básica. O atual projeto brasileiro de reforma movido pela

Lei n.º 13.415/2017, passa a ser de acordo com o discurso oficial, parte de uma política mais geral de desenvolvimento social que foca ações na área de educação, de tal maneira que a configuração do Ensino Médio, prevista na LDB (Lei n.º 9.394/1996), ocorra para alinhar seus propósitos e finalidades rumo ao cenário e momento em que a sociedade contemporânea passa por profundas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. O desenvolvimento científico e tecnológico recente alterou tanto a vida social como o próprio processo produtivo, que se adaptou de tal forma que passou a exigir um profissional com novo perfil, diferente daquele preconizado pelos modelos taylorista¹ e fordista² da divisão social do trabalho. Esse contexto da atual sociedade tecnológica e do novo cenário produtivo, cativam uma demanda de formação que inclui flexibilidade funcional, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em equipe e o equilíbrio de mediar e resolver problemas.

Mesmo após a retomada democrática de 1985, ao buscar compreender e desvelar como as políticas educacionais brasileiras se revelam, notamos que desde o início das primeiras formulações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e Desporto – SEMTEC/MEC – para a reforma do Ensino Médio no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), entre as diretrizes fundamentais destacou-se a identificação deste nível de ensino com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho. Em síntese, desde aquele momento, os pressupostos das reformas defendem a necessidade de ajustar a formação escolar com a priorização da aquisição de conhecimentos básicos e da preparação científica necessária à capacidade de utilização das diferentes tecnologias por parte dos jovens.

De acordo com Almeida (2001), essa concepção mais formativa de educação, que se opõe a uma formação específica, fundamentou a proposta de reformulação, traduzida pelo governo com o seguinte slogan: “O Ensino Médio agora é para a Vida”. Ainda, de acordo com a autora, é interessante observar que a propaganda da reforma nestes termos, parece resgatar e retomar a ideia preconizada pela reforma de ensino promulgada no final da Primeira República, em 1925³, que objetivou a oferta de um ensino secundário voltado para “um preparo

¹ O Taylorismo enfatiza a eficiência operacional das tarefas realizadas, nas quais se busca extrair o melhor rendimento de cada funcionário. Portanto, é um sistema de racionalização do trabalho concebido em moldes científicos. Desta maneira, cada aspecto do trabalho deve ser estudado e desenvolvido cientificamente.

² Fordismo é um modelo produtivo criado por Henry Ford nos Estados Unidos. O referido sistema foi desenhado para a indústria automobilística com o objetivo de aumentar a produtividade e, em contrapartida, diminuir os custos de produção.

³ Referimo-nos à Reforma João Luiz Alves, estabelecida pelo *Decreto n.º 16.782-A*, de 13 de janeiro de 1925, que afirmava que “o ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo”.

fundamental e geral para a vida”, com o intuito de abolir o caráter propedêutico ao ensino superior, vigente desde o império.

Nesse sentido e de modo geral, sempre que nos deparamos com iniciativas anteriores de reformas para o Ensino Médio, verificamos seu teor de reducionismo ao caráter de formação acadêmica e notamos a intenção de ajustamento às necessidades postas pela concepção de homem, sociedade e economia, ditada pela parceria entre Estado e mercado. Ao adentrarmos nas discussões estabelecidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases e, atualmente, pela legislação que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, percebe-se que a finalidade principal da reforma do Ensino Médio é a defesa pela formação do indivíduo com desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual e ao projeto da sociedade em que se situa. Com os novos desafios e demandas colocados para a educação a partir da última metade da década de 1990, que se tornam mais complexos em decorrência das novas tecnologias e do avanço da transformação digital do século XXI, surgem novos parâmetros para a formação dos cidadãos.

Como resposta a esse contexto, surge a necessidade de reestruturação curricular ditada pelas narrativas expressas pelo MEC e pela construção de uma política de reorganização dos sistemas de ensino, o que levou à expressão *Novo Ensino Médio* em âmbito nacional, fundamentado em princípios como a interdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos e a flexibilização curricular, os quais conferem sentido às aprendizagens, na medida em que se desenvolvem as capacidades de pesquisar, buscar informações, criar e analisar, produzindo-se novos conhecimentos. É importante levar em conta que o mundo contemporâneo oferece grandes desafios para a formulação de políticas e propostas de organização curricular, já que é preciso levar em conta aspectos como o pensamento complexo, o mundo dinâmico e fluído e as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais.

O objeto de pesquisa deste estudo incide sobre a atual reforma do Ensino Médio prevista pela Lei 13.415⁵ de fevereiro de 2017 e a (re)organização curricular da Fundação Instituto de

⁴ Para o MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

⁵ A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Educação de Barueri (FIEB). A justificativa pelo tema se dá em razão das discussões efervescentes e atuais a respeito da escolarização na Educação Básica, em especial no que diz respeito aos seus princípios, finalidades e fundamentos que sugerem formação para o mercado de trabalho, abrangendo aspectos sobre um polêmico debate indefinido das finalidades propedêutica e profissionalizante do Ensino Médio.

Em razão das questões acima mencionadas, o que nos interessa é desvelar o processo de (re)organização curricular do Ensino Médio da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) a partir do alinhamento com as diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017. Procuramos verificar e analisar se a proposta da atual reforma do Ensino Médio se torna fragilizada, na medida em que os itinerários formativos se tornam os pilares obrigatórios e indissociáveis dessa nova estrutura curricular flexibilizada, conforme se lê no artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/2018, “o Currículo do Ensino Médio deve ser composto pela Formação Geral Básica (FGB) e por Itinerários Formativos (IF), partes indissociáveis de um mesmo todo, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”.

A Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) é uma autarquia do município de Barueri e começou a operar em 1994 no bairro de Alphaville na unidade Maria Theodora Pedreira de Freitas, estabelecida pela Lei Complementar Municipal de Barueri n.º 883/1994, com o objetivo de oferecer educação de ‘alta qualidade’ à comunidade. No mesmo ano, a FIEB implementa uma escola de formação técnica-profissional, inaugurando o primeiro Instituto Tecnológico de Barueri (ITB), Instituto Professor Brasília Flores de Azevedo, localizado no bairro do Jardim Belval, tornando-se mantenedora assim de duas escolas.

Em 2006, a FIEB atingiu um marco significativo tornando toda a sua oferta educacional gratuita, eliminando as taxas de matrícula, inclusive para os cursos técnicos. Em 2007, abriu uma nova escola, o ITB Professor Munir José, no Jardim Paulista. Em 2009, inaugurou a quarta unidade, o ITB Professora Maria Sylvia Chaluppe Mello, no Engenho Novo. No ano de 2010, menos de um ano após a abertura da quarta escola, a FIEB deu um salto considerável com a adição de quatro novas unidades escolares. Em 2013, assume a administração do Cursinho Pré-Vestibular, anteriormente mantido pela Prefeitura Municipal de Barueri, auxiliando muitos estudantes a ingressar nas principais universidades do país. Além disso, em 2014, firmou parceria com o Governo Federal, tornando-se um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶.

⁶ Universidade Aberta do Brasil (UAB). Possui um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação

A FIEB iniciou uma fase de renovação em 2017 e como parte desse esforço, a instituição organizou a Feira Técnica Expotec e inaugurou uma nova escola em 2019, a EEMT Professor Cristina Goldstein Barreiros, no bairro condominial de Aldeia da Serra. Hoje, a FIEB tem 7 escolas espalhadas por todo o município de Barueri, oferecendo educação fundamental, média e técnica. A instituição emprega 1.300 profissionais, incluindo 637 professores titulados como especialistas, mestres e doutores. Já formou num período de três décadas cerca de 60.000 estudantes e tem mais 10.000 atualmente em formação.

Ao longo de seus 28 anos de história, a FIEB declara em seus documentos institucionais e mídias de comunicação, que se dedicou a melhorar a vida dos estudantes com a missão de oferecer a melhor educação possível e preparar os alunos para o futuro. Sua visão é ser uma referência em educação pública, fornecendo um ensino de alta qualidade e valor para seus alunos. Segundo seus documentos norteadores, os valores da FIEB incluem ética, inovação, excelência, foco no cliente, sustentabilidade, consciência pública e comprometimento.

No tocante à análise junto as políticas para a Educação Básica brasileira das últimas décadas, tendo como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, buscamos compreender, em profundidade e alcance, se as mudanças defendidas pelo *Novo Ensino Médio*, são a tradução das recomendações expressas pelas agências multilaterais internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Constata-se que estas agências têm, de fato, influenciado por meio de suas orientações o campo das políticas para a educação nos países periféricos, tendo ênfase em especial, a inserção dessas influências nos países da América Latina e, na maioria dos casos, com a conivência dos estados nacionais, que no caso brasileiro, tem também o consentimento do Estado e do setor econômico e financeiro que o próprio Estado representa.

Percebe-se que as orientações expressas procuram justificar que reformas como a que está em curso, são necessárias para consolidar a aproximação dos países emergentes para com as transformações atuais no mundo globalizado, da produção econômica, para que possam então, fomentar e organizar meios que se adequem às necessidades de preparação de quadros profissionais, incentivando o protagonismo juvenil para as demandas da vida e do trabalho.

continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.

De acordo com Dale (2004), há um projeto internacional estruturado para a globalização das políticas educativas que intencionam a reorganização das políticas e sistemas nacionais de educação, com a finalidade de ajustar a escolarização para dar conta da perspectiva ideológica do neoliberalismo⁷. A reformulação do Ensino Médio decorre de mudanças de paradigmas promovidas em todos os âmbitos e orientações previstas pelas políticas neoliberais e pelos efeitos da globalização que se iniciou pós Segunda Grande Guerra. A defesa dessa reformulação se justifica pelo discurso de novas concepções que possam fazer da educação um território que desenvolva o protagonismo social, novos estilos de vida e a adequação às novas demandas do mercado de trabalho. Contextualizando reflexões de autores consagrados como Antônio Nóvoa e Manuel Castells, o debate a respeito da escola e de seu papel na sociedade, perpassa pela ideia dela como lugar de pensar o desenvolvimento de conhecimentos e competências voltadas para as necessidades específicas dos jovens em seu tempo presente, mas tendo por pressuposto, prepará-los para um futuro incerto, ou seja, para uma sociedade que cada vez mais se caracteriza pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade.

Ao definir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como documento oficial obrigatório para nortear todos os sistemas de ensino brasileiro, o país alinha-se ao movimento internacional de defesa e busca ao aprimoramento da qualidade de ensino, a exemplos de países como Austrália, Canadá, Chile, Inglaterra, entre outros que já passaram pelo processo complexo de reforma na educação, o qual implica, necessariamente, na definição dos direitos de aprendizagem por serem garantidos através de uma reestruturação curricular ampla. Para muitos especialistas e pesquisadores, a inexistência de um currículo comum, que organiza as aprendizagens em torno do direito subjetivo como princípio, contribui para o aumento das desigualdades sociais, enquanto para outros, há contradições que impossibilitam sua construção, mediante a diversidade de um país de dimensões continentais.

Mediante as considerações aqui traçadas, a questão de pesquisa que orienta para um maior entendimento sobre a reforma do *Novo Ensino Médio* na FIEB orquestrada pela Lei. n.º

⁷ Neoliberalismo é um termo que, especialmente a partir do final dos anos 1980, tem sido empregado em economia política e economia do desenvolvimento, em substituição a outros termos anteriormente utilizados, tais como monetarismo, neoconservadorismo, Consenso de Washington ou "reforma do mercado", por exemplo, sobretudo numa perspectiva crítica, para descrever o ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo *laissez-faire* (apresentadas pelo liberalismo clássico) e que foram implementadas a partir do início dos anos 1970 e 1980. Seus defensores advogam em favor de políticas de liberalização de dimensão econômica, como as privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, livre comércio, e o corte de despesas governamentais a fim de reforçar o papel do setor privado na economia. É sobretudo, um modelo social, uma cultura com impactos na vida dos cidadãos e no modo de organização do trabalho.

13.415/2017 é a seguinte: Que percepção os professores possuem da reforma do Ensino Médio e de seus impactos na (re)organização curricular da FIEB?

Para dar conta de obter respostas a respeito dessa questão, ocorreram questões secundárias que foram preponderantes para o enriquecimento e aprofundamento da pesquisa, como por exemplo: quais os fundamentos macropolíticos que têm orientado a reforma do Ensino Médio brasileiro? Como os pressupostos de preparação básica para a cidadania e o trabalho estão sendo concebidos nos textos da reforma? Quais as implicações essas mudanças propostas geram ao se organizar planos de ensino?

Para responder a estas questões, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa o de analisar qual percepção os professores possuem da reforma do Ensino Médio, qualificada pela Lei n.º 13.415/2017, no processo de (re)organização curricular das escolas da Fundação Instituto de Educação Tecnológica de Barueri (FIEB), a fim de compreender as adequações estabelecidas sob a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à flexibilização curricular e à preparação de planos de ensino e itinerários formativos. Entendemos que esta pesquisa considerou todos os contextos em que o campo da Educação Básica está inserido, seja ele social, político e econômico, pois sabemos que estes contextos, por consequência, propõem mudanças contínuas e abruptas na maneira de pensar a educação e oferecer escolarização aos jovens brasileiros.

Diante dos desafios que cercaram a elucidação acerca do objeto e do universo desta pesquisa, concordamos com Gatti (2012), que a coerência de produzir um conhecimento científico se dá mediante ao conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Dessa forma, o entendimento sobre a reforma do Ensino Médio e dos desdobramentos gerados pela mesma, parte da busca dos princípios e concepções que influenciaram a produção de documentos norteadores para políticas na Educação Básica nas últimas cinco décadas. Uma investigação prevê apoderar-se da matéria, em seus pormenores e suas nuances, de tal forma que a análise possibilite compreender as diferentes formas de desenvolvimento para que se possa, minuciosamente, estabelecer conexão entre o que há entre elas. Porquanto, esta pesquisa se organizou por meio de uma abordagem qualitativa de natureza hermenêutica compreensiva e se utilizou de fontes documentais e análise crítica do discurso

Na dimensão bibliográfica, a revisão da literatura realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o estado da arte a respeito dos trabalhos selecionados, foram o ponto de partida para a apropriação

do objeto. Do ponto de vista teórico-epistemológico, buscamos por meio das teorias críticas fundamentar as dimensões desta pesquisa. As teorias críticas, pela natureza de suas abordagens, não fazem uso de fórmulas prontas e únicas para a compreensão da educação e, sendo assim, podem auxiliar na construção de posicionamentos críticos, na contextualização de reflexões mais assertivas e na composição de considerações mais equilibradas e ajustadas sobre a pesquisa. Há que se pensar no caráter relevante da produção de uma nova perspectiva de se refletir e discutir a temática, de tal forma que se possibilite novas formas de dialogar a respeito da Educação Básica e dos processos que envolvem a reforma do Ensino Médio em tempo presente e possíveis consequências futuras.

Ao longo do percurso deste relatório de pesquisa, ensejamos delimitar um roteiro para que se constituísse melhor compreensão dos aspectos apresentados aqui e, para tanto, nosso estudo está disposto da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, tratamos da fundamentação metodológica, justificando a abordagem metodológica que nos possibilitou instituir percepções a respeito das consequências geradas pelo processo de reforma do Ensino Médio, sob influências (ou não) das diretrizes e do amparo das orientações estabelecidas pelas agências multilaterais internacionais e organismos nacionais, que sugerem mecanismos de regulação que impactaram na consolidação da atual Lei n.º 13.415 de 2017: reforma do *Novo Ensino Médio*.

No capítulo segundo, a apresentação da revisão de literatura, do objeto de pesquisa e suas categorias, assim como do modelo de referencial teórico utilizado, considerando os percursos teóricos da construção dos conceitos e concepções sobre: reforma do Ensino Médio, Lei. 13.415/2017, BNCC e itinerários formativos.

No terceiro capítulo a apresentação das políticas de regulação da educação brasileira, balizadas pelas concepções históricas que construíram os paradigmas sobre currículo, ideologia e poder e a construção do ideário de educação, educação profissional e o *Novo Ensino Médio*, assim como das influências ditadas pelos fatores econômicos e políticos vigentes. Ainda nesse capítulo, a fundamentação teórica a partir dos autores que consideramos relevantes, alguns deles que nos foram referenciados pela revisão da literatura.

Finalmente no último capítulo, após a aplicação da entrevista, constituiu-se a contextualização de caráter interpretativo e analítico dos dados empíricos, objetivando na primeira etapa, constituir uma varredura dos documentos institucionais e curriculares presentes na FIEB, desvelando e revelando as dimensões ideológica e política manifestas ou ocultas nas subjetividades expressas nos documentos norteadores da atual reforma do Ensino Médio e,

simultaneamente, a obtenção de elementos de resposta às questões estabelecidas por meio da entrevista aos professores da instituição, com a finalidade de compor considerações, tecer comentários sobre a questão de pesquisa e elucidar, mesmo que parcialmente, a temática aqui apresentada: A Lei n.º 13.415/2017 e o *Novo Ensino Médio*: adaptações e resistências na percepção dos professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

CAPÍTULO I: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

1.1 NOTA INTRODUTÓRIA

Pelo rigor e cientificidade que são partes vitais de um trabalho de pesquisa, entendemos que um roteiro estabelecido a respeito de um objeto de pesquisa prestigia a produção de conhecimento permeada de uma ou mais abordagens metodológicas, no sentido de ampliar modelos epistemológicos adotados como referencial teórico.

“Etimologicamente, a palavra metodologia vem do grego *metá*, que significa ‘na direção de’, *hodós*, que significa ‘caminho’, e *logos*, que significa ‘estudo’” (RODRIGUES, 2006, p.19), portanto, é por meio dela que se escolhem os caminhos que auxiliam por revelar o que o pesquisador intenciona e que acredita poder contribuir por meio de sua pesquisa.

Assim pode-se dizer que a metodologia científica consiste no estudo, na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação e resolução de problemas, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento científico. O conhecimento científico se constrói por meio da investigação científica, da pesquisa utilizando-se a metodologia. (RODRIGUES, 2006, p.19)

A pesquisa se dá com a aplicação de técnicas, por meio de uma abordagem metodológica que se apoia em fundamentos epistemológicos, fundamentos estes que possuem elementos gerais comuns quanto ao processo de apropriação de conhecimento objetivado. Severino (2007) chama atenção para com a seleção e o uso de técnicas de pesquisa e, salienta que o equilíbrio é importante no tocante as possíveis diferenças no modo de praticar a investigação científica. Isso em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que podem ser adotadas, com enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os objetos pesquisados e eventuais aspectos que se queira destacar. Ainda segundo Severino (2007, p. 38) “o aprofundamento da vida científica exige (...) uma postura de auto-atividade didática que precisa ser crítica e rigorosa”.

Este estudo visou percorrer fases rigorosas, contendo auto criticidade com foco no cuidado para com as literaturas consultadas. Foram utilizados estudos que, de fato, nos permitiram credenciar bases epistemológicas significativas aos objetivos constituídos. A revisão de literatura e a construção do estado da arte a partir da análise de bibliografia qualificada, contendo bases reconhecidamente científicas, revelou as categorias que sustentam a construção dos caminhos metodológicos seguidos.

Como sinalizado anteriormente, isso foi possível em decorrência da varredura feita a partir da credibilidade das bases de dados e indexadores de revistas científicas, juntamente com a busca de teses, dissertações e artigos no repositório da CAPES que garantem qualidade nesse processo. Além disso, documentos institucionais e regulatórios, contribuíram para desenvolver reflexões de como a Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), lida com os aspectos vinculados a Lei 13.415/2017, para organização do currículo do Ensino Médio na baliza do que orquestra a reforma em vigência.

Do ponto de vista teórico, a busca por ampliar o entendimento a respeito da Reforma do Ensino Médio a partir das reflexões emitidas por autores consagrados e respeitados nesta linha de pesquisa, têm permitido maior compreensão sobre o que ela traz em sua subjetividade, além de caracterizar melhor o panorama do nosso objeto. Por meio da percepção de como estes estudos estão alicerçados, compreendemos que do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolveu numa perspectiva crítica visando estabelecer relações e análises a respeito do processo de (re)organização do currículo do Ensino Médio da FIEB, considerando as percepções de professores que atuam nessa modalidade

Com relação aos procedimentos metodológicos, cabe salientar conforme a afirmação de Severino (2007), que eles precisam

Referir-se a um fundamento epistemológico que justifica a própria metodologia praticada (...) porque a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. (SEVERINO, 2007, p.100)

Nossa maior intenção ao delimitar uma análise de cunho crítico a respeito de nosso objeto de pesquisa foi dinamizar um ritmo e uma cadência que nos permitissem ter mais consistência e clareza nas considerações que foram reveladas e, para tanto, se fez importante a definição da lógica e do caminho que o próprio trabalho científico necessita e exige.

1.2 TIPO DE METODOLOGIA

Na busca pela revelação de nosso problema de pesquisa e da proposta da questão que orientou toda a trajetória – que intencionou desvelar o processo de (re)organização curricular do Ensino Médio da FIEB a partir do alinhamento com as diretrizes da Lei n.º 13.415/2017– percebemos a relevância de se constituir um roteiro de trabalho que se conectasse com as categorias selecionadas e os objetivos propostos. Dessa forma, a categoria nuclear, localizada na própria questão norteadora, mostra que há uma relação entre sujeito e objeto – Professor e

Reforma do Ensino Médio – que pode ser caracterizada como interligada e inseparável. Um interfere diretamente no outro, de tal maneira que sujeito afeta objeto e vice-versa; o professor lida com a confirmação da prática do currículo formal e, este currículo formal é atingido pelas perspectivas de sua aplicação real ou de um currículo de caracterização oculta. Essa interferência é direta um no outro e inquieta o professor, a ponto de compreendermos que essa relação é a motivação que nos auxiliou a definir no próprio objeto, possíveis percursos teóricos e metodológicos ajustados e alinhados à perspectiva de resposta da questão de pesquisa.

Se há uma relação interseccionada entre sujeito e objeto, de tal forma que um afeta ao outro, podemos imaginar que ocorram narrativas expressas que apontam as inquietações geradas por essa relação. É nesse sentido que entendemos que as teorias críticas, presentes nas ciências sociais e ciências da educação, nos oportunizou mensurar, com maior profundidade e senso crítico, os fenômenos e contextos que cercam o objeto. O epicentro metodológico que entendemos como mais ajustado para escarafuncharmos essas narrativas foi a abordagem qualitativa de caráter revelador, visto que uma abordagem quantitativa ou mista poderia esbarrar com o tempo que a pesquisa necessitava para se evitar análises muito superficiais, de resultados por vezes inconsistentes.

Segundo Severino (2013), quando se fala de pesquisa quantitativa apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular.

Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2013, p. 103)

A abordagem quantitativa, por conter pressupostos mais objetivos e gerais, não possui um caráter revelador assim como a abordagem qualitativa, que tem como característica principal a possibilidade de se argumentar sobre a realidade socialmente construída e, que por isso, não pode ser apreendida ou expressa por meio de estudos quantitativos. Além disso, a abordagem qualitativa gera credibilidade, no sentido de sua validade interna, em razão de resultados mais confiáveis que são extraídos do posicionamento e opinião do sujeito de pesquisa, ao contrário de um panorama que possa supor generalização, permite a realização de descrição mais densa sobre um fenômeno, aspecto ou conjuntura, projetando-se imagens mais

assertivas sobre o tema estudado. Além disso, ela gera confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador e, conseqüentemente, a confirmação dos processos desenvolvidos no sentido de se avaliar se os resultados estão coesos e coerentes com os dados coletados, explicitados cuidadosamente, detalhadamente e minuciosamente por meio da pesquisa realizada. Ainda nessa seara, pode auxiliar na construção de argumentos que ampliam as contribuições trazidas por estudos anteriores.

Gatti (2012), prevê que o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida devem estar em devida coerência com a produção científica desenvolvida sobre ela. Em razão disso, mantivemos sempre no campo visual de nossas intenções, a devida prudência de constituirmos pela revisão de literatura, o que a própria autora denomina como estado da arte. Ele, estado da arte, nos trouxe melhor entendimento sobre as categorias analisadas e, nos apresentou possíveis vias para a metodologia a ser organizada.

A escolha pela abordagem qualitativa em nosso estudo se tornou viável por conta de sua flexibilidade para com os procedimentos que foram aplicados metodologicamente, já que por vezes há necessidade do imprevisto quando emanam fatos que possam trazer aspectos desconhecidos no processo.

Dessa forma e em decorrência do próprio objetivo geral da pesquisa, que visou analisar acerca dos impactos gerados pela reforma do Ensino Médio, qualificada pela Lei 13.415/2017, no processo de reorganização curricular das escolas da Fundação Instituto de Educação Tecnológica de Barueri (FIEB), a utilização de instrumentos que buscam a captação do sentido ou dos sentidos dos discursos, possibilitou compreender melhor os reflexos ocasionados pelo paradigma do *Novo Ensino Médio* brasileiro e, de como suas diretrizes geram narrativas que possam demonstrar percepções críticas (ou não) por parte dos sujeitos, com relação as mudanças propostas pela reforma.

A intenção de explorar mais do que explicar tem relevância visto que “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 123), sendo que o que se intenta é ultrapassar registros e análises apenas de cunho documental, para que se possa, verdadeiramente, perceber e se aproximar das razões que impactam um objeto de pesquisa. O pesquisador busca pelo método qualitativo, escavar o objeto por dentro, pelas suas entranhas, se unindo a ele de tal maneira que se aglutine ao mesmo.

Contudo, da mesma forma que se espera tal envolvimento, também se espera por parte do pesquisador que ele possa, posteriormente, fazer o devido distanciamento para se obter a devida criticidade nas análises, que culminará na construção das reflexões e redefinição de seu entendimento sobre o objeto, agora, observado de fora.

Por meio da lógica de que não se separa sujeito e objeto, intuímos que os indicadores que os discursos dos professores revelaram, proporcionaram melhor análise a respeito das percepções destes junto à nossa questão de pesquisa que foi: Que percepção os professores possuem da reforma do Ensino Médio e de seus impactos na organização curricular do FIEB?

Do ponto de vista da análise de discurso, que segundo Foucault⁸, é o espaço aonde vão se alojar o saber e o poder, “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda a prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2005a, p. 205). O autor afirma que por meio do discurso podemos pressupor dois métodos principais: a arqueologia e a genealogia. O autor sinaliza que “enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2005b, p. 172). Dessa forma, para o autor o método arqueológico através da descrição do discurso, apresenta-se como denúncia das regras que condicionam seu aparecimento; já o método genealógico se coloca como uma forma de resistência e de luta contra os discursos legitimados em determinada sociedade.

Utilizando esta referência em Foucault (1986; 1997; 1999; 2005a; 2005b; 2006), consideramos que a utilização dos discursos dos sujeitos, junto ao aparato documental e entrevistas, puderam trazer os sentidos sociais, ideológicos e políticos, susceptíveis de múltiplas interpretações a respeito do processo de (re)organização curricular do Ensino Médio da FIEB. O caráter qualitativo que a abordagem de Michel Foucault possibilita, pôde imprimir uma revelação arqueológica e genealógica sobre o suposto paradigma da flexibilização curricular e de formação integral, apresentados como instrumentos de mudança pela Lei n.º 13.415/2017, no advento da oferta de maior qualidade de escolarização aos estudantes do Ensino Médio. Esse paradigma instituído pela reforma, é hoje a narrativa mais expressa no tocante à garantia da implementação do *Novo Ensino Médio* nos sistemas educacionais brasileiros.

⁸ Michel Foucault (1926-84), historiador e filósofo francês. Nasceu em Poitiers, formou-se na École Normale Supérieure, em Paris, deu aulas na Alemanha, na Suécia e na Argélia e regeu várias cadeiras nas universidades de Clermont-Ferrand e de Vincennes, até ser nomeado professor de história dos sistemas de pensamento no Collège de France, em Paris.

1.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a perspectiva de se obter a devida clareza a respeito dos dados que foram coletados, este estudo, em razão da abordagem metodológica utilizada, considerou que para o êxito de seus objetivos propostos haveria que se estabelecer concordância entre instrumentos, objeto de pesquisa e modelo epistemológico. Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi o caminho organizado para captar melhor a subjetividade intencionada, visto que os discursos que foram projetados pelos sujeitos de pesquisa, oportunizaram resultados significativos para a análise que se propôs neste trabalho.

Para demonstrar a intencionalidade da pesquisa, o Apêndice ‘A’ denominado “construindo uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões”, apresenta como pretendeu-se ajustar as relações entre os tópicos supracitados com as questões formuladas, na direção de interligar categorias e questões, para se atingir os objetivos específicos formulados e previstos de alcance neste trabalho.

A entrevista foi organizada num roteiro de seis (06) questões semiestruturadas, de acordo com as seguintes categorias: Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos. A entrevista foi realizada com professores do Ensino Médio da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) e buscou responder aos objetivos formulados para a pesquisa, assim como à questão nuclear estabelecida.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu mediante ao que se pretendeu acessar no campo da subjetividade do discurso, daquilo que está dentro das pessoas e que acaba por contribuir para uma avaliação a respeito do elas pensam, acreditam e atribuem valor, de tal maneira que trazem à tona suas expectativas, preferências, argumentações, opiniões, entre outras percepções sobre o que enxergam do objeto de pesquisa. Essa autonomia estabelecida aos sujeitos, de terem maior liberdade para expor seus pensamentos, não engessa e nem inibe sua projeção de opiniões e considerações e, nesse sentido, compreendemos que esses aspectos auxiliam o pesquisador a constituir análises mais aproximadas dos objetivos estabelecidos no âmbito metodológico.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Espera-se num trabalho de pesquisa de caráter qualitativo que se utiliza de entrevista como instrumento metodológico, que o sujeito de pesquisa se expresse, interaja e interprete a realidade à qual ele compõe. Essa possibilidade de expressão por parte do sujeito oportuniza impactos positivos e significativos numa pesquisa, particularmente àquelas que se relacionam

as ciências humanas e do campo da sociologia da educação. Estas, por sua natureza orgânica, são áreas científicas que buscam esses aspectos vinculados a liberdade de expressão e manifestação dos sujeitos envolvidos numa pesquisa. Sabedores de que uma abordagem qualitativa acaba por representar muitas vezes uma fração minorizada de um espectro quantitativo amplo, não universal, as entrevistas ocorreram com professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), de diferentes áreas disciplinares integradas no Ensino Médio da instituição, com o intuito de se apropriar – ao máximo possível – da subjetividade contida em seus discursos a respeito da (re)organização curricular em vigência.

A escolha dos interlocutores remete à clareza de que eles têm a visão mais ajustada àquilo que acontece nas práxis curriculares e, de como os estudantes do Ensino Médio da instituição reagem ou se manifestam em relação à flexibilização curricular constituída por meio dos itinerários formativos oferecidos. Este critério se baseia na premissa de que os professores, sujeitos da pesquisa, são peças fundamentais na dinâmica de (re)configuração curricular da FIEB e, testemunhas oculares que presenciam, em algum momento e de alguma maneira, a submissão de um roteiro de (re)organização curricular para cumprimento dos preceitos estabelecidos pela Lei n.º 13.415/2017.

Como já estabelecido anteriormente, pelo impedimento de nos dedicarmos a um estudo em extensão, a escolha da abordagem aqui já mencionada se dá sob caráter compreensivo das questões aplicadas, com a premissa de que os sujeitos são pessoas que carregam suas próprias identidades e detêm suas representações sobre a vida, sua visão de mundo e suas crenças relativas ao mundo do trabalho. Estas características tendem, possivelmente, a gerar percepções pedagógicas e seguir certos paradigmas estabelecidos, muito influenciados por estas peculiaridades. Consideramos nesse sentido, para a caracterização destes sujeitos, que era plausível termos 15 entrevistados, seguindo alguns critérios e variáveis como gênero, idade, formação, tempo de formação e tempo na instituição, informações estas contempladas no Apêndice ‘C’, intitulado: “questionário para caracterização dos interlocutores da entrevista”. Dos professores convidados para a pesquisa, 06 participaram efetivamente das entrevistas.

Os professores foram informados previamente do roteiro de entrevistas, Apêndice ‘D’, devidamente cientes por meio do Apêndice ‘B’, que celebrou o “termo de consentimento livre e esclarecido”. Intentamos realizar as entrevistas com uma duração média de sessenta (60) minutos, com a preferência pelo processo de videoconferência (modo remoto), obedecendo-se a todas as normas éticas definidas para a realização delas, por meio da plataforma *Google Meet*,

ou, quando se fez necessário, por meio de outras tecnologias digitais que viabilizaram a realização da entrevista.

1.4.1 Caracterização dos Sujeitos

Quadro 1. Os Sujeitos de Pesquisa

Interlocutor Idade		Gênero	Formação Acadêmica	Experiência profissional na Educação Básica	Tempo de atuação na FIEB
S.1	50 anos	M	Licenciatura em Matemática	25 anos	20 anos
S.2	48 anos	F	Licenciatura em Letras	20 anos	20 anos
S.3	53 anos	M	Licenciatura em História e Filosofia	22 anos	26 anos
S.4	42 anos	F	Licenciatura em Biologia	16 anos	16 anos
S.5	39 anos	M	Licenciatura em Arte	15 anos	15 anos
S.6	44 anos	F	Licenciatura em Espanhol	18 anos	16 anos

1.5 O LOCUS DA PESQUISA

O *locus*, palavra do latim que especifica ‘lugar’, ‘posição’ ou ‘local’ está relacionado a pesquisa no sentido de se estabelecer o cenário para a produção/construção do conhecimento científico. Após a definição do tipo de pesquisa, é plausível ter a clareza se estudar o fenômeno em um determinado lugar, ou em determinados lugares, para que se possam constituir relações socio históricas, axiológicas e geográficas, muito próprias das realidades e especificidades que cada cenário pode fazer emergir. Trataremos, inicialmente de maneira sucinta, de nosso *locus* de pesquisa: a Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB).

1.5.1 A Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

A Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), como mencionado na introdução do trabalho, é uma autarquia do município de Barueri, cidade importante no cenário econômico, político e social da região metropolitana de São Paulo.

A FIEB tem 7 unidades escolares espalhadas por todo o município de Barueri, oferecendo educação básica nas modalidades: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular em 3 unidades e Ensino Médio Integrado a Educação Profissional nas 7 unidades. A instituição emprega 1.300 profissionais, incluindo 637 professores com títulos de especialistas, mestres e doutores. Em especial, a FIEB se destaca dentre as instituições de ensino da região metropolitana de São Paulo, no tocante ao desempenho de seus resultados junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, na organização de cursos técnicos vinculados à modalidade da Educação Profissional.

1.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

O discurso envolve toda situação onde a comunicação, dentro de um determinado contexto, preveja um posicionamento por parte de quem fala, para quem se fala e sobre o que se fala.

1.6.1 Análise de Discurso

Dois conceitos em análise do discurso são vistos como essenciais numa perspectiva de se constituir análises mais aproximadas do que se objetiva alcançar na pesquisa. Um está vinculado à prática social de produção de textos e o outro se caracteriza pela produção da atividade discursiva, do objeto empírico, da construção de ideias; por fim, daquilo que se busca e que pode revelar algo a mais ou alguns elementos que dão rumo a investigação científica. Por ser uma construção social, todo o discurso reflete uma visão de mundo, uma concepção vinculada à sociedade em que se vive, aos paradigmas regulatórios e às considerações que devem ser instituídas a partir do contexto histórico-social do sujeito, influenciado pelas condições que o impulsionam para o uso do discurso.

Por sermos capazes de nos comunicarmos pela linguagem, característica única, podemos por múltiplas formas expressar nossos pensamentos, sentimentos, emoções e sensações. Estas representações expressadas trazem um sentido de valores; de ‘verdades’; de credos; aspectos estes que são intrínsecos da natureza humana e que revelam nossos apegos e nossos pilares de construção de identidade e significação social.

As formas que buscamos para expressar nossa linguagem e nosso discurso, formam uma ordem e esse conjunto ou série de tipos de discurso são conceitos presentes nas obras de Michel

Foucault e Norman Fairclough⁹. Os autores, referenciados pelos estudos no campo do discurso, analisam socialmente e temporalmente a produção destes e consagram que eles estão presentes nos círculos sociais e são determinados dessa forma por regras e rituais. Da mesma forma, eles se alteram na medida em que se mesclam com outras formas de narrativas e textos que chegam ao emissor proporcionando novas falas e novos entendimentos ou, que mesmo percorrendo essa lógica, podem manter os discursos inalterados.

Enquanto Fairclough (2001) reconhece que o uso linguístico é um elemento relevante para compreensão das possíveis mudanças sociais, Foucault (1986) se debruça sobre a importância de analisar os saberes a partir da *epistemê*, que é a constituição de uma nova ordem de concepções presentes em um determinado momento histórico, de tal maneira que os saberes que emanam pelos discursos, são tomados como ‘verdades’ constituídas. Ainda nesse sentido, para o autor, em cada época há um espaço de ordem que constitui estes saberes, espaço que determina o que pode ser pensado e como ser pensado, o que pode ser dito e como ser dito.

A tese de Michel Foucault é a de que todo o saber (um discurso científico ou não) só é possível em determinado momento histórico, porque há um espaço de ordem que o possibilita. Assim, com o projeto metodológico da arqueologia, se quer descrever o solo positivo (FOUCAULT, 1999) que possibilita que, em determinada época, surjam determinados saberes. Podemos compreender que a análise de discurso, pode, sim, estar associada ao método de pesquisa social, de maneira técnica na análise para, por ela, entender as transformações que se apresentam politicamente e socialmente.

A perspectiva analítica do discurso utilizada na pesquisa, se pauta nas contribuições de Fairclough (2001, 2010) e Foucault (1986, 2005a, 2005b, 2006), por compreendermos que o discurso é resultante das relações de conflito e poder, das incorporações de concepções ideológicas e de paradigmas que reverberam para a construção das representações sociais. No tocante ao nosso objeto de pesquisa, estas representações e concepções estão presentes nas diretrizes do *Novo Ensino Médio*, espelhadas pela Lei n.º 13.415/2017 e reveladas na BNCC, o que nos levou a crer que os discursos dos professores da FIEB, poderiam desvelar aspectos que favorecem à ampliação do entendimento de como a (re)organização curricular da instituição

⁹ Norman Fairclough (1941) é um linguista britânico, professor emérito na universidade de Lancaster. É considerado um dos pioneiros da análise crítica do discurso (ACD), uma área de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sobretudo os midiáticos. Seu trabalho de pesquisa foca-se sobre o lugar da linguagem nas relações sociais e sobre a linguagem como parte integrante de processos de mudança social.

vem se constituindo sob a ótica da flexibilização curricular e das propostas contidas nos itinerários formativos.

Para tanto, utilizamos a análise crítica do discurso (ACD), que segundo Fairclough (2010),

[...] é a análise das relações dialéticas entre discurso (incluindo não apenas a linguagem verbal, mas outras formas de semiose, como a linguagem corporal e as imagens visuais) e os outros elementos das práticas sociais. No enfoque assumido por mim, a ACD está especialmente voltada para as mudanças radicais na vida social contemporânea, para os modos pelos quais o discurso está inscrito nelas e para as configurações atuais da relação entre a semiose e os outros elementos sociais nas redes de práticas. Não é possível assumir o papel do discurso nas práticas sociais como dado, devendo ele ser estabelecido a partir da análise. E o discurso pode ser mais ou menos importante em conjuntos específicos de práticas, além de poder mudar no/com o tempo. (FAIRCLOUGH, 2010, p.226)

A técnica da análise crítica do discurso (ACD) nos possibilita verificar as inter-relações entre linguagem, poder, ideologias e paradigmas que forjam comportamentos e atitudes que, em determinados momentos e tempos, remodelam entendimentos sobre as coisas e redefine os papéis sociais das pessoas, suas projeções de contextos, afirmação das realidades e credos que influenciam a criação de novas palavras, novos textos e novas representações.

Considerando que nosso objeto de pesquisa se concentrou no processo de (re)organização curricular da FIEB focalizado nas mudanças propostas pela Lei n.º 13.415/2017, buscamos, por intermédio de pesquisa empírica documental e pelo discurso dos entrevistados, trazer posicionamentos subjetivos e ideológicos diferenciados, assim como dos possíveis interesses e perspectivas que cada sujeito traz consigo sobre a reforma do Ensino Médio, a flexibilização curricular e os planos de ensino relacionados aos pressupostos da reforma.

A linguagem é um instrumento fundamental para a materialização das concepções ideológicas, e estas concepções, podem materializar as ‘verdades’ que são parte de um paradigma de senso comum ou individual, de tal forma que quem analisa o discurso, precisa considerar os detalhes da fala, da gestualidade, das expressões do corpo e da estrutura discursiva que pode conter influências subjetivas da formação moral e do *ethos*¹⁰ social ao qual o interlocutor integra e interage. Outro aspecto relevante é que a ACD implica ao pesquisador a imparcialidade junto aos discursos manifestados, para que este não incorra na construção de interpretações que contenham aspectos que compõem seu juízo de valor a respeito do objeto.

¹⁰ Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

Numa outra perspectiva de fortalecer as análises dos discursos dos sujeitos, Foucault (2005a) especifica que o método arqueológico consiste em descobrir e descrever as regras que dirigem os discursos, para que se entenda como estes produzem os objetos sobre os quais falam.

[...] que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzível à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2005a, p. 55)

O convite que Foucault faz, através do método arqueológico, é “[...] que não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência nem à instância a priori de um conhecimento; mas que nele mesmo o interroguemos sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 2005a, p. 89).

Dessa forma, os caminhos sugeridos por Foucault e Fairclough foram a opção teórica para análise documental, de discurso e de entrevistas. Na perspectiva de Fairclough (2001, 2005a) há uma relação entre discurso e poder e a conexão que este poder tem com as estruturas sociais, enquanto, para Foucault (1986; 1997, 2010), interessa-nos o pensamento pós-estruturalista e não a dimensão estruturalista que se concentra na estrutura da linguagem. Foucault (2005a) afirma que não há estruturas permanentes e categorias universalmente válidas que deem conta da constituição da realidade. Se o discurso é uma prática social produzida pelas relações de poder, como poderíamos interpretar o discurso como um conjunto de signos que estabelecem representações findadas e finalizadas? Como não conferir importância ao que se faz necessário fazer aparecer e não apenas designar?

Nessa toada que se previu analisar o discurso dos professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), sujeitos de pesquisa, para que, por meio da construção de suas práticas sociais e políticas, com a propriedade constituída de uma linguagem influenciada pelas próprias ações, pudéssemos compreender o fenômeno da temporalidade que, segundo Foucault (2005a), não permite discursos fora do tempo, anacrônicos, abstratos e universalizáveis. Numa outra direção, os discursos surgem de forma dinâmica, transpassados por contextos políticos e sociais, por onde a relação entre linguagem, poder e micropoderes se torna indissociável e se mistura junto às narrativas dos professores durante o desenvolvimento de suas práxis pedagógicas curriculares.

Considerando que os discursos produzem saberes e modelos de conhecimento, intencionamos esperar que houvesse uma dimensão epistemológica que se traduz pelo discurso,

de tal forma que a Lei n.º 13.415/2017 espelhe nova institucionalidade e novas realidades junto a implementação de um *Novo Ensino Médio*, que prestigia a defesa da educação em tempo integral e as diretrizes da BNCC para a ‘criação’ de novos modelos curriculares para a Educação Básica.

Analisar os discursos na perspectiva de M. Foucault e N. Fairclough é fazer valer as relações históricas de poder e de práticas muito concretas presentes nas falas dos sujeitos, além das dimensões ideológica e política que estabelece que o “discurso é moldado muito por relações de poder e ideologias e exerce um efeito construtivo sobre a identidade social e as relações sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31). Ainda nesse sentido, Fairclough (2010), valendo-se do conceito de hegemonia de Gramsci, considera que um grupo pode exercer domínio sobre outro por meio da consensualidade de submissão ao poder, gerado pela força do discurso, ao invés da força e da repressão imperativa.

A análise textual, juntamente com a análise da prática discursiva e análise da prática social – modelo tridimensional proposto por Norman Fairclough – possibilitam a construção de um quadro representativo das práticas dos professores, por onde as relações discursivas puderam ser confrontadas com os documentos norteadores institucionais, as diretrizes da BNCC e a Lei n.º 13.415/2017. Em relação à análise documental, que pôde apresentar sentidos diferentes ou pareados aos discursos, o conceito de intertextualidade de Foucault foi a baliza para verificarmos se há elementos formais ou semânticos entre os textos normativos, como a BNCC e os institucionais da FIEB, que apresentam a proposta de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos.

Ao buscarmos as bases documentais que tratam da construção e produção histórica da Fundação Instituto de Educação de Barueri, percebemos que esses processos ocorrem meio às questões ideológicas e de poder, que segundo Ball (1990), resultam de contextos políticos enraizados em contextos sociais, que definem os ciclos de políticas. Os textos da FIEB, naturalmente, trazem seus discursos documentais de interesses institucionais e políticos, que pretendem afirmar-se como constitutivos das práticas curriculares e formativas.

Para cumprir com o que foi anunciado no início deste capítulo, o discurso dos professores foi provocado por meio das questões da entrevista, elaboradas a partir das categorias previamente desenvolvidas (referencial teórico) e das mesmas categorias analíticas, que deram origem às referidas questões. A missão mais desafiadora junto aos sujeitos foi a de despi-los da condição que ocupam como docentes, do lugar e posição que desenvolvem suas práxis

pedagógicas e dos paradigmas instituídos sobre como este compreende o conceito de currículo, em especial, da modalidade do Ensino Médio.

No capítulo a seguir, apresentamos os pressupostos gerais da reforma do Ensino Médio e da BNCC, valendo-se da revisão de literatura e estado da arte constituídos e do panorama histórico das reformas educacionais no Brasil, que constituíram fonte de inspiração para a atual reforma estabelecida por meio da Lei n.º 13.415/2017.

CAPÍTULO II: PRESSUPOSTOS GERAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC.

No capítulo intentamos apresentar a revisão de literatura focalizada no objeto de pesquisa e suas categorias, assim como do modelo de referencial teórico a que foi utilizado como fundamentação epistemológica da pesquisa. Também buscamos apresentar e compreender os fundamentos macropolíticos da regulação do Ensino Médio que têm orientado a construção das políticas nacionais nas últimas décadas para esta etapa final da Educação Básica, por meio das recomendações das agências internacionais e organismos nacionais que influenciam diretamente na organização do sistema de regulação dos estados nacionais periféricos. O trilho que conduz a discussão que aqui se propõe é a identificação das estratégias utilizadas, para a materialização destes pressupostos de preparação básica para o trabalho e cidadania que são propostos pela reforma do *Novo Ensino Médio*.

2.1 REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE

Nas últimas três décadas, o projeto de globalização tem seguido recomendações contidas nos relatórios de agências multilaterais como por exemplo, Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE e Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO). As recomendações contidas nos documentos destas agências orientam e discutem a reformulação dos sistemas educativos dos Estados nacionais, na direção do atendimento das necessidades de preparação de quadros profissionais para o mercado, num movimento de alinhamento à produção econômica e suas correspondentes políticas industrial e tecnológica, garantindo assim concorrência interna com a finalidade de criar condições de nivelamento para o enfrentamento da competição internacional.

Essa dinâmica assumida pelas narrativas do ideal universal por meio do desenvolvimento econômico global, resultado do otimismo pós Segunda Guerra Mundial, incentiva que o processo de modernização¹¹ perpassa pelo desenvolvimento nacional assentado em programas de assistência, de caráter *bi* ou *multilateral* (Teodoro, 2011), com a constituição de planos que se propusessem modificar o desenho da unidade política fundamental para a

¹¹ Modernização é um conceito das ciências sociais que se refere ao processo pelo qual uma sociedade, pela industrialização, urbanização e pelas mudanças sociais torna-se moderna em aparência ou comportamento, transformando completamente a vida dos indivíduos que a constituem.

mobilização de populações na direção desse ideal, padronizando equilíbrio entre as economias dos Estados para uma linha de horizontalidade internacional.

Assim, investir num plano de modernização proporcionou uma aproximação entre as economias em âmbito global, já que após a Segunda Grande Guerra a dependência do mercado mundial estabeleceu-se em evidente dependência do mercado mundial, da qual mudanças dos estímulos comerciais e econômicos tradicionais, juntamente com o progressivo enlace de tratados entre Estados, culminou no projeto denominado *globalização*.

Esse projeto de desenvolvimento global, em sua expressão consagrada, se caracteriza por representar, segundo Teodoro (2011), a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano. Essa teoria se estabelece pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico e, nesse sentido, configuram-se pelo processo de condicionamento, perícia e experiência adquiridos por um trabalhador por meio da educação. De acordo com Schultz (1971), partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, o ‘capital humano’ pode ser definido como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros.

Para Teodoro (2011) a relação entre *modernização* e *globalização* evidencia uma perspectiva adotada pelos organismos multilaterais pós década de 1980, mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal na área educacional, com fins de repensar a reestruturação produtiva. O neoliberalismo se torna a nova roupagem ideológica da nova ordem mundial globalizada que busca a reorganização das economias com base, agora, num regime de acumulação flexível do capital (HARVEY, 2018).

Para o mercado global dar conta das novas necessidades do capitalismo, inicia-se um processo progressivo de reorganização das bases epistemológicas e políticas e da proclamação de um novo senso comum, de tal forma que sua imposição como dominante em todos os países, torna-se modelo de ajuste às demandas globais para superar o agravamento econômico adquirido após duas guerras mundiais. O neoliberalismo se torna a nova roupagem ideológica da nova ordem mundial globalizada que busca a reorganização das economias com base, agora, num regime de acumulação flexível do capital (HARVEY, 2018). Dessa reorganização econômica deriva a urgência de construir as bases epistemológicas e políticas de um novo senso

comum, capaz de formular uma agenda simbólica e política que dê conta das novas necessidades do capitalismo.

Ao longo das décadas seguintes, mudanças entre o padrão de acumulação do capital e das relações de trabalho, constituíram uma visão de flexibilização econômica que induziu transformações políticas, sociais, culturais e institucionais. Tudo isso mediado pelas narrativas legitimadoras das teses de inspiração neoliberal que defendem modificar os padrões de relacionamento do capital com o mundo do trabalho com o apoio de uma nova ordem educativa mundial, com consequências diretas na organização da educação pública que, tradicionalmente, constituía um dever do Estado.

Esse estudo busca elucidar a questão de pesquisa delimitada pelo objeto que se quer estudar visando estabelecer contribuições científicas e sociais relevantes a partir dos resultados alcançados. Para esse fim, a revisão de literatura é fundamental para ampliar ou reduzir, definir e precisar os horizontes epistemológicos e metodológicos da questão de pesquisa, do objeto delimitado e das propostas intencionadas. Se trata de um processo que impulsiona a aquisição de elementos que amadurece a pesquisa e que, focaliza o que essencialmente servirá ao propósito do estudo.

Segundo Gatti (2012), é importante evitarmos erros comuns no ato da revisão de literatura. A autora adverte para dois erros nesse processo de pesquisa: o primeiro consiste na *gula livresca ou estatística*, que nos pode fazer *afogar* nas informações; o segundo num efeito contrário ao primeiro, um desprezo que pode nos acometer, com o risco de imprevisibilidade dos resultados que estamos buscando, por não existirem eixos norteadores de busca de referências.

Para Bento (2012), além dos quatro momentos sequenciais que o investigador não pode deixar de contemplar, sendo eles, a identificação de palavras-chave e/ou descritores; revisão de fontes secundárias; revisão de fontes primárias e leitura crítica da literatura escolhida, também é importante compreender que,

[...] a revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, actas de congressos, resumos etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (BENTO, 2012, p. 1)

Na baliza do estabelecido por Gatti e Bento, a revisão de literatura buscou analisar teses, livros, artigos e publicações correlatas ao tema, viabilizando conhecer o que já foi realizado e produzido em outros estudos, reconhecendo autores e seu pensamento sobre o objeto a ser estudado para enfim, após essa inserção que busca inferir o estado do conhecimento ou estado da arte, desenvolver nossos objetivos para elucidação de nossa questão e pesquisa.

Os dados a seguir são resultantes dessa etapa que objetivou conhecer as produções acadêmicas resultantes dos trabalhos de outros pesquisadores, pela qual adaptamos a revisão ao nosso objeto de pesquisa: uma análise a respeito da reforma do ensino médio brasileiro prevista pela Lei n.º 13.415/2017.

2.1.1 Teses e Dissertações na perspectiva da revelação do objeto

Foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES). A identificação de Teses, Dissertações e Artigos relativos ao tema, se deu por meio da definição de temporalidade e dos descritores relacionados com a nossa proposta de pesquisa. Foi estabelecido inicialmente uma primeira varredura entre os anos de 2013 e 2022, sendo utilizados os seguintes descritores: ‘Reforma do Ensino Médio’; ‘Base Nacional Comum Curricular’ e ‘Itinerários Formativos’.

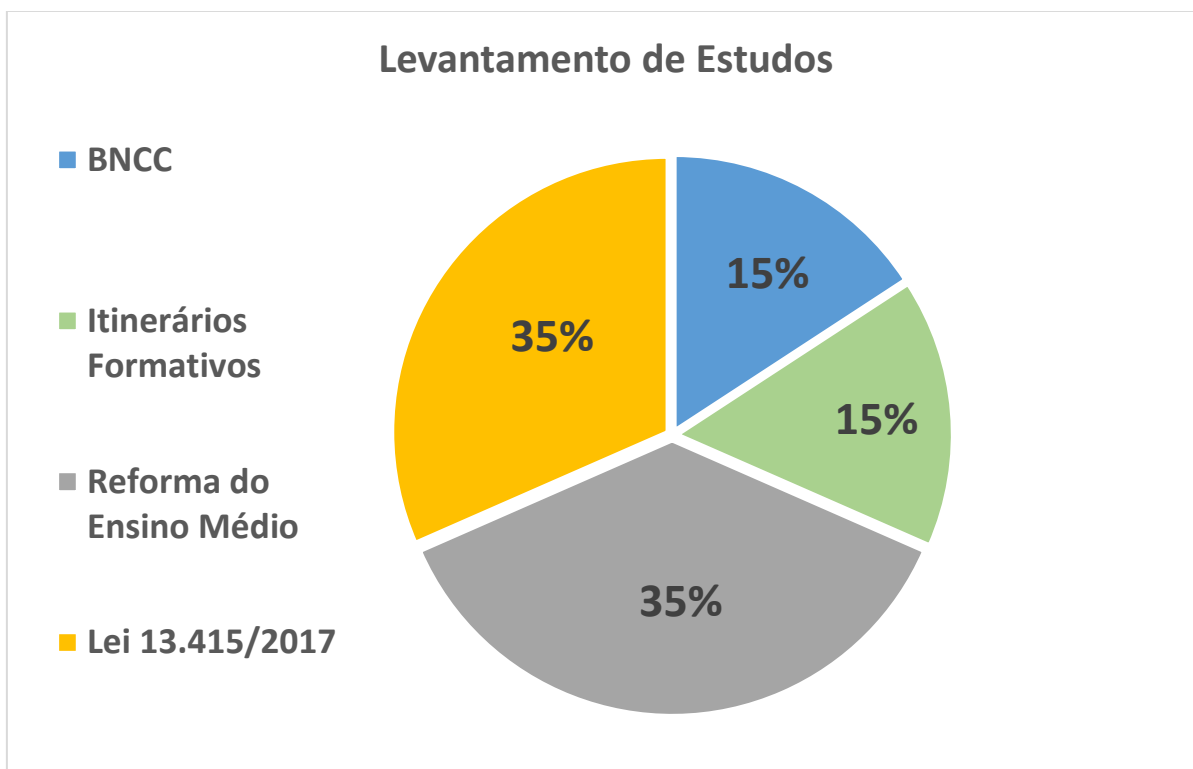
A estratégia com as devidas palavras chave e temporalidade, resultaram num amplo conjunto de trabalhos que nos remeteram a uma segunda varredura, mais focalizada na temporalidade entre os anos 2017 e 2022. Incluímos nesse segundo movimento junto aos descritores anteriores, o descritor ‘Lei 13.415/2017’, com a finalidade de filtrar com mais ênfase produções e estudos referentes à reforma do Ensino Médio em andamento.

Ao final de todo o levantamento localizaram-se cerca de 183 trabalhos que tinham alguma adjacência com o objeto de pesquisa. Analisados os resumos e delimitados os aspectos correlatos aos nossos objetivos, selecionamos aqueles que compreendemos ser mais compatíveis com a proposta do presente estudo. Dessa forma, ao final de todo o processo, concluímos essa etapa com 20 trabalhos – tabela a seguir – com os resultados da busca e o gráfico percentual das categorias da pesquisa:

TABELA I – Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Artigos - Trabalhos

Descritor/Categoria	Dissertações Mestrado	Teses Doutorado	Artigos	Total
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	01	-	02	03
Itinerários Formativos	02	-	01	03
Reforma do Ensino Médio	03	01	03	07
Lei 13.415/2017	03	01	03	07
Total de estudos catalogados pela aderência às categorias				20

GRAFICO 1 – Porcentagem de trabalhos com aderência à pesquisa



2.1.2 Teses selecionadas

A tese de Araújo Jr¹² (2020) está vinculada à linha de pesquisa que analisa os fundamentos educativos curriculares e tem como objetivo compreender a reforma do ensino

¹² João Ferreira de Araújo Júnior. Título da tese: Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: A Mercadorização da Educação na Lei 13.415/2017.

Médio brasileiro, legalizada entre os anos 2016 e 2017. Para tanto, aborda a Lei n.º 13.415/2017, em seu contexto histórico, no conteúdo afirmado e tramitado no Congresso, identificando, no princípio da flexibilização, uma proposta que prevê a reestruturação produtiva do capital contemporâneo e do neoliberalismo. As categorias de análise do estudo foram regulação transnacional, mercantilização e financeirização. A pesquisa de natureza documental se dedicou a textos e preâmbulos da legislação e aos ideais orientadores com características que aproximam a Lei das fundamentações neoliberais, enfatizando a tendência privatista do e no Ensino Médio público. O estudo conclui que a Lei n.º 13.415/2017 faz parte dos interesses da classe dominante que protagonizou o golpe de Estado de 2016 no Brasil, promovendo a mercadorização do Ensino Médio com pressupostos subjetivos de empreendedorismo alinhado à liberdade mercadológica com um pano de fundo neoliberal.

A tese de Nogara Jr¹³ (2020) tem como objeto de pesquisa a reforma do Ensino Médio no contexto das contrarreformas da educação brasileira. A pesquisa objetiva analisar e situar a reforma prevista na Lei n.º 13.415/2017 em um contexto mais amplo, buscando compreender as motivações políticas e ideológicas por trás da reforma, bem como suas consequências para a educação brasileira e para a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. As categorias de análise do estudo foram privatização do ensino, regulação e flexibilização curricular. A pesquisa teve cunho qualitativo, cuja metodologia utilizada foi a análise documental. Autores como Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, Demerval Saviani, Paulo Freire e Michael Apple são referências que auxiliam o autor na proposição de que a reforma aponta para a necessidade de resistência e luta contra as políticas educacionais que visam a privatização e precarização do ensino público. Nogara Jr. destaca que a reforma do Ensino Médio é apenas uma das várias contrarreformas da educação em curso no país, e que é preciso compreender o seu contexto mais amplo para enfrentá-las.

2.1.3 Dissertações selecionadas

A dissertação de Miranda Filho¹⁴ (2021) aborda a implementação da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará. Teve por objetivo analisar o processo de tradução da política do *Novo Ensino Médio* pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com

¹³ Gilberto Nogara Jr. Título da tese: A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no Contexto das Contrarreformas da Educação no Brasil.

¹⁴ José Wilson Freitas de Miranda Filho. Título da dissertação: A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do Novo Ensino Médio.

ênfase nas tomadas de decisões realizadas no ano de 2019 para a construção do plano de flexibilização curricular. As categorias analisadas na pesquisa foram regulação transnacional, flexibilização curricular e Base Nacional Comum Curricular. Do ponto de vista metodológico prevaleceu a análise documental e entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo, com a finalidade de responder a questão norteadora de pesquisa. As conclusões do estudo revelam que a tradução da política dos Itinerários Formativos no contexto da proposta da reforma atingiu índices bem-sucedidos com relação à intencionalidade objetivada pela Escola, visto que há documentos que atestam maior frequência e participação dos estudantes nas atividades escolares. Dessa forma, o autor destaca que essa experiência da escola-piloto cearense pode servir como referência para outras instituições que desejam implementar os Itinerários Formativos em suas práticas pedagógicas.

Silva¹⁵ (2021) apresenta em sua dissertação uma pesquisa sobre as políticas e gestão da educação em uma escola de ensino médio que oferece a modalidade de Tempo Integral. O objetivo da pesquisa foi o de investigar como se dá a organização dos Itinerários Formativos em uma escola de Ensino Médio regular com jornada ampliada, buscando compreender como estes itinerários são implementados na prática. As categorias de análise do estudo foram educação integral, flexibilização curricular e Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa teve cunho qualitativo, cuja metodologia se valeu de análise documental e entrevistas com os estudantes com intuito de extrair suas percepções sobre esse processo de implementação dos Itinerários Formativos. A autora contextualiza em suas considerações finais que a devida e efetiva implementação dos Itinerários Formativos e a participação dos estudantes na definição dos mesmos, são pilares que contribuem para o bom andamento do currículo em uma escola de tempo integral.

Na dissertação de Medeiros¹⁶ (2020), o objeto de pesquisa foi a Lei n.º 13.415/2017, analisando os possíveis impactos desta no meio educacional e social brasileiro, sob as lentes do pensamento de Antonio Gramsci. O objetivo trata da análise da reforma do Ensino Médio para identificar e revelar o tecnicismo por trás da reforma que direciona a formação rumo aos interesses do mercado produtivo. As categorias presentes no estudo foram regulação transnacional, tecnicismo e flexibilização curricular. A metodologia foi de pautada em análise

¹⁵ Eurandizia Maia da Silva. Título da dissertação: Itinerários Formativos em uma Escola de Ensino Médio Regular com oferta em Tempo Integral.

¹⁶ Janiara de Lima Medeiros. Título da dissertação: A Reforma do Ensino Médio: Estudo crítico da lei n.º 13.415/2017.

documental e comparativa e as conclusões da autora revelam que a Lei n.º13.415/2017 apresenta aspectos preocupantes, de caráter tecnicista subordinado aos interesses do capital estrangeiro e dos organismos internacionais, na ênfase de formar estudantes aptos ao mercado de trabalho em detrimento da defesa da perspectiva emancipatória e comprometida com a formação integral dos estudantes. Medeiros defende a necessidade de reflexões críticas sobre o discurso empreendedorista nas políticas educacionais brasileiras e do comprometimento para a formação integral dos estudantes por meio da apropriação do conhecimento.

A dissertação de Souza¹⁷ (2020) tem como objeto de pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo da pesquisa é analisar a política curricular da BNCC para o Ensino Médio, buscando compreender as implicações dessa política para a formação discente e para o contexto social e político do país. A pesquisa se propõe verificar três versões da BNCC mapeando o contexto que envolveu sua formulação e a concepção de currículo defendida pelos documentos. As categorias de análise do estudo foram BNCC, reformas educacionais e flexibilização curricular. Autores como Sussekind (2016), Macedo (2015), Ball (1989) e Santos (2002), são referências que a autora utiliza para estabelecer relações entre a política curricular da BNCC e o ciclo de políticas presente nos países periféricos do capitalismo e neoliberalismo. A pesquisa teve cunho qualitativo, cuja metodologia utilizada foi a análise documental. As considerações finais do estudo revelam que o debate e as discussões em torno da política da BNCC e da reforma do Ensino Médio ocorrem acerca do currículo por ele se caracterizar como instrumento de poder, cercado de lutas, por interesses e por projetos para a Educação. Além disso, a autora ressalta que tal reforma tem sido alvo de críticas em relação à sua implementação, contudo, não apresenta conclusão definitiva sobre o tema, mas sim, reflexões e possibilidades para pensarmos as políticas curriculares.

Na dissertação de Zamat¹⁸ (2020) o objeto de pesquisa é a reforma do Ensino Médio. A autora tem por objetivo no estudo analisar as diferentes perspectivas dos estudantes e do Ministério da Educação (MEC) com relação a Lei n.º 13.415/2017. Para tanto, utiliza de cinco propagandas do MEC sobre a reforma e dados coletados junto a um grupo de jovens estudantes por meio de entrevista semiestruturada, inspirada na técnica de grupos focais para realizar os discursos emitidos. Autores como Spósito e Tarábola (2017) auxiliam sobre o tema juventude, enquanto que Bourdieu (1998) na questão de *habitus* e Foucault (1979) para a análise de

¹⁷ Gessica Mayara de Oliveira Souza. Título da dissertação: A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio.

¹⁸ Elisa Maria Machado Zamat. Título da dissertação: A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?

discurso, são bases para as análises das entrevistas. Algumas considerações sobre o estudo tratam da ideia de disciplina curricular como fator secundário para realizar a reforma e que os entrevistados reconhecem a necessidade de uma reorganização dessa etapa da escolarização, porém, não demonstram concordância com a maneira pela qual isso tem sido colocado pelo governo. Sinaliza que um dos fatores para essa percepção é a de que os docentes pouco participam de consultas prévias e que, mais acatam as diretrizes do que participam de sua elaboração. Finaliza destacando que as propagandas institucionais veiculadas pelo MEC não contêm informações relevantes sobre a reforma para os estudantes, além, de serem pouco persuasivas acerca das vantagens que ela traria para sua formação.

Na dissertação de Andrade¹⁹ (2019) o objeto de pesquisa foi a Lei n.º 13.415/2017. O objetivo do trabalho foi o de apresentar uma análise crítica sobre a Lei em vigor, por meio das concepções de alunos e profissionais de ensino acerca das necessidades de mudanças para a construção de uma escolarização de qualidade no Ensino Médio. Para tal, confronta as propostas estabelecidas pela n.º Lei 13.415/2017 com as percepções que professores e alunos têm a respeito da reforma em curso. As categorias de análise foram regulação, reforma do Ensino Médio e precarização do trabalho. Autores como Demerval Saviani, Michael Apple, Pricila Stankeveckz e Noela Castillo são referências que dão suporte para o melhor entendimento de como as questões de currículo e o Ensino Médio brasileiro se desenvolveram ao longo de tempo. A pesquisa teve cunho qualitativo, cuja metodologia utilizada foi a análise documental e entrevistas com alunos e profissionais envolvidos, no intuito de desvelar a compreensão que estes sujeitos têm sobre a reforma do Ensino Médio. As conclusões do estudo apresentam uma síntese das principais ideias discutidas ao longo da pesquisa. A autora destaca a importância de se ouvir as vozes dos estudantes e dos docentes para a construção de políticas públicas que atendam às necessidades reais do Ensino Médio no Brasil. Para além disso, ressalta a relevância de investimentos em infraestrutura e valorização dos profissionais de ensino, bem como na formação continuada dos docentes. Enfatiza que há que se instituir programas que incentivem a permanência dos estudantes na escola e da busca de alternativas que possam garantir uma maior completude na formação escolar, de forma a adequar a mesma às demandas da sociedade contemporânea.

¹⁹ Nayara Lança de Andrade. Título da dissertação: A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): O que Pensam Alunos e Professores.

Na dissertação de Cardoso²⁰ (2019), o objeto de pesquisa que trata da reforma do Ensino Médio, tem como objetivo geral o de investigar a Lei n.º 13.415/2017, sancionada pelo governo Michel Temer, para analisar a contrarreforma do Ensino Médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital. No aspecto metodológico o autor recorreu ao método científico que explica os fenômenos naturais, sociais e mentais baseados no estudo da matéria em suas modificações histórica e contradições, numa toada de compreender a relação singular entre aplicação e implementação da reforma. A pesquisa é de cunho bibliográfico, tomando como referências autores clássicos e também contemporâneos como Marx (1983,1993), Mészáros (2005), Saviani (1994, 1999), e de caráter documental, apoiando-se no estudo dos aportes legais referentes à reforma do Ensino Médio. Outras contribuições teóricas foram relevantes para a construção do estudo como Kuenzer (1989) – dualidade histórica; Machado e Rocha (2017) – contrarreforma no ensino brasileiro; Souza Jr. (2010) – crise escola e capitalismo; Harvey (2014) – loucura econômica e Antunes (2018) – proletariado de serviços na era digital. A pesquisa delimitou como categorias o trabalho e a educação e trouxe como considerações finais uma reflexão de como o capitalismo contemporâneo e seus influxos sobre o Ensino Médio influenciam nas concepções a respeito dessa etapa de escolarização e sua vinculação com a educação profissional, diante de diretrizes e orientações que fazem da reforma uma tendência de ajustamento da nova ordem estabelecida pelo mercado produtivo, espelhando a dualidade histórica e as carências gerais da educação junto a população brasileira.

A dissertação de Pereira²¹ (2019) tem como objeto de pesquisa a reforma do Ensino Médio. A autora faz uma análise crítica sobre os impactos da reforma na educação brasileira. As categorias de análise do estudo foram flexibilização curricular, BNCC, educação profissional. Os autores de referência utilizados no trabalho foram Paulo Freire, Demerval Saviani, Pierre Bourdieu, Michael Apple, José Carlos Libâneo entre outros. A pesquisa teve cunho qualitativo, onde a metodologia estabelecida buscou verificar arcabouço documental, apoiando-se no estudo dos aportes legais referentes à reforma do Ensino Médio. Nas considerações finais a autora aponta que a reforma em curso proposta pela Lei n.º 13.415/2017 apresenta avanços e retrocessos para a educação brasileira. Frisa que embora a reforma tenha trazido algumas mudanças positivas, onde considera que a flexibilização curricular e o estímulo

²⁰ Paulo Érico Pontes Cardoso. Título da dissertação: Crítica à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

²¹ Cláudia Simony Mourão Pereira. Título da dissertação: Reforma do Ensino Médio – Lei 13.315/2017: Avanços ou Retrocessos na Educação?

ao ensino técnico-profissionalizante são duas delas, também apresenta problemas como a falta de diálogo com a sociedade civil e com os profissionais da educação, além da redução da amplitude de estudos e possibilidade de privatização na educação.

Vicente²² (2019) traz em sua dissertação a Lei n.º 13.415/2017 como objeto de pesquisa. Como objetivo principal o estudo busca analisar as mudanças recentes do Ensino Médio brasileiro e as implicações que estas mudanças geraram para professores e alunos. Também busca compreender as políticas educacionais como bases que ao serem instituídas, atingem diretamente a formação dos estudantes e professores, pela reorganização curricular que direciona o processo de escolarização rumo as premissas do mercado produtivo. As categorias de análise do estudo foram reforma do Ensino Médio, flexibilização curricular e BNCC. Faz uso de um conjunto de autores de referência que auxiliam no processo de teorização do objeto e apresenta uma descrição a respeito do papel das agências multilaterais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), UNESCO entre outros. Do ponto de vista metodológico recorreu ao estudo da matéria em suas modificações histórica e contradições, numa toada de compreender a relação singular entre aplicação e implementação da reforma e aplica entrevistas semiestruturadas para professores e alunos. A pesquisa é de cunho bibliográfico, tomando como referências autores clássicos e também contemporâneos, apoiando-se no estudo dos aportes legais referentes à reforma do Ensino Médio brasileiro. O estudo conclui que é importante compreender as políticas educacionais que afetam a educação brasileira, especialmente no que diz respeito a reforma curricular e a formação dos professores no Ensino Médio. O texto ressalta que essas mudanças têm implicações significativas para os alunos e professores, bem como para o futuro da educação no país. O autor afirma que o acompanhamento de todo esse processo traz relevância, pois as mudanças na política educacional precisam ser avaliadas periodicamente, haja vista que suas práticas devem – em tese – garantir educação de qualidade para todos os estudantes e não, estarem apenas condicionadas aos vetores de tendência mercadológica e neoliberal.

²² Vinicius Renan Rigolin de Vicente. Título da dissertação: Políticas Educacionais para o Ensino Médio: as implicações na Lei n.º 13.415/2017.

2.1.4 Artigos selecionados

O artigo de Cássio e Goulart²³ (2022) teve como objetivo analisar a promessa de ‘liberdade de escolha’ na implementação do *Novo Ensino Médio* em São Paulo, articulando três elementos: o delineamento da ‘livre escolha’ no Conselho Nacional de Secretários de Educação e na Frente Currículo e Novo Ensino Médio; o estado de São Paulo na vanguarda nacional da implementação do Novo Ensino Médio e a relação entre escolha individual, oferta de Itinerários Formativos e indicadores socioeconômicos na rede estadual paulista de ensino. Os autores enfatizam a fragilidade nas indicações estabelecidas na Lei 13.415/2017, em especial no tocante à defesa de liberdade de escolha, que segundo estes, não se consolida no campo prática da organização das escolas paulistas. Tecem reflexões a respeito do programa Novotec como modelo preconizado pela reforma e da atuação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) na composição de modelos de implementação nos sistemas de ensino municipais.

Num outro artigo de autoria de Cássio, Goulart e Lotta²⁴ (2021) os autores buscam apresentar reflexões sobre a participação de atores sociais nas políticas educacionais e como isso afeta as questões de currículo escolar. Estabelecem análises sobre os desafios enfrentados pelos movimentos em defesa da educação vinculados ao campo popular. Além disso, o artigo discute como os governos se valem de enquetes e sugestões para legitimar decisões não respaldadas pelas comunidades escolares. Formulam críticas de como há, no processo de reforma do Ensino Médio, mecanismos restritos, pré-direcionados, pouco representativos e superficiais do ponto de vista do debate sobre currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis. O texto utiliza referências bibliográficas que auxiliam no embasamento das análises sobre a participação de atores sociais nas políticas educacionais. Para além, o artigo apresenta análises empíricas sobre a implementação da reforma do Ensino Médio nos estados, com base nos estudos realizados por Gabriela Lotta et.al (2021) e outros autores que contribuem para o debate sobre a temática.

No artigo de Czernisz²⁵ (2020), a autora busca por meio de um estudo bibliográfico e documental, analisar de maneira crítica três documentos importantes para o processo de Reforma do Ensino Médio: a Lei n.º 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

²³ Fernando Cássio e Débora Goulart. Título do artigo: Itinerários Formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo.

²⁴ Fernando Cássio, Débora Goulart e Gabriela Lotta. Título do artigo: Retratos da Escola: Participação e Currículo.

²⁵ Eliane Cleide da Silva Czernisz. Título do artigo: A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei n.º 13.415/2017, BNCC e DCNEM.

e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Para tanto estabelece relações entre os documentos e as consequências de um processo de trinta anos de promulgação de políticas educacionais que vêm agravando a dualidade da escola pública atual: uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Czernisz (2020) considera que se não houver uma reflexão mais ampla sobre as perspectivas de futuro da juventude estudantil, mediante ao debate sobre o que possa ser considerado importante para a formação do estudante no Ensino Médio de tal forma que ele não seja apenas capacitado para demandas de mercado, continuaremos a validar a ‘nova/velha’ perspectiva curricular nos sistemas de ensino brasileiro.

O artigo de Roveroni²⁶ (2019) teve como objetivo trazer reflexões e indagações sobre as concepções de escola de tempo integral e educação no contexto atual, considerando o cenário social e político em que as concepções de educação e sociedade são forjadas e atreladas aos ditames da economia global. O texto busca estabelecer um diálogo sobre os tempos de aprendizagem na educação integral e na escola de tempo integral, refletindo sobre como essas abordagens podem contribuir para uma visão mais completa e integrada do ser humano e do seu papel na sociedade. Autores como Freire (1989), Vygotsky (1991) e Chauí (2008) são referenciais para constituir um roteiro crítico a respeito da reforma do Ensino Médio em andamento. O artigo aborda os interesses políticos e as disputas ideológicas presentes nos objetivos apresentados, tanto quanto os não expressos na estrutura dessa etapa da Educação Básica. Outro ponto discutido trata da flexibilização curricular e a concepção de qualidade em que se baseia a reforma do Ensino Médio.

No artigo de Corti²⁷ (2019) o objetivo foi analisar o Projeto de Lei n.º 6.840/2013 e a Lei n.º 13.415/2017, abordando a diferença e semelhanças entre eles e os diferentes contextos políticos em que emergiram. O texto busca compreender a reforma do Ensino Médio como parte de um movimento mais amplo de “reformismo educacional” à luz dos conceitos da teoria política de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. O artigo discute sobre o contexto político em que a reforma surge, incluindo a crise do Ensino Médio e o governo Temer. Faz uma reflexão sobre o papel da oposição política na construção de um bloco contra o governo golpista e considera que a reforma do Ensino Médio se tornou um discurso hegemônico anterior ao governo Temer, buscando preencher um significante vazio e crise nessa etapa de ensino, o que culminou na

²⁶ Mariana Roveroni. Título do artigo: Educação Integral, Escola de Tempo Integral: um diálogo sobre os tempos.

²⁷ Ana Paula Corti. Título do artigo: Política e Significantes Vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017.

defesa e promulgação de uma Lei que tem como meta reorganizar o sistema educacional brasileiro.

Luna e Maciel²⁸ (2018) estabelecem em seu artigo uma análise da reforma do Ensino Médio a partir da medida provisória MP n.º 746/2016, que resultou na promulgação da Lei n.º 13.415/2017 e sua relação com a crise do capital no Brasil. Apresentam um contraponto entre as primeiras reações do campo progressista da educação e os advogados representantes das elites neoconservadoras e neoliberais que assumem o poder com o golpe político-midiático-jurídico de agosto de 2016. Utilizam autores como Saviani (2017) e Freitas (2017) para ratificar que a flexibilização e o esvaziamento do currículo do Ensino Médio podem resultar na adaptação de um modelo de escola precarizada que fere o direito à educação e considera que a reforma em vigência é conservadora e visa adequar a escola às necessidades de mercado. Finalizam o artigo concluindo que a reforma do Ensino Médio é um ataque frontal à educação pública e aos direitos sociais.

No artigo de Ferreti²⁹ (2018), o autor tem como objetivo discutir criticamente a reforma do Ensino Médio promovida no governo Temer. O texto aborda os interesses políticos e as ideologias de mercado que estão presentes nas diretrizes de implementação da reforma, de tal forma que os sistemas de ensino não conseguem estabelecer uma pauta mais adequada de projeto de escola ajustada às especificidades de território. Considera que há influência direta do mercado produtivo na condução das propostas que culminam em políticas educacionais e que, ao longo da história da educação brasileira, as reformas que se propuseram a pensar a última etapa de escolarização da Educação Básica, sempre vincularam sua finalidade com a de preparação de pessoas apta ao trabalho e as demandas às quais ele está submetido. Autores como Demerval Saviani, Paulo Freire, Michael Apple e Pierre Bourdieu, são pilares para a composição das considerações críticas que o autor se utiliza para afirmar que a reforma do Ensino Médio é a efetivação das orientações e influências que o neoliberalismo e capitalismo moderno vêm desempenhando no campo da educação.

Num outro artigo de Ferreti e Silva³⁰ (2017) os autores analisam as contendas em torno da reformulação curricular proposta pela reforma, considerando o conceito de Estado ampliado

²⁸ Marcelo Luna e Samanta Lopes Maciel. Título do artigo: A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.

²⁹ Celso João Ferreti. Título do artigo: A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.

³⁰ Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva. Título do artigo: Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia.

de Gramsci e as disputas hegemônicas que foram geradas através de audiências públicas que discutiram a MP n.º 746/2016 e o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em elaboração pelo Ministério de Educação (MEC). Os temas integradores propostos para o Ensino Médio e a educação profissional são o território focal das proposituras, de tal forma que temáticas como economia, educação financeira, sustentabilidade, culturas digitais, computação, qualidade de vida, infraestrutura, controle, processos e produção industrial passam a impulsionar as narrativas de necessidade de reforma utilizada pelos interlocutores identificados pelos autores. Consideram que a defesa da implementação da reforma do Ensino Médio nada mais é do que a consolidação das narrativas expressas pelo mercado e da busca do capital de fazer da educação pública um espaço de exploração econômica e lucratividade. Para tanto, a reforma significa a garantia da formação de quadros profissionais modelados às demandas de trabalho que o modelo de economia constitui para que possa corresponder ao capitalismo neoliberal.

Por fim, o artigo de Motta e Frigotto³¹ (2017) teve por objetivo a análise sobre a urgência da reforma do Ensino Médio, tendo em vista que o contexto de regressão teórica e política pelo qual os sujeitos da reforma foram submetidos culminou em um processo que, segundo os autores, expressa as diferenças ético-políticas do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente. A pesquisa documental adotada no artigo, se vale da chave analítica da teoria social crítica, em especial de Antônio Gramsci e de Florestan Fernandes, inserida nos debates sobre trabalho-educação. Consideram que a estreita relação entre a reforma, a proposta de emenda Constitucional n.º 55 e o Projeto de Lei n.º 867/2015 são a demonstração do tríplice retrocesso na Educação Básica, visto que defendem a tese de se ‘alcançar o pleno desenvolvimento’ investindo em ‘capacidade tecnológica’, da afirmação de políticas que apontam para um modelo de formação da força de trabalho com ênfase no mercado e da longa história das contradições embutidas nas questões de financiamento da Educação no país.

2.1.5 Estado da Arte

Quando nos dedicamos a uma revisão de literatura, a intenção é estabelecer uma varredura importante sobre as produções acadêmicas que por um ou mais aspectos, nos auxilia(m) a constituir juízo de valor e entendimento sobre um determinado objeto de pesquisa.

³¹ Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto. Título do artigo: Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei 13.415/2017).

Em trabalhos acadêmicos, o estado da arte se constitui num importante elemento para se delimitar um ponto de partida para o estudo proposto por uma pesquisa. A responsabilidade de instituir um *status* atual do conhecimento sobre um determinado tema, nos coloca como tarefa o exercício de reunirmos referências que vão fornecer embasamento teórico, nos proporcionando identificar as categorias fundamentais relacionadas com o objeto pesquisado, além de nos apresentar os principais autores referenciais, abordagens metodológicas utilizadas, técnica de análise de dados e as considerações e conclusões que estes estudos selecionados por sua relevância nos proporcionam. Esse exercício de apropriação, além de nos oferecer melhor compreensão do tema que se está pesquisando, amplia nossa visão e vocabulário acadêmico. É um movimento imprescindível para que possamos perceber a aproximação dessas fontes analisadas com a construção que se objetiva desenvolver.

Dessa forma, estabelecemos uma síntese que julgamos ser o estado da arte do período analisado na revisão de literatura, focado nos documentos e legislação que consolidaram a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, assim como das diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A busca de teses, dissertações e artigos perpassou pelas categorias: Reforma do Ensino Médio; Lei n.º 13.415/2017; BNCC e Itinerários Formativos. Ao todo foram analisados 20 trabalhos, sendo duas teses (02), nove dissertações (09) e nove artigos (09), predominando as produções que tinham como categoria nuclear a temática da reforma do Ensino Médio e a Lei n.º 13.415/2017. A grande maioria dos trabalhos analisados usam de abordagem crítica ao processo da reforma em vigência, porém, em uma dissertação analisada foram apresentadas considerações favoráveis para alguns aspectos da reforma, em especial acerca da relevância que a reforma trata a questão ‘qualidade da formação’ no Ensino Médio.

A trilha percorrida diante da literatura disponível, em torno da temática em questão, permite ao pesquisador a oportunidade de ver o reflexo de diversas imagens e perspectivas traçadas por autores/pesquisadores. Mostra também como existe uma série de interpretações entre os estudos consultados, de maneira que a pluralidade dos pontos e elementos tratados e contextualizados nos apresentem especificidades e contribuições científicas fundadas nas metanarrativas distintas. Embora existam paridades elementares em algumas produções, que incorrem em uma linha tênue de aparência conceitual e factual, isso não implica que seus resultados convergem para as mesmas compreensões epistemológicas.

Feitas as análises dos estudos e produções nas categorias mencionadas, direcionamos nossas atenções em conhecer melhor o conteúdo deles. Ao explorar tais pesquisas e artigos que recobrem temáticas que cercam o objeto de estudo, autores de referência, metodologia de coleta de dados e de análise, conclusões estabelecidas, destacamos e apresentamos as seguintes considerações:

Pelo que objetivamos como proposta e pretensão de revelação, os trabalhos explorados em sua totalidade trataram questões que refletem impactos aos quais a educação brasileira perpassa com a questão das reformas educacionais ao longo das décadas. Em relação ao tema nuclear deste estudo, percebemos a diversidade de abordagens entre as teses e dissertações que, mesmo analisando atores e situações distintas, discutem como esses aspectos da reforma do Ensino Médio estão submetidos as influências estabelecidas pelas orientações de agências multilaterais globais, no tocante ao processo de regulação de políticas em prol da abertura do território da Educação Básica, favorecendo a participação das concepções neoliberais no Ensino Médio como recomendações para a preparação de pessoas aptas às demandas do mercado produtivo.

Quanto à metodologia de pesquisa adotada nas teses e dissertações, prevaleceu a tipologia qualitativa nos trabalhos, com ênfase em instrumentos de coleta de dados, análise documental e as entrevistas semiestruturadas, sendo que em alguns estudos ocorreram dados estatísticos. Na questão dos artigos, nem todos são oriundos de trabalhos de pesquisa vinculados à composição de dissertações e teses e, por conta disso, são na sua totalidade textos de análise hermenêutica com fins de estabelecer críticas a respeito das categorias aqui supracitadas. Também se percebe algumas incorreções metodológicas, pois em alguns estudos, as justificativas nem sempre se apresentam de fato como anunciadas. Nota-se nos trabalhos, estratégias metodológicas diferenciadas e com instrumentos metodológicos também diferenciados, sendo que os que confessam ser qualitativos propuseram a tentativa de situar o pesquisador mais próximo ao objeto pesquisado, para provável profundidade analítica com intuito de ampliar a descoberta de conjecturas antes ocultas. A abordagem metodológica qualitativa é um dispositivo de pesquisa favorável para se compor um processo participativo dos sujeitos de pesquisa

Os trabalhos que foram metodologicamente organizados a partir de análise documental quantitativa, conferiram maior abrangência de sujeitos de pesquisa, maior amplitude de dados e informações, maior escala, valendo-se de um caráter de pesquisa que pode ser, por vezes,

considerado conclusivo pela quantificação de um problema de tal maneira que seja possível mensurar as dimensões que ele possui.

Do ponto de vista aos autores de referência, os nomes mais presentes e de maior incidência nos estudos, com ênfase de destaque foram: Michael Apple, Roger Dale, Stephen Ball, David Harvey, Pierre Bourdieu, Karl Marx, István Mészáros, Boaventura Sousa Santos, Demerval Saviani, Marilena Chauí, Paulo Freire entre outros em menor constância.

Constatamos no processo de varredura dos estudos que somente pelos resumos não seria possível extrair todas as informações relevantes e referentes a pontos importantes das pesquisas. Isso porque alguns deles nem sempre estabeleciam alguns tópicos fundamentais do trabalho nos resumos, como por exemplo, categorias analisadas, autores de referência e, principalmente, suas conclusões. Sendo assim, adotamos uma leitura mais aproximada e aprofundada das teses, dissertações e artigos, quando necessário.

Os estudos apresentam reflexões sobre as recomendações contidas nos relatórios das agências multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que têm orientado os países a reformarem a administração de seus Estados nacionais para atender às necessidade de preparação de quadros profissionais para o mercado com a finalidade de ajustar políticas de doutrina de proteção social com os ideais de caráter econômico e neoliberal. Sendo assim, as políticas nacionais para a educação recebem a legitimação de ideologias e valores de mercado, constituindo um paradigma que se espelha na cultura global que busca validar a globalização como modelo de construção de sociedade preparada para os desafios contemporâneos ligados a defesa da cidadania, diversidade e trabalho.

De modo geral, quando analisamos o ponto nefrágico dos estudos, prevalecem as reflexões críticas para com a reforma do Ensino Médio e os aspectos contidos na Lei n.º 13.415/2017 em detrimento das inspirações que vêm criando um processo de achatamento da autonomia do Estado nacional em prol das iniciativas de incentivo privado na Educação Básica, além da precarização que se percebe na defesa da flexibilização curricular derivante da implementação dos Itinerários Formativos.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, tal como as conclusões obtidas por meio dos estudos analisados, consolidou a construção e problematização do nosso objeto de pesquisa: uma análise acerca dos impactos gerados pela reforma do Ensino Médio, qualificada pela Lei

n.º 13.415/2017, no processo de reorganização curricular das escolas da Fundação Instituto de Educação Tecnológica de Barueri (FIEB)

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

2.2.1 Panorama Histórico das Reformas Educacionais no Brasil: Evolução e Desafios

A história da Educação no país é marcada por dois momentos distintos: um período que se destinou à doutrinação religiosa, onde padres assumiram um papel catequista e doutrinador dos índios e outro que buscou, a partir da expulsão dos jesuítas do país em 1759, estabelecer um roteiro sistêmico de organização escolar. No que concerne ao nosso objeto, traçamos uma síntese a partir dos principais fatos relevantes nesse âmbito histórico da educação que têm relação aos aspectos legais que envolvem o Ensino Médio, ou, como denominado até os anos 1970, ensino secundário.

Feitas estas considerações iniciais, tomemos como ponto de partida duas reflexões a respeito do processo de construção de políticas para o Ensino Médio no Brasil, uma referenciada pela exclusão das classes mais baixas que eram destinadas apenas ao trabalho manual, enquanto que num outro extremo, a elite tinha acesso à educação para exercer atividades políticas e profissões liberais (NASCIMENTO, 2007). Constata-se tal premissa quando verificamos que a partir de meados do século XIX, mudanças históricas no país, como a abolição da escravatura e a industrialização, influenciaram a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e à implementação do ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas (CAMPELO, 2017).

Em 1827, com a criação das primeiras escolas secundárias no Brasil, as chamadas "aulas régias", constituiu-se um marco importante na história da educação do país, contudo, vale destacar que já naquele momento, esse ensino estava voltado para uma elite da época, o que limitava o acesso educacional para a população em geral. Estudos no campo da história cultural da escola e dos saberes pedagógicos no Brasil, como o da historiadora Marta Maria Chagas de Carvalho³², apontam que as primeiras escolas secundárias brasileiras criadas no início do século XIX, eram destinadas aos filhos da elite agrária e urbana e voltadas para a formação dos quadros dirigentes da sociedade. Tais escolas se caracterizavam pelo ensino de línguas, filosofia, matemática e história, com ênfase na cultura clássica e europeia.

³² Pedagoga pela Universidade de São Paulo (1967), Mestre e Doutora pela mesma Instituição, atualmente é orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

No Rio de Janeiro em 1854, foi criado o Colégio Pedro II, que viria a se tornar um modelo para o ensino secundário no Brasil. O colégio "desenvolveu uma reputação como um dos mais rigorosos e melhores colégios do país" (SKIDMORE, 1999, p. 94). Sua criação, também estabeleceu marco importante na história da educação, uma vez que se destacou por seu rigor acadêmico, sua diversidade e seu enfoque no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, o colégio era frequentado por "alunos de todas as classes sociais, embora a maioria fosse de famílias abastadas" (CORRÊA, 1998, p. 82). Essa diversidade foi uma das razões pelas quais foi visto como um modelo para o ensino secundário no país.

No tocante ao aparato-jurídico, o Decreto n.º 510, de 9 de junho de 1890, foi outro marco histórico relevante, uma vez que instituiu a escola secundária no país, com duração de seis anos estando destinada aos filhos da elite brasileira. Essa escola tinha como objetivo oferecer uma formação humanística, preparando os jovens para ingressarem nas universidades, tanto no Brasil como no exterior. A criação da escola secundária deriva do reflexo das narrativas defendidas sobre processo de 'modernização' que o país vivia na época, buscando se igualar às nações europeias, intuindo que a educação seria o instrumento fundamental para o desenvolvimento, visto que sua inserção no mundo moderno era amplamente difundida. Contudo, ressalta-se novamente que essa escola era destinada apenas aos filhos da elite brasileira, que tinham acesso à educação de qualidade. Apesar das limitações para esse acesso, a instituição da escola secundária é considerada como um avanço para o Brasil, embora tenha proporcionado apenas aos jovens da elite uma formação de qualidade e que estes, conseqüentemente, se tornariam líderes e influenciariam o rumo do país no futuro. Até o final do século XIX, poucas modificações vão alterar essa lógica de Educação para um quadro específico de pessoas que pudessem a ela ter acesso.

No século XX, temos uma série de momentos importantes que se destacam na educação brasileira e que proporcionaram mudanças no debate a respeito da escolarização pública. Após duas décadas de incandescência social, muito incentivada pelos movimentos artísticos e culturais e da defesa de educação para toda a população, é criado por meio do Decreto n.º 19.402 de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de desenvolver e monitorar assuntos relativos ao ensino, saúde pública e atividades pertencentes aos esporte e meio ambiente. O primeiro Ministro nomeado para atuar naquele Ministério foi Francisco Campos, que em 1931, chancela a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Decreto n.º 19.850.

Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. Esse importante documento redigido e organizado por Fernando de Azedo³³ foi assinado por 24 renomados educadores e intelectuais daquele tempo em defesa da reconstrução do sistema educacional, para que ele pudesse ser menos elitista e acessível às classes sociais menos abastadas, com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava. Tais manifestações culminaram na promulgação constitucional, a partir de 1934, da educação como direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no território nacional.

Já em 1937, é publicada a Lei n.º 378 que estabelece ampla reforma e estruturação no sistema educacional, parte do projeto de remodelação escolar que posteriormente foi denominada Reforma Capanema³⁴, com a criação da Universidade do Brasil, com a reunião da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal; das novas escolas (liceus) para fomentação do ensino profissional e a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que posteriormente se tornaria o atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Outras duas legislações para esse período são destaque, como o Decreto-Lei n.º 4.073/1942, que prestigia a organização do ensino industrial e o Decreto-Lei n.º 4.244 do mesmo ano, que instituiu o sistema educacional de três graus, sendo o primeiro grau constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos; o segundo grau, posterior ao primeiro, destinado a jovens de 12 anos ou mais e o terceiro grau, relacionado ao nível superior. Com relação ao segundo grau, este compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e, os demais, para formar força de trabalho aos principais setores de produção: o ensino industrial; o ensino comercial; o ensino agrícola e o ensino normal³⁵ ou, como chamado por alguns teóricos e estudiosos sobre a temática da formação continuada de professores, escola normalista.

³³ Educador, sociólogo, crítico ensaísta, jornalista e administrador brasileiro. Graduado em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Figura central na História da Educação brasileira, era defensor de uma educação pública, gratuita e laica em todos os seus níveis, considerando-a um dever do Estado e um direito do cidadão.

³⁴ Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁵ O Curso Normal, em vários países, se referiu a formação em geral de segundo grau de professores habilitados a lecionar no ensino elementar. O local onde ocorria esta formação denomina-se Escola Normal ou Instituto de Educação. O nome "Escola Normal" teve seu primeiro uso na França, onde se adotou um sistema de ensino pedagógico nos moldes alemães, e a primeira instituição a receber esta denominação se deu em 1794.

Ainda em 1942, a Escola Técnica de Comércio, instituída pelo Decreto-lei n.º 4.244, oferecia um ensino técnico voltado para a formação profissional e tinha como objetivo principal preparar os jovens para o mercado de trabalho, oferecendo uma formação técnica e prática que lhes permitiria ingressar em profissões específicas. Sua criação reflete o processo de industrialização que o país vivia na época, exigindo profissionais ‘qualificados’ e ‘especializados’ para atender às demandas do mercado naquele momento.

Nota-se tanto no final do século XIX como no advento do século XX, que a defesa da implementação de espaços de formação para a mão-de-obra técnica por meio de escolas direcionadas para os futuros trabalhadores, foi uma manifestação concreta da evolução das forças produtivas no país que passam a exigir um número crescente de pessoas especializadas. Ao oferecer um ensino de formação técnica, a Escola Técnica de Comércio contribuiu para a ampliação de acesso, uma vez que permitiu que jovens de diferentes camadas sociais tivessem contato com uma formação profissional. Essa preocupação em formar quadros profissionais já evidencia o caráter de relevância que a escola brasileira sempre dedicou aos seus jovens na direção de afirmar o paradigma da educação técnica para a formação de profissionais que possam atuar com ‘competência’ e ‘qualidade’ nas mais diversas áreas do mercado de trabalho, fortalecendo o *slogan* da democratização do ensino que promove o desenvolvimento econômico do país.

Na década de 1950, temos a configuração de um período de grande transformação na educação brasileira muito correlacionada as ações do período pós duas Grandes Guerras, pois além das narrativas expressas e mantidas das décadas anteriores em defesa da escola que forma pessoas especializadas, as agências multilaterais incrementam recomendações que tiveram uma influência significativa nesse processo. Nessa época, o país enfrentava desafios como a falta de acesso à Educação Básica, a baixa qualidade do ensino e a desigualdade educacional. Uma das principais agências multilaterais que atuaram na educação brasileira naquela década foi a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). A organização apoiou diversos projetos de alfabetização e Educação Básica, com o objetivo de expandir o acesso à educação em áreas rurais e urbanas. A UNESCO também recomendou e incentivou o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão social, a diversidade cultural e a equidade de gênero.

Para além disso, a cooperação entre o governo brasileiro e a UNESCO contribuiu para a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) – 1953 – que definiu diretrizes e bases para a educação no país que influenciaram nas décadas subsequentes. Para a UNESCO, o PNE

era um "programa nacional de renovação educacional", que visava "eliminar o analfabetismo, elevar o nível cultural e técnico da população e promover a formação de quadros dirigentes capazes de impulsionar o progresso econômico e social do país". Concomitante as recomendações da UNESCO, outra agência multilateral que manteve influência na educação brasileira na década de 1950 foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O BID financiou a construção de escolas em diversas regiões, contribuindo para a expansão da rede escolar. Também apoiou projetos de formação de professores e de elaboração de currículos escolares.

A reforma educacional de 1953, que acontece com o lançamento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) por meio do Decreto n.º 34.638, proporcionou ao ensino secundário no Brasil a divisão dessa etapa da educação em duas outras distintas: o ginásio, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos. O objetivo da reforma era o de aprimorar a qualidade do ensino e adequá-lo às necessidades vigentes, oferecendo uma formação ampla e mais completa para os jovens. Sua implementação foi uma resposta às mudanças sociais e econômicas que estavam ocorrendo no país, que segundo Saviani (2022), se caracterizou como uma tentativa de adequar a educação às necessidades da época, oferecendo uma formação mais completa e abrangente para os jovens.

Podemos perceber que a participação e a influência das agências multilaterais na educação brasileira na década de 1950 impuseram políticas educacionais pautadas nas demandas de produção, sem considerar especificidades culturais e sociais vigentes. A contrapartida da dependência de recursos externos, marca da atuação destas agências, sempre fragilizaram e comprometeram a soberania do país na definição de sua própria política educacional. Numa toada constante até os dias atuais, as organizações internacionais tiveram e têm uma influência significativa na educação brasileira, que pouco resultam de reflexões mais ampliadas, da possível parceria entre instituições e atores locais, ou ainda, das análises sobre as reais demandas da(s) população(ões).

No início da década de 1960, movimentos internos de preparação para uma legislação mais abrangente culminam, no ano subsequente, na promulgação da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A aprovação da primeira LDB, assegurou direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações, reduzindo o processo de centralização do Ministério da Educação (MEC). No ano seguinte, é aprovado pelo

Conselho Federal de Educação (CFE) o PNE de 1962, que previa um conjunto de metas quantitativas e qualitativas à serem cumpridas em oito anos.

No que diz respeito à educação profissional, percebe-se que a LDB/1961 pregava uma liberdade de métodos, uma flexibilidade curricular e diversidade de instrumentos de avaliação, o que em muito se distinguia da rigidez presente no ensino secundário. A LDB/1961 incentiva que cada estabelecimento de ensino tenha autonomia de organização, adotando o princípio da flexibilidade. Nesse sentido, havia a tentativa subjetiva de aproximar o ensino propedêutico do ensino técnico. Um exemplo disso pode ser percebido quando se verifica a permissão do aluno egresso do ensino profissionalizante para que também pudesse ingressar no ensino superior. Contudo, uma dualidade estrutural entre os filhos dos pobres e os filhos dos ricos, estabeleciam um paradoxo: sempre os estudantes oriundos do ensino propedêutico – maioria de filhos abastados – tinham liberdade em escolher a carreira desejada, enquanto que os que saíam do ensino profissionalizante – maioria classe trabalhadora – deveriam escolher no ensino superior cursos relacionados à sua área de formação técnica. Importante salientar o teor reducionista ao qual a LDB/1961 foi submetida, em razão de ter se tornado um documento de gaveta após a mudança de regime político (1964). Ainda nessa seara, no final da década de 1960, é criada a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), por meio do Decreto-Lei n.º 616/1969, que tinha como principal finalidade a de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional.

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi outra reforma importante no sistema de ensino brasileiro, instituindo mudanças significativas no ensino de 1º e 2º graus. Essa lei foi elaborada em um contexto histórico de grande estremecimento social e político no país, resultante do processo do golpe de 1964 que impetrou a organização de um regime militar nacional. A Lei tinha como objetivo, promover uma educação mais apropriada às necessidades da época e do que era defendido e ditado pelo regime. Uma das principais mudanças trazidas pela Lei n.º 5.692/1971 foi a substituição do ensino secundário pelo ensino de 2º grau, buscando promover uma formação mais ajustada às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral de um período que foi denominado pelos militares de o “Milagre Brasileiro³⁶”.

Além disso, ela também trouxe mudanças para a organização do currículo escolar, com a inclusão de disciplinas como Educação Artística, Educação Física e ensino religioso e

³⁶ Milagre econômico brasileiro foi a época de crescimento econômico elevado durante a ditadura militar brasileira, entre 1969 e 1973, também conhecido como "anos de chumbo". Nesse período de desenvolvimento brasileiro, a taxa de crescimento do PIB saltou de 9,8% a.a. em 1968 para 14% a.a. em 1973, e a inflação passou de 19,46% em 1968, para 15,6% em 1973.

disciplinas de contenção atitudinal e comportamental como Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde. A intenção expressa no documento visava oferecer uma formação mais ampla e abrangente para os jovens, preparando-os para as demandas do mundo contemporâneo. No entanto, essa Lei também foi alvo de críticas especialmente em relação à sua implementação, uma vez que não conseguiu superar as desigualdades sociais e econômicas do país. Pedagogicamente o texto, como principal proposta, representava em sua subjetividade os ideais neoliberais de superação entre o rótulo de país agroexportador para um país urbano industrial, onde o Estado se isentava de algumas obrigações e a sociedade já iniciava seu processo de ‘assumir’ sua parte.

Instalava-se então um modelo tecnicista de educação, muito influenciado na Teoria do Capital Humano³⁷, privilegiando o fazer em menos tempo; a formação de mão-de-obra capaz de produzir mais com menos recursos e o ajustamento para os preenchimentos dos postos de trabalho nas fábricas e indústrias. O relevante não era o senso crítico do pensamento por meio da apropriação de conhecimento e sim, a capacidade do fazer operacional como resposta aos interesses da classe dominante.

Kuenzer (1997) destaca pontos importantes para compreensão do objetivo dessa Lei:

É eliminado o sistema de ensino baseado em ramos, cria um único sistema fundamental, fundindo o primário com o ginásio que será chamado de 1º grau e será feito em oito anos e implanta uma nova estrutura de ensino; [...] A equivalência entre o ramo secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau sendo cursado entre três a quatro anos; [...] Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, plano dos estabelecimentos e diferença individuais dos alunos. (1997, p.16-21)

A ideia de qualificação e de formação para o trabalho se ampliava à medida que o país se industrializava, sob a égide de um regime militar que considerava subversão quaisquer questionamentos das pessoas que percebiam os sinais de fracasso da implementação das premissas tecnicistas, em especial por parte das escolas estaduais. Essas escolas, em sua grande maioria sem recursos, sem estrutura e sem quadro docente especializado, se limitavam a oferecer cursos com baixa qualificação técnica de seus estudantes para o ingresso no mercado de trabalho e baixo ensino propedêutico que lhe permitisse ingressar no ensino superior, gerando um roteiro de sucateamento dos processos formativos.

³⁷ Teoria do Capital humano é o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência.

Nesse cenário estabelecido, o que se percebe ao final, é que o objetivo da Lei n.º 5.692/1971 era corresponder aos ditames do capital externo, mediante a ideologia neoliberal que afirmava a importância da formação para o trabalho como medida de promover um projeto de nação e de manobrar e redirecionar para o ensino técnico, boa parte dos jovens que procurassem as universidades como território de apropriação de conhecimento e, conseqüente, de aquisição de senso crítico e resistência às premissas de poder ditadas pelo regime militar.

Nos anos seguintes, após alguns pareceres objetivando ajustes na legislação educacional sem maiores mudanças nos rumos do ensino profissionalizante e com um cenário social que mantém as premissas do regime militar, a Lei n.º 7.044 de 1982 revoga o artigo 23 da Lei n.º 5.692/1971 que trata da obrigatoriedade do oferecimento do ensino profissionalizante ao aluno secundarista. Essa Lei trazia em sua essência a eliminação da profissionalização obrigatória. Em seu artigo 1º, substitui a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. Essa pequena alteração reverbera de forma direta em relação ao 2º grau, visto que a partir dela, a carga horária para a formação profissional não era mais um caráter obrigatório, resgatando assim a possibilidade das escolas optarem ou pelo ensino profissionalizante ou pelo ensino propedêutico. Se a lógica da Lei n.º 7.044/1982 foi a formação profissional optativa, é plausível evidenciar que houve fracasso na organização do segundo grau voltado para o ensino profissionalizante e da tentativa de resgatar o caráter acadêmico para essa etapa final da escolarização básica.

O período da década de 1980 foi de um turbilhão de mudanças. O país vivia uma crise de Estado e a população clamava pelo retorno do estado de direito, iniciando um processo de luta para retomada democrática. O ano de 1984 marca o término do regime militar de vinte anos e funda uma nova perspectiva otimista de país com a consolidação das “Diretas Já³⁸” em 1985.

A Constituição Federal (CF) de 1988 caracterizou esse período como um marco histórico para o Brasil, trazendo consigo importantes alterações em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. A Carta Magna de 1988 é a mais democrática de nossa história e trouxe uma série de garantias para a população brasileira, incluindo a do direito à educação como doutrina de proteção integral. Outro avanço importante foi a garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos, medida que foi

³⁸ ‘Diretas Já’ foi um movimento político de cunho popular que teve como objetivo a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil, durante a ditadura militar brasileira. A possibilidade de eleições diretas para a Presidência da República no Brasil durante o regime ditatorial, se concretizou com a votação da proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira pelo Congresso. No entanto, a proposta foi rejeitada, frustrando a sociedade brasileira. Ainda assim, os adeptos do movimento conquistaram uma vitória parcial em janeiro do ano seguinte quando Tancredo Neves foi eleito presidente pelo Colégio Eleitoral.

fundamental para democratizar o acesso à educação no país, pois permitiu que crianças de todas as classes sociais tivessem a oportunidade de frequentar a escola (FREIRE, 1989). Com sua promulgação, dá-se início às discussões a respeito de uma legislação no campo educacional que legitime os preceitos estabelecidos nos artigos 205 e 227 respectivamente, onde

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 [...] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Na década de 1990, o mundo perpassa por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, num movimento expresso do capitalismo globalizado³⁹, que repercutiram diretamente nas políticas educacionais adotadas pelos países. Nesse contexto, vários encontros internacionais foram realizados para discutir e propor novas diretrizes para a educação global, sendo que muitos desses encontros influenciaram diretamente as políticas educacionais adotadas no Brasil. Um desses encontros foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien⁴⁰, na Tailândia, em 1990. O objetivo desse encontro foi estabelecer metas globais para a educação até o ano 2000, visando garantir a Educação Básica para todos os cidadãos do mundo. De acordo com o relatório final da conferência, a educação é "um direito humano fundamental e essencial para o exercício de todos os outros direitos humanos", e os países devem se comprometer a garantir o acesso universal à Educação Básica de qualidade. Esses encontros internacionais influenciaram diretamente as políticas educacionais sancionadas na década de 1990.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069 de julho de 1990, abre a mesa dos trabalhos e discussões no campo educacional, culminando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 de 1996, que traz a educação profissional como modalidade educacional contemplando

³⁹ A globalização é um dos processos de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, que teria sido impulsionado pela redução de custos dos meios de transporte e comunicação dos países no final do século XX e início do século XXI sendo considerada a maior mudança da história da economia nos últimos 40 anos.

⁴⁰ Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. As nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação", levando em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade.

dimensões como trabalho, ciência e tecnologia, assim como sua organização em eixos tecnológicos, apresentando um novo enfoque para a educação profissional, onde o cidadão é conduzido para a vida produtiva, na busca pela superação histórica da dualidade estrutural presente na concepção de educação profissional discutida até aqui. A LDB/1996, revogou a Lei nº 5.692/1971, representando uma nova etapa na história da educação brasileira.

Embora a LDB/1996 tenha sido, indiscutivelmente, importante para a consolidação do projeto de retomada democrática iniciado em 1985 e chancelado pela CF de 1988, há críticas com relação à sua implementação. Saviani (2010) aponta que a Lei n.º 9.394 estabeleceu importantes diretrizes para a educação no Brasil, mas sua implementação é um desafio, especialmente em relação ao financiamento e à formação dos profissionais da educação. Freire (2005), a caracteriza como uma lei que ainda mantém uma concepção bancária de educação, que não valoriza suficientemente a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Alguns autores também criticam a ênfase excessiva na formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação mais ampla e humanística. Libâneo (2001), aponta como a LDB/1996 segue esses princípios, destacando que a educação deve ir além disso, oferecendo uma formação integral para os jovens.

Para os apoiadores e defensores do conteúdo contido no documento, se faz relevante ressaltar que a LDB/1996 representou um avanço significativo para a educação no Brasil, estabelecendo importantes diretrizes e princípios para o ensino médio, na tentativa de contornar as deficiências do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de fornecer uma educação que estivesse em sintonia com as demandas atuais. A partir de sua promulgação, uma série de diretrizes e documentos norteadores vão iniciar um processo de reorganização curricular e administrativa nos sistemas de ensino brasileiros, com intuito de criar uma base comum curricular e um plano de ações comuns rumo à gestão democrática e ensino de qualidade defendidas pela legislação em vigor.

Em 1998, a Resolução CEB n.º 03, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e o protagonismo juvenil dos estudantes:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Embora as diretrizes defendam a promoção de uma educação crítica e emancipatória, pouco se reconhece que seu processo de implementação tenha sido pautado em um projeto político-pedagógico que leve em conta a realidade local e as demandas da comunidade.

Ilich (2018) questiona o modelo tradicional de educação, baseado na transmissão de conhecimentos por parte do professor para o aluno. Para o autor, a aprendizagem deve ser uma experiência autônoma e livre, em que o estudante é capaz de definir seus próprios objetivos e métodos de estudo. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ser entendidas como um instrumento para a promoção de uma educação libertadora, em que o estudante seja o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, porém, num aspecto crítico em relação ao seu movimento de implementação nos sistemas de ensino, pode gerar reprodução das desigualdades sociais, na medida em que as habilidades e competências valorizadas na escola estão diretamente relacionadas à posição social dos estudantes, tornando o currículo escolar uma ferramenta de reprodução ideológica dos fatores socioeconômicos (BOURDIEU, 2001).

No início dos anos 2000, após anos de discussões a respeito de um plano estratégico comum, se dá a promulgação da Lei n.º 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua primeira versão oficial pós retomada democrática. Um plano decenal que apresenta como principal objetivo assegurar que ao final de sua vigência, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país.

Em síntese, o PNE tem os seguintes objetivos: A elevação global do nível de escolaridade da população; A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e a permanência com sucesso, nela; A democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local escolar em conselhos escolares e equivalentes. (LIBÂNEO, 2001, p.159)

No que se refere ao Ensino Médio, três das vinte metas pilares do documento se comprometem com essa modalidade de ensino.

[...] Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária [...] Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio [...] Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. (BRASIL, 2001, n.p.)

Salientamos que o PNE em sua primeira versão, pouco avançou nas suas propostas pilares e, para os otimistas que o viam como um plano que – de fato – pudesse ter o devido alcance esperado, houve um sentimento de decepção por parte dos segmentos que acreditavam em uma perspectiva de mudanças reais no campo educacional, em especial, no que diz respeito ao Financiamento da Educação. Como uma agenda de intenções engavetada, o PNE/2001 sequer foi revisitado após o término de sua vigência decenal, sendo retomado para sua releitura a partir de 2012, tendo sua atual versão consolidada por meio da Lei n.º 13.005 de junho de 2014, da qual, praticamente, se mantiveram todas as bases anteriores, sem maiores alterações nos princípios aos quais foi organizada. O PNE/2014 continua sendo um documento norteador decenal, com vinte metas, que prevê até o término de sua vigência alcançar o cumprimento delas por meio das estratégias objetivadas na Lei.

Para alguns segmentos da sociedade como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴¹ os avanços do PNE em suas duas versões estão muito aquém dos necessários e a pandemia potencializou retrocessos. Segundo a organização, nos atuais nove anos de vigência do atual plano, há um processo de abandono por parte das autoridades, pois estima-se que menos de 15% das metas devem ser cumpridas até a final do período decenal, sendo que cinco delas têm chance de serem cumpridas, porém, de forma parcial, considerando que nenhuma dessas possíveis diz respeito a metas mais ambiciosas. Ainda apontam para a questão relacionada aos efeitos da Emenda Constitucional (EC) n.º 95 de dezembro de 2016, que alterou as disposições constitucionais que se referem ao Regime Fiscal e que segue vigente apesar das tentativas de sua alteração e reconfiguração mediante ao Teto de Gastos. Acrescente-se a isso, a Lei Orçamentária Anual de 2021, aprovada durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), que resultou num processo de execração nesse período aos debates para o financiamento e investimentos no campo da Educação.

Em meio a este cenário contextualizado, a promulgação da Lei n.º 13.415 de fevereiro de 2017, mais conhecida como a Lei da reforma do *Novo Ensino Médio*, altera aspectos da LDB/1996 e da Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de fomentar a implementação de escola de Ensino Médio em tempo integral.

⁴¹ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi lançada em 5 de outubro de 1999 - data comemorativa do dia mundial do professor - por um grupo de organizações da sociedade civil, reunidas em torno da participação no Fórum Mundial de Educação que ocorreria em Dakar, no Senegal, em 2000, com o propósito de somar diferentes forças políticas pela efetivação dos direitos educacionais garantidos por lei para que todo cidadão e toda cidadã tenham acesso a uma educação pública de qualidade.

CAPÍTULO III: LEI N.º 13.415/2017 E BNCC: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES PARA O MERCADO DE TRABALHO

Neste capítulo, nos dedicamos a um exame detalhado das diretrizes que moldam o atual sistema de educação média no Brasil, especificamente, a Lei n.º 13.415 de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que têm sido instrumentos fundamentais na definição da orientação educacional brasileira na etapa final da Educação Básica. A Lei n.º 13.415/2017, mais conhecida como Lei do *Novo Ensino Médio*, introduziu mudanças significativas na estrutura educacional e no currículo, das quais buscamos compreender as motivações por trás dessas mudanças e suas implicações no processo de escolarização dos jovens. Entre os pontos principais discutidos estão a flexibilização do currículo, ampliação da jornada escolar e a introdução dos itinerários formativos, culminando com o ensino integral.

Para melhor compreender estas mudanças, apresentamos o conceito de currículo e diferentes concepções que o embasam. O currículo, enquanto elemento essencial de qualquer sistema educativo, é constantemente submetido a análises e críticas; é sucessivamente colocado em um movimento de ‘mutação’ orquestrada pelas narrativas que vão se constituindo nos púlpitos de narrativas políticas. Aqui, abordamos a respeito de sua definição e das diferentes perspectivas que norteiam seu *design* e implementação. Discutimos também o aumento da jornada escolar e a educação em tempo integral, aspectos que têm sido defendidos como cruciais para melhorar a ‘qualidade’ dos processos formativos no Ensino Médio. Ainda nessa perspectiva, refletimos sobre as possíveis vantagens e desafios que este modelo propõe, bem como seu potencial impacto no desempenho dos alunos.

Com relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ilustraremos o que eles propõem e como influenciam na prática educacional, em especial, na elaboração dos currículos. Os itinerários formativos introduzidos pela Lei n.º 13.415/2017, considerados como uma inovação significativa que visa proporcionar aos estudantes uma formação mais alinhada com suas aspirações pessoais e profissionais, são objeto de nossas análises, com finalidade de investigar suas implicações para a formação dos estudantes.

Por fim, não podemos deixar de considerar o Ensino Médio como uma etapa formativa crucial para a inserção no mercado de trabalho. Analisamos como a reforma pode (ou não) contribuir para a preparação dos estudantes para as demandas e desafios do mundo laboral num cenário influenciado por concepções enraizadas por influências neoliberais. Este capítulo, portanto, se propõe a ser uma discussão mais aproximada a respeito dos pontos aqui apresentados como forma de executar um exame crítico que busca entender os princípios que orientam o *Novo Ensino Médio* brasileiro e seus impactos para a formação dos estudantes do ciclo final da Educação Básica.

3.1 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E ASPECTOS RELEVANTES ENTRE IDEOLOGIA E PODER NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A definição do conceito de currículo é um exercício denso que perpassa pelas concepções que foram sendo estabelecidas ao longo da evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a influência deste na ação docente. Dessa maneira, se torna fundamental recorrermos às discussões históricas que foram constituídas desde a origem do termo currículo para delimitar um conjunto de conhecimentos escolares que possam ser apropriados até suas questões atuais. Sendo assim,

O Currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p.23)

Um dos aspectos importantes sobre o debate a respeito do tema é que o currículo é um campo permeado de ideologia, que pode ser compreendida com um dos modos pelo qual a linguagem (re)produz o mundo social. Segundo Moreira e Silva (1997), a ideologia é a veiculação de ideias que transmitem uma visão estabelecida que pode traduzir interesses de grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. Para além, os preceitos que envolvem a ideologia de poder, por terem relação direta com a concepção axiológica de um determinado grupo, estabelecem uma ligação direta entre currículo e cultura, de tal maneira que tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de constituir um paradigma social. Acrescenta-se a isso, o fato de que há questões de cunho político, já que o currículo, como a própria educação, está ligado às demandas de alinhamento governamental político-partidário.

O encontro entre ideologia e cultura se constitui por meio das relações de poder na sociedade, o que faz com que no campo da educação, isso inclusive, ocorra naturalmente. Entre ambos, o currículo é terreno fértil para transformação ou manutenção dessas relações de poder, estando este fadado a imprimir modelação de crenças e mudanças sociais. O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA &

SILVA, 1997, p.28). Objetivamente, o currículo escolar age diretamente e indiretamente na formação e no desenvolvimento dos estudantes, por trazer intrinsecamente ideologia, cultura e poder, configurados e determinantes no resultado educacional que se intenciona produzir.

Ainda há na interface dessas relações, o fato de que o currículo referenda uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, à qual se prevê reflexos no tocante aos procedimentos didáticos, administrativos e sistêmicos que condicionam sua prática e teorização. Nota-se que a elaboração de um currículo é um processo social no qual convergem fatores lógicos, epistemológicos, culturais e políticos, determinados por interesses de determinados segmentos que qualificam propósitos de predominância dos ideais de dominação dirigidos por fatores oriundos à classe, raça, etnia, gênero, ou outros aspectos de segregação.

A constituição de valores e concepções a respeito do currículo na escola, nos possibilita encontrar diferentes enfoques e graus de aprofundamento e discussão sobre a temática, onde prevalece por vezes pressupostos e percepções muito particulares entre os profissionais e os sistemas de ensino. Nesse sentido, as visões de mundo entre escola e docentes serão parte de um processo de discussão engendradora de posturas ora mais tradicionais, ora mais libertadoras em defesa do currículo, que se configura como elemento central de um projeto pedagógico, visto que ele

[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p.61)

Pela densidade à qual o tema se insere, verificamos que há estudos mais aproximados sobre currículo que vêm sendo realizados desde meados do século XX, sobretudo ganhando destaque a partir da década de 1960, onde se enfatiza a existência de vários níveis de currículo. Autores como Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, ressaltam a não neutralidade do currículo de transmissão do conhecimento social, que traduz e expressa interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, em razão de um dado objetivo, tendo como conteúdos e formas o espelhamento de um determinado meio cultural, social, político e econômico por ser (re)configurado e estabelecido. Dentre os níveis de currículo mais referenciados, é recorrente a presença de autores que discorrem a respeito de três, sendo eles: Currículo Formal, Currículo Real e Currículo Oculto.

Libâneo (2001), caracteriza o Currículo Formal como um modelo de currículo prescrito e estabelecido por um sistema de ensino. É o conjunto de diretrizes, conteúdos e objetivos das

áreas de conhecimento que, segundo os sistemas de ensino, precisam estar expressos nas propostas de trabalho disciplinar nos espaços escolares. É considerado a reunião dos conhecimentos fundamentais de cada disciplina e etapa escolar, por onde o estudante deve se apropriar dele. Ainda nessa direção,

O currículo formal pode ser definido como um processo de planejamento de ensino-aprendizagem incluindo suas finalidades e as condições acadêmico administrativas que derivam da prática educativa. A parte medular do currículo formal é a base de seu currículo acadêmico, administrativo, jurídico e econômico. Em suma, esta fundação estabelece as diretrizes para que o currículo formal seja considerado como aquele que pode dar conteúdo e forma um conjunto de conhecimentos, habilidades e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno. (PAZ, 2012, p.17)

Um exemplo a respeito dessa concepção se constata nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados oficialmente a partir de 1998, com o principal objetivo de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina escolar (BRASIL, 1998). Outro exemplo a ser considerado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de dezembro de 2017, que foi promulgada com o objetivo de ressignificar aspectos trazidos pelos PCNs e garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul – nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo país (BRASIL, 2017).

Embora sejam documentos norteadores curriculares de momentos distintos, ambos são diretrizes para a execução do Currículo Formal previsto pelo Ministério da Educação (MEC). A BNCC organiza os conteúdos em relação ao ano escolar, ou seja, para cada ano a predominância de assuntos a serem abordados e apreendidos e, o PCN obtinha sua organização em ciclos onde, para cada um deles, a equivalência de dois anos escolares da BNCC. Vale salientar que a construção da BNCC não se deu com o propósito de substituir algum outro documento curricular formal e sim, da busca institucional do MEC em aprimorar as concepções ideológicas vinculadas ao modelo de currículo pós promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), enfatizando em seu discurso oficial que o documento dialoga com outros anteriores e consolida com a necessidade historicamente situada que prevê a organização progressiva das aprendizagens defendidas como essenciais para toda a Educação Básica.

O Currículo Real é, segundo Paz (2012), o currículo que acontece na sala de aula entre docentes e discentes, numa dinâmica diária de tradução prática do Currículo Formal, em decorrência de cumprir com um projeto pedagógico e planos de ensino.

Pode ser definido como a implementação do currículo formal com as consequências que a sua aplicação traz consigo e que logicamente exigirá no momento de uma adaptação entre o plano curricular e a realidade na sala de aula. Tal adaptação requer o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem baseada em um modelo ou tendência educacional buscando desenvolver o máximo de competências no aluno. Surgindo um contraste entre o que é proposto pela instituição e o que deve ser feito em sala de aula com o objetivo de atingir o mesmo objetivo. (PAZ, 2012, p.18)

O currículo não se consolida de maneira uniforme; o processo de sua concepção e implementação perpassa por diferentes formas e modalidades. Isso se dá pelo caráter complexo ao qual ele se aplica e do acompanhamento e otimização de seus resultados. Essa concepção estabelece entre a relação professor/aluno um processo onde há mediação entre a tradução do Currículo Formal e a adaptação à natureza da aula e às eventualidades que se apresentam durante a escolarização. O Currículo Real contextualiza o Currículo Formal, contudo, uma característica recorrente desse tipo de currículo é que ele frequentemente é alterado, mudado e repensado, em virtude de ter como característica principal ser idealizado pela prática do professor e, conseqüentemente, mediado a partir da reação dos alunos ante ao processo experimental e diante ao que está sendo aprendido, compreendido e retido por eles.

O Currículo Oculto é o termo usado para denominar quaisquer influências que afetam o processo de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, afetam o trabalho dos docentes. Ele representa a vivência diária em meio às múltiplas práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções e outros fatores existenciais, que vigoram no meio social escolar. Numa perspectiva de análise mais crítica, pode ser definido como todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens relevantes (SILVA, 2003, p.78). Dessa forma, consideramos que esse conjunto de atitudes, valores, comportamentos e outras orientações e afirmações, possibilitam aos alunos, independentemente de faixa etária e realidade, o ajustamento às estruturas consolidadas, sejam elas injustas ou antidemocráticas, reverberando no conformismo, na obediência e no individualismo.

Essa lógica subjetiva à qual o Currículo Oculto acontece, se difere conforme a classe social dos estudantes, já que a adaptação e o ajuste estrutural se consolidam por meio de paradigmas distintos. De um lado os filhos da classe trabalhadora e menos abastados aprendem as atitudes próprias ao esperado papel de subordinação e aceitação, enquanto que os alunos de origem mais abastada e de classe burguesa, se apropriam dos traços sociais do seu papel de dominação. Porquanto, podemos verificar a presença do Currículo Oculto tanto nas escolas públicas como nas privadas, visto que para cada público, há afirmações e aprendizagens

necessárias ao seu papel futuro na sociedade. As relações sociais evidenciadas no ambiente escolar, desde a administração até as constituídas entre os alunos, são elementos dessas aprendizagens assim como a organização do espaço como um todo ou, dentro da sala de aula.

Segundo Silva (2003), a rigidez pelo qual são organizados esses ambientes para uma aula tradicional, que ensina o individualismo, a obediência, aceitação às ordens, a pontualidade e o controle do tempo; ou os espaços frouxamente estruturados da sala de aula mais aberta que ensinam a cooperação, o trabalho em grupo e a discussão, são exemplos de como essas relações se compõem em detrimento das afirmações à serem estabelecidas por meio da tradução do currículo oficial. Contudo, se há um currículo que procura representar normas e valores institucionais, onde os alunos assimilam diariamente os conteúdos programados, há um outro que ocorre subjetivamente por meio das atividades práticas, pela relação entre pares, pela influência familiar, pelos amigos, podendo ser inclusive resultado de suas observações, comportamentos, atitudes, percepções, vivências e experiências que se estabelecessem e vigoram no meio social escolar e extraescolar.

Quando pensamos na análise pormenorizada a respeito do Currículo Oculto, tomando como ponto de partida nosso marco teórico – teorias críticas – notamos que os autores contribuem para que se perceba que há um arcabouço seletivo das aprendizagens que são proporcionadas nos currículos formais e no ambiente escolar, na direção de se consolidar um paradigma de modelo padronizado de apropriação de conhecimento e processo de escolarização.

A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de se ocultar. Supostamente é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo. (SILVA, 2003, p.80)

O autor destaca que ter um conceito a respeito do Currículo Oculto, se fez relevante para um processo de análise crítica sobre o currículo, já que consiste em demonstrar como os processos sociais que moldam nossa subjetividade estão libertos de uma ação proposital e consciente. São processos ‘invisíveis’, comuns, que temos da vida cotidiana. Dessa forma, um conjunto de diretrizes que estabelecem um modelo curricular carrega consigo as proposições vinculadas às ideologias de poder vigentes, através de políticas educacionais que normatizam esse conjunto de conhecimentos reconhecidos como fundamentais no processo de escolarização

em cada modalidade de ensino, porém, isso não impede que ocorram outras interações, revelações e considerações mediante ao currículo formal.

Michael Apple (1998) atesta que o currículo escolar é uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais e econômicas, na medida em que as habilidades e competências valorizadas na escola estão diretamente relacionadas à posição social dos estudantes. Com relação ao Ensino Médio, nota-se nos estudos analisados a respeito da promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que o que está em curso é a efetiva defesa de um currículo que, seguindo os valores defendidos pelo Estado, possa consolidar a ideia de um protagonismo juvenil preparado para as demandas de mercado e para o cumprimento do art.1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que aponta para a abrangência dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e outras dimensões que ratifiquem os princípios de ideologia social e laboral.

3.2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PARADOXO ENTRE TEMPO AMPLIADO E EDUCAÇÃO

Uma questão histórica e muito evidente entre os debates instituídos no campo curricular se dá sobre a questão da educação integral. Ao longo de décadas, houveram experiências curriculares em escolas de tempo ampliado orquestradas por reformas educacionais que defenderam a implementação da ampliação de jornada de estudos em detrimento da afirmação de que uma escola de tempo a mais possibilita maiores oportunidades de se oferecer experiências significativas e relevantes para a formação escolar.

Esse debate de caráter histórico tem início na década de 1930, período que foi palco de uma acentuada luta pela educação pública no país. Naquele momento, um grupo formado por intelectuais e educadores, denominados Pioneiros da Escola Nova⁴², reiteravam que a renovação do ensino deveria ocorrer a partir da configuração política e social da época. Entre os defensores de uma educação acessível e com qualidade, destaca-se o escolanovista Anísio Teixeira, que duas décadas depois (1951), inaugurou a primeira experiência pública de

⁴² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

Educação Integral que em sua gênese, trazia a educação profissionalizante e integral: O Centro Carneiro Ribeiro na Bahia, também conhecido como Escola Parque.⁴³

Numa outra experiência anos mais tarde, na década de 1980, seguindo os pressupostos de Anísio Teixeira, outro renomado educador, Darcy Ribeiro, organiza um programa de Educação Integral para o Rio de Janeiro, por meio dos Centros Integrados de Educação Pública⁴⁴ (CIEPs), que tinham como principal objetivo ofertar propostas e espaços físicos qualificados de formação com intuito de contemplar diferentes interesses que culminassem numa ‘educação para a vida’.

Em meio às movimentações sociais evidenciadas na década de 1980, em especial com as Diretas Já e a retomada democrática a partir de 1985 consagrando a promulgação da Constituição de 1988, a temática a respeito da Educação Integral retorna ao cenário educacional brasileiro em 2007, por meio do Programa Mais Educação⁴⁵ (PME). Executado numa perspectiva de gestão intersetorial envolvendo Ministérios de áreas distintas e a parceria da União com os Estados e Municípios, objetiva incentivar a ampliação de jornada e permanência dos alunos nas escolas públicas de ensino em todo território nacional, ratificando os apontamentos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a meta 06 prevista no Plano Nacional de Educação em suas duas versões, Lei n.º 10.172/2001 e Lei n.º 13.005/2014.

Segundo Carvalho Jr (2015), no núcleo de defesa do Programa Mais Educação pela ampliação de jornada na Educação Básica como elemento de mudança, a consonância entre a justificativa da proteção social e a ampliação de oportunidades curriculares como condição básica para que uma educação de qualidade possa acontecer nas redes públicas de ensino. Assim, a concepção de educação em tempo integral e a concepção de proteção social, pressupõem dois conceitos que se alinham como fundamentos teóricos das políticas educacionais de educação integral ao longo do processo histórico da educação brasileira.

O autor declara ainda, a dificuldade por parte dos sistemas de ensino em estabelecer um diálogo sobre as concepções a respeito da educação integral, o que dificulta também a

⁴³ A Escola-Parque fazia parte de um ambicioso projeto de reformulação do ensino da Bahia, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças até 18 anos.

⁴⁴ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente apelidados de ‘Brizolões’, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava "*uma revolução na educação pública do País*". Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983–1987 e 1991–1994), tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

⁴⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

caracterização desta como princípio norteador de mudança, propondo assim diretrizes que alimentem um currículo ajustado a ela. Consequentemente, a tentativa de uma reforma educacional com ênfase na ampliação de jornada não considera problematizar questões mais consistentes a respeito dos aspectos estruturais (físicos), pedagógicos, administrativos e humanos, construindo um panorama paradigmático com ênfase na lógica do tempo a mais que acaba por desenvolver as mesmas coisas que já se desenvolviam no tempo a menos. Isso porque a maioria dos sistemas de ensino mais centralizam seus esforços no cumprimento da Lei do que no enfoque da discussão e de organização dos processos formativos numa escola de tempo ampliado.

Com relação ao Ensino Médio brasileiro, essa questão ainda se torna mais evidente quando consideramos a emergência ditada para com a implementação da reforma prevista na Lei n.º 13.415/2017, que situa uma compreensão a respeito de educação integral por meio de duas percepções vertentes no senso comum: a ideia de uma qualidade obtida a partir da ampliação do tempo de permanência na escola à ser ofertado aos jovens e a perspectiva de preparação destes para as demandas do mercado produtivo.

Carvalho Jr (2015) sinaliza que esse paradigma sobre educação integral com viés de proteção de direitos, é a justificativa e o discurso de um ideário político partidário que compreende e defende que as classes menos favorecidas têm como aspiração da educação de seus filhos, a preparação para ocupar postos de trabalho em busca por estabilidade econômica e social, culminando no seu exercício de cidadania plena. O Desejo de que estes filhos da classe trabalhadora sejam preparados para o mercado produtivo, em especial e se possível, dentro da escola, qualificaria todo o empenho por uma reforma educacional que salvaguarda por meio da proteção social, a ampliação de redes de ensino com atendimento em tempo integral.

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio em vigência consolidada pela promulgação da Política Nacional de Ensino Médio – integrada pelo Programa de Fomento à Educação em Ensino Integral (EMTI-Portaria n.º 1.145/16) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM/18), apontam urgência para mudanças nessa etapa escolar, a fim de garantir, de acordo com a proposta, ‘educação de qualidade’ a todos, aproximando as escolas à realidade e aos interesses dos alunos, considerando as novas demandas e complexidades da vida em sociedade e do mundo do trabalho.

A Lei n.º 13.415/2017, alterou a LDB e sinalizou que até 2022, as escolas brasileiras de Ensino Médio deveriam ampliar sua jornada de 800 horas para 1 mil horas anuais. Para além, a Lei determina uma organização curricular mais flexível, que contemple conteúdos curriculares

mínimos previstos na BNCC e a possibilidade de escolha por parte dos alunos de itinerários formativos⁴⁶, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Há ainda a orientação para que exista articulação entre áreas do conhecimento, o diálogo com os territórios e, de preferência, a escuta e a participação dos estudantes no tocante à composição do quadro de oferta desses itinerários. Essa proposição não implicou mudanças maiores na discussão sobre o Ensino Médio que se desenvolve, com maior ênfase, a partir da década de 1990. A própria integração por e entre áreas do conhecimento, em substituição ao currículo organizado por disciplinas, já estava presente na Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998).

Importante ressaltar que essas diretrizes, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, são instrumentos de concepção ideológica de poder importantes para a promoção de um modelo de Currículo Formal. Ele, configura-se meio à defesa de narrativas expressas sobre qualidade na educação, com sua aplicação pautada em um projeto pedagógico que leve em conta a realidade local e as demandas da comunidade. Além disso, há aspectos que reverberam como fundamentais na direção de que sejam implementadas medidas para garantir a igualdade de oportunidades de acesso à educação e combate às desigualdades sociais e econômicas que afetam o processo educativo. Tais afirmações estabelecidas no arcabouço dessas diretrizes, preveem para a efetiva garantia do cumprimento dessas premissas, de que a ampliação de jornada seja um dos requisitos pilares para a construção da formação integral dos estudantes.

No tocante ao *Novo Ensino Médio*, a ideia fulcral é a de que isso possa acontecer através da ampliação de jornada e da flexibilização curricular, permitindo aos estudantes uma escolha de forma orientada sobre áreas que, em tese, geram interesse pessoal por serem e estarem mais focalizadas nas próprias aptidões auto reconhecidas. Para tanto, a discussão sobre a BNCC enquanto documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas é, como o próprio documento se define, pauta obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para adequação destes junto a Lei n.º 13.415/2017.

⁴⁶ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.

3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): SABERES E COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO

A transformação do Ensino Médio e a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil representam um movimento complexo e de múltiplas dimensões, sustentado por uma variedade de Leis e documentos que atuam como alicerce para esta revisão educacional. A BNCC tem como proposta principal organizar o que o estudante da Educação Básica deve saber e, essas ações não se limitam apenas às dimensões legislativas e normativas, mas simbolizam também a aspiração por uma reformulação intensa na educação, com foco na narrativa de aprimoramento da qualidade do ensino, inclusão social e na oferta de uma formação mais sólida e equânime para todos os alunos.

3.3.1 Os documentos e a legislação que subsidia a reforma do Ensino Médio e a BNCC

A Lei n.º 13.415/2017, é o marco legal central que institui a reforma do Ensino Médio, modificando a LDB e a Lei do FUNDEB. Esta lei é o coração da reforma, uma vez que proporciona um novo formato para o Ensino Médio, centrado na flexibilidade curricular e na diversificação de itinerários formativos. Por outro lado, a BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), atua como uma espécie de compasso para os currículos das escolas de Educação Básica, definindo os conhecimentos e competências essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo de sua jornada escolar. A Resolução CNE/CP 2/2017 e a Resolução CNE/CEB 2/2018, assim como o Parecer CNE/CP 15/2018, estabelecem e orientam a implementação da BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), respectivamente. Estes documentos apresentam os parâmetros para a implementação da BNCC e a reestruturação do Ensino Médio, oferecendo diretrizes que norteiam as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Por fim, o Plano Nacional de Implementação da BNCC oferece diretrizes para que esta implementação ocorra em todo o território nacional, delineando as etapas e procedimentos para que os sistemas de ensino construam seus currículos em alinhamento com a Base.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece várias metas e estratégias específicas para o Ensino Médio no Brasil. Essas incluem:

- **Meta 3:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%;
- **Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica;
- **Meta 7:** Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - Ensino Médio: 5.2 (anos iniciais), 5.5 (anos finais) e 5.2 (Ensino Médio);
- **Meta 11:** Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Além dessas metas, o PNE também estabelece estratégias para o desenvolvimento e valorização dos profissionais do ensino, a promoção da gestão democrática da educação, a superação das desigualdades educacionais, entre outros aspectos que impactam diretamente ou indiretamente o Ensino Médio. É importante notar, contudo, que até o atual momento, muitas dessas metas ainda estão em descompasso de serem alcançadas. A implementação do PNE, que já foi revisitado e reorganizado em 2014 após a vigência da primeira versão de 2001, enfrentou e continua enfrentando desafios, incluindo a falta de financiamento adequado, desigualdades educacionais regionais e socioeconômicas e a inesperada interrupção do ensino presencial causada pela pandemia de COVID-19, que culminou na organização de um modelo de ensino virtual por parte de todos os sistemas de ensino brasileiros, mediante ao uso de recursos digitais e a preparação de aulas via plataformas interativas.

Nesse cenário, foi constituído um processo de ‘atualização’ das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para diversos níveis e modalidades de ensino que estavam em andamento no Brasil. A motivação para essa suposta modernização das diretrizes veio das alterações na legislação educacional brasileira, das mudanças na sociedade e no ambiente de trabalho, bem como da necessidade de reformular a educação com o propósito de aprimorá-la no país (BRASIL, 2013). Assim, a partir de 2009, foi emitido um conjunto de novas DCNs para diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo orientações gerais para a Educação Básica. De maneira ampla, um dos pilares fundamentais dessas diretrizes está focado na estruturação do currículo, onde a integração e a flexibilidade curricular, a contextualização e a diversificação são componentes-chave da proposta curricular (BRASIL, 2013).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) foram estabelecidas em 2012, tendo como ponto de partida de sua formulação a criação em anos anteriores, de uma Comissão Especial no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB), dedicada à formulação de novas diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio. Esta comissão incluiu o Professor Francisco Aparecido Cordão⁴⁷, designado relator do assunto, que em 2010 submeteu a primeira proposta de Parecer relativo às DCNEP. Tal proposta foi analisada e criticada pelo Grupo de Trabalho (GT) estabelecido no Ministério da Educação (MEC), composto por movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério. As críticas surgiram a partir de um documento alternativo criado pelo próprio grupo, que apresentava as premissas fundamentais para uma educação profissional integrada ao ensino médio (CIAVATTA & RAMOS, 2012).

A segunda versão do Parecer foi analisada por Ciavatta e Ramos (2012) e, segundo as autoras, a proposta de Cordão estava fundamentada em uma perspectiva adaptativa e acrítica em relação ao mercado de trabalho, contradizendo uma concepção formativa baseada no conceito de politecnicidade⁴⁸. Dentre as críticas feitas pelas autoras, destacam-se: a) a pedagogia proposta tem um currículo baseado em competências, com grande ênfase na dimensão comportamental em detrimento da formação teórica; b) a relação teoria-prática é caracterizada por uma perspectiva utilitária e adaptadora; c) proposta de currículo flexível, mas expressa um currículo fragmentado; e d) a interdisciplinaridade possui uma perspectiva restrita, limitada ao mercado de trabalho (CIAVATTA & RAMOS, 2012).

Posteriormente, foram realizadas audiências públicas, debates que encaminharam críticas, sugestões e propostas para a elaboração das DCNEP. Diversos atores participaram, incluindo representantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), pesquisadores dos campos "Trabalho e Educação" e "Educação de Jovens e Adultos", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representantes de instituições públicas e privadas, especialistas em educação profissional e tecnológica, entre outros. Em 2012, foram aprovados o Parecer e a Resolução referente às DCNEP. É importante salientar a influência de diversos

⁴⁷ Educador, sociólogo e filósofo. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Atuou como Conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁴⁸ Politecnicidade refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo.

atores e autores no debate sobre a elaboração e definição das Diretrizes, o que demonstra a influência de diferentes agentes na formulação desta política curricular.

Os argumentos utilizados no Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2012 para justificar a elaboração e publicação de novas DCNEP seguiram duas diretrizes. A primeira relaciona-se à conformidade com novos regulamentos legais, incluindo: a) a publicação do Decreto n.º 5.154/04, que oferecia orientações distintas das antigas DCNEP, elaboradas no contexto do Decreto n.º 2.208/97; b) as alterações introduzidas na LDBEN pela Lei n.º 11.741/2008 sobre a Educação Profissional e Tecnológica; e c) a atualização do conjunto das DCN que havia se iniciado anos antes. A segunda diretriz refere-se ao contexto do mundo do trabalho e às demandas para a formação de trabalhadores neste cenário. Argumentou-se que no Brasil, após a década de 1980, foram introduzidas novas formas de organização e gestão do trabalho, o que resultou em um cenário econômico e produtivo marcado pelo "[...] desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas incorporadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas" (BRASIL, 2013, p. 208).

3.3.2 Educação Profissional, Formação de Competências Profissionais e o contexto político para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Com essa nova conjuntura que se apresenta em meados da década de 2010, as narrativas expressas vão ao encontro da necessidade de transformação na Educação Básica e Profissional para formar um novo perfil de trabalhador. As exigências que recaem sobre os trabalhadores incluem capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor. A perspectiva é formar profissionais mais polivalentes, capazes de interagir com as novas situações em constante mutação (BRASIL, 2013). Portanto, cabe à educação profissional proporcionar ao trabalhador "[...] o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências profissionais complexas" (BRASIL, 2013, p. 206), o que também é indicado no artigo n.º 5 da Resolução CNE/CEB n.º 06/12 como objetivo dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Aqui, observa-se que as competências são apontadas como um aspecto a ser desenvolvido pelos estudantes, mas os documentos não esclarecem qual é a concepção de competência profissional.

No que diz respeito ao contexto do mundo do trabalho e às demandas para a formação do trabalhador, observa-se uma defesa da formação para a adaptação às demandas do mercado

de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais. Cabe ressaltar que a justificativa apresentada é semelhante ao Parecer CNE/CEB n.º 16/99, visto que alguns trechos são idênticos ao texto de 1999. A justificativa para a elaboração de novas diretrizes para a educação profissional destaca dois aspectos que foram atribuídos por Silva e Bernardim (2014): a) o objetivo da elaboração das DCNEP parece estar mais ligado ao ajustamento às mudanças legais ocorridas no âmbito da política educacional, em razão da elaboração de uma proposta pedagógica mais avançada e preocupada com os interesses dos trabalhadores; b) a justificativa se aproxima de uma formação centrada na dimensão econômica, na aceitação do mercado como instrumento regulador, ou seja, uma formação de trabalhador para se adaptar, exclusivamente, às exigências do mercado de trabalho.

O que parece ser contraditório é que o referido 'Parecer' defende o compromisso de oferecer uma educação profissional "[...] mais ampla e politécnica" (BRASIL, 2013, p. 209), que aponta para uma perspectiva diferente de formação humana. Conforme foi observado, houve uma correlação de forças sobre diferentes projetos de formação profissional na justificativa para a elaboração das DCNEP e no processo de elaboração do documento. Isso revela a tensão existente entre uma concepção de educação profissional centrada no ajuste às demandas do mercado e uma concepção que visa a uma formação humana mais ampla e integral, apoiada na ideia de politecnia. A luta em torno dessas diferentes concepções de educação profissional e a forma como foram negociadas e materializadas nas DCNEP, constituem um exemplo significativo da forma como as políticas educacionais são construídas e reformuladas em meio a interesses e pressões conflitantes.

Nesse sentido, é importante ressaltar a contribuição de autores como Apple (2006) e Ball (2016) que destacam que as políticas educacionais não são meras respostas técnicas a problemas educacionais, mas são construídas e reformuladas em meio a um campo de disputas e negociações entre diferentes atores sociais e políticos. Isso implica reconhecer que as DCNEP, como outras políticas educacionais, são o produto de um processo complexo e contencioso de formação de políticas, no qual diferentes atores e interesses estão em jogo.

Com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012, mudanças significativas foram instituídas em relação à versão anterior. Aqui estão alguns dos principais pontos de mudança, defendidos como inovação e busca de qualidade formativa para situar protagonismo juvenil aos estudantes:

- **Estruturação em Áreas do Conhecimento:** Uma das principais mudanças foi a estruturação do currículo do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Isso rompeu com a estrutura disciplinar tradicional, buscando uma abordagem mais integrada e interdisciplinar;
- **Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio:** As novas diretrizes também enfatizaram a integração da educação profissional ao ensino médio. Isso significa que os estudantes poderiam concluir o Ensino Médio já com uma qualificação profissional, combinando a formação geral com a formação técnica;
- **Flexibilidade Curricular:** As diretrizes de 2012 também incentivaram a flexibilidade curricular, permitindo que as escolas adaptassem parte do currículo às necessidades, interesses e condições locais;
- **Inclusão de Temas Transversais:** As novas diretrizes também reforçaram a importância de temas transversais, como educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, educação para a diversidade cultural, entre outros;
- **Valorização da Diversidade:** As diretrizes também valorizaram a diversidade, enfatizando a necessidade de respeitar e valorizar as diferenças individuais e sociais, e de combater todas as formas de discriminação e preconceito;
- **Desenvolvimento de Competências e Habilidades:** As diretrizes de 2012 também enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades, além do simples domínio de conteúdos disciplinares. Isso inclui o desenvolvimento de competências cognitivas (como o pensamento crítico e a resolução de problemas), competências socioemocionais (como a empatia e a cooperação) e competências para a vida e o trabalho no século XXI.

Saviani (2010) argumenta que os conhecimentos gerados e legitimados socialmente ao longo da história são frutos de um processo empreendido pela humanidade para compreender e transformar fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência fornece conceitos e métodos cuja objetividade possibilita a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no processo contínuo de construção de novos conhecimentos. Portanto, o que deve ser ensinado nas escolas é a ciência mais avançada que a humanidade produziu.

Deste modo, é imperativo que o ensino nas escolas incorpore os avanços mais significativos produzidos pela ciência. A cultura é interpretada como a interação entre um conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, sendo a pedra angular na formação do modo de vida de uma determinada população. Por fim, a pesquisa, sendo estabelecida como um princípio educativo, permite que o aprendizado se relacione com a geração de conhecimento e a intervenção social, superando a noção de aquisição passiva de saberes. Esta abordagem é reforçada nas DCNEP, com ênfase na incorporação do conhecimento produzido ao longo da história humana, refletindo uma visão que está em harmonia com a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2010). Contudo, o que se espelha na prática de implementação das DCNEP é um conjunto de fragilidades no tocante as premissas contextualizadas pelo autor. A cultura é interpretada como a inter-relação entre as representações coletivas e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, estabelecendo o modo de vida de uma população específica. A tecnologia, por sua vez, é definida como uma extensão das habilidades humanas e um elemento mediador entre a ciência e a produção, particularmente a industrial. Seu desenvolvimento tem como objetivo satisfazer as necessidades que a humanidade se impõe (BRASIL, 2013).

A partir do eixo principal da proposta pedagógica, da formação integral dos estudantes considerando as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, as DCNEP apontam a relação entre a formação técnica e a formação geral. Este aspecto é contemplado nos artigos n.º 3 e n.º 5, que tratam da forma da educação profissional técnica, no artigo n.º 7, que discute a oferta de cursos profissionais, e no artigo n.º 6 (incisos I e IV), que aborda os princípios orientadores. No que diz respeito à finalidade dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, as DCNEP propõem "[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais" (BRASIL, 2012b, art. 5º). De acordo com esta perspectiva, os cursos de educação profissional de nível médio podem ser oferecidos de forma articulada e subsequente ao Ensino Médio, sendo que a forma articulada pode ser integrada ou concomitante. Este entendimento está em consonância com o Decreto n.º 5.154/04. Observa-se, portanto, a possibilidade de integração entre a formação profissional e a formação geral, sugerindo a superação da dualidade estrutural no Ensino Médio entre a formação geral e a formação técnica, e a articulação de conhecimentos de diferentes ciências.

Esta dualidade estrutural separa a formação em cultura geral, destinada aos estudantes que continuarão seus estudos em nível superior, e a formação técnica, destinada aos que

ingressarão diretamente no mercado de trabalho. Esta divisão tem sido criticada por perpetuar as desigualdades socioeconômicas e por não permitir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação completa e integral. A formação geral, nesse contexto, inclui o conhecimento teórico, abstrato e universal, enquanto a formação técnica inclui o conhecimento prático, aplicado e específico para uma determinada profissão. Ambos os tipos de formação são necessários e devem ser integrados em um currículo escolar bem equilibrado.

As DCNEP, portanto, enfatizam a necessidade de uma educação que integre a formação técnica e a formação geral, em que os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais sejam igualmente valorizados e em que a educação seja vista como um processo contínuo de construção de conhecimento. A educação profissional técnica de nível médio, segundo as DCNEP, deve ser orientada por princípios como a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade e a pesquisa com âmbito pedagógica. Estes princípios visam a construção de uma educação que seja relevante e significativa para os estudantes, que os prepare para a vida em uma sociedade complexa e em constante mudança, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida profissional e cidadã.

A posição política em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) no Brasil em 2012 era complexa e multifacetada, envolvendo diferentes atores e perspectivas. Por um lado, havia uma pressão significativa por reforma, visto que as diretrizes anteriores, estabelecidas em 1998, estavam sob crescente crítica por serem consideradas desatualizadas e inflexíveis. Por outro lado, vários setores da sociedade civil, incluindo professores, pais, estudantes e organizações não governamentais, estavam pedindo uma revisão das diretrizes para tornar a educação mais relevante e adaptada às necessidades do século XXI. Os críticos argumentavam que as diretrizes anteriores não ofereciam um currículo suficientemente integrado e interdisciplinar, e que elas não preparavam adequadamente os alunos para a vida adulta, o mercado de trabalho ou o ensino superior. Além disso, havia preocupações de que as diretrizes não estavam promovendo a equidade na educação, pois não abordavam adequadamente as desigualdades socioeconômicas e regionais na qualidade e no acesso à educação. Ainda haviam àqueles que manifestavam resistência à reforma. Alguns setores argumentavam que a reforma proposta era muito radical e que ela poderia levar à perda de conteúdo disciplinar importante. Outros se preocupavam que ela poderia levar a uma ‘diluição’ do currículo e a uma queda nos padrões acadêmicos.

No nível político, a reforma das DCNEM estava alinhada com a agenda do governo federal da época, que visava modernizar a educação e torná-la mais adaptada às demandas do século XXI. A reforma também estava em linha com as políticas internacionais de educação, que enfatizavam a importância de uma abordagem mais flexível e integrada ao currículo. Essa posição política em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2012 era caracterizada por um equilíbrio entre a pressão por reforma e a resistência a mudanças significativas. O resultado foi a adoção de um novo conjunto de diretrizes que procurava modernizar o currículo do Ensino Médio e torná-lo mais relevante e adaptado às necessidades dos alunos. No entanto, a implementação e o impacto dessa reforma continuam a ser objeto de debate e análise.

O ano de 2013 foi caracterizado por manifestações de grande magnitude em várias regiões do país. Esses protestos tiveram início como uma reação ao aumento das tarifas de transporte público. No mesmo ano, a então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) anunciou pactos nas áreas de educação, responsabilidade fiscal, saúde, transporte e política. Nesse contexto, a ex-presidenta propôs um plebiscito com o intuito de consultar a população sobre a necessidade de uma reforma constituinte, especialmente no que se refere à Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos (NSA, em inglês). No entanto, essa proposta foi contestada por especialistas em direito constitucional, pelos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) e até mesmo por Michel Temer, vice-presidente da República naquela ocasião (PMDB-SP). Argumentava-se que não seria necessário criar uma nova Constituição para realizar reformas políticas, uma vez que a própria Constituição de 1988 não impedia tais mudanças. Já no primeiro mandato, tornou-se evidente que a então presidenta enfrentava fortes opositores, tanto no Congresso quanto entre militares e até mesmo no governo dos Estados Unidos.

Já em 2014, ano marcado por uma das eleições mais competitivas e conturbadas da história brasileira. Ao derrotar o candidato Aécio Neves (PSDB), Dilma Rousseff enfrentou uma denúncia de seu oponente junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE). A alegação era de possível fraude na campanha presidencial, além de acusações de abuso de poder durante o processo eleitoral. Apesar de todos os obstáculos, a candidata foi reeleita e, em seu novo mandato, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado pela Lei n.º 13.005/2014 e avançou por meio de 20 metas e estratégias educacionais estabelecidas para um prazo de 10 anos.

Em 2015, a grave crise fiscal pela qual o Brasil passava refletiu claramente na sociedade, resultando em uma perceptível queda no consumo devido à diminuição do poder de compra dos cidadãos. Em setembro do mesmo ano, foi protocolado o pedido de *impeachment* contra Dilma Rousseff, que foi aprovado pelo Senado no mês seguinte, levando ao afastamento da presidente (inicialmente por 180 dias). Nessa ocasião, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo em 12 de maio de 2016. Conforme estabelecido pela Constituição de 1988, o processo de *impeachment* só pode ser instaurado mediante crime de responsabilidade direcionado diretamente ao governante acusado, porém, o relatório que indicou a cassação do mandato da ex-presidenta não apresentou evidências de crime de responsabilidade por sua parte. O que se observou foi a distorção das premissas da Constituição, a fim de tratar como algo legal e legítimo o que na verdade corrompeu o processo, resultando em um ato deliberadamente ilegal, inconstitucional e ilegítimo. Com a aprovação do *impeachment*, um golpe contra a democracia brasileira foi consolidado, quando a Câmara e o Senado transformaram o Estado Democrático de Direito em um Estado de Exceção (golpe).

Em maio de 2016, o governo de Michel Temer iniciou sua gestão com ações práticas para demarcar a diferença em relação à administração anterior. Sua aproximação com o Poder Legislativo foi evidenciada pela apresentação de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que estabelecia um limite para os gastos públicos pelos próximos 20 anos. Essa proposta, identificada como PEC 55/2016, foi aprovada em último turno em 13 de dezembro de 2016 e promulgada em 15 de dezembro do mesmo ano. Além disso, o novo presidente encaminhou ao Congresso reformas trabalhistas e da Previdência Social. Segundo Filipe Matoso (2019, p. 13), em reportagem para o *site* 'globo.com', a gestão de Temer defendia a necessidade 'urgente' de mudanças na aposentadoria devido ao constante aumento do déficit nas contas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Como justificativa, a apresentação da previsão para o déficit em 2018, na esfera de R\$ 202,2 bilhões de Reais.

3.4 MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746/2016: O ALICERCE DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Se no contexto das reformas trabalhista e previdenciária haviam tensões políticas aquecidas, para além destas dimensões, uma das principais críticas recebidas pelo governo Temer na área educacional dizia respeito à Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que tratava da reforma do Ensino Médio. Essa MP, que instituiu a política de fomento

à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB). Dentre as principais alterações presentes na MP, destacam-se a ampliação de jornada no Ensino Médio com o aumento gradual da carga horária para 1400 horas; a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do curso; a inclusão obrigatória do ensino de Língua Inglesa como prioridade ou do Espanhol como segunda opção, a composição do currículo do Ensino Médio alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos definidos por cada sistema de ensino, com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A referida medida também concedeu autonomia aos sistemas de ensino para definir e organizar as áreas de conhecimento escolhidas, assim como as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, desde que estivessem em conformidade com aquelas estabelecidas na BNCC do Ensino Médio. Observa-se que as características dessas disposições já estavam contempladas e delimitadas no Projeto de Lei n.º 6.840/13, sendo essas medidas aprovadas na nova Lei do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017.

Segundo Ferreti e Silva (2017), os atores que participaram da elaboração do referido projeto de Lei em 2013 eram os mesmos que estavam no MEC quando a MP de 2016 foi aprovada e, posteriormente, convertida em Lei em 2017. Dessa forma, pode-se inferir que, apesar das mudanças no governo e da tentativa de implementação de uma nova política voltada para a formação integral e humana (por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/2012), o poder de decisão sobre os rumos da educação continuou sendo exercido pelo mundo do capital. Após o golpe político sofrido por Dilma Rousseff, em que Michel Temer desempenhou o papel de articulador parlamentar com o envolvimento da mídia, judiciário, o movimento da Operação Lava Jato, o empresariado e a classe média, o cenário político brasileiro em crise não estava diretamente relacionado às políticas públicas educacionais. No entanto, analisar as condições de aprovação das políticas públicas nesse período requer abordar a precariedade e a falta de responsabilidade com que a Lei do Ensino Médio foi aprovada. No último ano de seu mandato, o ex-presidente Michel Temer enfrentou o desafio da imprevisibilidade decorrente das delações feitas por executivos da Odebrecht⁴⁹, no

⁴⁹ A OEC (Odebrecht Engenharia & Construção) (anteriormente Construtora Norberto Odebrecht (CNO)) é uma empresa brasileira de engenharia e construção civil fundada pelo engenheiro pernambucano Norberto Odebrecht

contexto das investigações da Lava Jato, bem já mencionado, da insatisfação pela Reforma Previdenciária.

O ano de 2017 marca o início de uma análise crítica sobre a perspectiva de formação humana sob a égide do capital. A experiência vivenciada pelo Brasil comprova as intenções do capital em relação à educação brasileira. A MP 746/2016, que resultou na aprovação da Lei n.º 13.415/2017, foi alvo de críticas por parte de estudantes, educadores e diversos setores da sociedade civil interessados. Esses grupos já haviam se manifestado contra a Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (PEC 241/2016), que tinha como objetivo limitar os gastos públicos pelos próximos 20 anos. A crítica à PEC 241 se deve ao impacto que ela representava para o Plano Nacional de Educação (PNE), resultando em uma perda estimada de cerca de R\$ 24 milhões de investimentos anuais na educação, de acordo com a Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (Conof) da Câmara dos Deputados. Os mesmos grupos de manifestantes mencionados anteriormente, provenientes de diferentes regiões do Brasil, protestaram contra a MP que, com pouco debate, foi aprovada por meio de um ato institucional. As principais consequências foram a redução significativa do número de disciplinas obrigatórias, a falta de preparo dos professores e a falta de clareza em relação aos recursos necessários para que as escolas se preparassem para a implementação do ensino em tempo integral.

O procurador-geral da República na época, Rodrigo Janot, enviou um parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF) argumentando pela inconstitucionalidade da MP. Em uma reportagem da Revista Veja, Janot afirmou que "por seu próprio rito abreviado, [a MP] não é um instrumento adequado para reformas estruturais em políticas públicas, muito menos em uma esfera crucial para o desenvolvimento do país, como a educação". Segundo o procurador, mudanças tão significativas para o país não deveriam ser propostas por meio de medidas provisórias. Ele ressaltou a falta de urgência para a aprovação da norma, uma vez que, se aprovada pelo Congresso Nacional em 2016, a reforma só seria implementada nas escolas em 2018. Janot argumentou sobre a complexidade do projeto e a necessidade de participação democrática e maturidade, evidenciando a ilegitimidade da MP. Sua inconstitucionalidade

no ano de 1944 em Salvador. Atualmente a Construtora tem sede no Rio de Janeiro e faz parte da holding Novonor, sediada na capital baiana.

material viola o direito fundamental à educação como preparação para a cidadania, especialmente o princípio da gestão democrática.

Nesse contexto, é possível afirmar que as políticas educacionais implementadas durante esse período foram marcadas por decisões arbitrárias, falta de participação democrática e desconsideração das necessidades reais da educação brasileira. O cenário político conturbado, resultante do golpe político, influenciou diretamente a forma como essas políticas foram elaboradas e aprovadas, prejudicando o direito dos cidadãos a uma educação de qualidade, considerando apenas os interesses do capital sem imprimir reflexões sobre os impactos na formação humana dos estudantes. A educação não pode ser vista como um mero instrumento de mercado, mas sim como um pilar fundamental para o desenvolvimento social, cultural e político de uma nação.

Os períodos de transição política, nos quais governos autoritários sucedem períodos de democracia, enfrentam o desafio de desmontar a diversidade de ideias do período anterior e institucionalizar rapidamente uma sociedade com menor participação popular. No atual contexto brasileiro, essa estratégia tem se materializado por meio da promulgação repentina de novas normas, alterações legislativas abruptas, concentração de poder para tomar decisões que antes eram compartilhadas entre os poderes e a população organizada. O presidente Michel Temer adotou essa abordagem ao decretar, por meio de uma MP, a reforma do Ensino Médio no Brasil. Ele assumiu a prerrogativa de decidir os rumos de um tema que já estava sendo amplamente debatido pelo legislativo e por diversos setores da comunidade educacional nas últimas décadas. A opção pela MP como instrumento de mudança na área da educação é uma afronta ainda mais evidente quando comparada ao processo participativo que culminou nas Conferências Nacionais de Educação e no Plano Nacional de Educação (CONAE), aprovado em 2014 após um amplo processo de consulta envolvendo acadêmicos, estudantes, professores, entidades da juventude e movimentos sociais. Além do método questionável, o conteúdo da MP n.º 746 também reflete uma visão arbitrária da teoria pedagógica. Ela altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com intenção de reduzir a consciência crítica dos estudantes ao restringir disciplinas como filosofia, sociologia e artes, além de diminuir a importância da educação física. Os corpos e mentes dos estudantes passam a ser tratados como descartáveis, sendo moldados em um único projeto, tecnicista, de formação de uma massa amorfa de mão de obra para o mercado de trabalho, características presentes nas concepções vinculadas ao neoliberalismo.

3.4.1 Neoliberalismo e as reformas educacionais

Sempre que o debate a respeito de reformas educacionais no Brasil se evidencia, percebemos o quanto elas têm sido marcadas por uma tensão entre diferentes visões sobre os propósitos da educação. Durante as últimas cinco décadas, sob dois regimes políticos distintos, o Ensino Médio brasileiro foi gradualmente orientado para atender às demandas econômicas emergentes, moldando a educação de acordo com as necessidades de um mercado de trabalho em constante transformação. Essa orientação é claramente influenciada por princípios neoliberais, que veem a educação primariamente como um meio de produzir capital humano, um recurso para a economia, mais do que como um direito fundamental ou como um meio de promoção da justiça social e da emancipação individual e coletiva.

O neoliberalismo, embora amplamente debatido e interpretado de diversas formas, é entendido por teóricos críticos, como uma doutrina econômica e política que preconiza a minimização do papel do Estado na economia, promovendo a liberalização dos mercados, a privatização de empresas estatais e a desregulamentação econômica. Essa abordagem é vista como uma intensificação ou renovação das ideias liberais clássicas em resposta às crises do capitalismo de meados do século XX.

Harvey (2005) argumenta que o neoliberalismo visa restaurar o poder de classe aos proprietários do capital, diminuindo o poder coletivo dos trabalhadores e reestruturando as práticas do Estado para facilitar essa transferência de poder. A análise ao neoliberalismo não se limita apenas à análise de suas políticas econômicas, mas também ao seu impacto na estrutura social, incluindo a educação. Ainda segundo Harvey (2005), o neoliberalismo não apenas altera as relações econômicas, mas também as relações sociais, culturais e políticas, adaptando-as às necessidades do capital.

O neoliberalismo, concebido como uma resposta às crises do capitalismo de Estado e às limitações do modelo keynesiano⁵⁰ de regulação econômica, propõe a redução do papel do Estado na economia, a liberalização dos mercados, a privatização de empresas estatais e a desregulamentação financeira. Essas medidas, conforme Harvey (2005), visam a restaurar as condições para a acumulação de capital e garantir o domínio da classe capitalista sobre o processo produtivo e, por extensão, sobre as políticas sociais, incluindo a educação. O impacto dessas políticas no setor educacional tem sido profundo, reorientando o foco da educação para

⁵⁰ O keynesianismo, também chamado de escola keynesiana, é uma teoria econômica que defende que o Estado deve intervir na economia sempre que for necessário. A intervenção tem por objetivos evitar crises, desemprego em massa e aumento descontrolado da inflação, bem como garantir o crescimento econômico.

atender às demandas do mercado de trabalho, em vez de promover uma formação crítica e emancipatória.

A análise do neoliberalismo, no contexto da Lei n.º 13.415 de 2017, que instituiu mudanças significativas no Ensino Médio brasileiro, demanda uma abordagem que ultrapassa a mera crítica superficial das políticas educacionais. Essa abordagem deve situar a reforma dentro de um quadro mais amplo de transformações econômicas e sociais, guiadas pelos princípios neoliberais que têm moldado as políticas globais nas últimas décadas. A partir de uma perspectiva teórico crítica, é possível desvelar as contradições e os interesses de classe subjacentes a tais políticas, evidenciando como elas servem aos propósitos do capital em razão das necessidades educacionais da maioria da população. O *Novo Ensino Médio*, ao promover uma reestruturação curricular centrada na flexibilização e na introdução de itinerários formativos específicos, reflete uma lógica neoliberal de educação.

Essa reforma, segundo Saviani (2017), pode ser vista como uma tentativa de adequar o sistema educacional às necessidades do mercado, privilegiando a formação técnica e profissional em razão da formação humanística e crítica. Tal abordagem não apenas limita o potencial emancipatório da educação, mas também aprofunda as desigualdades sociais, ao reproduzir e legitimar as relações de poder existentes.

Do ponto de vista das teorias críticas, a educação sob o neoliberalismo é instrumentalizada para servir aos interesses do capital, preparando mão de obra qualificada para o mercado, enquanto suprime a capacidade crítica dos indivíduos. Isso é evidenciado pela ênfase nas competências e habilidades em detrimento do conhecimento crítico e reflexivo. Marx (1867) já destacava a importância da educação na reprodução das relações sociais capitalistas, argumentando que a escola, sob o capitalismo, tende a moldar os indivíduos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

A implementação da Lei n.º 13.415/2017, portanto, deve ser compreendida dentro desse contexto mais amplo de reestruturação neoliberal, que visa reforçar o controle do capital sobre a educação e, por extensão, sobre a sociedade. Como argumenta Apple (2006), a educação neoliberal não apenas perpetua as desigualdades existentes, mas também atua como um meio de inculcar uma lógica de mercado nos indivíduos, promovendo uma visão de mundo que naturaliza a competição, o individualismo e a mercantilização das relações sociais.

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio no Brasil é um exemplo emblemático de como as concepções do neoliberalismo têm influenciado a formulação de políticas educacionais ao longo das últimas décadas. Essa influência se manifesta na reconfiguração do ideário

educacional, que passa a enfatizar a formação da classe trabalhadora de uma maneira que responde diretamente aos desafios impostos pelo mercado de trabalho e pela economia nacional. O *Novo Ensino Médio*, nesse contexto, simboliza uma ressignificação profunda do papel da escolarização secundária, ao atribuir a ela a responsabilidade de preparar os jovens para as exigências do mercado, em detrimento de uma formação mais crítica e emancipatória.

De acordo com Orso (2007), a adoção de políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo reflete uma mudança paradigmática em relação ao papel do Estado e à finalidade da educação. Sob a égide neoliberal, o Estado minimiza sua responsabilidade social e promove a ideia de que a educação deve estar alinhada às necessidades do mercado. Isso implica uma ênfase crescente na flexibilização curricular, na autonomia escolar (entendida em termos de gestão) e na avaliação baseada em resultados, como meios de aumentar a eficiência e a competitividade. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio pode ser vista como uma tentativa de adaptar o sistema educacional brasileiro às lógicas de mercado, promovendo habilidades e competências que são valorizadas pelo setor produtivo. Nessa seara, percebem-se mudanças significativas na estrutura do Ensino Médio, tais como a possibilidade de flexibilização do currículo por meio de itinerários formativos e a ampliação da carga horária.

Enquanto essas medidas são apresentadas como formas de modernizar e tornar a educação mais relevante para os estudantes, críticos argumentam que elas também podem levar a uma redução do ensino de disciplinas fundamentais, como filosofia e sociologia, que são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Além disso, a ênfase na formação técnica e profissionalizante pode, paradoxalmente, limitar as oportunidades dos jovens ao prepará-los apenas para segmentos específicos do mercado de trabalho, em vez de proporcionar uma educação abrangente que os habilite a navegar em um mundo em rápida mudança.

Numa perspectiva reflexiva, Orso (2007) nos auxilia a compreender que a reforma do Ensino Médio não deve ser analisada somente em termos de suas implicações imediatas para estudantes, professores e instituições educacionais, mas também, no contexto mais amplo das transformações sociais e econômicas impulsionadas pelo neoliberalismo. Isso requer uma análise crítica das formas pelas quais essas políticas reproduzem desigualdades existentes e limitam o potencial transformador da educação. A partir desta perspectiva, é possível argumentar que a verdadeira emancipação através da educação não pode ser alcançada por meio de reformas que priorizam as necessidades do mercado acima das necessidades humanas e sociais. Ao invés disso, é necessário reimaginar a educação como um espaço de resistência,

crítica e criação, capaz de promover não apenas o desenvolvimento econômico, mas também a justiça social, a igualdade e a dignidade para todos.

Por fim, a reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017, reflete a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, que revela como ela serve aos interesses do capital, restringindo o potencial emancipatório da educação e aprofundando as desigualdades sociais. Contra essa tendência, é necessário defender uma concepção de educação que, conforme propõe Freire (1996), seja voltada para a liberação dos indivíduos, promovendo a conscientização e a capacidade crítica para transformar a sociedade. Nesse sentido, o *Novo Ensino Médio* caracteriza-se por intermédio de um ideário de reforma no Brasil, que espelha essa reestruturação neoliberal que visa adequar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do capital, o que justificaria as mudanças propostas pela reforma em detrimento de uma formação humanística e crítica.

3.4.2 A Lei n.º 13.415/2017: O Novo Ensino Médio proposto pela reforma

Através da Medida Provisória 746/2016, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada e incorporada à Lei n.º 13.415/17, a qual foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996. No entanto, a referida reforma tem sido alvo de intensas críticas por parte dos profissionais da educação e da opinião pública engajada, especialmente devido ao processo questionável de aprovação e ao caráter regressivo e indefinido da identidade do Ensino Médio brasileiro que ela acarreta.

Com o objetivo de lidar com várias questões percebidas no sistema de Ensino Médio do país e em busca de melhorar resultados obtidos nas avaliações nacionais e internacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de onde estudantes brasileiros estavam obtendo resultados insatisfatórios, a referida reforma se pautou no discurso de ressignificação da organização curricular junto ao Ensino Médio, afirmando que seria necessário tornar o currículo mais envolvente para os alunos. Outra questão relevante neste contexto que consolida essa visão, se dá pela comprovação de alto índice das taxas de evasão escolar dos estudantes, problema esse significativo no sistema de Ensino Médio brasileiro. A flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos que estejam mais alinhados com seus interesses, foi vista como uma maneira de engajar mais os estudantes e, portanto, reduzir essa evasão escolar constatada.

Outro ponto é a preparação para o mercado de trabalho com a inclusão de um itinerário formativo voltado para a formação técnica que visa e afirma melhorar a preparação dos estudantes para o mundo laboral, dando-lhes habilidades práticas que possam fazer uso em uma carreira. Para os defensores da reforma, o currículo do Ensino Médio era considerado desatualizado e excessivamente rígido, com todos os alunos tendo que estudar as mesmas disciplinas, independentemente de seus interesses e, sendo assim, a modernização do currículo se configura na defesa de uma reforma que, segundo seus idealizadores, se faz necessária para torná-lo mais flexível e relevante para os estudantes de hoje. Visando oferecer aos estudantes mais tempo para aprendizado aprofundado, é necessário aumentar a carga horária mínima anual do ensino médio de 800 para 1.000 horas, e prever um aumento gradual até que o Ensino Médio seja integral com 1.400 horas. Contudo, a reforma foi implementada muito rapidamente, sem tempo suficiente para discussão pública ou preparação das escolas. Além disso, existiram e existem preocupações ainda atuais, sobre a falta de recursos para implementar adequadamente tal reforma, especialmente em relação à educação integral e ao ensino técnico e profissional.

Com a afirmação de que o aumento da demanda por mão de obra qualificada no mercado de trabalho se faz necessário, a reforma se concentra no ensino profissionalizante. A justificativa é a de preparar os estudantes para o ingresso rápido no trabalho, de forma a garantir sua empregabilidade e contribuir para o desenvolvimento econômico do país. No entanto, essa mudança também trouxe à tona a necessidade de reformular as abordagens de organização do Ensino Médio, que requer que elas sejam e estejam integradas, que valorizem tanto a teoria quanto a prática, e que – em tese – sugere estímulo ao pensamento crítico e a criatividade.

Como já estabelecido anteriormente, como forma de consolidar as concepções de proteção social e educação integral, as narrativas sugerem que é importante que o ensino profissionalizante seja acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Para isso, é preciso investir na expansão da oferta de cursos técnicos, além de garantir a qualidade do ensino em todas as regiões do país, ampliando a jornada de permanência nas escolas assim como, a ampliação da carga horária de oferta curricular. Em um contexto que a influência internacional é forte, o trabalho é abordado de maneira utilitarista, o que resulta na educação sendo direcionada para atender às necessidades do mercado e não para a formação integral do ser humano. Isso leva a uma redução do indivíduo à condição de mera mão de obra, que como já foi estabelecido em nosso estudo, são premissas oriundas de um caráter neoliberal de precarização nos processos formativos de criticidade e protagonismo de ideias. Porquanto, as relações de trabalho são pautadas por critérios subjetivos, pouco transparentes e que

valorizam as competências individuais, em detrimento da importância do coletivo (SANTOS, 2002).

No que tange à perspectiva de uma nova organização curricular que deverá contemplar a BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, a Lei n.º 13.415/2017 defende que tais mudanças possibilitam o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida dos estudantes. Na tabela abaixo, podemos verificar as principais mudanças estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017 em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para fins de consolidação da proposta do *Novo Ensino Médio*.

TABELA II – Principais mudanças viabilizadas pela Reforma do Ensino Médio

Lei n.º 13.415/17	Alterações propostas
Art. 24	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária deverá ser ampliada de forma progressiva de 800h para 1400h; 1000h no prazo máximo de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017; • Educação de Jovens e Adultos no período noturno.
Art. 26	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Artes obrigatório; • Língua Inglesa obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental; • Temas Transversais poderão ser trabalhados em projetos; • Novos componentes curriculares dependerão de aprovação do Conselho Nacional de educação e homologação do Ministro de Estado da Educação.
Art. 35-A	<ul style="list-style-type: none"> • BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do CNE, nas áreas do conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e suas tecnologias; • Matemática e suas tecnologias; • Ciências da Natureza e suas tecnologias; • Ciências Humanas e Sociais aplicadas; • Parte diversificada dos currículos harmonizada com a BNCC; • Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; • Ensino da Língua Portuguesa e Matemática obrigatório nos três anos do Ensino Médio; • Estudo de Língua Inglesa obrigatório e outra língua optativa; • Carga Horária da BNCC não pode ser superior a 1400h do total da carga horária do Ensino Médio; • A União estabelecerá padrões de desempenho com base na BNCC.

Art. 36	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional; • Os sistemas de ensino definirão as áreas a serem ofertadas, as competências e as habilidades; • Ensino Médio poderá ser organizado em módulos; • Poderão ser firmados convênios com instituições de educação à distância para o cumprimento das exigências do Ensino Médio.
Art. 61	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais de notório saber poderão ministrar conteúdos de áreas afins para a formação técnica e profissional.
Art. 62	<ul style="list-style-type: none"> • Formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Como se percebe, as alterações preveem uma reorganização curricular da qual o currículo é entendido não apenas como um instrumento pedagógico. Ele passa a consagrar uma abordagem que ultrapassa da ideia de escolarização para um contexto de prática social e cultural, capaz de refletir e moldar a realidade social. Na figura a seguir, o modelo proposto para a ‘nova’ estrutura de organização curricular implementada pela Lei n.º 13.415/2017.

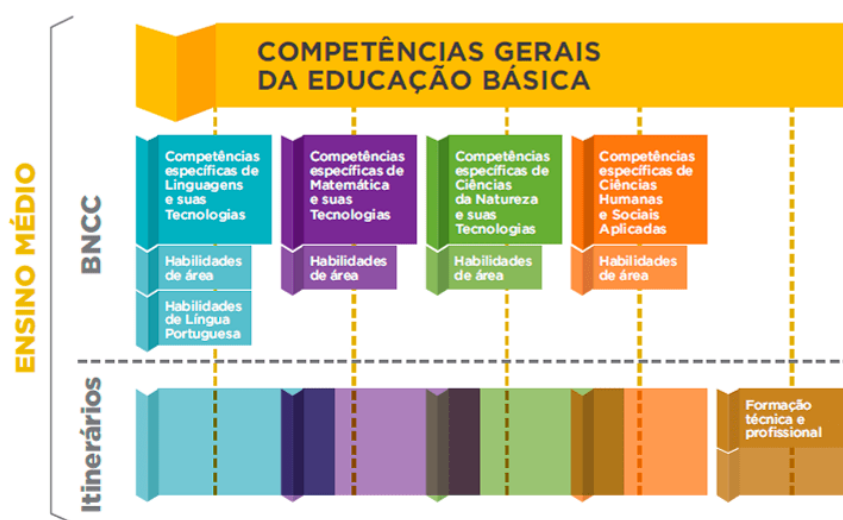
FIGURA 1 – Organização Curricular do *Novo Ensino Médio*



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)

Sob essa perspectiva, a BNCC, estruturada nos termos da Lei n.º 13.415/2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Apresenta os conteúdos comuns a serem abordados nas salas de aula de todo o Brasil para as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas em cada etapa escolar, sendo que uma parcela do tempo é destinada a adequações regionais, de acordo a escolha de sistema educacional (parte diversificada). A ênfase que pode ser atribuída à BNCC, é que até então, o país não tinha uma base curricular comum a todos os estados que fosse além das Diretrizes Curriculares. O documento define dez Competências Gerais que devem ser prestigiadas como pilares para referendar a organização dos sistemas de ensino no tocante à construção dos seus currículos próprios. Com relação ao Ensino Médio, a figura a seguir mostra como a BNCC situa a organização das Competências Gerais. Contudo, percebe-se que os itinerários formativos podem, à critério dos sistemas de ensino, serem pensados para cumprir com especificidades locais e institucionais.

FIGURA 2 – Organograma: Competências Gerais para o Ensino Médio



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)

As redes e os sistemas de ensino têm autonomia para definir quais itinerários deverão ser ofertados. Os estudantes, com a orientação das escolas, deverão escolher pelo menos um itinerário formativo com o qual se identificam, para aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos. O objetivo sinalizado é o de fortalecer o protagonismo do aluno e ampliar as ações voltadas à construção do seu projeto de vida, melhorando a sua preparação para o ingresso no Ensino Superior e no mundo do trabalho.

De acordo a BNCC (2017), o Ensino Médio deve possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. A Base expressa que, para atingir essa finalidade, se faz necessário em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus recursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve, também, assumir tais compromissos.

3.5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: TRILHAS DE INCENTIVO ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Os itinerários formativos previstos na BNCC, são a expressão das narrativas sobre o contexto das grandes mudanças e crises que, conforme já citado, situa à educação a responsabilidade de acompanhar estas mudanças ressignificando questões predominantes tais como, lidar com as novas tecnologias e com as inovações em diversos setores da sociedade, especialmente na produção de bens, serviços e conhecimentos, demandas importantes que fazem com que a sociedade proclame repensar o papel da escola e da educação. Na legislação que disciplina essa mudança, ficou definida a oferta dos itinerários formativos considerados essenciais para atender diversas necessidades apresentadas para a formação integral do cidadão do século XXI.

Segundo a Resolução n.º 03/2018, no tocante às competências e habilidades necessárias à formação no Ensino Médio, é importante destacar que,

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo

indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2018)

A nova organização curricular prevista, assim, na Resolução n.º 3, por meio da elaboração de itinerários formativos, esclarece os termos em seu Art. 6:

Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução: [...] III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018)

O texto legal deixa evidente a flexibilidade na organização desses itinerários para a definição do programa de aprendizagem, sendo possível diferentes arranjos e combinações de unidades curriculares de todas as áreas do conhecimento que, articuladas, permitem até mais de um itinerário formativo, assim, ampliando para os jovens as opções de cursos, inclusive a possibilidade de obter mais de uma formação. A Resolução enfatiza que “a oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho” (BRASIL, 2018).

Com relação aos itinerários formativos, a tabela abaixo apresenta o marco jurídico-legal contido na Resolução n.º 03/2018 que é parte importante diante de nosso objeto de pesquisa, no tocante à concepção construída sobre o papel dos itinerários como instrumentos para a formação de habilidades e expertises, que segundo a proposta da reforma, podem ser diferenciais para o pós término do ensino Médio, no sentido de qualificar os estudantes para o aprofundamento em áreas de identificação e afinidade, de preferência, àquelas de caráter profissional para fins de compor o mercado de trabalho.

TABELA III – Marco jurídico-legal: Itinerários Formativos

Artigo	Texto normativo
Art.12	[...]A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III - ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de

situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

§ 3º Itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional.

§ 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho.

§ 5º Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

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

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento.

§ 10. Os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante.

§ 11. As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

§ 12. O estudante pode mudar sua escolha de itinerário formativo ao longo de seu curso, desde que:

I - resguardadas as possibilidades de oferta das instituições ou redes de ensino;

	<p>II - respeitado o instrumento normativo específico do sistema de ensino.</p> <p>§13. Os sistemas de ensino devem garantir formas de aproveitamento de estudos realizados com êxito para o estudante em processo de transferência entre instituições ou redes de ensino ou em caso de mudança de itinerário formativo ao longo de seu curso.</p> <p>§ 14. O itinerário formativo na formação técnica profissional deve observar a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).</p> <p>§ 15. Cabe ao Ministério da Educação a elaboração de um guia que oriente as instituições e redes de ensino na implementação dos itinerários formativos.</p>
Art. 13	[...] Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades.
Art. 14	[...] A critério das instituições e redes de ensino, em observância às normas definidas pelo sistema de ensino, os currículos e as matrizes podem ser organizados de forma que a distribuição de carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos sejam dispostos em parte ou em todos os anos do ensino médio. Parágrafo único. Os currículos podem permitir que o estudante curse: I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio; II - itinerários formativos de forma concomitante ou sequencial.
Art. 15	[...] Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas.

O conceito de itinerários formativos introduzido para a organização do *Novo Ensino Médio* em âmbito nacional, portanto, apresenta-se como um princípio orientador para todas as redes de ensino organizarem seus cursos com novos arranjos curriculares, garantindo a integralização da formação prevista em cada caso, formação geral ou formação técnica em nível médio, ofertando diferentes possibilidades de escolha aos jovens. Ainda nesse sentido, são objetivos dos itinerários formativos propostos no texto legal:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;

- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Conseqüentemente, como os itinerários devem ser organizados em torno dos quatro eixos estruturantes, os quais são complementares, é importante que eles incorporem e estejam integrados em todos os eixos, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem, que segundo os princípios estabelecidos na Resolução, podem desenvolver um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. Para consolidar essa perspectiva de efetivação de uma educação nos moldes de uma formação ampla e integral, outra Resolução, n.º 4 de 2018, estabelece em seu artigo 6º, em seu Parágrafo único, que “as propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral”.

Do mesmo modo, a Resolução n.º 03/2018 enfatiza para a relação entre os currículos e a importância dessa formação integral:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2018, p.16)

A Resolução define que os Itinerários Formativos Integrados (IFI) podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento (BRASIL, 2018). Com o objetivo de aprofundar as aprendizagens relacionadas à respectiva área, portanto, os itinerários formativos consolidarão a formação integral dos estudantes, desenvolvendo, assim, a autonomia necessária para concretizarem seus projetos de vida. A elaboração e o modo de oferta desses itinerários têm como objetivo central colocar o aluno no epicentro do processo de aprendizagem, por meio de uma rede de saberes específicos e significativos para a construção dos projetos de vida, que constituem a base da atuação social e profissional de cada indivíduo.

A clara defesa em estabelecer processos de focalização de temáticas a serem oferecidas aos estudantes para que eles possam frequentar itinerários de identificação, demonstra o caráter persuasivo previsto na legislação, na direção de organizar um currículo formal que atenda

demandas de cunho ideológico neoliberal. A reforma em vigência desconsidera discutir a realidade sistêmica de cada região, embora desperte a compreensão de que, a autonomia de organização destes itinerários prestigia o sucesso da implementação desse pressuposto. Contudo, a questão do financiamento na educação rumo à possível organização estrutural, administrativa e pedagógica dos espaços escolares, para que eles possam verdadeiramente buscar alternativas mais viáveis para um processo de mudança curricular, não se coloca em pauta.

Fora isso, há limitações na suposta autonomia prevista para os itinerários formativos, visto que eles devem se alinhar aos Eixos Estruturantes previstos na Resolução n.º 03/2018. Eles devem estar alicerçados sobre os quatro eixos responsáveis por promover uma conexão entre as experiências educativas e a realidade contemporânea na qual os alunos estão inseridos. De acordo com o documento, cada Eixo Estruturante desempenhará uma função no processo de ensino e aprendizagem, conforme confere-se na tabela seguir:

TABELA IV – Eixos Estruturantes para a organização dos Itinerários Formativos

<p>Investigação Científica</p>	<p>Esse eixo busca fazer com que o estudante desenvolva práticas e produções científicas, através da compreensão e aplicação do conhecimento. Dessa maneira, o aluno estará apto para se mobilizar na sociedade da informação, apropriando-se cada vez mais de conhecimentos e habilidades para acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar informações e dados sobre os mais diversos assuntos necessários para a compreensão e transformação da realidade, por meio da reflexão, do pensamento crítico e das informações veiculadas na sociedade. Assim, o foco pedagógico da Investigação Científica está na pesquisa realizada pelos alunos, por meio de metodologias que privilegiem a integração de áreas do conhecimento, bem como de componentes curriculares.</p>
<p>Processos Criativos</p>	<p>Esse eixo objetiva a expansão das capacidades de idealização e de realização de projetos criativos associados a uma ou mais áreas do conhecimento ou temáticas de interesse. Sua inserção na estruturação dos Itinerários visa à participação ativa do aluno na sociedade em formação, por meio de ações para as quais ele precise mobilizar conhecimentos, habilidades e recursos de maneiras criativas, utilizando as habilidades de proposição, invenção e inovação para resoluções eficazes. O foco pedagógico de</p>

	<p>Processos Criativos está na realização de projetos que mobilizem as diferentes linguagens de maneira a integrar conhecimentos, propiciar manifestações sensoriais, culturais, artísticas, científicas e midiáticas, a partir da identificação de um problema ou tema sobre o qual serão desenvolvidas as atividades.</p>
<p>Mediação e Intervenção Sociocultural</p>	<p>Com esse eixo, a proposta é envolver os alunos em projetos de mobilização e intervenção ambiental e sociocultural, com vista a promover uma participação efetiva na vida pública. Essa demanda surge da necessidade de inserir jovens preparados, com conhecimentos e habilidades, para lidar com a realidade social contemporânea, permeada por questões socioculturais e ambientais cada dia mais complexas. Nesse sentido, as ações pedagógicas de formação dos alunos devem focar no diagnóstico da realidade social por meio de dados oficiais e opinião pública, para a realização de ações.</p>
<p>Empreendedorismo</p>	<p>O eixo está centrado no desenvolvimento da capacidade de mobilizar conhecimentos em prol de empreender projetos pessoais e projetos produtivos articulados ao projeto de vida, com vistas a promover a habilidade de adaptação à sociedade contemporânea em permanente mudança, formada por contextos diferentes e a capacidade de criar oportunidades para si e para o seu grupo social. Para isso, o foco pedagógico está voltado à realização de atividades que estimulem a criação de empreendimentos sociais e produtivos articulados com os projetos de vida pessoais, que os levem a protagonizar em sua trajetória.</p>

O ideário a respeito da flexibilização da grade curricular que se instaura pela defesa da opção de escolha dos itinerários formativos, ressalta a função intrínseca e subjetiva imposta aos sistemas de ensino, ocultando a relação dissimulada entre as ideologias do Poder e as classes sociais oriundas do campo do trabalho. Isso faz com que exista uma conexão entre a aceitação da implementação sem contraposições às premissas traçadas do *Novo Ensino Médio* e seus objetivos constituídos e vinculados aos ditames expressos pelas narrativas oriundas das concepções neoliberais. A despeito disso, quando as reflexões sobre a formação na escola pública se tornam diminutas, o efeito é a possibilidade do alargamento e naturalização das desigualdades sociais e escolares.

As propostas impostas pela Lei n.º 13.415/2017, para a acreditação de um *Novo Ensino Médio* brasileiro, denotam elementos discrepantes e paradoxais que demonstram como, historicamente, a educação brasileira é tensionada por diretrizes e orientações que criam vieses para ajustar a formação dos estudantes na direção das concepções-modelo da sociedade que se vive, expandidas pelas falas e discursos, pelos paradigmas existenciais e pelas narrativas de mercado dentre os quais o jovem é enamorado pela visão de futuro por meio da discussão a respeito do trabalho. A reforma do Ensino Médio traz em seu âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira e traz como uma de suas marcas, a forma antidemocrática como foi implementada, conduzida e aprovada (ARAÚJO, 2019, p.53-56). Tais aspectos geram nas instituições de ensino dos sistemas brasileiros um movimento de ajustamento frente às narrativas neoliberais, de tal forma que a reforma do Ensino Médio passa a ser a bússola que encaminha para o norteador do *modi operandi* do capitalismo.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para o desenvolvimento do último capítulo deste trabalho de pesquisa, que trata da análise e interpretação dos dados empíricos, iniciamos analisando os documentos institucionais da FIEB para contextualizar o processo de consolidação da (re)organização curricular da Fundação, que desencadeou novas formas de propor o debate curricular institucional que culminou no documento intitulado *Novo Currículo FIEB*.

Em seguida, concluímos com a análise e interpretação de discurso dos sujeitos entrevistados, fazendo a triangulação dos dados a partir das diversas fontes de pesquisa. No capítulo I, em que traçamos nosso caminho metodológico, sinalizamos nossa opção pela construção de formações discursivas às quais submetemos as unidades de discurso retiradas das entrevistas, que culminaram na análise e interpretação das falas dos interlocutores.

Buscando identificar o ‘lugar’ de discurso dos sujeitos, as obras de Michel Foucault e Norman Fairclough, por analisarem socialmente e temporalmente essa produção de discursos, nos permitiram refletir melhor sobre as relações entre as formações discursivas, visto que os sujeitos produzem seu discurso a partir do lugar de enunciação, estando relacionados e determinados socialmente por regras e rituais suscetíveis de mudanças pelas influências de outras narrativas e fontes que podem influenciar seus entendimentos.

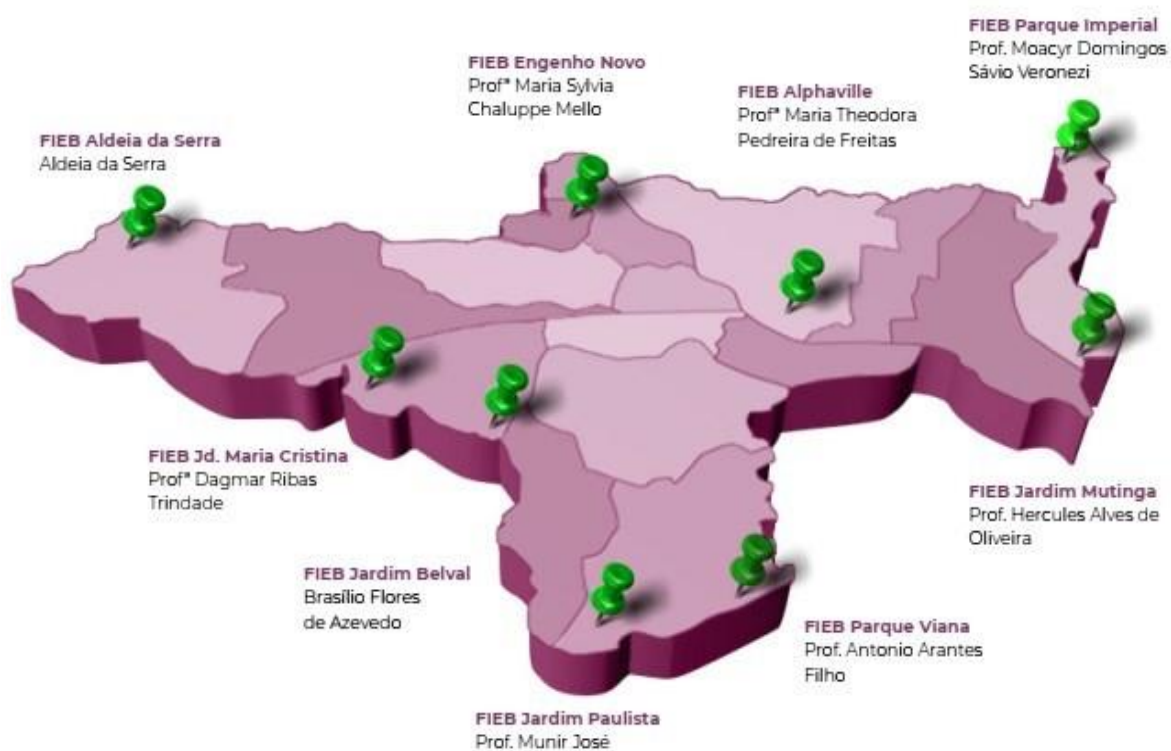
Dependendo das condições ou dos contextos da sua produção, das formas que são expressas, do local de onde são emanadas e para quem são proferidas, essas formações discursivas criam causas e efeitos que ensejam pretensões e criam consequências. Não há discursos iguais nem neutros, assim como não há discursos que não traduzam as condições materiais produzidas por intencionalidade.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE BARUERI (FIEB)

A Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), autarquia da Prefeitura Municipal, foi instituída em 1994, por meio da Lei Municipal n.º 883, com o objetivo de criar, organizar, instalar e manter ensino de qualidade à comunidade, responsabilizando-se pelo funcionamento de nove unidades escolares, até o ano de 2023. Dentre essas, três escolas de Ensino Fundamental e Médio Regular, além de seis unidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de

forma integrada e modular, as quais totalizam 22 cursos, bem como um Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Cursinho FIEB, preparatório para vestibulares. Trata-se, assim, de entidade autárquica de direito público que goza de autonomia técnica, administrativa e financeira, tendo seu funcionamento por tempo indeterminado, garantido pela Lei Complementar n.º 487/2020. A seguir, o mapa do município de Barueri nos demonstra a distribuição das unidades da Fundação.

FIGURA 3 – Abrangência Municipal da FIEB



Fonte: <https://www.fieb.edu.br>

Amparada no apoio da Prefeitura Municipal de Barueri, a Fundação Instituto de Educação de Barueri apresenta-se, na região, como uma instituição de prestígio, tradição e valor, que prima pela oferta de uma educação pública de qualidade. Sua história tem sua cronologia representada na tabela a seguir:

TABELA V – Histórico da FIEB

Ano	Destaque
1994	É instituída por meio da Lei Municipal n.º 883 com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade à comunidade.
2001	Torna-se responsável pela administração do 1º Instituto Tecnológico de Barueri, o ITB Brasília Flores.
2006	Alcança o nível de educação gratuita em todas as modalidades de ensino, ficando os alunos isentos de mensalidades.
2007	Continua seu projeto de ampliação, criando o ITB Professor Munir José, localizado no Jardim Paulista.
2009	Inaugura-se o ITB Prof. ^a Maria Sylvia Chaluppe no Bairro Engenho Novo.
2010	Criação de mais quatro novas Unidades: Jardim Maria Cristina, Jardim Mutinga, Parque Imperial e Parque Viana.
2013	Passa a administrar o Cursinho, antes mantido pela Prefeitura de Barueri.
2014	Em parceria com o Governo Federal, torna-se Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2016	Inaugura-se a Faculdade Municipal de Barueri.
2017	A FIEB passa por um processo de renovação em sua estrutura organizacional.
2018	Inicia-se a postura de aproximação com as empresas e instituições da região, estabelecendo diversas parcerias e criando oportunidades para a Fundação e para os alunos, tais como parceria com a Receita Federal, inaugurando o Núcleo de Apoio Fiscal (NAF) no Ganha Tempo de Barueri.
2019	Inaugura-se a FIEB Aldeia da Serra.
2019	A EXPOTEC realiza a sua 3ª edição e se destaca como a maior feira técnica da região Oeste de São Paulo.
2020	Inicia-se ampla reforma na proposta pedagógica da FIEB, com destaque para a reformulação dos cursos da educação profissional e início da transformação digital.

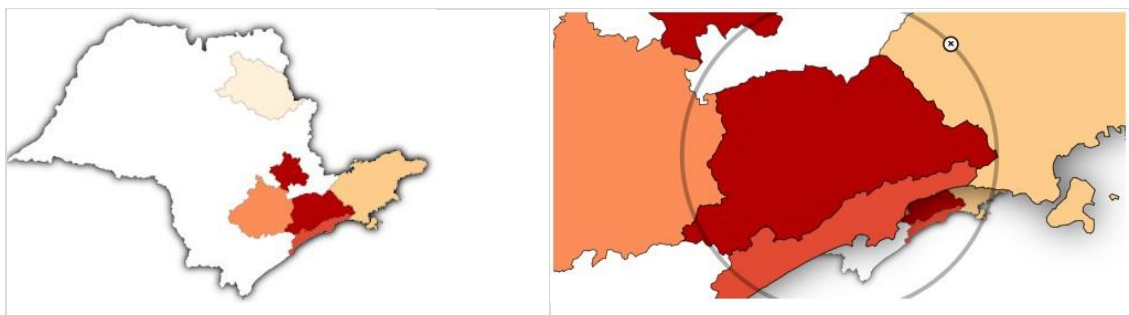
FONTE: Revista 25 anos FIEB

4.2.1 Perfil Socioeconômico da região

A Região Metropolitana de São Paulo concentra 39 municípios distribuídos em cinco sub-regiões: norte, leste, sudeste, sudoeste e oeste. A sub-região oeste concentra os municípios

de Barueri, Carapicuíba, Itapevi, Jandira, Osasco, Pirapora do Bom Jesus e Santana de Parnaíba. A imagem 'X' demonstra a abrangência da área referente à Região Metropolitana de São Paulo em relação ao mapa do estado:

FIGURA 4 – Região Metropolitana de São Paulo



Fonte: Fundação SEADE

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2014), a Região Metropolitana de São Paulo é a principal aglomeração urbana da América do Sul, ocupando a sexta posição entre as maiores do mundo. A imagem a seguir apresenta a divisão sub-regional da Região metropolitana de São Paulo, destacando a sub-região oeste, onde se localiza o município de Barueri.

FIGURA 5 – Divisão sub-regional da Região Metropolitana de São Paulo



Fonte: EMPLASA

O Relatório do PIB Municipal 2002-2021 da Fundação SEADE indica que o PIB da Região Metropolitana de São Paulo corresponde a 54,4% do PIB do estado. O mesmo relatório aponta que o município de Barueri aumentou sua contribuição para o PIB metropolitano de 3,8%, em 2002, para 4,3% em 2021. Na região metropolitana, o setor de “serviços” destaca-se com a contribuição de 85,2% na composição do Valor Adicionado, que visa mensurar o valor da riqueza gerada pelo setor de serviços para a região.

Barueri é, de acordo dos dados da Fundação SEADE (2023), um município urbano, com uma população relativamente jovem e com potencial para expansão planejada e desenvolvimento, associado à garantia da qualidade de vida da população, já que o município ocupa a 29ª posição do estado no ranking de municípios com maior densidade populacional segundo o IBGE (2023).

4.2.2 Estrutura Organizacional da FIEB

Ao analisarmos os documentos institucionais da FIEB, verificamos que há uma estrutura organizacional que especifica as atribuições para cada segmento e profissionais alocados. As competências relativas ao agente político (superintendente), à chefia de gabinete e a cada unidade de gestão, estão definidas na Lei Complementar n.º 487/2020, conforme segue:

- **Superintendência**

Compete à Superintendência da Fundação a prática de atos inerentes às funções executivas, técnico-administrativas e educacionais da FIEB em suas relações com os órgãos internos e externos, bem como com as demais autoridades.

- **Chefia de Gabinete**

O Chefe de Gabinete na FIEB tem como função essencial prestar assistência direta ao Superintendente, coordenando a agenda, viagens e eventos, além de gerenciar correspondências e documentações. Este cargo também envolve facilitar a comunicação e a execução de parcerias e projetos, assegurando o suporte necessário para o funcionamento eficiente da Superintendência e contribuindo para a estruturação e expansão do ensino público.

- **Unidade de Gestão Administrativa Financeira**

À Unidade de Gestão Administrativa Financeira (UGAF), é o órgão responsável pelo planejamento e execução de políticas contábeis, orçamentárias, financeiras e de pessoal da

FIEB. Vinculada à ela, a Unidade de Gestão de Compras, Contratos e Assuntos Legais (UGCCAL), é o segmento responsável por assessorar a Superintendência, Chefia de Gabinete e Unidades e coordenar os processos de licitações e contratações da FIEB.

- **Unidade de Gestão Patrimônio, Almojarifado e Manutenção**

Órgão responsável pelo planejamento, controle e gestão do patrimônio e manutenção predial e mobiliária das diversas unidades que compõem a FIEB.

- **Unidade de Gestão de Tecnologia de Informação**

Cabe à Unidade de Gestão de Tecnologia da Informação (UGTI), órgão responsável pela gestão dos recursos de Tecnologia da Informação da FIEB, propor diretrizes e metodologias para a gestão de produtos e serviços de TI, planejar e executar a governança da informação na Instituição.

- **Unidade de Gestão de Planejamento e Organização Administrativa**

A Unidade de Gestão de Planejamento e Organização Administrativa (UGPOA) é o órgão responsável pela melhoria nos processos internos e planejamento das ações das unidades de gestão da FIEB, buscando eficiência nas ações da fundação.

- **Controladoria Interna**

Este é o órgão que tem como principal finalidade, a fiscalização e o controle interno das atividades desenvolvidas em âmbito institucional.

- **Unidade de Gestão Educacional**

A Unidade de Gestão Educacional (UGE), é o órgão responsável por dirigir, orientar e executar os serviços relacionados com a gestão educacional no âmbito da FIEB e de suas unidades escolares, como os Projetos Pedagógicos e as Diretrizes Curriculares, mediante aprovação, no que couber, do Ministério da Educação, Conselho Estadual de Educação e/ou do Conselho Municipal de Educação, atendendo à legislação educacional nos diversos níveis de ensino. Além disso, a UGE tem o papel de garantir a uniformidade dos procedimentos e informações entre as unidades escolares, acompanhando e desenvolvendo projetos pedagógicos, atendendo demandas educacionais identificadas, e propondo eventos pedagógicos. Adicionalmente, está encarregada de elaborar, analisar e adequar os projetos

pedagógicos, currículos e programas de ensino, assegurando sua conformidade com as normas vigentes, além de gerenciar contratos e convênios na sua área de competência.

De acordo com as análises impetradas, a UGE é fundamental no processo de implementação de iniciativas de pesquisa, extensão e execução de propostas institucionais, representando um pilar central na estrutura educacional da FIEB.

- **Unidades de Gestão Pedagógica Escolar**

As Unidades de Gestão Pedagógica Escolar estão submetidas à Unidade de Gestão Educacional, cabendo-lhes a responsabilidade de acompanhar as rotinas escolares pedagógicas de cada Escola, no sentido de garantir a execução de todos os Projetos, Planos de Curso, Planos de Trabalhos Docentes, cumprimento do Calendário Escolar, além das demais atribuições correlatas, decorrentes da elevada complexidade da função do Gestor Escolar Pedagógico.

- **Unidades de Gestão Administrativa Escolar**

As Unidades de Gestão Administrativa Escolar estão submetidas à Unidade de Gestão Administrativa e Financeira, cabendo-lhes acompanhar as rotinas administrativas escolares de cada Escola, garantindo a integridade física, organizacional e financeira da unidade escolar, aplicando normas, gerindo pessoas, materiais e patrimônio, possibilitando condições para o avanço do processo educacional. Além disso, é compreendida como núcleo executivo que organiza e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. Segundo o regimento da FIEB, a gestão das unidades escolares, buscando observar os princípios democráticos, conta com a participação da Associação de Pais e Mestres (APM), do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola e dos Conselhos de Classe, consideradas instituições auxiliares da gestão, que visam assegurar a transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos, financeiros e garantir a responsabilidade e o zelo na manutenção e otimização de recursos da escola.

A FIEB, no tocante aos profissionais que atuam nas funções de gestão, possui a particularidade de ter dois modelos de Direção em suas Unidades Escolares. Um dos diretores focaliza suas ações no campo da administração da escola, muito aproximada às questões estruturais, burocráticas e administrativas, enquanto há um outro profissional que se dedica aos aspectos pedagógicos e formativos. Isso também se constata ao analisar um outro cargo institucional, o de coordenação, que está subdividido da seguinte maneira:

- **Coordenador Pedagógico**

O Coordenador Pedagógico, de acordo com o regimento FIEB, possui uma função globalizadora do conhecimento, através da integração dos diferentes componentes curriculares. Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores, precisa de percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática.

Ainda segundo a instituição, na baliza de Nóvoa (2001), a experiência não é nem formadora, nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação. Assim, o coordenador deve estar sempre preparado para mudanças e sempre pronto para motivar sua equipe na formação do novo cidadão. O coordenador eficiente centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas ideias tenham continuidade.

- **Coordenador de Área**

O Coordenador de Área possui a função de integrar as unidades curriculares da área de conhecimento específico, no caso, as áreas definidas pela legislação vigente: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com o regimento institucional, sua função é ajudar a transformar o saber da área em conhecimento escolar, tendo como princípios a contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

- **Coordenador de Cursos (por eixo tecnológico)**

Para a FIEB, aos Coordenadores de Cursos escolhidos por eixo compete supervisionar e coordenar o funcionamento dos cursos, acompanhando o trabalho dos docentes que ministram aulas e desenvolvem atividades de ensino presenciais e on-line, pesquisa ou extensão relacionadas aos cursos (buscando assessoria pedagógica, junto à equipe pedagógica, quando necessário).

4.2.3 O Corpo Docente

A Lei Complementar n.º 567/2023, além de dispor sobre a estrutura pedagógica e administrativa da FIEB, delinea a composição da jornada de trabalho docente e as condições para ingresso na instituição. Assim, fazem parte do corpo docente os Professores de Educação

Básica I e III, os Professores Auxiliares I e III e os Professores de Educação Especial III, com atribuições específicas determinadas na referida Lei Complementar.

As vias de ingresso para os docentes incluem: concurso público, que envolve nomeação, posse e exercício para o preenchimento de cargos vagos; processo seletivo simplificado destinado à contratação temporária de docentes; e um cadastro de professores eventuais (CAPE). Este último tem como objetivo suprir necessidades imediatas de substituição em casos de ausências previstas na legislação vigente. Os requisitos de graduação para o exercício da docência, tanto para disciplinas da base comum quanto para as da base técnica, estão alinhados com as diretrizes educacionais nacionais e municipais. Essas exigências são detalhadas em editais emitidos pela Superintendência, aplicáveis tanto aos concursos quanto aos processos seletivos. Já as responsabilidades fundamentais dos docentes são explicitadas em editais de concurso, e seus direitos e deveres estão codificados no Regimento Escolar, que é aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Barueri (CME), bem como em legislação complementar específica.

Pelo que notamos junto ao Regimento Escolar Comum da FIEB, que estabelece diretrizes para o corpo docente, se enfatiza o papel de educador, delineando suas responsabilidades e deveres. De acordo com o documento, os professores, como pilares essenciais da instituição, têm a responsabilidade de zelar pela aprendizagem dos alunos, conforme estipulado no artigo 13 da LDBEN 9.394/96, bem como desempenhar um papel ativo na elaboração da Proposta Pedagógica e no planejamento, além da execução e avaliação dos Planos de Trabalho Docente (PTD), alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, a instituição atesta desenvolver ações voltadas para que a prática pedagógica dos docentes, para a promoção de estratégias dinâmicas e adaptáveis, incorporando metodologias ativas e centrando-se nas necessidades e no direito de aprendizagem dos alunos. A assiduidade, pontualidade e participação em atividades educacionais, sejam presenciais ou on-line, são vistas como imperativas e necessárias. Além disso, para garantir um ambiente propício à aprendizagem, a FIEB prevê a manutenção de registros atualizados, a participação em reuniões e atividades escolares e, a atenção dada às necessidades dos alunos, que são indicadas nos documentos como ‘responsabilidades indispensáveis’.

A avaliação é orientada sob a perspectiva de um processo contínuo, no qual os docentes não apenas avaliam o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também fornecem *feedback*⁵¹ e orientação para garantir o desenvolvimento contínuo e progressivo dos alunos. A

⁵¹ Um feedback nada mais é do que uma resposta dada a um estímulo como uma maneira de avaliá-lo.

disciplina, o respeito mútuo e a comunicação eficaz com outros profissionais da escola são enfatizados no Regimento e, destaca-se a importância do papel do professor como facilitador da aprendizagem, numa conduta voltada para a ética, o respeito e o comprometimento com a educação de qualidade.

4.2.4 O Corpo Docente

A FIEB atende gratuitamente, alunos da Educação Básica desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A educação profissional técnica de nível médio representa a maioria absoluta do ingresso de alunos na instituição. Atualmente são 22 cursos ministrados nas formas: Integrada (duração de 3 séries), Concomitante (para aqueles que cursam a 2ª ou a 3ª série do ensino médio) e Subsequente (para aqueles que tenham concluído o Ensino Médio), ambos com duração de 2 a 4 semestres de acordo com a carga horária do curso. São atendidos também, por meio do Cursinho Preparatório, os estudantes do município que cursam a 3ª série do Ensino Médio ou são concluintes deste nível de ensino. Segundo a instituição, é uma opção adicional para aqueles que buscam se preparar para o ENEM, como forma de ingresso nas grandes universidades públicas e outros vestibulares.

O sistema de ingresso de alunos é realizado mediante processo avaliativo classificatório, previsto em Lei Complementar e regulamentado em Portaria e Edital da Superintendência institucional, que estabelecem: i) cronograma contendo as fases de execução, datas e responsáveis; ii) número de vagas; iii) requisitos mínimos para inscrição on-line dos candidatos; iv) meios avaliativos ou de sondagem para classificação dos candidatos; v) formas e critérios de classificação; vi) orientações sobre a convocação para matrícula; vii) indicação da documentação escolar e de identidade a ser apresentada na unidade escolar de destino para matrícula.

O referido processo ocorre no 1º e 2º semestres de cada ano e é divulgado no Jornal Oficial do Município de Barueri e, no *site* institucional. O Regimento da FIEB, de 2023, estabelece que o corpo docente é composto por todos os alunos regularmente matriculados na instituição. Há um acompanhamento pedagógico rigoroso em relação às faltas dos alunos, com comunicação direta aos pais ou responsáveis e, se necessário, ao Conselho Tutelar.

Em termos de direitos, a Fundação qualifica que os alunos têm garantias constitucionais e legais, incluindo o direito a condições adequadas de aprendizagem e a serem sujeitos ativos no processo educacional. Ainda segundo essa premissa, eles também têm o direito de conhecer

os objetivos e critérios de avaliação para cada conteúdo, de utilizar os recursos da escola e de recorrer de avaliações, conforme a legislação vigente. Quanto aos deveres, os alunos devem cumprir o Regimento Comum, ser assíduos e pontuais, usar o uniforme escolar, manter o ambiente escolar limpo e seguro, e tratar todos com respeito e civilidade. Eles também são responsáveis por indenizar a escola por quaisquer danos causados. Ademais, devem manter um comportamento social adequado, inclusive nas redes sociais, para não comprometer a reputação da instituição.

4.3 O NOVO CURRÍCULO DA FIEB: ESPELHAMENTO DA REFORMA

O currículo da FIEB foi homologado no Conselho Municipal de Educação de Barueri em 2022. Após acesso ao documento na íntegra, apresentamos a seguir os principais pontos sobre a visão de currículo, linha teórica e como foi a participação da comunidade escolar envolvida na organização do documento final.

Na INTRODUÇÃO do documento, se delineia o histórico da Fundação, destacando-se sua evolução e seu papel na oferta de uma educação defendida como de ‘qualidade’, seguido de uma visão geral sobre o currículo FIEB, que estabelece as bases para os temas e abordagens pedagógicas detalhados posteriormente.

A Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), oferta Educação Básica, contemplando tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em suas modalidades regular e integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Contudo, é crucial destacar que a modalidade em análise neste momento é o Ensino Médio regular, o qual é ofertado em 3 das 7 unidades da FIEB. Esta fase, que representa os três últimos anos da Educação Básica, é marcada por sua natureza terminal, assumindo a responsabilidade de garantir que todos os estudantes possam consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente. O objetivo é o aprimoramento dos alunos como seres humanos, preparando-os não apenas para a continuação dos estudos, mas também para a inserção no mundo do trabalho e o exercício consciente da cidadania, enfatizando o desenvolvimento de habilidades que permitam o aprendizado contínuo ao longo da vida.

Por outro lado, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecida pela FIEB, distingue-se por integrar as demandas do mercado de trabalho à formação acadêmica,

apresentando-se nas modalidades integrado, concomitante e subsequente. Este arranjo curricular visa respeitar as especificidades de cada modalidade de ensino técnico, promovendo a formação integral do estudante. A sinergia entre os componentes curriculares do núcleo comum e os específicos da formação técnica é estrategicamente pensada para fomentar competências indispensáveis ao desenvolvimento humano completo.

A seção FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, enfatiza princípios educacionais modernos e inclusivos, como a Educação Integral, Educação Inclusiva, e a Educação Especial na perspectiva da inclusão, assegurando que cada estudante receba apoio conforme suas necessidades individuais. A Multiculturalidade e a Concepção de ensino e aprendizagem são discutidas no documento, destacando a importância de um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade cultural e que promova práticas pedagógicas inovadoras. No campo do uso de Tecnologias para a aprendizagem e abordagens metodológicas variadas, o documento prestigia a inserção de metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem entre pares ou grupos, e Aprendizagem Baseada em Projetos, que são definidas como estratégias de exploração para enfatizar a adaptabilidade e a relevância do currículo em um mundo tecnologicamente avançado.

Os TEMAS TRANSVERSAIS E INTEGRADORES DO CURRÍCULO abordam questões contemporâneas e vitais, como Direitos da criança, Educação para não violência, Educação das relações étnico-raciais e Diversidade cultural, entre outros. De acordo com o documento, esses temas são fundamentais para preparar os estudantes para serem cidadãos conscientes, responsáveis e ativos em uma sociedade globalizada.

No tópico relativo a ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, são detalhadas as MODALIDADES DO ENSINO MÉDIO FIEB, a ESTRUTURA CURRICULAR, e os Itinerários Formativos Integrados (IFI), defendendo e demonstrando uma estrutura flexível que permita aos estudantes explorarem diversas áreas de conhecimento e encontrar seus interesses e vocações.

Na FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB), a sinalização de disciplinas elencadas como essenciais no documento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, e Matemática, cada uma com seus objetivos de conhecimento específicos e quadros curriculares detalhados. O documento assegura que essas disciplinas são, em tese, o que se pode considerar como base acadêmica sólida para o desenvolvimento dos processos formativos.

Os NÚCLEOS DE AMPLIAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS introduzem componentes curriculares considerados pela Fundação inovadores, como o Projeto de Vida e o Projeto Integrado, que visam desenvolvimento integral do aluno, preparando-os não só academicamente, mas também para desafios da vida real.

Finalmente, o documento apresenta os ITINERÁRIOS FORMATIVOS INTEGRADOS (IFI) que, oferecem caminhos especializados em áreas como Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ciências da Natureza e Matemática, permitindo aos alunos aprofundarem-se em campos específicos de estudo e pesquisa.

Ao analisarmos a construção do currículo da FIEB, verificamos que o embasamento referencial e teórico se pauta em um arcabouço de autores e legislações que são, para a Fundação, bases para o melhor entendimento dos processos educativos e suas implicações na prática pedagógica. Segundo o documento, este arcabouço teórico se destaca pela sua capacidade de abordar desde a concepção e estruturação curricular até as repercussões práticas dentro do ambiente de aprendizagem, fornecendo um panorama de como os currículos moldam a educação e facilitam o desenvolvimento de competências essenciais. As referências bibliográficas selecionadas para fundamentar o currículo exploram diversos aspectos relacionados à formulação, implementação e impacto dos currículos no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma base sólida para a análise e compreensão das práticas curriculares, embora haja, perceptivelmente, um direcionamento sobre as concepções das obras frente as demandas subjetivas que operam a construção do documento.

Entre as obras de destaque, a de SACRITÁN, J. Gimeno, "O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática", analisa a natureza do currículo como um elemento central na prática educativa, enquanto COLL, Cesar, em "As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio", questiona a tendência de transformar o ensino em uma abordagem baseada em competências. Além disso, a contribuição da Comissão Europeia com "Competencias clave para um aprendizaje a lo largo de la vida" que realça a importância de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, além de profissionais qualificados no mercado de trabalho. Ainda nessa seara, percebemos que a construção do *Novo Currículo FIEB* prestigia a discussão a respeito das premissas estabelecidas pela BNCC, em especial àquelas relacionadas ao que a Base apresenta como Competências Gerais para a construção do currículo na Educação Básica. Como o próprio subtítulo neste capítulo destaca, trata-se do espelhamento

dos aspectos e sinalizações trazidas na BNCC para o campo das discussões sobre o currículo institucional, de tal maneira que se cumpra com o estabelecido e previsto na Base Nacional Comum Curricular. Para a FIEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a BNCC, atualizadas pelas resoluções do CNE/CEB de 2018, são fundamentais para compreender a estruturação do currículo brasileiro, visando uma educação integral e a formação de competências essenciais para o século XXI.

A perspectiva crítica sobre as relações entre ideologia e currículo, fornecida por Apple (2006), nos evidencia a influência direta do espelhamento da BNCC no desenvolvimento curricular na FIEB, demonstrando como a política do conhecimento oficial, ou do currículo oficial, ditam o ritmo sobre a seleção e apresentação dos conteúdos. Em síntese, o currículo da FIEB é um compilado de teorias educacionais percebidas como avançadas e de abordagens práticas consideradas como inovadoras, alinhadas aos padrões educacionais nacionais e às exigências da sociedade e do mercado de trabalho modernos.

4.3.1 O processo de participação dos Docentes no *Novo* Currículo FIEB

A construção do currículo foi pensada e organizada pela da Diretoria do Núcleo Comum da Unidade Gestão Educacional (UGE), composta por professores assessores das áreas de conhecimento, pedagogos, especialistas em ensino técnico, sendo todos com larga experiência na Educação Básica e, também, sendo eles efetivos e contratados. A equipe descreve no documento *Novo* Currículo FIEB que foram realizados estudos e reflexões para elaboração da proposta, respeitando a identidade da instituição. Lá consta que o objetivo da construção processo reflexivo sobre o currículo da Fundação, ocorreu para atender o corpo discente com educação de excelência; para valorizar o corpo docente e a equipe pedagógica e, principalmente, para atender ao disposto na legislação e na BNCC, quanto às mudanças exigidas para a Educação Básica. Todo o cronograma está, sinteticamente, descrito a seguir de acordo com as informações contidas por meio de atas de reuniões acessadas.

Entre os dias 05 e 30 de julho de 2021, a Unidade de Gestão Educacional (UGE) da FIEB promoveu uma série de apresentações da proposta de reformulação curricular para os professores, organizados em grupos de acordo com os níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Técnico) e áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias,

Ciências da Natureza e suas Tecnologias). Durante esses encontros, que também incluíram uma contextualização e fundamentação da proposta com base na legislação vigente sobre mudanças curriculares, os professores tiveram a oportunidade de sugerir ideias para implementação e modificações na proposta.

Após as apresentações, as unidades escolares foram orientadas a organizar reuniões internas entre os meses de agosto e setembro de 2021. De acordo com a UGE, o objetivo dessas reuniões prévias era permitir que os professores se aprofundassem na proposta, consultassem a legislação relevante e formulassem sugestões ou dúvidas para enriquecer a discussão. As contribuições, reflexões e sugestões formuladas pelos professores e pelas equipes pedagógicas foram analisadas pela equipe da FIEB, sendo que, algumas das sugestões dos professores que foram incorporadas à proposta original e “ outras sugestões podem ser reconsideradas no futuro, dependendo das condições e dos resultados alcançados com a implementação do novo panorama pedagógico na instituição ” (Documento devolutiva, UGE/FIEB, 2021). A equipe de assessores pedagógicos da UGE organizou reuniões com os professores, agrupados por área de conhecimento, para discutir e elaborar os quadros curriculares. A elaboração destes quadros curriculares abrangeu todas as áreas de conhecimento e, de acordo com o documento, foi constituído respeitando-se as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Esta estruturação segue uma matriz de saberes, que sintetiza as Competências Gerais do ensino básico. É possível perceber uma ênfase interdisciplinar, visto que os quadros curriculares são organizados em competências específicas por área de conhecimento, delineando as habilidades necessárias para o desenvolvimento de competências em cada série do Ensino Médio.

Os quadros curriculares estão divididos em várias seções, incluindo as competências de cada área conforme a BNCC, que orientam as habilidades a serem desenvolvidas. Notamos que há uma progressão destas competências ao longo das séries. Além disso, habilidades específicas são detalhadas, fundamentadas na premissa de que a aquisição de competências demanda a mobilização de um conjunto diversificado de habilidades que, coletivamente, capacitam os estudantes a dominarem contextos variados.

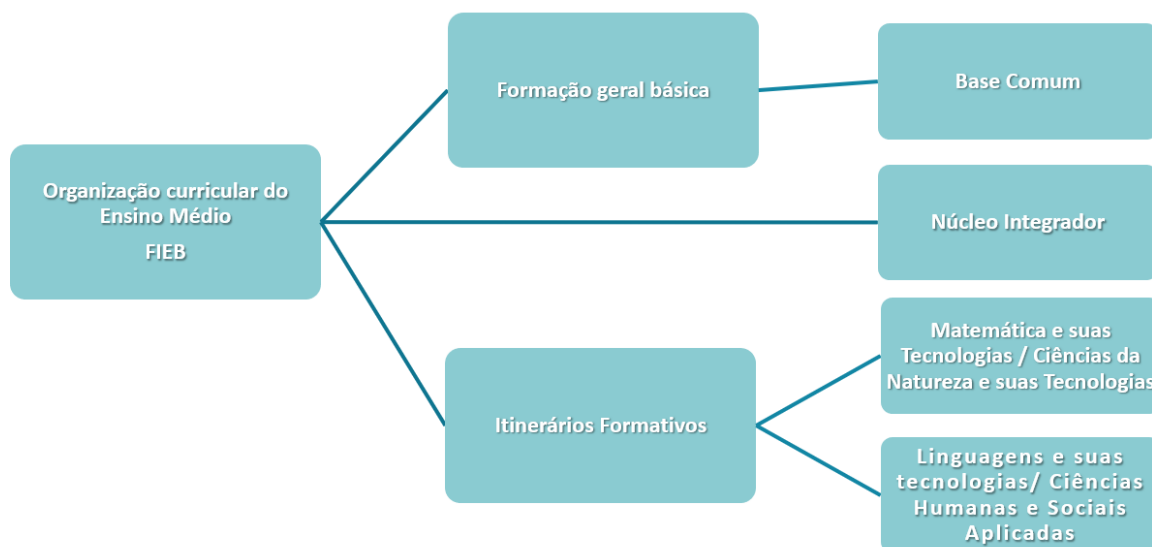
Há eixos geradores, específicos a cada área do conhecimento, que organizam os objetos de conhecimento selecionados pela equipe pedagógica e professores para cumprir os objetivos formativos propostos para os estudantes. A proposta destes eixos tem objetivo facilitar abordagens específicas dentro de cada área, como Campos de Atuação para Linguagens e suas Tecnologias e Unidades Temáticas para Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, cada qual com sua organização específica. Os objetos de conhecimento estão vinculados a habilidades específicas, representando os conteúdos e conceitos que propõem a serem explorados de forma interdisciplinar. Observa-se que a estrutura do currículo promove uma progressão ordenada das competências e habilidades ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, na baliza das diretrizes estabelecidas pela legislação da modalidade de ensino.

4.3.2 A estrutura curricular da Fundação pós implementação do *Novo Currículo FIEB* para o Ensino Médio Regular

A organização curricular do Ensino Médio Regular foi estruturada em duas partes complementares: a Formação Geral Básica e a Parte Diversificada, destacando as principais áreas de conhecimento, núcleo integrador, e itinerários formativos conforme imagem abaixo:

FIGURA 6 – Estrutura Curricular: Ensino Médio Regular



Fonte: Projeto Pedagógico Institucional da FIEB

A Formação Geral Básica é definida pela FIEB como parte do currículo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Médio. Foi organizada com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

- A área de Linguagens e suas Tecnologias, formada pelos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, que segundo o documento oficial da Fundação permite que os alunos ampliem suas capacidades expressivas de pesquisa jornalístico-midiático, artístico-literário, entre outras;
- Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, formada pelos componentes de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, a busca por desenvolver nos alunos autonomia para pensar o mundo e os sujeitos em interação, para que eles sejam capazes de entender e refletir sobre os pensamentos históricos e geográficos;
- Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, formada pelos componentes de Biologia, Química e Física, o objetivo de desenvolver e fomentar nos alunos a capacidade de compreender e interpretar o mundo nos quesitos natural, social e tecnológico;
- A área de Matemática e suas Tecnologias formada pelo componente de Matemática e demais conteúdos correlatos, a união de conhecimentos dessa área, com intuito de reunir um grupo de ideias fundamentais para desenvolver o pensamento matemático, para que possam transformá-lo em conhecimento lógico-operacional.

4.3.3 Núcleo Integrador do Ensino Médio da FIEB

A FIEB sinaliza que o seu Núcleo Integrador (NI) é um conjunto inovador de unidades curriculares que se articulam com os conteúdos essenciais da base comum. Engloba um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que a Fundação considera cruciais para uma atuação profissional abrangente e para uma inserção eficaz na sociedade, na busca de promover assim o desenvolvimento do raciocínio científico e a valorização da pesquisa como elemento central na formação educacional básica. O núcleo é formado pelas unidades curriculares: Projeto de Vida, Projeto Integrado, Saúde: corpo e movimento e, Produção Textual. Segundo o *Novo Currículo* institucional, cada uma delas possui objetivos específicos que contribuem para a construção de um perfil estudantil apto a enfrentar os desafios contemporâneos.

O ‘Projeto de Vida’ é um NI que foi elaborado com base na abordagem da Aprendizagem Socioemocional, com intuito de formar indivíduos conscientes de seu papel na

sociedade, promovendo a cooperação, liderança positiva e a tomada de decisões responsáveis. De acordo com a Fundação, este componente curricular enfatiza o autoconhecimento e a construção de um projeto de vida pessoal e profissional, alinhado às Competências Gerais da BNCC e habilidades socioemocionais.

O ‘Projeto Integrado’ tem a proposta de elaboração de projetos e soluções para problemas comunitários ou profissionais em ambientes colaborativos. Este componente propõe o desenvolvimento da pesquisa, da criatividade, da criticidade e do empreendedorismo, preparando os estudantes para as demandas do trabalho no século XXI e promovendo responsabilidade social.

O NI ‘Saúde: corpo e movimento’ destaca a importância da atividade física regular e de hábitos saudáveis para o desenvolvimento integral do ser humano. Conforme a proposta institucional, esse componente curricular visa esclarecer aos estudantes sobre a relação entre atividade física, saúde e bem-estar, abordando conceitos de motricidade, fisiologia do exercício físico, e a importância do movimento para a qualidade de vida.

Já a NI de ‘Produção Textual’ enfatiza a importância da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de comunicação e interação social. Segundo a Fundação, este componente é projetado para desenvolver a proficiência dos estudantes na produção de textos, preparando-os tanto para exames vestibulares quanto para o mundo do trabalho, com um foco especial na capacidade de argumentação.

Podemos inferir que o conjunto destas unidades curriculares apresentadas, é, segundo Saviani (2017), um modo de privilegiar temáticas que estão em evidência nos debates mais axiológicos da sociedade, no sentido de adequar o sistema educacional às necessidades do mercado, de tal maneira que o aprofundamento de conteúdos que dão maior densidade em aspectos humanísticos e críticos, vai sendo substituído por outros mais ajustados aos paradigmas existenciais discutidos num âmbito da superficialidade das relações.

Num outro viés, a Parte Diversificada do currículo refere-se aos Itinerários Formativos, que são percursos nos quais os estudantes podem aprofundar seus conhecimentos em uma ou mais áreas do conhecimento ou em um arranjo integrado entre elas, incluindo a formação técnica e profissional. Segundo o documento institucional, essa estrutura pretende que os estudantes tenham maior autonomia e possam escolher caminhos mais alinhados aos seus interesses e projetos de vida. Ainda segundo o *Novo Currículo FIEB*, os itinerários formativos devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e, também, “romper com a centralidade das disciplinas nos

currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB n.º 5/2011).

Nesse sentido, os componentes se organizam em torno dos seguintes eixos, elencados na Portaria 1.432/2018 e conforme Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, Art. 12, § 2º:

- I – Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II - Processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;
- III – Mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
- IV - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

A FIEB se pauta e alinha o *Novo Currículo* (2022) de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), estabelecendo que o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir aprendizagens em sintonia com as possibilidades e os interesses dos estudantes. Para atender essas demandas, a Instituição optou por dois Itinerários Formativos Integrados para o Ensino Médio: Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens, e; Itinerário de Ciências da Natureza e Matemática.

O Itinerário Formativo de Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens da FIEB incentiva investigar e analisar situações problemas, envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional,

nacional e/ou global, por meio do desenvolvimento das competências em leitura e escrita, da compreensão dos efeitos e sentido de enunciados e discursos, materializados nas diversas línguas e linguagens (artística, estética, investigação científica, formas de argumentação), situadas no contexto de um ou mais campos de atuação social, considerando, além disso, dados e informações disponíveis em diferentes mídias. Para ser se alcançar esses objetivos foram criados os componentes curriculares.

No documento, o trabalho na área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, almeja ir além do desenvolvimento das competências fundamentais previstas na BNCC. O objetivo central é a formação do cidadão crítico, capaz de apreender e interagir com a realidade social de maneira ativa e consciente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No âmbito das Linguagens e suas Tecnologias, o *Novo Currículo FIEB* atesta que é fundamental compreender essa área sob a ótica da legislação vigente. Para tal, se propõe o estudo e a análise profunda da linguagem e de sua relevância nas relações humanas. De acordo com o documento, as linguagens, sendo expressões das atividades humanas, são fundamentais na construção de significados, identidade e cultura. Elas são moldadas por códigos, contextualizados no espaço-tempo, e compostos por elementos estruturais e simbólicos. Nesse cenário, as linguagens oriundas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) assumem um papel complementar e fundamental à vida cotidiana.

No que tange à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, proposta na BNCC, a orientação é a de que ela esteja vinculada a uma formação social e ética, sustentada pelos princípios da liberdade de escolha e de pensamento, solidariedade, autonomia e justiça. Essa área é voltada à ampliação dos conhecimentos já estudados em anos anteriores ao Ensino Médio, objetivando a compreensão e o reconhecimento das diferenças, a interculturalidade, o respeito aos direitos humanos, além da formação social do indivíduo.

No documento, o Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens tem como objetivo formar cidadãos críticos e socialmente engajados, capacitados a compreender, analisar e utilizar eficazmente a linguagem em diversas situações sociais. Ainda nesse sentido, isso inclui promover a compreensão da linguagem como produtora de significados e valores, preparando os alunos para a mediação e intervenção em questões socioculturais e ambientais, além de apoiar o desenvolvimento de projetos pessoais ou produtivos alinhados com seus projetos de vida. Para alcançar esse propósito, a FIEB afirma que houve aprofundamento da formação por meio de seis componentes curriculares: Comunicação em mídias digitais; Linguagens artísticas;

cultura e estética; Literatura e multiculturalismo; Urbanismo; Relações Internacionais e Política, Ética e Sociedade Brasileira.

O Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e Matemática da FIEB, foi estruturado para preparar os estudantes para aplicar conceitos dessas áreas em contextos sociais variados. Isso inclui a análise de dados estatísticos, fenômenos físicos e químicos, climatologia, ecologia, entre outros. O foco pedagógico neste itinerário se apresenta no ciclo investigativo, que envolve o levantamento, a formulação e o teste de hipóteses, e a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos, na criação de ações, protótipos e modelos para resoluções inovadoras de situações-problema.

A área de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias têm a intenção de preparar o aluno para fazer julgamentos, raciocinar, tomar iniciativas, propor alternativas, fazer uso de diversas tecnologias e elaborar argumentos sólidos e coerentes, por meio dos seguintes componentes curriculares: Biodiversidade e Biotecnologia; Materiais – propriedades, aplicações e inovações sustentáveis; Matéria e Energia: transformações e conservações; Saúde, Ambiente e Qualidade de vida; Matemática 360º: projeções e soluções e Design Científico e Tecnológico.

A Fundação, por meio dos documentos curriculares analisados, acredita que os Itinerários Formativos Integrados (IFI) pode ser uma abordagem interdisciplinar que combina os pressupostos dos objetos de conhecimento das duas áreas, articulados através de eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo, e Tecnologia, Inovação e Futurismo. Destacamos ainda que o Eixo de Tecnologia, Inovação e Futurismo foi criado com o intuito de, segundo o *Novo Currículo FIEB*, “trazer modernidade para o currículo” (UGE, FIEB, 2023).

Esses eixos foram desenhados para proporcionar aos estudantes, experiências educacionais que a Fundação julga serem profundamente conectadas com a realidade de um mundo em constante evolução. Eles defendem a promoção de uma formação integral, que abrange as esferas pessoais, profissionais e cidadãos dos estudantes. Essa formação é alinhada com os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, que serviram de fundamentação para a elaboração desse itinerário, sob a égide da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.4 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

4.4.1 O discurso dos(as) professores(as) da Fundação Instituto de Educação de Barueri

Organizamos o discurso dos(as) professores(as), de acordo com as formações discursivas que referimos anteriormente, sendo que para que estas pudessem estar numa condição de maior visibilidade das unidades discursivas, disponibilizamos os conteúdos e falas em quadros. Fizemos posteriormente, e para cada uma delas, a análise e interpretação do discurso de todos os sujeitos.

Considerando o roteiro de entrevistas adotado, propusemos as seguintes formações discursivas: concepção de currículo e sua relevância nos sistemas de ensino; Reforma do Ensino Médio e BNCC, e; implementação do *Novo* Currículo FIEB.

4.4.2 Concepção de currículo e sua relevância nos sistemas de ensino

Quadro 2 – Formação Discursiva 1

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E SUA RELEVÂNCIA NOS SISTEMAS DE ENSINO	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none">• Minha compreensão sobre currículo é que ele representa mais do que apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdo a serem ensinados. Vejo o currículo como um documento estratégico, que reflete as visões e valores da sociedade sobre o que os jovens devem aprender na escola, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes.• O currículo é fundamental no processo de ensino/aprendizagem por diversas razões. Primeiro, ele orienta todo o trabalho pedagógico, servindo como um guia para professores e gestores educacionais.• Além disso, um currículo bem elaborado e contextualizado pode motivar os alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, ao conectar os conteúdos ensinados com a realidade dos estudantes e com as competências que eles precisarão desenvolver para o sucesso na vida adulta.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none">• Minha compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino é que ele serve como uma estrutura que guia tanto professores quanto alunos no

	<p>processo educacional, estabelecendo objetivos de aprendizagem claros e um caminho para alcançá-los.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na prática, a flexibilização tem apresentado desafios significativos, especialmente para professores que, como eu, enfrentam dificuldades com a rápida transição para o uso de tecnologias digitais e a integração de novos conteúdos e metodologias. • Na prática, a implementação dessas mudanças curriculares tem sido uma fonte de estresse adicional.
Sujeito 3	<ul style="list-style-type: none"> • Veja, para mim, currículo é só mais uma ferramenta de controle, uma maneira de dizer aos professores o que fazer, sem considerar o que realmente acontece em sala de aula. • O que realmente importa é o que acontece entre as quatro paredes da sala de aula, o currículo oculto, aquilo que ensinamos entre as linhas. O currículo institucional é uma coisa, mas o que realmente faz a diferença é como cada professor interpreta e aplica isso na prática. • No final das contas, sou eu quem está lá, lidando com a realidade dos alunos, tentando provocar algum pensamento crítico e significativo neles, apesar do sistema tentar nos padronizar a todos.
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim, o currículo é o coração do processo educacional, é ele que direciona o que será ensinado e como será ensinado. É crucial que o currículo reflita não apenas o conhecimento acadêmico necessário, mas também as habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver para se prepararem para o mundo atual. • Eu acredito muito no poder do aprendizado baseado em projetos. Essa abordagem permite que os alunos apliquem o conhecimento em situações reais, o que pode tornar o aprendizado mais envolvente e efetivo. Ao integrar projetos ao currículo, podemos facilitar uma aprendizagem mais ativa, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informação, mas participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento.
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • Vejo o currículo como um elemento fundamental na educação, pois ele orienta não só o que ensinamos, mas como ensinamos. No entanto, minha preocupação com a reforma é que ela parece padronizar o ensino

	<p>de uma forma que não necessariamente atende às necessidades individuais dos alunos ou reconhece a expertise de professores experientes como eu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O currículo é vital porque estrutura o conhecimento que será transmitido aos alunos, influenciando diretamente no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. Porém, minha crítica à reforma e à padronização do currículo é que ela limita a autonomia do professor.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo é o coração do processo educacional. Ele define não só o quê, mas como ensinamos. Em minha visão, um currículo bem estruturado deve ir além do simples cumprimento de uma lista de ‘conteúdos’; deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem os alunos para a vida fora da sala de aula.

Dos discursos dos(as) professores(as) enunciados a partir da primeira formação discursiva – concepção de currículo e sua relevância nos sistemas de ensino – a análise das entrevistas presentes no quadro oferece, por meio das unidades discursivas, uma visão rica e diversificada sobre a concepção de currículo e sua relevância nos sistemas de ensino. Cada sujeito traz uma perspectiva única, refletindo sobre os desafios, as necessidades e as potencialidades do currículo em contextos educacionais variados. Abaixo, segue uma análise contextualizada baseada nas afirmações dos entrevistados:

O Sujeito 1 vê o currículo como um documento estratégico que reflete as visões e valores da sociedade, indo além de um conjunto de disciplinas. Ele destaca a importância de um currículo que proporcione uma formação integral, preparando os alunos não apenas academicamente, mas também como cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade em transformação. Para ele, essa perspectiva enfatiza a relevância do currículo como um guia para o desenvolvimento de competências que são essenciais na vida adulta, destacando a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesse processo.

O Sujeito 2 compartilha os desafios enfrentados com a implementação do *Novo Ensino Médio* e a mudança curricular que isso implicou. Ele expressa preocupação com a falta de suporte para adaptar-se às mudanças, especialmente no que tange ao uso de tecnologias. A fala do sujeito reflete a tensão entre as intenções teóricas das reformas educacionais e a prática docente, evidenciando a necessidade de um maior apoio prático para os professores na transição para novos currículos.

Contrastando com as visões anteriores, o Sujeito 3 critica o currículo como uma ferramenta de controle, apontando para a desconexão entre a elaboração curricular e a realidade da sala de aula. Ele valoriza, como afirma, o ‘currículo oculto’, ou seja, o que é ensinado nas entrelinhas, ressaltando a importância da autonomia do professor e da adaptação do ensino às necessidades reais dos alunos. Esse ponto de vista chama a atenção para a complexidade do processo educacional e a limitação de currículos demasiadamente estruturados que, segundo Silva (1996), denota ao currículo um caráter de instrumento ideológico onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação.

Os Sujeitos 4 e 5 trazem perspectivas complementares sobre a padronização do ensino e a importância da personalização do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos. Eles discutem a tensão entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica, enfatizando a necessidade de considerar a expertise dos professores e a individualidade dos alunos no processo educacional. Mais uma vez podemos constatar o caráter de subjetividade ao qual as ideias sobre currículo denotam junto ao paradigma de que o mesmo é um caminho que precisa ser padronizado e, que o professor é alguém que nele sabe conduzir sua personalização.

Finalmente, o Sujeito 6 destaca a reforma do Ensino Médio, a flexibilização curricular, e os itinerários formativos como passos necessários para modernizar a educação. Observa que para tanto, o currículo passa a ser o *locus* para tal. No entanto, ele expressa reservas sobre a implementação dessas mudanças, apontando para uma visão utilitarista da educação que pode limitar o desenvolvimento integral dos alunos. Esse sujeito ressalta a importância de um currículo que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o engajamento cultural e crítico na sociedade.

Essas análises refletem uma gama de percepções sobre o currículo e seu papel nos sistemas de ensino, sublinhando a complexidade de adaptar a educação às demandas contemporâneas sem perder de vista a formação integral dos alunos. A diversidade de opiniões destaca a necessidade de diálogo contínuo entre todos os segmentos e entre a comunidade escolar, no sentido de qualificar um processo educacional para criar currículos que sejam relevantes, flexíveis e inclusivos.

Na seara reflexiva que estabelece Orso (2007), essa flexibilização curricular, que concebe um entendimento sobre o conceito de currículo enviesado numa perspectiva de padronização, é intermediada pela adoção de políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo que reflete uma mudança paradigmática em relação ao papel do Estado e à finalidade da Educação. Ainda segundo ao autor, documentos e leis que tratam sobre mudanças

curriculares – em especial no Ensino Médio – seriam instrumentos de minimização da responsabilidade social que promovem na educação o paradigma de alinhamento de suas finalidades às necessidades do mercado.

4.4.3 Reforma do Ensino Médio e BNCC

Quadro 3 – Formação Discursiva 2

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • Minha compreensão sobre currículo BNCC, para ser honesto, é algo que ainda estou desenvolvendo. • A BNCC é de extrema relevância para o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, garantindo assim uma certa padronização e qualidade do ensino em todo o país. • A BNCC estimula a atualização dos currículos escolares, focando no desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, criatividade, comunicação, e resolução de problemas.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo do Novo Ensino Médio, com seu foco em competências e habilidades, requer uma abordagem pedagógica diferente, que muitos de nós não estão preparados para implementar devido à nossa formação tradicional e à falta de atualização profissional focada nesses novos modelos. • A ideia de um alinhamento nacional com a BNCC é, em teoria, muito boa. A uniformização das competências que todos os alunos devem desenvolver é um passo importante para garantir uma educação de qualidade em todo o país. No entanto, a diversidade do Brasil, com suas diferenças regionais significativas, torna esse alinhamento desafiador.
Sujeito 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, essas reformas... olha, elas são apenas mais um capítulo na longa história de desacertos educacionais deste país, vistas sob minha ótica crítica, claro. Esse papo de flexibilização curricular e itinerários

	<p>formativos é um disfarce neoliberal para desviar o foco da verdadeira educação crítica e transformadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eles querem padronizar o pensamento, mas na minha sala de aula, eu desafio os alunos a verem além do que é imposto. Essas mudanças, supostamente inovadoras, não passam de uma cortina de fumaça para os problemas reais do nosso sistema educacional, que continua elitista e excludente. • O problema é que essas reformas não buscam desenvolver pensadores independentes; elas querem formar indivíduos que não questionam, que aceitam a lógica do capital sem críticas.
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • As reformas do Ensino Médio, com a introdução dos itinerários formativos, representam uma tentativa de modernizar e personalizar a educação. No entanto, tenho algumas ressalvas. • A ênfase em itinerários formativos voltados para a profissionalização precoce pode desviar a atenção dos alunos da importância de uma formação acadêmica mais ampla e da continuidade dos estudos. • Embora reconheça que as reformas tentam atender a demandas contemporâneas, sinto que, ao focar muito nos aspectos profissionalizantes, podemos perder a oportunidade de despertar nos alunos o interesse pela ciência como um caminho de descoberta contínua e de compreensão crítica da realidade.
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • Para ser honesto, vejo essas mudanças com bastante preocupação. A reforma, em particular, afetou profundamente a disciplina de arte, que leciono [...] as mudanças me colocaram em uma posição bastante difícil. Agora, com apenas uma aula por semana, fica praticamente impossível cobrir todo o conteúdo que considero essencial para o desenvolvimento estético e criativo dos alunos. • Acredito que a solução passa por ouvir mais os professores e especialistas em educação no processo de reformulação curricular. Precisamos de um sistema que valorize a diversidade de abordagens pedagógicas e que reconheça a importância de todas as disciplinas na formação integral do aluno.

<p>Sujeito 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realmente, as mudanças eram necessárias para modernizar o Ensino Médio, mas tenho reservas sobre como foram implementadas. A flexibilização curricular, em teoria, é positiva por permitir que os alunos explorem áreas de interesse de forma mais aprofundada. Contudo, percebo que a forma como a reforma foi estruturada reflete uma visão muito utilitarista da educação, focada excessivamente em preparar os alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla, que inclua desenvolvimento cultural e senso crítico • As mudanças têm um impacto direto na minha prática pedagógica. A redução da carga horária dedicada à formação geral básica desafia-nos a encontrar maneiras de manter a qualidade do ensino em menos tempo. No caso específico da língua espanhola, sua exclusão da grade curricular do ensino médio representa uma perda significativa. • A BNCC é, sem dúvida, um marco na educação brasileira. Ela estabelece um padrão de aprendizagem essencial que todos os alunos devem alcançar, o que é crucial para garantir uma base de qualidade e equidade na educação em todo o país. As 10 Competências Gerais definidas pela BNCC são fundamentais, pois orientam não apenas o conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o século XXI.
-------------------------	--

Dos discursos dos(as) professores(as) enunciados a partir da segunda formação discursiva – a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC – a análise das respostas dos entrevistados revela uma diversidade de perspectivas sobre a reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo que, de acordo com os Apontamentos dos interlocutores:

O Sujeito 1 aborda o processo de readequação ao *Novo Ensino Médio* e à BNCC como desafiador, mas também enriquecedor. Ele menciona a dificuldade em adaptar os planos de ensino às novas diretrizes curriculares e à flexibilização proposta, especialmente no que diz respeito à integração de conteúdos em matemática. Este sujeito destaca a complexidade de criar um currículo unificado que atenda a todos de forma eficaz, considerando o equilíbrio entre teoria e prática, conhecimento tradicional e competências para o futuro.

O Sujeito 2 expressa desafios significativos enfrentados com a introdução do *Novo Ensino Médio* e a BNCC, incluindo a adaptação a mudanças curriculares e a redução da carga horária. Ele sinaliza como exemplo e destaca, a dificuldade com a implementação de uma plataforma digital e a necessidade de um diálogo mais aberto entre a administração e os professores para criar um ambiente colaborativo. Também pondera a transição para um foco em habilidades em vez de apenas conteúdo, que pode ser vista como positiva, mas também desafiadora devido às diferenças regionais significativas do Brasil. Percebe-se nas narrativas do Sujeito 2, a preocupação junto à temática, porém, como destacado por Carvalho Jr (2016), há um processo de mudanças no campo das reformas junto ao currículo, que nem sempre consideram reflexões mais focalizadas em aspectos estruturais, administrativos e principalmente humanos, junto ao tema. Isso culmina em ajustamentos de leis e documentos norteadores na baliza do ‘cumpra-se’ sem a reflexão de como organizar tais adaptações em direção da realidade de cada território e comunidades ali presentes.

Ainda nesse sentido, o Sujeito 3 expressa uma visão crítica sobre as reformas educacionais, argumentando que elas são apenas uma reorganização superficial que não aborda os problemas fundamentais da educação. Ele enfatiza a necessidade de uma abordagem mais ‘radical’ que priorize as necessidades dos alunos e a qualidade da educação, sugerindo que as reformas, incluindo mudanças curriculares e itinerários formativos, falham em provocar mudanças significativas. Ainda nessa linha, defende uma maior valorização das disciplinas de Ciências Humanas e um suporte real para o uso eficaz de tecnologias educacionais.

O Sujeito 4, apesar de manifestar ter pouco conhecimento sobre a reforma do Ensino Médio e BNCC, afirma, como os demais professores, que enfrentou desafios semelhantes junto ao entendimento, maior clareza, adaptação e implementação das diretrizes apontadas na BNCC e delimitadas pelo *Novo Ensino Médio*. É sabido que professores(as) de diferentes áreas, incluindo Ciências da Natureza, como é o caso comum em discussões sobre a BNCC, tiveram que aprofundar o debate sobre como incorporar as novas diretrizes ao currículo, focando no desenvolvimento de Competências Gerais (BNCC) e na formação integral dos alunos.

Notamos que a implementação da Lei n.º 13.415/2017, como já estabelecido anteriormente, espelha um contexto mais amplo de reestruturação neoliberal, que visa reforçar o controle do capital sobre a educação e, por extensão, sobre a sociedade. Apple (2006), delimita que essa educação espelhada pelo caráter neoliberal, não apenas perpetua desigualdades, como também fortalece a lógica de um processo de escolarização para o mercado, onde os indivíduos

constroem um paradigma que naturaliza a competição, o individualismo e a mercantilização das relações sociais.

Diante disso, as narrativas do Sujeito 5, que critica a reforma por limitar severamente o espaço para a arte no currículo, contradizendo o objetivo de formação integral promovido pela BNCC, demonstra que alguns dos interlocutores sentem a consequência do paradigma neoliberal da escolarização para o trabalho. Ele sugere que a solução para melhorar a situação inclui ouvir mais os professores e especialistas em educação no processo de reformulação curricular, garantindo que todas as disciplinas sejam valorizadas para uma formação integral do aluno.

Num outro sentido da reflexão desenvolvida até aqui, o Sujeito 6 vê as mudanças introduzidas pela proposta do Novo Ensino Médio, especialmente a flexibilização curricular e a oferta dos itinerários formativos, como necessárias para modernizar o Ensino Médio. No entanto, ele tem reservas sobre como as mudanças foram implementadas, argumentando que a reforma reflete uma visão utilitarista da educação focada em preparar os alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla.

A análise mostra que, enquanto há um reconhecimento da necessidade de modernização do Ensino Médio e a importância da BNCC para garantir uma base de qualidade e equidade na educação, existem preocupações significativas sobre a implementação dessas mudanças. Os interlocutores destacam a necessidade de um maior suporte e formação para os professores, da importância de um currículo que atenda à formação integral do aluno, e da preocupação com a perda de disciplinas importantes num contexto de reorganização curricular. Essas perspectivas sublinham a complexidade da reforma educacional e a necessidade de abordagens mais inclusivas e colaborativas para sua implementação.

Cada sujeito traz uma perspectiva única sobre a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, refletindo sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de enriquecimento da prática educativa. Enquanto o Sujeito 1 vê potencial para enriquecimento na readequação, o Sujeito 3 critica a eficácia das reformas em provocar mudanças fundamentais na educação. Essas perspectivas variadas destacam a complexidade da implementação da reforma do Ensino Médio e da BNCC, apontando para a necessidade de abordagens mais integradas e consideração das vozes dos educadores no processo. Segundo Moreira e Silva (1997), sendo o currículo um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão, ele age diretamente e indiretamente na formação e no desenvolvimento destes

processos junto aos estudantes, por trazer intrinsicamente ideologia, cultura e poder, configurados e determinantes no resultado educacional que se intenciona produzir. Daí a necessidade de se refletir a respeito da reforma e da (re)organização curricular proposta nos sistemas de ensino escolares, com vias para o diálogo ampliado frente aos aspectos subjetivos que fazem do currículo formal um instrumento de adaptação da escola junto às premissas neoliberais.

4.4.4 Implementação do *Novo Currículo do Ensino Médio da FIEB*

Quadro 4 – Formação Discursiva 3

IMPLEMENTAÇÃO DO <i>NOVO</i> CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA FIEB	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu estive diretamente envolvido no processo de incorporação da BNCC na FIEB desde o início. • Ainda que com um tempo curto, participamos de várias sessões de trabalho e formações para entender profundamente os requisitos da BNCC e como poderíamos adaptar nosso currículo para atender a essas novas diretrizes. • Embora o processo de incorporação da BNCC na FIEB tenha sido um momento de grande aprendizado e inovação, é importante reconhecer que ele começou um pouco tarde. Essa iniciação tardia nos colocou em uma posição onde o tempo para discussão, adaptação e treinamento foi mais limitado do que gostaríamos. • A pressão do tempo reduziu as oportunidades para discussões aprofundadas entre os professores sobre as melhores formas de implementar as mudanças em sala de aula. • Olha, esse processo de readequação tem sido, ao mesmo tempo, desafiador e enriquecedor. Por um lado, adaptar os planos de ensino para cumprir as novas diretrizes curriculares e a flexibilização proposta pelo Novo Ensino Médio exigiu um esforço considerável.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acompanhei o processo, mas foi um período bastante tumultuado, para ser sincero. A FIEB iniciou a discussão sobre a reorganização do

	<p>currículo e a implementação do Novo Ensino Médio relativamente tarde, e sentimos que o tempo para discussão foi insuficiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além disso, muitos professores na minha área enfrentaram reduções de carga horária ou até perderam suas disciplinas na grade curricular, como aconteceu com o espanhol. Isso criou um clima muito ruim entre nós. • Participei de algumas reuniões sobre o assunto, mas elas eram tão desgastantes que, em um determinado momento, optei por me silenciar, dada a frustração com a maneira como as coisas estavam sendo conduzidas.
Sujeito 3	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhei, sim, e foi um processo, para dizer o mínimo, conturbado. Nos deram pouco tempo para discutir e implementar um currículo alinhado à BNCC. • De repente, queriam que fizéssemos um alinhamento em apenas seis meses. Isso gerou muita indisposição entre os professores. • Participei de algumas reuniões sobre o assunto, mas eram tão desgastantes e improdutivas que, em certo ponto, simplesmente parei de me manifestar. • Vamos ser honestos, esse processo foi uma imposição de cima para baixo, onde a voz dos professores, os que realmente entendem do chão da escola, foi praticamente ignorada. • Minha disciplina, História, até que não sofreu tanto impacto direto, mas veja só o que fizeram com Filosofia e Sociologia. Reduziram drasticamente a presença dessas disciplinas cruciais, limitando a exposição dos alunos a conteúdos fundamentais para a formação crítica e cidadã. É um absurdo, um retrocesso. • Estamos vendo uma valorização desigual das disciplinas, com foco excessivo em áreas vistas como mais 'úteis' ou 'práticas' para o mercado de trabalho.
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, acompanhei de perto esse processo na FIEB, e posso dizer que foi um período de muita discussão e aprendizado. • Na minha área, Ciências da Natureza, conseguimos aprofundar o debate sobre como a BNCC poderia ser incorporada ao nosso currículo, especialmente em relação aos itinerários formativos e à formação geral

	<p>básica [...]Claro, acredito que se tivéssemos mais tempo para essas discussões, o processo poderia ter sido ainda mais enriquecedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na minha visão, a flexibilização curricular é uma resposta necessária às mudanças sociais e tecnológicas que influenciam diretamente a educação e o aprendizado dos alunos. • No entanto, é importante mencionar que essas mudanças também trazem desafios, especialmente no que diz respeito à capacitação docente para lidar com as novas demandas curriculares e metodológicas.
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • foi um período de desafios, especialmente para a disciplina de arte. A decisão de limitar a arte a apenas uma hora-aula semanal e somente no primeiro ano do Ensino Médio foi, para mim, um absurdo. • É uma contradição porque, por um lado, a BNCC promove o desenvolvimento integral do aluno, valorizando competências como o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade estética. No entanto, ao reduzir drasticamente o espaço para a arte no currículo, especialmente em um modelo que praticamente exclui os alunos que não escolhem o itinerário de Linguagens e Ciências Humanas após o primeiro ano, como podemos alcançar esse desenvolvimento integral? • O principal impacto foi nos alunos, que, devido à redução da carga horária da disciplina de arte, ficaram privados de uma experiência educacional que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do senso estético, criatividade e desenvolvimento cognitivo.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhei de perto o processo de incorporação da BNCC na FIEB e sua implementação nos sistemas de ensino. Foi um período de muitas discussões e adaptações. A transição para o Novo Ensino Médio, orientado pela BNCC, exigiu uma revisão profunda do currículo e das práticas pedagógicas. • No entanto, não posso deixar de expressar minha preocupação com a exclusão da língua espanhola da grade curricular obrigatória. • Com a flexibilização curricular e a ênfase nos itinerários formativos, a carga horária para a formação geral básica foi reduzida, afetando diretamente o tempo dedicado ao ensino de línguas. Isso resulta em

	menos oportunidades para os alunos desenvolverem competências linguísticas essenciais e uma compreensão cultural mais ampla.
--	--

Dos discursos dos(as) professores(as) enunciados a partir da terceira formação discursiva – implementação do *Novo Currículo do Ensino Médio da FIEB* – a análise nos demonstrou o quão desafiador preocupante os(as) professores(as) consideram esse movimento. Nesse sentido:

O Sujeito 1 percebe o processo de readequação ao novo currículo como desafiador, mas enriquecedor. Ele enfatiza a necessidade de adaptar os planos de ensino para atender às novas diretrizes curriculares e a flexibilização proposta pelo *Novo Ensino Médio*. Este sujeito vê a implementação como uma oportunidade para integrar conteúdos de forma mais efetiva, especialmente em matemática, ressaltando a complexidade de criar um currículo unificado que efetivamente atenda a todos.

O Sujeito 2 expressa preocupações com a implementação tardia do *Novo Currículo FIEB* e a pressão para alinhar-se em um curto período de tempo. Ele menciona desafios específicos, como reduções de carga horária e a perda de disciplinas na grade curricular, o que gerou um clima de frustração entre os professores. Segundo ele, a mudança para focar em habilidades, em vez de conteúdo, é vista como uma abordagem positiva, mas desafiadora devido à diversidade do país para lidar com demandas deste porte.

O Sujeito 3 critica a eficácia das reformas e mudanças curriculares, considerando-as insuficientes para enfrentar os problemas fundamentais da educação. Ele argumenta por uma abordagem mais radical que priorize as necessidades dos alunos e a qualidade da educação. Este sujeito destaca a necessidade de dar mais espaço para disciplinas de Ciências Humanas e oferecer suporte real para o uso de tecnologias educacionais. Fica evidente que tais afirmações como as expressadas pelos três sujeitos, demonstram como a defesa pela Pedagogia das Competências continua presente nos fóruns de debate sobre as políticas educacionais brasileiras, que segundo Carvalho Jr (2016), demonstra o caráter da concepção de doutrina de proteção integral adotada na legislação brasileira nas últimas décadas, no sentido de salvaguardar os filhos da classe trabalhadora de conseguirem desenvolver ‘expertises’ que os auxiliem na vida laboral.

Num outro extremo, o Sujeito 4 vê o processo de readequação curricular como um marco importante e uma oportunidade de renovar as práticas pedagógicas na FIEB. Ele destaca a adaptação ao novo currículo como uma chance de refletir sobre o ensino e melhor atender às

necessidades dos alunos, considerando as diretrizes da BNCC. Para ele, a flexibilização curricular é percebida como uma resposta necessária às mudanças sociais e tecnológicas.

O Sujeito 5 acompanhou de perto e com apreensão o processo de readequação curricular, expressando preocupações sobre a implementação do novo currículo na FIEB e a reorganização dos planos de ensino. Ele observa que, na prática, especialmente em disciplinas como a arte, o processo não ofereceu as oportunidades esperadas para renovar e enriquecer a abordagem pedagógica.

O Sujeito 6 reflete sobre as mudanças necessárias para modernizar o Ensino Médio, mas expressa reservas sobre como foram implementadas. Ele critica a visão utilitarista da educação, focada excessivamente em preparar os alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla. A flexibilização curricular é vista como positiva, mas a estrutura da reforma é percebida como limitante para o desenvolvimento integral dos alunos.

Cada sujeito traz uma perspectiva única sobre a implementação do *Novo Currículo FIEB*, destacando uma gama de desafios e oportunidades. As visões refletem as complexidades do processo de adaptação às novas diretrizes da BNCC e da reforma do Ensino Médio, enfatizando a importância de considerar as necessidades e experiências dos professores e alunos nesse processo de transição.

A análise das percepções dos sujeitos sobre a implementação do novo currículo do Ensino Médio na FIEB revela algumas visões comuns e preocupações compartilhadas, principalmente em relação ao pouco tempo de discussão e preparação para as mudanças significativas trazidas pela reforma e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma visão comum entre todos os sujeitos é a preocupação com o pouco tempo disponível para discussão e adaptação ao *Novo Currículo FIEB*. Eles expressam que o tempo insuficiente para a discussão não apenas dificultou a compreensão completa das mudanças propostas, mas também limitou a capacidade dos professores de se prepararem adequadamente para implementar as novas diretrizes e abordagens pedagógicas. Isso pode ser percebido quando o Sujeito 1 destaca a complexidade deste processo de adaptação, enfatizando que, embora enriquecedor, o pouco tempo para discussão e planejamento foi um desafio significativo. Já o Sujeito 2 menciona especificamente a pressão de alinhar-se em um curto período de tempo, o que gerou frustração e indisposição entre os professores, indicando que a falta deste tempo para discussão agravou a situação. Em relação ao Sujeito 3, o mesmo não menciona explicitamente o pouco tempo de discussão, mas sua crítica às reformas e mudanças curriculares sugere uma preocupação subjacente com a rapidez e superficialidade do processo de implementação. O

Sujeito 4 indica sobre a importância da reflexão e adaptação ao novo currículo, implicando que mais tempo para discussão poderia ter facilitado uma transição mais suave e eficaz. Com relação ao Sujeito 5, ele expressa apreensão sobre o processo de readequação, o que pode ser interpretado como uma preocupação com o limitado tempo de preparação para as mudanças curriculares, especialmente em disciplinas como a arte. Finalmente, o Sujeito 6 aborda a necessidade de modernização do Ensino Médio, mas aponta para a implementação apressada das mudanças como uma limitação para o desenvolvimento integral dos alunos, sugerindo que mais tempo de discussão poderia ter permitido uma abordagem mais considerada e menos utilitarista.

A preocupação com o pouco tempo de discussão emerge como um tema comum entre os sujeitos, refletindo uma percepção generalizada de que a rapidez na implementação do *Novo Currículo FIEB* não permitiu uma preparação adequada, discussão profunda ou adaptação efetiva às novas diretrizes. Essa visão compartilhada sugere a necessidade de abordagens mais deliberadas e inclusivas em futuras reformas educacionais, enfatizando a importância de envolver professores e comunidade. Dessa forma, os interlocutores caracterizam a relevância de um diálogo aberto e extenso para garantir que as mudanças sejam implementadas de maneira eficaz e sustentável.

Outra visão comum entre os sujeitos relacionada à implementação do *Novo Currículo FIEB* é a necessidade de formação docente adequada. Este ponto de vista destaca a importância do desenvolvimento profissional contínuo como um componente crítico para o sucesso da implementação das mudanças curriculares. A formação docente é mencionada pelos sujeitos como um requisito fundamental para navegar pelas mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Eles expressam que o treinamento e o desenvolvimento profissional adequados são necessários para fundamentar os professores com conhecimentos importantes que, efetivamente, favoreçam o debate junto ao novo currículo proposto pela instituição e, das possíveis abordagens pedagógicas que auxiliem nesse contexto. O Sujeito 1 enfatiza a complexidade da adaptação ao novo currículo e sugere, implicitamente, que uma formação docente adequada poderia ajudar a superar esses desafios, proporcionando aos professores as ferramentas necessárias para integrar os conteúdos de maneira eficaz. O Sujeito 2 aborda diretamente a questão do ‘treinamento insuficiente’, destacando a dificuldade de adaptação às novas tecnologias digitais e metodologias sem o suporte adequado. A falta de treinamento prático é vista como um obstáculo significativo para a implementação bem-sucedida do currículo. Já o Sujeito 3 critica a superficialidade das formações oferecidas, que

consistiam principalmente em palestras, argumentando que oficinas práticas e um verdadeiro diálogo sobre as necessidades e desafios dos professores seriam mais eficazes para facilitar a transição para o *Novo Ensino Médio*. O Sujeito 4, embora não mencione explicitamente a formação docente, reflete sobre a necessidade de inovação e renovação das práticas pedagógicas, o que implica a necessidade de formação contínua para abordar o ensino de maneiras que atendam às diretrizes da BNCC. O próximo interlocutor, Sujeito 5, expressa preocupações sobre a prática pedagógica, sugerindo que a formação docente em novas abordagens curriculares poderia ajudar a superar as limitações impostas pela reforma. Por fim, Sujeito 6 fala sobre as transformações na educação e a necessidade de adaptação a essas mudanças, indicando que a formação docente é crucial para garantir que os professores possam explorar áreas de interesse dos alunos de forma mais profunda e significativa, de acordo com a flexibilização curricular proposta pela reforma.

A necessidade de formação docente adequada emerge como um ponto de consenso entre os sujeitos, destacando que o desenvolvimento profissional é essencial para a adaptação às novas exigências do currículo do Ensino Médio da FIEB. Para eles, essa visão compartilhada sublinha a importância de investir em treinamento prático, oficinas e diálogos abertos que abordem as necessidades específicas dos professores, permitindo-lhes não apenas compreender as mudanças curriculares, mas também aplicá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Este ponto de vista pareado nas falas sugere a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada à formação docente, que vá além das palestras teóricas e ofereça suporte real e aplicável no contexto da implementação curricular prevista pela Fundação.

Feitas as análises e mediante ao que foi escarafunchado pelas narrativas e discursos manifestados ao longo das entrevistas, a seguir instituiremos as considerações relevantes que foram conquistadas na baliza do objetivo geral da pesquisa, dos objetivos específicos vinculados a ele e, da busca de responder nossa questão de pesquisa que se dedicou a compreender o processo de (re)organização curricular da Fundação Instituto de Educação de Barueri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos proporciona a experiência de escrever a respeito de algo que nos seduz e que, por outro lado, também nos inquieta. Essa busca pela descoberta ou revelação de uma questão, nos impulsiona rumo ao amplo espaço da insubmissão e diálogo com os aspectos que a circundam. Esse trabalho, se iniciou com a certeza de que teríamos a tarefa árdua de adentrar num espaço denso e desafiador que é o de analisar a reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino brasileiros. Para isso, estabelecemos um caminho que construiu perspectivas de diálogos com teóricos, documentos norteadores nacionais e institucionais, com a legislação vigente, os sujeitos de pesquisa (interlocutores) e com as reflexões que todo esse arcabouço conceitual e legal nos remeteu, juntamente com os dados revelados pelas entrevistas. Isso oportunizou minimamente, informações que nos permitiram posicionamentos críticos em relação ao panorama atual, de cunho neoliberal, que se vale de políticas de regulação em todas as modalidades de ensino da Educação Básica brasileira, de tal forma que – no caso do Ensino Médio – pressupõem aspectos de ajustamento às exigências do mercado produtivo.

Para o alcance de um caráter conclusivo na pesquisa, adotamos de maneira equilibrada a premissa de que todo estudo traz ‘verdades’ constituídas, porém, não absolutas e nem definitivas, visto que há pesquisas que podem constituir outras ‘verdades’ que ultrapassem e superem aquelas obtidas anteriormente. Dessa forma, nenhum trabalho pode ser ratificado como definitivo e findado. Há que se ter a precaução de mensurar que um objeto de pesquisa está condicionado ao processo de constante ressignificação e de análise dialética: ação x reflexão x ação. Especificamente, o objeto de pesquisa deste estudo, centrou-se na análise para desvelar o processo de (re)organização curricular do Ensino Médio da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) a partir do alinhamento com as diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017.

Ao longo do percurso da pesquisa, constatamos que a política nacional de educação para a Educação Básica, está alinhada a uma agenda globalmente estruturada para a educação, de porte transnacional, da qual se recomenda sistematizar uma escola que padronize seu currículo na direção das diretrizes apresentadas como ‘ideais’ para a escolarização. Como estabelecido por Carvalho Jr (2016), se há uma nova ordem mundial, uma nova ordem educativa dela decorreu, visto que o neoliberalismo não é, apenas, um sistema econômico, é sim e também, uma forma de pensamento com reflexos em todas as dimensões da existência.

Os autores de referência para nosso estudo, dos quais destacamos Michael Apple, Roger Dale, Stephen Ball, David Harvey, Pierre Bourdieu, Karl Marx, István Mészáros, Boaventura Sousa Santos, Demerval Saviani, Marilena Chauí, Paulino Orso, Celso Carvalho, Paulo Freire,

entre outros em menor constância, foram teóricos que nutriram nossas reflexões na direção de elucidar o processo predatório pelo qual o debate sobre currículo na Educação Básica vem perpassando nos sistemas de ensino brasileiro. .

A questão de pesquisa que nos motivou escarafunchar pacientemente o que está na subjetividade coletiva dos(as) professores(as) da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) foi, que percepção os professores possuem da reforma do Ensino Médio e de seus impactos na (re)organização curricular da FIEB? Para tanto, ao desenvolvermos nosso roteiro de entrevistas semiestruturadas, podemos evidenciar pontos comuns que são partilhados de maneira interdiscursiva, visto que todos os interlocutores puderam contribuir com suas percepções a respeito da implementação do *Novo Currículo FIEB*.

A análise e interpretação dos dados apresentados no Capítulo 4 desta dissertação revelam um panorama complexo e multifacetado da (re)organização curricular na Fundação Instituto de Educação de Barueri, sob a égide da Lei n.º 13.415/2017 e das diretrizes retimadas pela BNCC. Este estudo, ancorado em teorias críticas, permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas e desafios enfrentados pela instituição no processo de adequação às novas normativas educacionais, evidenciando a necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e curriculares. A análise das entrevistas realizadas revela pontos de tensão e crítica por parte dos sujeitos entrevistados, que se concentram principalmente nas dificuldades de implementação das diretrizes da BNCC e do *Novo Ensino Médio*, no contexto específico da Fundação Instituto de Educação de Barueri. Os entrevistados expressam preocupações quanto à adequação das mudanças curriculares às realidades locais, à capacitação docente para enfrentar os novos desafios pedagógicos e à infraestrutura necessária para suportar uma educação mais flexível e integrada às demandas contemporâneas.

Como visto nas entrevistas, um ponto crítico frequentemente mencionado refere-se à percepção de que as reformas, embora se proclamem bem-intencionadas em seus objetivos de modernização e flexibilização do ensino, muitas vezes são implementadas de maneira apressada e sem o devido suporte, o que compromete a qualidade e a efetividade da educação oferecida. Além disso, o estudo consolida a relevância sobre a importância de considerar especificidades e necessidades dos estudantes na Educação Básica, apontando para uma certa desconexão entre as propostas curriculares e a realidade vivenciada pelos alunos. Essa desconexão manifesta-se, por exemplo, na dificuldade de integrar os itinerários formativos de maneira a realmente contribuir para o projeto de vida dos estudantes, bem como na insuficiência de diálogo entre a comunidade escolar e os formuladores das políticas educacionais. A crítica se estende à forma

como a reforma do Ensino Médio foi conduzida, percebida por alguns como uma imposição de cima para baixo que negligencia as vozes dos principais interessados: professores, estudantes e comunidade escolar.

Diante dessas considerações críticas, emerge a necessidade de um processo de (re)organização curricular mais inclusivo e reflexivo, que verdadeiramente considere as vozes de todos os atores envolvidos. O estudo demonstra que os interlocutores consideram que para melhorar a implementação das diretrizes da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017, é fundamental investir na formação continuada dos professores, não apenas em termos de conteúdo, mas também no desenvolvimento de fundamentação crítica que os auxiliem na dialética reflexiva sobre as concepções de currículo e abordagens sobre aprendizagem significativa. Além disso, é imprescindível fortalecer os canais de comunicação entre a comunidade escolar e os órgãos responsáveis pela política educacional, garantindo que as reformas sejam adaptadas às realidades locais e às necessidades específicas dos estudantes. Ainda nessa seara, devem ser parte dessa pauta de debate, questões relacionadas a infraestrutura física e tecnológica das escolas, para que possam ser aprimoradas de modo a suportar as novas modalidades de ensino e aprendizagem propostas, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que esteja em consonância com seus desafios existenciais.

Podemos inferir que ao analisarmos os discursos dos(as) professores(as) na perspectiva das teorias críticas, que questionam as estruturas de poder e as relações sociais que permeiam o campo educacional, compreende-se que a implementação da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC não se dá de maneira neutra ou descontextualizada, mas está imbricada em dinâmicas de poder e interesses diversos, que podem tanto potencializar quanto limitar as possibilidades de uma educação emancipatória. Assim, a (re)organização curricular na Fundação Instituto de Educação de Barueri, deve ser vista como um campo de disputa e negociação, onde diferentes visões de educação, sociedade e futuro se confrontam.

Neste sentido, a análise documental e as entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos no processo de (re)organização curricular revelam uma tensão entre a busca por inovação pedagógica e as limitações estruturais e ideológicas que condicionam esta busca. A flexibilização curricular preconizada pela BNCC e pela Lei n.º 13.415/2017, embora e de acordo com os interlocutores, represente uma oportunidade para a renovação das práticas pedagógicas, exige uma reflexão crítica sobre como tais mudanças podem efetivamente contribuir para uma formação integral e significativa dos estudantes, que vá além da mera adequação a demandas mercadológicas ou a uma visão instrumental da educação.

A análise da mesma Lei, no contexto das reformas do Ensino Médio no Brasil sob a ótica do neoliberalismo, revela uma complexa intersecção entre políticas educacionais e a lógica produtiva, visto que ela introduziu mudanças significativas na estrutura do Ensino Médio, com o objetivo declarado de ‘modernizar’ a educação e torná-la mais alinhada às necessidades dos estudantes e às demandas do mercado de trabalho. Contudo, uma interpretação hermenêutica, que busca compreender os significados subjacentes e as implicações dessas reformas, sugere que elas também refletem influências mais profundas do pensamento neoliberal sobre a política educacional. O neoliberalismo, como doutrina econômica e política, promove a ideia de que o livre mercado é o mecanismo mais eficiente para a distribuição de recursos e a geração de riqueza. Na esfera da educação, essa perspectiva se traduz na valorização de princípios como competitividade, eficiência e autonomia individual, muitas vezes em detrimento de valores como igualdade, justiça social e educação como um direito universal. A reforma do Ensino Médio, ao enfatizar a flexibilização do currículo, a introdução de itinerários formativos e a valorização de competências alinhadas às necessidades do mercado, pode ser vista como uma manifestação desses princípios neoliberais no campo educacional.

Assim, por trás da retórica de modernização e flexibilização, que são objetos da reforma, podemos verificar a contribuição para a ampliação do aprofundamento das desigualdades educacionais existentes. Ao permitir que estudantes escolham itinerários formativos específicos, corre-se o risco de reforçar trajetórias educacionais segregadas, nas quais alunos de diferentes origens socioeconômicas têm acesso a oportunidades educacionais desiguais. Isso pode perpetuar e até intensificar as desigualdades sociais, ao invés de promover uma educação que capacite todos os estudantes a participarem plenamente de uma sociedade democrática. Além disso, a ênfase na preparação para o mercado de trabalho, embora importante, pode limitar a concepção de educação como um espaço para o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos críticos, éticos e cívicos. A educação, sob essa perspectiva neoliberal, corre o risco de ser reduzida a uma mercadoria ou um serviço, cujo valor é determinado pela sua utilidade econômica, em detrimento de sua função social e cultural.

Portanto, se faz crucial questionar e refletir sobre os valores e os interesses que estão sendo promovidos. Isso implica reconhecer e enfrentar os desafios impostos pela lógica neoliberal, buscando caminhos que reafirmem a educação como um direito humano fundamental e como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A análise crítica das reformas educacionais, portanto, deve ir além da superfície

das políticas implementadas, explorando as profundezas de seus significados, implicações e consequências para a sociedade como um todo.

Considerando os achados deste estudo e as reflexões teóricas que o embasam, conclui-se que a (re)organização curricular na Fundação Instituto de Educação de Barueri, e por extensão no contexto educacional brasileiro, constitui um desafio complexo que demanda um compromisso constante com a reflexão crítica, a participação democrática e a busca por práticas educativas que sejam verdadeiramente transformadoras. A Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC, embora representem marcos regulatórios importantes, não são panaceias, mas ferramentas que, dependendo de como são interpretadas e implementadas, podem tanto contribuir para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, quanto reforçar desigualdades e visões limitadas do processo educativo. Assim, é imperativo que o debate curricular continue a ser pautado por uma perspectiva crítica, que questione não apenas os conteúdos, mas os fins e os meios da educação, em busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

A implementação do *Novo Currículo* da FIEB, conforme discutido nos itens 4.3 e 4.4 da dissertação, reflete um esforço significativo de adaptação às diretrizes da reforma do Ensino Médio e às exigências da BNCC. Este processo, embora marcado por avanços na direção de uma educação mais alinhada às necessidades contemporâneas dos estudantes, também revela desafios e críticas importantes que merecem atenção. O novo currículo da FIEB, homologado no Conselho Municipal de Educação de Barueri em 2022, foi desenvolvido com a intenção de espelhar as mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio, buscando oferecer uma Educação Básica que contemple tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em suas modalidades regular e técnica. Este esforço de reformulação curricular visa ajustar a formação dos estudantes às concepções-modelo da sociedade atual, marcada por paradigmas existenciais e narrativas de mercado que influenciam a visão de futuro dos jovens.

A análise das entrevistas com professores da FIEB, realizadas para compreender a percepção sobre a implementação do novo currículo, revela um espectro de opiniões que variam desde a valorização da flexibilização curricular como resposta às mudanças sociais e tecnológicas, até preocupações com a prática, especialmente em disciplinas como a de arte, filosofia, sociologia, onde o processo não teria oferecido as oportunidades esperadas para renovar e enriquecer a abordagem pedagógica. Essas narrativas indicam uma tensão entre as intenções da reforma e sua materialização no cotidiano escolar, sugerindo que, apesar dos avanços, existem aspectos críticos que precisam ser endereçados para que o currículo reformulado atenda efetivamente às necessidades de uma formação integral dos alunos.

Diante desse cenário, é possível concluir que a embora a Fundação perceba a implementação do *Novo Currículo FIEB* como um passo importante na direção de uma educação mais contemporânea e alinhada às diretrizes nacionais, esse processo também evidencia a complexidade de traduzir as reformas educacionais em práticas pedagógicas que sejam inclusivas, equitativas e capazes de promover uma formação integral. As críticas e desafios apontados pelos professores entrevistados destacam a necessidade de um diálogo contínuo entre todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, educadores, estudantes e a comunidade, para que as adaptações curriculares possam ser efetivamente implementadas, respeitando a identidade da instituição e as especificidades de seu corpo discente.

Concluimos considerando que, para se avançar nesse processo, é fundamental que a FIEB continue a investir em formação continuada para seus professores, promova espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas e busque constantemente alinhar suas ações educacionais às necessidades e expectativas dos estudantes e da sociedade. A implementação bem-sucedida de um currículo que verdadeiramente atenda aos objetivos de uma comunidade escolar, requer um compromisso com o materialismo do conhecimento; com a inovação pedagógica; com a inclusão e a justiça social, e; com um entendimento macro circunstanciado sobre as concepções de currículo e seus desdobramentos no chão da escola. Esses são, ao nosso ver, elementos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que prepare os jovens para os desafios existenciais, sem que a educação brasileira seja, como sempre é historicamente, tensionada por diretrizes e orientações que crivam vieses para ajustar a formação dos estudantes na direção das concepções-modelo da sociedade que se vive, expandidas pelas falas e discursos, pelos paradigmas existenciais e pelas narrativas de mercado dentre os quais os jovens são enamorados pela visão de futuro por meio da discussão a respeito de uma educação utilitarista e neoliberal junto a missão da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano nas escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ALVES, N. Escola pública de tempo integral: o que dizem os educadores? *Educação & Sociedade*, 30(108), 875-896, 2009.
- APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, M.W. (2006). Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17, 1993.
- BALL, S. J. Education Reform: A Critical and Post-structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.
- BALL, S. J. A escola e a performatividade. In: Silva, T. T. & Almeida, M. I. M. (Org.). *Escola global: Crítica e política em educação*. Campinas: Autores Associados, p. 15-40, 2001.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S. J. Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2006.
- BALL, S. J. New voices, new knowledges and the new politics of education research: The gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137, 2010.
- BALL, S. J. A Educação global e a nova sociologia da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 13-26, 2016.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2017). Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em 23 de março de 2023.
- BOURDIEU, P. (1979). *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social. Tradução Sergio Miceli. In BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectivas, 2001. p.295-336.

BOWE, R., BALL, S. J., & Gold, A. Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Como Cultura. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 25 de maio de 2023.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. FIXA DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em 25 de maio de 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: > http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. < Acesso em 04 de maio de 2022.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm < Acesso em 04 de maio de 2022.

_____. Parecer CNE/CEB 03/2018, de 08 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB

pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2018a. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/59711- parecer-ceb-2018> < . Acesso em 04 de maio de 2022.

_____. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: > http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. < Acesso em 04 de maio de 2022.

CANDIDO, ANTONIO. Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos. 9ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: O Longo Caminho. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO JR, Raimundo Nonato de. Educação em Perspectiva. 1. ed. São Paulo: Livrus Editora, 2015. v. 200. 144p.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral: perspectivas para a construção de uma escola pública de qualidade. In A. M. V. Cavaliere (Org.), Escola de tempo integral: uma proposta de reorganização do tempo escolar (pp. 11-24). Petrópolis: Vozes, 2000.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

CUNHA, L. A. A reforma do ensino de 2º grau no Brasil: a Lei nº 5.692/71. Educação & Sociedade, 10(32), 40-54, 1989.

CUNHA, L. A. O ensino médio e a reforma da educação básica no Brasil. São Paulo em Perspectiva, 14(4), 3-12, 2000.

Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: As universidades. In C. M. Magalhães (Org.), *Reflexões sobre a análise crítica do discurso* (pp. 31-81). Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras UFMG, 2001.

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social* Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo/SP, vol. 32, n. 93, p. 25-42, jan./abr. 2018.
- _____; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 385- 404, abr/jun, 2017.
- FIGUEIREDO, M. C. D. A., & SILVA, F. C. T. A política de ensino médio no Brasil: da reforma de 1971 à reforma de 1996. *Educação em Questão*, 19(8), 32-45, 2002.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 16 ed. Tradução Maria T. C. Alburquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *As Palavras e as Coisas*. 8 ed. Tradução Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Arqueologia do Saber*. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.
- _____. *Microfísica do Poder*. 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A Constituição e a educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, L. C. Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular. *Educação & Sociedade*, 22(75), 70-89, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir. Educação para todos: a UNESCO e a democratização da educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 413-432, 2004.

GADOTTI, M. A escola e o educador Paulo Freire. In M. Gadotti (Org.), Educação integral no Brasil: inovações em processo (pp. 19-32). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. A reforma do ensino médio e a formação integral: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, 39(144), 809-829, 2018.

GRAMSCI, A. Selections from the prison notebooks. New York: International Publishers, 1971.

GATTI, Bernadete Angelina. A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GUZMÁN PAZ, V. Teoría curricular. Red Tercer milênio, 2012.

ILLICH, Ivan. A sociedade sem escolas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ILLICH, Ivan i.e. Valentina Borremans. Sociedade sem Escolas. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2018.

HARVEY, David. (2005). Breve história do neoliberalismo. São Paulo: Loyola.

KRAWCZYK, N. Ensino médio e formação profissional: formação geral ou profissional? In: KRAWCZYK, N. Ensino médio e formação profissional: formação geral ou profissional? São Paulo: Xamã, 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan/jun, 2017.

KUENZER, Acácia Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. (2002). Ensino médio e profissional: as políticas educacionais no Brasil e a mudança no mundo do trabalho. Educação & Sociedade, 23(78), 169-192.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr/jun, 2017.

Lei nº 4.244, de 14 de março de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4244.htm. Acesso em: 28 de abril de 2023.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 28 de abril de 2023.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de abril de 2023.

Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de abril de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. 3ª ed.- Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. A organização escolar e o trabalho docente na perspectiva da formação humana integral e da democracia. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 233-245, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 14 de abril de 2023.

MAINARDES, Jeferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 24 de abril de 2023.

MARTINS, A. Educação profissional e formação de professores: desafios da diversificação do currículo. In: MARTINS, A. Educação profissional e formação de professores: desafios da diversificação do currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. (1867). O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, D. (2020). Ensino técnico e profissionalizante no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16, 2020.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Revista Trabalho Necessário*. V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto). ISSN: 1808-7099-X. Disponível em > <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario> <. Acesso em 04 de maio de 2022.

- NUNES, César. *A Escola Sob Suspeita: Críticas e Alternativas à Escola Atual*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, R. Educação profissional: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, R. *Educação profissional: uma perspectiva histórica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, R. P. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 21(73), 67-77, 2000.
- ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In.: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- PACHECO, J. A. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PRADO, Geraldo. *A Escola Secundária no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? *Holos*, Natal/RN, Ano 34, vol. 02, p. 449-459, maio/2018.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- RIBEIRO, V. M. A formação profissional em tempos de mudança. *Educação & Sociedade*, 22(74), 47-64, 2001.
- RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária*. [s.l]: Avercamp, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 5.692/71. *Cadernos de Pesquisa*, 14(49), 65-81, 1984.
- SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n. 44, maio/ago. 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

- SAVIANI, D. (2017). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico-23º*. Ed. rev. e atual. CapIII- Teoria e prática científica, pag.99-126. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013 (23ª ed.).
- SILVA, Monica Ribeiro; BERNARDIM, Marcio Luiz. Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do documento referência da conae 2014. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 16, p. 23–35, jul./ dez. 2014.
- SILVA, Marcos Antonio da. As políticas educacionais no Brasil e as metas internacionais para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 157-182, 2017.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte/MG, v. 34, e214130, 2018.
- _____; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan/jun, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TEIXEIRA, A. *Educação e correntes de pensamento*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1959.
- TEIXEIRA, A. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. In A. Teixeira (Org.), *Educação no Brasil* (pp. 29-56). São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- TEIXEIRA, A. *Educação é um ato político*. In A. Teixeira (Org.), *Educação no Brasil* (pp. 75-87). São Paulo: Editora Nacional, 1968.
- UNESCO. *Relatório Final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 5-9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990.
- UNESCO. *Conferência Internacional sobre Educação: relatório final*. Paris: UNESCO, 1998.
- WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1922.

APÊNDICES

APÊNDICE A

OBJETIVO GERAL: analisar qual percepção os professores possuem da reforma do Ensino Médio, qualificada pela Lei n.º 13.415/2017, no processo de (re)organização curricular das escolas da Fundação Instituto de Educação Tecnológica de Barueri (FIEB).

Construindo uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões:

OBJETIVOS	FONTES E INSTRUMENTOS	CATEGORIAS	QUESTÕES
Identificar as principais concepções históricas vinculadas ao currículo, em especial àquelas correlacionadas ao Ensino Médio.	Entrevista, e Documentos Institucionais	Reforma do Ensino Médio	<u>TEMA GERADOR DA QUESTÃO:</u> O professor da FIEB e sua compreensão sobre reforma e concepção de currículo a) Qual é a sua compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino? b) Qual é a importância dele no processo de ensino/aprendizagem?
Identificar os principais aspectos de mudança relacionados à Lei n.º 13.415/2017.	Entrevista e Aparato Jurídico-legal	Lei n.º 13.415/2017	<u>TEMA GERADOR DA QUESTÃO:</u> O professor da FIEB diante das reformas educacionais contemporâneas para o Ensino Médio a) Diante desses fatos, como você professor(a), percebe as mudanças produzidas pela proposta do <i>Novo Ensino Médio</i> ? b) Como você evidencia isso no contexto de seu trabalho docente?

OBJETIVOS	FONTES E INSTRUMENTOS	CATEGORIAS	QUESTÕES
<p>Relacionar as diretrizes estabelecidas pela BNCC com a reforma do Ensino Médio e a flexibilização curricular.</p>	<p>Entrevista, e Documentos Institucionais</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p><u>TEMA GERADOR DA QUESTÃO:</u> O professor da FIEB e sua compreensão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p> <p>a) Na sua compreensão, qual a relevância da BNCC?</p> <p>b) Você acompanhou esse processo de incorporação da BNCC na FIEB e nos sistemas de ensino?</p>
<p>Analisar as interferências da reforma do Ensino Médio no processo de (re)organização curricular da FIEB.</p> <p>Contextualizar as percepções dos docentes sobre a reforma do Ensino Médio e os impactos oriundos da (re)organização curricular junto a elaboração dos planos de ensino da FIEB.</p>	<p>Entrevista, e Documentos Institucionais</p>	<p>Itinerários Formativos</p>	<p><u>TEMA GERADOR DA QUESTÃO:</u> O professor da FIEB e suas percepções sobre possíveis impactos no processo de elaboração de planos de ensino, resultantes da flexibilização curricular após implementação do <i>Novo Ensino Médio</i></p> <p>a) Como você analisa esse processo?</p> <p>b) Quais são os possíveis impactos percebidos?</p>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar voluntariamente da pesquisa “**A Lei n.º 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio: adaptações e resistências na percepção dos professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)**”. Este estudo tem como objetivo mostrar a relação entre as concepções e os fundamentos apresentados pela Lei n.º 13.415/2017 e a reorganização curricular instituída pela FIEB-Barueri a partir do alinhamento e diretrizes estabelecidos pelo *Novo Ensino Médio*. Os resultados desta investigação poderão contribuir para o aprofundamento de estudos e iniciativas destinadas ao debate a respeito das reformas educacionais brasileiras, em especial, à reforma do Ensino Médio em vigência.

A coleta de dados dessa investigação consiste na realização de entrevista com professores do Ensino Médio que atuam nas escolas da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), considerando questões relacionadas ao objetivo desta investigação. Também é resguardada ao professor a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia desta pesquisa, antes e durante o seu curso. Os riscos de exposição dos participantes nessa pesquisa serão minimizados através da total garantia de sigilo, assegurando sua privacidade. As gravações audiovisuais serão usadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pelo pesquisador e utilizadas somente para esta pesquisa em questão. Após o término da pesquisa, as gravações permitidas serão devolvidas aos participantes que tiverem interesse de recebê-las.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação. Informamos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias. Se forem necessários maiores esclarecimentos, me coloco a disposição dos participantes deste estudo por meio do telefone: 11-94539-9484 ou por e-mail: lilian.santos01@gmail.com, sendo os responsáveis pela pesquisa:



Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (orientador)



Lilian da Silva Santos (mestranda)

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, para ter ciência do estudo “**A Lei n.º 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio: adaptações e resistências na percepção dos professores da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)**”. Ressalto que ficou claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso do estudo. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades se for esse o meu desejo.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES DA ENTREVISTA

Informações Pessoais

Nome:

Idade:

Gênero: () masculino () feminino

1. Formação

1.1 Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.2 Mestrado:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.3 Doutorado:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.4 Pós-doutorado:

Instituição:

Concluído ou em andamento:

Ano de conclusão:

2. Experiência Profissional

2.1 Tempo de atuação no magistério superior:

2.2 Tempo de atuação como Gestor Acadêmico:

2.3 Informações complementares sobre experiência profissional na Educação Básica

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caracterização dos professores de Ensino Médio da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

- a) **Formação geral e acadêmica**
- b) **Experiência docente e trabalho como professor**
- c) **Inserção e experiência na Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)**

1) O professor da FIEB e sua compreensão sobre reforma e concepção de currículo

Diante do processo de implementação da reforma do Ensino Médio em curso, tem havido ênfase muito grande no debate sobre currículo.

- a) Qual é a sua compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino?
- b) Qual é a importância dele no processo de ensino/aprendizagem?

2) O professor da FIEB diante das reformas educacionais contemporâneas para o Ensino Médio

Nos últimos anos, ocorreram muitas mudanças na organização do Ensino Médio no Brasil. Houve a reforma do Ensino Médio com a flexibilização curricular e a oferta dos itinerários formativos a partir da Lei federal n.º 13.415 de 2017, alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394 de 1996 e a finalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, com o estabelecimento do currículo mínimo para todas as áreas. Em razão dessas mudanças, a FIEB inicia a preparação do *Novo Ensino Médio* em 2022.

- a) Diante desses fatos, como você professor(a), percebe as mudanças produzidas pela proposta do *Novo Ensino Médio*?
- b) Como você evidencia isso no contexto de seu trabalho docente?

3) O professor da FIEB e sua compreensão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde 2017, a BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelece diretrizes para a consolidação de seus eixos norteadores curriculares, que prestigiam a organização curricular por meio de 10 Competências Gerais. A FIEB, a partir de 2019, inicia um processo de construção de seu roteiro normativo para a (re)organização de seu currículo e implementação do *Novo Ensino Médio*.

- a) Na sua compreensão, qual a relevância da BNCC?
- b) Você acompanhou esse processo de incorporação da BNCC na FIEB e nos sistemas de ensino?

4) O professor da FIEB e suas percepções sobre possíveis impactos no processo de elaboração de planos de ensino, resultantes da flexibilização curricular após implementação do *Novo Ensino Médio*

A FIEB tem implementado um novo currículo para se adequar as novas demandas da BNCC e do *Novo Ensino Médio*. Nesse processo de readequação, houve a implementação do documento intitulado ‘Currículo do Ensino Médio – FIEB’, com a proposta de mudança curricular e (re)organização das premissas para elaboração de planos de ensino.

- a) Como você analisa esse processo?
- b) Quais são os possíveis impactos percebidos?

ENTREVISTAS

ENTREVISTA SUJEITO 1

Entrevistador: Bom dia, Sujeito 1. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Para começarmos, poderia nos falar um pouco sobre sua formação geral e acadêmica?

Sujeito 1: Bom dia! Claro, eu me formei em matemática há mais de vinte anos. Desde então, tenho me dedicado à educação, sempre buscando aprimorar meus conhecimentos na área. Além da graduação, participei de diversos cursos de especialização e atualização pedagógica voltados para a matemática e o ensino de ciências exatas.

Entrevistador: Interessante. E sobre sua experiência docente, como foi o início da sua jornada como professor até se tornar coordenador da área de matemática?

Sujeito 1: Bem, iniciei minha carreira lecionando em escolas públicas e privadas, o que me deu uma base sólida para entender as diferentes realidades educacionais. Há 20 anos, passei no concurso para a Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), e desde então, divido meu tempo entre lecionar e coordenar a área de matemática. Essa experiência me permitiu não apenas aplicar meu conhecimento em sala de aula, mas também liderar projetos educacionais e contribuir para a formação de novos professores.

Entrevistador: Muito bom. Falando sobre sua inserção e experiência na FIEB, como você percebe a sua contribuição para a instituição e, em particular, para a implementação do currículo da FIEB diante da reforma do ensino médio?

Sujeito 1: Minha jornada na FIEB tem sido gratificante. Desde o início, busquei me envolver ativamente nas discussões e na implementação do currículo, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de matemática. A reforma do ensino médio trouxe muitos desafios, e apesar de não concordar com todos os aspectos da reforma, participei da implementação do currículo da FIEB.

Entrevistador: Sujeito 1, obrigado por nos conceder esta entrevista. Vamos começar falando sobre o currículo nos sistemas de ensino. Com sua vasta experiência, qual é a sua compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino?

Sujeito 1: Bem, minha compreensão sobre currículo é que ele representa mais do que apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdo a serem ensinados. Vejo o currículo como um documento estratégico, que reflete as visões e valores da sociedade sobre o que os jovens devem aprender na escola, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes. Ele deve ser construído de maneira a proporcionar uma formação integral aos alunos, preparando-os não apenas

academicamente, mas também como cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade em constante transformação.

Entrevistador: Muito interessante. E sobre a importância do currículo no processo de ensino/aprendizagem, poderia expandir sua visão?

Sujeito 1: Sem dúvida. O currículo é fundamental no processo de ensino/aprendizagem por diversas razões. Primeiro, ele orienta todo o trabalho pedagógico, servindo como um guia para professores e gestores educacionais. Além disso, um currículo bem elaborado e contextualizado pode motivar os alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, ao conectar os conteúdos ensinados com a realidade dos estudantes e com as competências que eles precisarão desenvolver para o sucesso na vida adulta.

Entrevistador: Sujeito 1, agora gostaríamos de discutir sobre a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Dada a sua experiência e envolvimento na implementação do currículo da FIEB, poderia nos contar qual é a relevância da BNCC na sua opinião?

Sujeito 1: Claro, a BNCC é de extrema relevância para o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, garantindo assim uma certa padronização e qualidade do ensino em todo o país. A BNCC vai além de um simples documento curricular; ela é uma ferramenta que visa promover a equidade educacional, assegurando que todos os estudantes, independentemente de onde estudem, tenham acesso a um ensino de qualidade. Além disso, a BNCC estimula a atualização dos currículos escolares, focando no desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, criatividade, comunicação, e resolução de problemas.

Entrevistador: Muito interessante. E sobre o processo de incorporação da BNCC na FIEB e nos sistemas de ensino, como você acompanhou e contribuiu para esse processo?

Sujeito 1: Eu estive diretamente envolvido no processo de incorporação da BNCC na FIEB desde o início. Ainda que com um tempo curto, participamos de várias sessões de trabalho e formações para entender profundamente os requisitos da BNCC e como poderíamos adaptar nosso currículo para atender a essas novas diretrizes. Esse processo não foi apenas sobre a inclusão de novos conteúdos, mas principalmente sobre a reestruturação de como abordamos o ensino, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais nos alunos. Também trabalhamos em estreita colaboração com outros educadores e gestores para garantir uma implementação coesa e eficaz em toda a instituição. Foi um processo desafiador, mas

também muito gratificante, pois nos permitiu repensar e inovar nossas práticas pedagógicas em benefício dos nossos alunos.

Entrevistador: Entendido, Sujeito 1. Considerando o que já discutimos, poderia nos dar mais detalhes sobre como foi o processo de incorporação da BNCC na FIEB, especialmente em termos de tempo e discussão?

Sujeito 1: Sim, certamente. Embora o processo de incorporação da BNCC na FIEB tenha sido um momento de grande aprendizado e inovação, é importante reconhecer que ele começou um pouco tarde. Essa iniciação tardia nos colocou em uma posição onde o tempo para discussão, adaptação e treinamento foi mais limitado do que gostaríamos. Isso significou que os professores e a equipe pedagógica tiveram que se adaptar rapidamente às novas diretrizes e ao novo currículo, o que foi um desafio considerável.

A pressão do tempo reduziu as oportunidades para discussões aprofundadas entre os professores sobre as melhores formas de implementar as mudanças em sala de aula. Apesar desses obstáculos, trabalhamos diligentemente para entender e aplicar os princípios da BNCC, comprometendo-nos com o desenvolvimento de um ensino de alta qualidade que atenda às necessidades de nossos alunos. A experiência destacou a importância de planejar com antecedência e garantir que haja tempo suficiente para discussões significativas e formação profissional, a fim de facilitar uma transição suave para novos currículos e métodos de ensino.

Entrevistador: Sujeito 1, considerando sua vasta experiência na FIEB e sua participação ativa na implementação do currículo, gostaríamos de entender melhor sua visão sobre currículo nos sistemas de ensino, especialmente em meio às discussões atuais sobre a reforma do Ensino Médio. Qual é a sua compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino?

Sujeito 1: Bem, minha compreensão sobre currículo, para ser honesto, é algo que ainda estou desenvolvendo. Ao longo dos anos, trabalhei em diversas unidades da FIEB, e notei que cada uma tinha uma abordagem diferente para ensinar matemática. Isso me mostrou a diversidade de práticas curriculares dentro de uma mesma instituição. Currículo, na minha visão, é mais do que a soma de seus conteúdos; é a forma como o conhecimento é estruturado e entregue aos alunos. Mas admito que, com a rapidez das mudanças atuais e a minha divisão de tempo entre a coordenação e a sala de aula, meu entendimento ainda está se expandindo.

Entrevistador: E em relação à importância do currículo no processo de ensino/aprendizagem, como você vê isso?

Sujeito 1: A importância do currículo é indiscutível. Ele direciona o que ensinamos e como ensinamos. Mesmo com meu conhecimento ainda em evolução sobre as nuances do currículo, está claro para mim que um currículo bem desenvolvido pode fazer uma grande diferença na aprendizagem dos alunos. Ele deve ser relevante para a vida dos estudantes, preparando-os não apenas academicamente, mas também para os desafios da vida real. Porém, com as mudanças rápidas na educação e as diferentes abordagens que vi nas unidades da FIEB, também percebo a complexidade em criar um currículo unificado que atenda a todos de maneira eficaz. É um equilíbrio delicado entre teoria e prática, entre conhecimento tradicional e competências para o futuro.

Entrevistador: Professor "S.1", com a implementação do novo currículo na FIEB, visando atender às demandas da BNCC e do Novo Ensino Médio, gostaria de saber sua análise sobre esse processo de readequação, especialmente em relação à elaboração de planos de ensino. Como você vê esse processo?

Sujeito 1: Olha, esse processo de readequação tem sido, ao mesmo tempo, desafiador e enriquecedor. Por um lado, adaptar os planos de ensino para cumprir as novas diretrizes curriculares e a flexibilização proposta pelo Novo Ensino Médio exigiu um esforço considerável. Particularmente em matemática, encontrar formas de integrar os conteúdos de forma significativa, mantendo o rigor e a profundidade necessários, não foi simples. A carga horária de 1800 horas, estipulada pela lei, embora intencionada a proporcionar uma formação mais flexível, em minha opinião, acabou por compactar demais a formação geral básica, o que pode comprometer a base acadêmica dos alunos.

Entrevistador: Entendo. E sobre os possíveis impactos dessa readequação, tanto negativos quanto positivos, o que você percebeu até agora?

Sujeito 1: Bem, no lado positivo, a flexibilização curricular trouxe uma oportunidade de fazer a matemática mais aplicada e conectada com o mundo real, o que é fantástico. Conseguimos introduzir projetos interdisciplinares e usar tecnologias educacionais de forma mais integrada, o que tem potencial para engajar mais os alunos e tornar o aprendizado mais significativo. Porém, há o desafio da carga horária reduzida, que mencionei, e como isso afeta a cobertura do conteúdo tradicional. Precisamos encontrar um equilíbrio entre inovar e manter a essência rigorosa da matemática. Além disso, a rápida implementação do currículo deu pouco tempo para uma discussão aprofundada entre nós, professores, o que poderia ter enriquecido ainda mais o processo e mitigado alguns desses desafios.

ENTREVISTA SUJEITO 2

Entrevistador: Bom dia, Sujeito 2. Obrigado por nos conceder esta entrevista. Para começar, você poderia compartilhar um pouco sobre sua formação acadêmica e o que o motivou a escolher a área de Letras?

Sujeito 2: Bom dia! Claro, eu me formei em Letras há mais de 16 anos, com foco em Língua Portuguesa e produção textual. Desde jovem, sempre fui apaixonado por literatura e pela riqueza da nossa língua. A capacidade de expressar ideias complexas de forma clara e a possibilidade de explorar diferentes textos e contextos culturais me motivaram a seguir essa carreira.

Entrevistador: Interessante. E como foi o início da sua trajetória docente? Você sempre trabalhou com ensino médio?

Sujeito 2: No início, eu explorei diferentes níveis de ensino, mas rapidamente percebi que minha paixão estava no ensino médio. A oportunidade de guiar os jovens em um momento tão crucial de suas vidas, ajudando-os a desenvolver não apenas suas habilidades linguísticas, mas também seu pensamento crítico, foi o que realmente me atraiu para focar nesse nível.

Entrevistador: Falando sobre a Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), você está aqui há 16 anos. Como foi sua inserção e qual tem sido sua experiência trabalhando nesta instituição?

Sujeito 2: Minha inserção na FIEB foi um marco significativo na minha carreira. Desde o início, fui muito bem acolhido. A instituição valoriza muito o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, o que me permitiu aprimorar constantemente minhas habilidades pedagógicas. Trabalhar aqui me deu a oportunidade de fazer parte de uma comunidade educacional comprometida não apenas com a excelência acadêmica, mas também com o desenvolvimento integral dos alunos.

Entrevistador: Sujeito 2, recentemente, as reformas educacionais, incluindo a introdução do Novo Ensino Médio, têm trazido mudanças significativas para o currículo escolar. Como você percebe essas mudanças, especialmente considerando os desafios que elas representam para os professores?

Sujeito 2: As reformas são necessárias, sim, para atualizar o ensino, mas complicam muito a nossa vida. Parece que as necessidades dos professores não foram levadas em consideração. Por exemplo, na FIEB, ainda conseguimos nos organizar, mas vejo que no ESTADO a situação está caótica. As mudanças vieram sem um suporte adequado para que nos adaptássemos,

especialmente para aqueles de nós que têm mais dificuldade com tecnologias. Sempre trabalhei com giz e lousa, então essa transição tem sido bastante desafiadora.

Entrevistador: Levando em conta esses desafios, como você vê a questão do currículo, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio? Como isso afetou sua abordagem em sala de aula?

Sujeito 2: A mudança curricular exigida pelo Novo Ensino Médio, em teoria, visa tornar o aprendizado mais significativo para os alunos, oferecendo-lhes mais escolhas e caminhos de acordo com seus interesses e futuras carreiras. Porém, na prática, a implementação dessas mudanças curriculares tem sido uma fonte de estresse adicional. Além de lidar com a redução da carga horária de disciplinas tradicionais como a Língua Portuguesa, estamos enfrentando o desafio de integrar novos conteúdos e metodologias sem o devido tempo para preparação ou formação adequada.

Essa situação é agravada pela minha dificuldade com as tecnologias digitais, que agora são uma parte do currículo. Embora reconheça a importância de adaptar o ensino às novas realidades dos alunos, a falta de suporte e treinamento específico para os professores nessa transição tem sido um obstáculo significativo. O currículo do Novo Ensino Médio, com seu foco em competências e habilidades, requer uma abordagem pedagógica diferente, que muitos de nós não estão preparados para implementar devido à nossa formação tradicional e à falta de atualização profissional focada nesses novos modelos.

Entrevistador: Parece que a transição para o Novo Ensino Médio trouxe desafios significativos, não apenas em termos de conteúdo, mas também na forma como esse conteúdo é entregue e como os professores são apoiados nessa mudança. Obrigado, Sujeito 2, por compartilhar sua experiência e percepções conosco. Suas observações são muito importantes para entendermos melhor os impactos dessas reformas educacionais no dia a dia dos professores.

Sujeito 2: Obrigado por me dar a oportunidade de expressar minhas preocupações. Espero que, ao compartilhar essas experiências, possamos chamar atenção para a necessidade de mais suporte e formação para os professores, garantindo que possamos enfrentar esses desafios e continuar a oferecer uma educação de qualidade aos nossos alunos.

Entrevistador: Diante do processo de implementação da reforma do Ensino Médio em curso, tem havido ênfase muito grande no debate sobre currículo. Como você compreende o currículo nos sistemas de ensino? E qual sua importância no processo de ensino/aprendizagem?

Professor B: Minha compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino é que ele serve como uma estrutura que guia tanto professores quanto alunos no processo educacional, estabelecendo objetivos de aprendizagem claros e um caminho para alcançá-los. No entanto, com as recentes reformas educacionais e a implementação do Novo Ensino Médio, essa compreensão foi desafiada. Na prática, a flexibilização tem apresentado desafios significativos, especialmente para professores que, como eu, enfrentam dificuldades com a rápida transição para o uso de tecnologias digitais e a integração de novos conteúdos e metodologias.

A importância do currículo no processo de ensino/aprendizagem é indiscutível. Ele não apenas orienta o que é ensinado e aprendido em sala de aula, mas também reflete os valores e objetivos da instituição. Um currículo bem estruturado e implementado pode promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-os não apenas academicamente, mas também como cidadãos ativos e críticos. Contudo, para que isso seja efetivamente alcançado, é essencial que os professores estejam adequadamente preparados e apoiados para lidar com as mudanças curriculares. A formação contínua e o suporte na utilização de novas tecnologias são cruciais para que possamos cumprir nosso papel nesse processo. Sem isso, mesmo o currículo mais inovador pode falhar em atingir seus objetivos, limitando o potencial de aprendizagem dos alunos e a eficácia do ensino.

Entrevistador: E sobre o cumprimento do conteúdo programático, como você tem lidado com essas mudanças?

Sujeito 2: Tem sido muito difícil, para ser honesto. A redução da carga horária, somada à minha limitação com as tecnologias, faz com que cumprir o conteúdo programático seja uma luta constante. A introdução de disciplinas mais modernas, como mídias digitais e multiculturalismo no itinerário, é importante e entendo o valor delas. No entanto, isso impactou diretamente a carga horária da Língua Portuguesa, deixando menos espaço para trabalharmos o essencial.

Entrevistador: Considerando as novas disciplinas, como mídias digitais e multiculturalismo, no itinerário, qual é a sua visão sobre a inclusão desses temas no currículo?

Sujeito 2: Reconheço a importância dessas disciplinas para preparar os alunos para o mundo atual. Elas trazem conteúdos relevantes que refletem as mudanças na sociedade e na forma como nos comunicamos. No entanto, a incorporação dessas disciplinas e a forma como elas estão sendo introduzidas trouxeram desafios adicionais para mim, principalmente por minha pouca afinidade com tecnologia. Isso, junto à diminuição de horas dedicadas à Língua

Portuguesa, me faz sentir como se estivéssemos sacrificando o fundamental em prol do novo, sem um equilíbrio adequado.

Entrevistador: Diante desses desafios, você vê alguma forma de adaptar ou integrar seu método de ensino ao novo currículo, considerando suas dificuldades com a tecnologia?

Sujeito 2: Estou buscando formas de me adaptar, apesar das dificuldades. Acredito que uma integração gradual de tecnologias simples e formação focados para professores como eu poderiam ajudar. Talvez começar com projetos pequenos que envolvam mídias digitais ou multiculturalismo dentro da minha área possa ser um caminho. Ainda assim, sinto a necessidade de um suporte mais estruturado por parte da instituição para facilitar essa transição, garantindo que eu possa oferecer o melhor para meus alunos dentro das novas exigências.

Entrevistador: Você levantou muito a questão da formação docente e mais tem a falar sobre, levando em consideração a reforma do ensino médio e a implementação do currículo?

Sujeito 2: Penso que fundamental que considerassem mais profundamente as necessidades e as realidades dos professores ao implementar essas reformas e currículo. É fundamental oferecer formação adequada e suporte contínuo, especialmente para aqueles que não são nativos digitais. As reformas têm potencial, mas precisam ser acompanhadas de políticas que não apenas respeitem o papel dos professores, mas também os preparem para enfrentar os novos desafios de forma eficaz e confiante.

Entrevistador: Sujeito 2, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido um tema de grande relevância na educação brasileira, estabelecendo diretrizes para as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica. Na sua visão, qual a importância dessa iniciativa?

Sujeito 2: A ideia de um alinhamento nacional com a BNCC é, em teoria, muito boa. A uniformização das competências que todos os alunos devem desenvolver é um passo importante para garantir uma educação de qualidade em todo o país. No entanto, a diversidade do Brasil, com suas diferenças regionais significativas, torna esse alinhamento desafiador. Cada estado tem suas particularidades, e uma abordagem única pode não atender às necessidades específicas de todos os contextos educacionais.

Entrevistador: E sobre o processo de incorporação da BNCC na FIEB, você pôde acompanhar de perto essas mudanças? Como foi essa experiência?

Sujeito 2: Sim, eu acompanhei o processo, mas foi um período bastante tumultuado, para ser sincero. A FIEB iniciou a discussão sobre a reorganização do currículo e a implementação do

Novo Ensino Médio relativamente tarde, e sentimos que o tempo para discussão foi insuficiente. Por anos, cada professor tinha liberdade para trabalhar conforme achasse melhor, e de repente, fomos pressionados a fazer um alinhamento em apenas seis meses. Isso gerou muita indisposição entre nós, professores.

Além disso, muitos professores na minha área enfrentaram reduções de carga horária ou até perderam suas disciplinas na grade curricular, como aconteceu com o espanhol. Isso criou um clima muito ruim entre nós. Participei de algumas reuniões sobre o assunto, mas elas eram tão desgastantes que, em um determinado momento, optei por me silenciar, dada a frustração com a maneira como as coisas estavam sendo conduzidas.

Entrevistador: Considerando o foco da BNCC nas habilidades em detrimento do conteúdo tradicional, como você se sente em relação a essa mudança de abordagem?

Sujeito 2: Essa mudança para focar em habilidades, em vez de apenas em conteúdo, é complicada. A maioria de nós, professores, foi treinada e tem experiência em ensinar conteúdos específicos, como verbos, análise sintática, entre outros. Repensar nossa abordagem para se concentrar em habilidades é um desafio significativo. Embora entenda a intenção por trás dessa mudança e reconheça a sua importância, adaptar-se a ela tem sido difícil, especialmente com o pouco tempo de preparação e o suporte insuficiente durante o processo.

Entrevistador: Diante desses desafios, há alguma medida ou suporte que você considera necessário para facilitar essa transição e melhorar o ambiente entre os professores?

Sujeito 2: Seria fundamental ter mais tempo para discussões e um planejamento mais cuidadoso para essa transição. Treinamentos específicos sobre como integrar as habilidades da BNCC de forma efetiva em nossas disciplinas também seriam muito úteis. Além disso, um diálogo mais aberto e construtivo entre a administração e os professores ajudaria a criar um ambiente mais colaborativo e menos tenso. Precisamos sentir que nossas experiências e preocupações são ouvidas e valorizadas no processo de mudança.

Entrevistador: Sujeito 2, com a FIEB se adaptando às novas demandas da BNCC e do Novo Ensino Médio, um novo currículo foi implementado, incluindo mudanças curriculares e reorganização das premissas para elaboração de planos de ensino. Como você analisa esse processo de readequação?

Sujeito 2: Esse processo de readequação tem sido bastante desafiador para mim. A diminuição da carga horária complicou significativamente a cobertura dos conteúdos que considero essenciais. Além disso, a introdução de uma plataforma digital com os livros didáticos representou outra barreira, dada a minha dificuldade com tecnologias. Embora a FIEB tenha

organizado algumas formações, estas foram mais no formato de palestras, que, embora informativas, não são suficientes para nos capacitar efetivamente no uso dessas novas ferramentas e metodologias.

Entrevistador: E sobre os possíveis impactos dessas mudanças, especialmente em relação aos planos de ensino, o que você tem percebido?

Sujeito 2: Os impactos são variados. Por um lado, a flexibilização curricular oferece a possibilidade de tornar o ensino mais adaptável e personalizado para os interesses dos alunos. No entanto, na prática, a redução da carga horária e a dificuldade em integrar tecnologias ao processo de ensino dificultam a execução de um plano de ensino coeso e abrangente. Precisamos de mais do que palestras; oficinas práticas, onde possamos realmente colocar a mão na massa, seriam muito mais benéficas para nos ajudar a superar esses obstáculos e fazer uso efetivo do novo currículo.

Entrevistador: Entendo. Parece que há um claro anseio por mais suporte prático nesse processo de transição. Alguma sugestão específica para melhorar essa situação?

Sujeito 2: Sim, minha principal sugestão seria a implementação de oficinas práticas regulares, focadas não apenas no uso da plataforma digital e ferramentas tecnológicas, mas também na elaboração de planos de ensino que realmente atendam às necessidades dos alunos dentro das limitações de tempo que enfrentamos. Esse tipo de treinamento prático, junto com um espaço para discussão e troca de experiências entre professores, poderia nos ajudar a adaptar mais eficientemente nossas práticas pedagógicas ao novo currículo.

Entrevistador: Muito obrigado, Sujeito 2, por compartilhar sua visão e experiência conosco. Suas observações são muito valiosas para compreender os desafios enfrentados pelos professores nesse período de transição e as possíveis vias de melhoria.

Sujeito 2: Eu que agradeço a oportunidade de expressar minhas preocupações e esperanças. Apesar dos desafios, estou comprometido em fazer o meu melhor pelos meus alunos, e espero que, com o apoio adequado, possamos todos nos adaptar e prosperar sob o novo currículo. Obrigado por me ouvir.

ENTREVISTA SUJEITO 3

Entrevistador: Bom dia, sujeito 3. Agradecemos muito por nos conceder esta entrevista hoje. Para começarmos, poderia nos falar sobre sua formação geral e acadêmica?

Sujeito 3: Bom dia. Claro, embora eu tenha me formado em Filosofia e História pela USP, uma instituição de renome, a transição para a docência foi um despertar para a realidade do ensino

médio, especialmente na FIEB. A teoria e a prática muitas vezes não se alinham, e essa discrepância tem sido uma fonte constante de desafios.

Entrevistador: Interessante ponto de vista. E como essa formação impactou sua experiência docente e seu trabalho como professor?

Sujeito 3: Minha formação foi sólida, mas aplicá-la no contexto da FIEB tem sido complicado. A instituição, embora com boas intenções, muitas vezes parece desvinculada das necessidades reais dos professores e dos alunos. Eu tento trazer discussões críticas e reflexivas para minhas aulas de História, mas a burocracia e a rigidez curricular limitam bastante o que posso fazer. É frustrante.

Entrevistador: Entendo. E sobre sua inserção e experiência na Fundação Instituto de Educação de Barueri, como você a descreveria?

Sujeito 3: Estou na FIEB há 25 anos, e minha experiência tem sido, na melhor das hipóteses, mista. Vi muitos programas e iniciativas serem lançados com grande entusiasmo, mas poucos alcançam os resultados prometidos. Há uma falta de continuidade e apoio que impede muitos projetos de terem um impacto real. A administração frequentemente parece mais preocupada com a imagem da instituição do que com a qualidade efetiva do ensino.

Entrevistador: Isso soa bastante desafiador. Como você vê o impacto dessas questões na qualidade da educação oferecida pela FIEB?

Sujeito 3: O impacto é significativo. Os alunos são inteligentes; eles percebem quando os cursos são superficiais ou desconectados da realidade. Isso afeta não apenas seu aprendizado, mas também seu engajamento e interesse. Pessoalmente, tento compensar isso trazendo conteúdo relevante e discussões significativas para a sala de aula, mas é uma luta constante contra limitações estruturais e expectativas irrealistas.

Entrevistador: Bom dia, sujeito 3. Com a reforma do Ensino Médio em andamento e o intenso debate sobre o currículo, gostaríamos de saber sua opinião. Qual é a sua compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino?

Sujeito 3: Ah, o currículo, essa palavra mágica que a gestão adora jogar ao vento como se fosse a solução para todos os nossos problemas. Veja, para mim, currículo é só mais uma ferramenta de controle, uma maneira de dizer aos professores o que fazer, sem considerar o que realmente acontece em sala de aula. Eles projetam esses currículos lá de cima, sem pisar numa sala de aula há anos, esperando que a gente simplesmente acate sem questionar. É como tentar encaixar um quadrado num círculo; não funciona.

Entrevistador: Entendo. E sobre a importância do currículo no processo de ensino/aprendizagem, qual é a sua visão?

Sujeito 3: Importância? Vamos ser claros, o que realmente importa é o que acontece entre as quatro paredes da sala de aula, o currículo oculto, aquilo que ensinamos entre as linhas. O currículo institucional é uma coisa, mas o que realmente faz a diferença é como cada professor interpreta e aplica isso na prática. Eu vejo o currículo mais como uma lista de sugestões do que como um mandamento. No final das contas, sou eu quem está lá, lidando com a realidade dos alunos, tentando provocar algum pensamento crítico e significativo neles, apesar do sistema tentar nos padronizar a todos.

Entrevistador: Parece que há uma tensão entre as diretrizes curriculares e a autonomia do professor em sala de aula.

Sujeito 3: Tensão? Isso é um eufemismo. É uma batalha constante. A gestão sempre tentando impor suas regras, e nós, professores, tentando ensinar de uma maneira que realmente faça sentido para os nossos alunos. Eles falam sobre modernizar o ensino, mas no fim das contas, é só mais do mesmo com um nome diferente. A verdadeira educação acontece no diálogo, na capacidade de questionar e conectar, não na repetição de um currículo desatualizado que mal toca na superfície dos problemas reais que nossos alunos enfrentam.

Entrevistador: Uma perspectiva desafiadora, com certeza. Agradecemos por compartilhar seu ponto de vista conosco, sujeito 3.

Sujeito 3: Compartilhar? Eu estou aqui defendendo o que acredito, mesmo sabendo que amanhã será mais um dia lutando contra o mesmo sistema que diz querer nos ajudar. Mas alguém tem que fazer isso, não é?

Entrevistador: Sujeito 3, considerando as recentes reformas educacionais, como a Lei n.º 13.415 de 2017 que introduziu a flexibilização curricular e os itinerários formativos, além das alterações na LDB e a implementação da BNCC, como você percebe essas mudanças no contexto do Novo Ensino Médio?

Sujeito 3: Ah, essas reformas... Olha, elas são apenas mais um capítulo na longa história de desacertos educacionais deste país, vistas sob minha ótica crítica, claro. Esse papo de flexibilização curricular e itinerários formativos é um disfarce neoliberal para desviar o foco da verdadeira educação crítica e transformadora. O que está acontecendo é a perpetuação da lógica capitalista dentro do sistema educacional, moldando os estudantes para serem apenas peças mais eficientes na máquina do mercado de trabalho, em vez de cidadãos conscientes e críticos.

Entrevistador: E como essas reformas afetam seu trabalho em sala de aula?

Sujeito 3: Veja, na prática, eu continuo fazendo o que sempre fiz: ensinar História de uma maneira que provoque reflexão e questionamento, apesar dessas reformas tentarem me encaixar em um molde. Eles querem padronizar o pensamento, mas na minha sala de aula, eu desafio os alunos a verem além do que é imposto. Essas mudanças, supostamente inovadoras, não passam de uma cortina de fumaça para os problemas reais do nosso sistema educacional, que continua elitista e excludente. A realidade é que, apesar dessas reformas, o abismo entre as classes sociais só se aprofunda, e a educação se torna cada vez mais uma ferramenta de manutenção do status quo, em vez de um meio de emancipação.

Entrevistador: Você acha que há espaço para uma educação verdadeiramente transformadora dentro desse novo quadro?

Sujeito 3: Espaço sempre há, mas ele está sendo sufocado pelas políticas atuais. A verdadeira educação transformadora vem do questionamento, da crítica à ordem vigente, não da conformidade. O problema é que essas reformas não buscam desenvolver pensadores independentes; elas querem formar indivíduos que não questionam, que aceitam a lógica do capital sem críticas. No entanto, na minha sala de aula, eu resisto. Continuo a ensinar meus alunos a pensar criticamente, a questionar tudo ao seu redor, inclusive as intenções por trás dessas reformas. É uma batalha constante contra a maré, mas é a única maneira de eu permanecer fiel ao que acredito ser a verdadeira essência da educação.

Entrevistador: Suas opiniões certamente oferecem uma perspectiva crítica sobre as reformas educacionais.

Sujeito 3: Bom, alguém tem que falar essas verdades. Se não for pelos professores, quem mais vai questionar e resistir a essas imposições?

Entrevistador: Sujeito 3, com a implementação da BNCC desde 2017, que visa estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica, gostaríamos de saber sua opinião sobre a relevância desse documento.

Sujeito 3: Olha, teoricamente, a ideia de um alinhamento nacional, como proposto pela BNCC, tem seu valor. Reconheço que padronizar certos aspectos da educação pode ajudar a garantir um mínimo de qualidade em todo o país, considerando nossa vasta diversidade e desigualdade. Mas o Brasil é enorme, e cada estado tem suas particularidades, suas culturas e desafios específicos. Essa tentativa de uniformização desconsidera a riqueza da nossa diversidade. É como se quisessem homogeneizar a educação, ignorando as necessidades locais. Isso pode ser bom para criar uma base, mas é insuficiente para abordar as especificidades de cada região.

Entrevistador: E sobre o processo de incorporação da BNCC na FIEB, você acompanhou essa transição?

Sujeito 3: Acompanhei, sim, e foi um processo, para dizer o mínimo, conturbado. Nos deram pouco tempo para discutir e implementar um currículo alinhado à BNCC. Por anos, cada um de nós trabalhou de maneira bastante autônoma, desenvolvendo práticas pedagógicas que atendiam às necessidades dos nossos alunos. E então, de repente, queriam que fizéssemos um alinhamento em apenas seis meses. Isso gerou muita indisposição entre os professores. Muitos na minha área viram sua carga horária reduzida, e alguns até perderam disciplinas na grade, como aconteceu com o espanhol. Isso criou um clima horrível. Particpei de algumas reuniões sobre o assunto, mas eram tão desgastantes e improdutivas que, em certo ponto, simplesmente parei de me manifestar. Sentia que não estávamos sendo ouvidos, que era apenas uma formalidade sem espaço real para diálogo ou contribuição significativa.

Entrevistador: Isso parece ter sido um período bastante difícil. Como você vê o futuro da educação na FIEB e no Brasil com essas mudanças?

Sujeito 3: Difícil dizer. A educação precisa de reformas, sim, mas elas devem ser pensadas de forma colaborativa, levando em conta as vozes dos professores, que estão no dia a dia das salas de aula. As mudanças impostas de cima para baixo, sem consideração pela realidade escolar e sem tempo adequado para adaptação, tendem a ser mais prejudiciais do que benéficas. Espero que, com o tempo, possamos encontrar um equilíbrio melhor entre as diretrizes nacionais e as necessidades locais, mas, considerando o caminho que estamos seguindo, estou, sinceramente, cético.

Entrevistador: Sua visão é um lembrete valioso da complexidade dos desafios educacionais no Brasil.

Sujeito 3: Pois é, alguém tem que falar essas coisas. Se não questionarmos, quem vai?

Entrevistador: Sujeito 3, diante da implementação do novo currículo da FIEB para se adequar à BNCC e às demandas do Novo Ensino Médio, como você analisa esse processo de readequação e a elaboração dos novos planos de ensino?

Sujeito 3: Analisar? Vamos ser honestos, esse processo foi uma imposição de cima para baixo, onde a voz dos professores, os que realmente entendem do chão da escola, foi praticamente ignorada. Tivemos pouquíssimos encontros para discutir essas mudanças, e até esses pareciam mais um monólogo da gestão do que um diálogo. Minha disciplina, História, até que não sofreu tanto impacto direto, mas veja só o que fizeram com Filosofia e Sociologia. Reduziram

drasticamente a presença dessas disciplinas cruciais, limitando a exposição dos alunos a conteúdos fundamentais para a formação crítica e cidadã. É um absurdo, um retrocesso.

Entrevistador: E sobre os possíveis impactos dessas mudanças, especialmente no que se refere à diminuição da carga horária e à adoção de tecnologias educacionais, como você percebe isso?

Sujeito 3: Os impactos? São desastrosos. Estou aqui, lutando para cumprir os conteúdos com uma carga horária espremida, e, para piorar, jogam essa plataforma digital com livros didáticos nas nossas costas. Olha, eu tenho minhas dificuldades com tecnologia, e não sou o único. A FIEB ofereceu algumas formações, mas foram apenas palestras. Palestras! Como se fosse o suficiente para nos familiarizar com ferramentas que estão transformando radicalmente nossa maneira de ensinar. Precisamos de oficinas, de treinamento prático, mão na massa, para realmente aprendermos a integrar essas tecnologias no nosso trabalho. Do jeito que está, é mais um fardo do que um auxílio.

Entrevistador: Então, na sua visão, o que seria necessário para melhorar esse processo de transição para o Novo Ensino Médio na FIEB?

Sujeito 3: Primeiro, um verdadeiro diálogo com os professores. Nós precisamos ser ouvidos, nossas experiências e desafios precisam ser levados em conta. Depois, formação prática em tecnologia educacional, oficinas que nos permitam explorar e entender como usar essas ferramentas a nosso favor, não como mais uma camada de estresse. E, claro, uma revisão dessa redução de carga horária para disciplinas fundamentais como Filosofia e Sociologia. Os alunos estão sendo privados de uma educação mais ampla e reflexiva, o que é um desserviço à formação deles como cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Entrevistador: Considerando as mudanças curriculares, gostaria de saber sua opinião sobre os itinerários formativos introduzidos pelo Novo Ensino Médio. Como você vê essa proposta?

Sujeito 3: Os itinerários formativos, hein? Ah, essa é outra invenção que soa bem na teoria, mas na prática, é só mais uma forma de complicar as coisas. Dizem que é para dar aos alunos a chance de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas de interesse, mas o que vejo é apenas mais uma camada de confusão. A FIEB, como muitas outras escolas, está lutando para implementar esses itinerários de maneira coerente. E o que acontece com as disciplinas de Ciências Humanas, como Filosofia e Sociologia, nesse processo? São empurradas para o lado, tratadas como menos importantes. Os itinerários poderiam ser uma oportunidade para explorar essas áreas de forma mais profunda, mas em vez disso, estamos vendo uma valorização desigual

das disciplinas, com foco excessivo em áreas vistas como mais 'úteis' ou 'práticas' para o mercado de trabalho. É uma visão limitada de educação, que ignora a importância de formar indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social e política.

Entrevistador: Parece que há muitos desafios a serem enfrentados para que as intenções do Novo Ensino Médio sejam efetivamente realizadas. Algum comentário final sobre esse processo de transição na FIEB?

Sujeito 3: Meu comentário final é que a educação está em crise, e não é de hoje. Essas reformas, essas mudanças curriculares, os itinerários formativos... Tudo isso é apenas rearranjar as cadeiras no convés do Titanic. Precisamos de uma abordagem mais radical, que realmente coloque as necessidades dos alunos e a qualidade da educação em primeiro lugar, em vez de seguir tendências ou exigências de mercado. A FIEB, e o sistema educacional como um todo, precisa ouvir mais os professores, dar espaço para que as disciplinas de Ciências Humanas tenham o destaque que merecem, e oferecer suporte real para que possamos utilizar as tecnologias educacionais de forma eficaz. Até que isso aconteça, continuaremos enfrentando os mesmos problemas, independentemente de quantas reformas sejam implementadas.

Entrevistador: Agradecemos, sujeito 3, por compartilhar suas reflexões críticas e perspectivas. Sua visão proporciona uma importante contribuição para a discussão sobre a educação no contexto atual.

Sujeito 3: Pois é, alguém tem que falar essas verdades. Espero que alguém esteja ouvindo. Obrigado.

ENTREVISTA SUJEITO 4

Entrevistador: Bom dia, Sujeito 4. Obrigado por nos conceder um pouco do seu tempo hoje. Para começarmos, poderia nos falar um pouco sobre sua formação acadêmica e como ela influenciou sua carreira como professor?

Sujeito 4: Bom dia! Claro, eu me formei em Ciências Biológicas, e essa formação foi fundamental para definir minha trajetória profissional. Sempre fui fascinado pelo estudo da vida e de seus processos, o que me motivou a seguir carreira na educação, especificamente ensinando Biologia. Acredito que minha formação me proporcionou uma base sólida para compreender e transmitir os conceitos complexos desta ciência aos meus alunos.

Entrevistador: Interessante. E sobre sua experiência docente, como você descreveria seu trabalho como professor ao longo dos anos?

Sujeito 4: Minha experiência docente tem sido muito gratificante. Ao longo dos 16 anos em que estive concursado na FIEB, tive a oportunidade de trabalhar com muitos alunos, ensinando-os não apenas sobre Biologia, mas também sobre biodiversidade e biotecnologia. Isso me permitiu compartilhar minha paixão pela ciência e inspirar meus alunos a explorarem e respeitarem o mundo natural. Além disso, o desafio de tornar o conteúdo acessível e interessante tem sido uma jornada enriquecedora para mim.

Entrevistador: E como foi sua inserção e experiência na Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)?

Sujeito 4: Minha inserção na FIEB foi um momento marcante em minha carreira. Desde o início, senti um grande apoio institucional que me permitiu desenvolver e implementar métodos de ensino inovadores. Trabalhar na FIEB me deu a chance de colaborar com colegas de diversas áreas, o que enriqueceu minha prática docente e me proporcionou uma visão mais ampla da educação. Além disso, a FIEB sempre incentivou a participação em projetos que visam a melhoria contínua do ensino, algo que está muito alinhado aos meus valores como educador.

Entrevistador: Por fim, poderia compartilhar conosco como você vê o futuro da educação em Biologia e quais são seus planos para continuar contribuindo para este campo?

Sujeito 4: Vejo o futuro da educação em Biologia repleto de oportunidades, especialmente com os avanços na biotecnologia e na compreensão da biodiversidade. Minha intenção é continuar incorporando novas tecnologias e metodologias de ensino para tornar o aprendizado mais interativo e significativo para os alunos. Além disso, pretendo continuar me envolvendo em projetos que promovam a conservação do meio ambiente e o respeito pela vida em todas as suas formas. A educação é uma ferramenta poderosa para mudança, e eu quero continuar sendo parte dessa transformação.

Entrevistador: Muito obrigado, Sujeito 4, por compartilhar suas experiências e visões conosco. Seu trabalho é verdadeiramente inspirador.

Sujeito 4: Eu que agradeço pela oportunidade de compartilhar um pouco da minha jornada. Espero que continue a inspirar futuras gerações de cientistas e educadores. Obrigado.

Entrevistador: Bom dia, professora. É um prazer tê-la conosco hoje. Com a reforma do Ensino Médio em andamento, muito tem sido discutido sobre a concepção de currículo. Poderia nos contar um pouco sobre sua compreensão do currículo nos sistemas de ensino?

Professora: Bom dia, e obrigada por me receber. Para mim, o currículo é o coração do processo educacional, é ele que direciona o que será ensinado e como será ensinado. É crucial que o currículo reflita não apenas o conhecimento acadêmico necessário, mas também as habilidades

e competências que os alunos precisam desenvolver para se prepararem para o mundo atual. Vejo o currículo como uma estrutura viva, que deve evoluir com as mudanças sociais e tecnológicas.

Entrevistador: Interessante perspectiva. E qual é a importância do currículo no processo de ensino/aprendizagem, na sua visão?

Professora: O currículo é fundamental no processo de ensino/aprendizagem porque serve como um guia tanto para professores quanto para alunos. Ele ajuda a garantir que o ensino seja relevante e significativo, conectando os conteúdos escolares com a vida real dos estudantes. Um currículo bem planejado e implementado pode inspirar os alunos a aprenderem mais eficazmente, incentivando a curiosidade, o pensamento crítico e a solução de problemas. Isso é particularmente importante para as novas gerações, que pensam e aprendem de maneiras diferentes.

Entrevistador: Você mencionou que gosta de trabalhar com projetos. Como isso se relaciona com sua abordagem ao currículo e ao ensino?

Professora: Sim, eu acredito muito no poder do aprendizado baseado em projetos. Essa abordagem permite que os alunos apliquem o conhecimento em situações reais, o que pode tornar o aprendizado mais envolvente e efetivo. Ao integrar projetos ao currículo, podemos facilitar uma aprendizagem mais ativa, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informação, mas participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Isso também me permite ser mais aberta às propostas da instituição, adaptando o currículo para torná-lo mais relevante e interessante para os alunos de hoje.

Entrevistador: E como você lida com as diferenças nas formas de pensar e aprender das novas gerações em sua prática docente?

Professora: Reconheço que os alunos de hoje são muito diferentes dos de gerações anteriores. Eles são mais questionadores, têm acesso a uma quantidade infinita de informações e aprendem de forma mais visual e interativa. Por isso, é importante que eu esteja sempre atualizada e disposta a adaptar minhas estratégias de ensino. Isso inclui o uso de tecnologia em sala de aula, métodos de ensino mais colaborativos e uma abordagem mais personalizada à educação. Eu amo minha profissão e acredito que tenho o dom de ensinar, o que me motiva a encontrar maneiras de conectar com cada aluno e fazer a diferença em sua jornada de aprendizado.

Entrevistador: Sujeito 4, as reformas educacionais contemporâneas trouxeram muitas mudanças para o Ensino Médio, incluindo a flexibilização curricular e a oferta de

itinerários formativos. Como você percebe essas mudanças produzidas pela proposta do Novo Ensino Médio?

Sujeito 4: As reformas do Ensino Médio, com a introdução dos itinerários formativos, representam uma tentativa de modernizar e personalizar a educação. No entanto, tenho algumas ressalvas. A ênfase em itinerários formativos voltados para a profissionalização precoce pode desviar a atenção dos alunos da importância de uma formação acadêmica mais ampla e da continuidade dos estudos. Acredito que, ao focar demasiadamente na preparação para o mercado de trabalho, podemos negligenciar a formação integral do aluno, limitando sua visão e compreensão do mundo e das múltiplas possibilidades acadêmicas e profissionais que poderiam seguir.

Entrevistador: E como você evidencia isso no contexto de seu trabalho docente? Como as reformas afetaram sua prática em sala de aula?

Sujeito 4: Na prática docente, continuo fazendo o que sempre fiz: enfatizo a importância da ciência, da biologia, da biodiversidade e da biotecnologia como campos do conhecimento que são fundamentais para a formação dos alunos, independentemente do caminho profissional que escolherem seguir. Apesar das mudanças curriculares, procuro manter uma abordagem que valoriza o pensamento crítico, a curiosidade científica e a aprendizagem significativa. Meu objetivo é inspirar os alunos a verem além dos itinerários formativos profissionalizantes e a entenderem a importância de continuar aprendendo e questionando o mundo ao seu redor.

Embora reconheça que as reformas tentam atender a demandas contemporâneas, sinto que, ao focar muito nos aspectos profissionalizantes, podemos perder a oportunidade de despertar nos alunos o interesse pela ciência como um caminho de descoberta contínua e de compreensão crítica da realidade. Na sala de aula, faço questão de integrar discussões que levem os alunos a refletir sobre a importância da ciência em suas vidas e no mundo, incentivando-os a pensar em dar continuidade aos estudos em áreas que os apaixonem, além de apenas considerarem as demandas imediatas do mercado de trabalho.

Entrevistador: Parece que você tem uma visão muito clara sobre como equilibrar as exigências curriculares com a necessidade de manter uma educação mais abrangente e inspiradora. Obrigado por compartilhar sua perspectiva e experiência conosco, Sujeito 4.

Sujeito 4: Agradeço a oportunidade de discutir essas questões. É essencial que continuemos a debater e refletir sobre o melhor caminho para a educação, sempre visando o desenvolvimento integral dos nossos alunos.

Entrevistador: Sujeito 4, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido um marco na educação brasileira desde sua implementação. Qual a relevância da BNCC para você e como você vê sua importância no contexto educacional atual?

Sujeito 4: A BNCC é extremamente relevante, pois estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela traz uma mudança significativa na forma como entendemos o currículo, passando de uma abordagem centrada em conteúdos para uma focada no desenvolvimento de competências e habilidades. Essa transição é fundamental para preparar os alunos para os desafios do século XXI, promovendo uma educação mais integral e significativa. Apesar de encontrar dificuldades inicialmente, por ser uma abordagem que demanda um olhar mais atento às habilidades dos alunos, a minha preferência por trabalhar com projetos tem facilitado a incorporação dessas diretrizes em minha prática docente, permitindo-me abordar as competências de maneira integrada e aplicada.

Entrevistador: Você acompanhou o processo de incorporação da BNCC na FIEB e nos sistemas de ensino? Como foi essa experiência?

Sujeito 4: Sim, acompanhei de perto esse processo na FIEB, e posso dizer que foi um período de muita discussão e aprendizado. Na minha área, Ciências da Natureza, conseguimos aprofundar o debate sobre como a BNCC poderia ser incorporada ao nosso currículo, especialmente em relação aos itinerários formativos e à formação geral básica. Tivemos discussões produtivas sobre abordagens diferenciadas para trabalhar os conteúdos e as competências, o que nos permitiu chegar a um consenso e enriquecer nosso planejamento pedagógico. Claro, acredito que se tivéssemos mais tempo para essas discussões, o processo poderia ter sido ainda mais enriquecedor. Nas outras áreas, sei que as discussões foram ainda mais intensas, refletindo o compromisso de todos em adaptar-se à BNCC da melhor forma possível.

Entrevistador: E como a sua preferência por trabalhos projetos se alinha com os objetivos da BNCC?

Sujeito 4: Trabalhar com projetos alinha-se perfeitamente com os objetivos da BNCC porque permite integrar diversas competências de maneira prática e contextualizada. Através dos projetos, os alunos podem aplicar o conhecimento em situações reais, desenvolvendo habilidades críticas, criatividade, trabalho em equipe, entre outras. Essa abordagem não só facilita a incorporação das diretrizes da BNCC em minha prática docente, como também motiva os alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Isso reforça a ideia de que a

educação deve ser vista como um processo contínuo de construção do conhecimento, onde os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem.

Entrevistador: Parece que, apesar dos desafios, você encontrou uma forma eficaz de integrar a BNCC à sua metodologia de ensino.

Sujeito 4: É sempre um prazer discutir e refletir sobre caminhos que possam enriquecer nossa prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos nossos alunos. A implementação da BNCC é, sem dúvida, um desafio, mas também uma grande oportunidade para repensarmos e renovarmos nossas metodologias em prol de uma educação mais significativa e relevante.

Entrevistador: Sujeito 4, com a implementação do Novo Ensino Médio e a consequente flexibilização curricular, a FIEB adaptou-se às novas demandas da BNCC, introduzindo um novo currículo. Poderia compartilhar sua análise desse processo de readequação curricular?

Sujeito 4: Esse processo de readequação curricular foi, sem dúvida, um marco importante na FIEB e uma oportunidade de inovar e renovar nossas práticas pedagógicas. A adaptação ao novo currículo proposto exigiu uma reflexão profunda sobre como abordamos o ensino e como podemos melhor atender às necessidades dos nossos alunos, considerando as diretrizes da BNCC e as especificidades do Novo Ensino Médio. Na minha visão, a flexibilização curricular é uma resposta necessária às mudanças sociais e tecnológicas que influenciam diretamente a educação e o aprendizado dos alunos. Ao desenvolver o plano de ensino do itinerário em que estou envolvido, tive a oportunidade de colaborar com outros professores em um projeto integrado, o que foi extremamente gratificante e produtivo, tanto para nós, educadores, quanto para os alunos.

Entrevistador: E quais são os possíveis impactos percebidos com essas mudanças no plano de ensino?

Sujeito 4: Os impactos dessa flexibilização curricular são vastos e variados. Primeiramente, ela permite uma maior personalização do ensino, o que é fundamental para atender à diversidade de interesses e necessidades dos alunos. Por meio do projeto que desenvolvemos, percebemos um envolvimento muito maior dos alunos no processo de aprendizagem. Eles se mostraram mais motivados e engajados, o que reforça a ideia de que aprender fazendo, através de projetos, é uma maneira eficaz de aproximá-los do conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável à realidade deles.

Além disso, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, incentivada pela flexibilização curricular, promove uma abordagem mais holística do conhecimento, onde as

barreiras entre as matérias se tornam menos rígidas. Isso favorece o desenvolvimento de habilidades complexas nos alunos, como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de trabalhar em equipe.

No entanto, é importante mencionar que essas mudanças também trazem desafios, especialmente no que diz respeito à capacitação docente para lidar com as novas demandas curriculares e metodológicas. É crucial que a instituição ofereça suporte contínuo aos professores, para que possam se adaptar com sucesso a essas novidades.

Entrevistador: Parece que, apesar dos desafios, os resultados dessa nova abordagem são promissores. Obrigado, Sujeito 4, por compartilhar sua experiência e percepções.

Sujeito 4: De nada. Acredito que estamos em um momento de transição crucial na educação, e é importante que todos nós, educadores, estejamos abertos e preparados para as mudanças. Estou otimista quanto ao futuro da educação e continuo comprometido em contribuir positivamente para essa evolução.

ENTREVISTA SUJEITO 5

Entrevistador: Boa tarde, Sujeito 5. Agradecemos por nos conceder esta entrevista. Sabemos que a reforma do Ensino Médio tem sido um tema bastante discutido, especialmente no que diz respeito ao currículo. Poderia nos compartilhar sua compreensão sobre o currículo nos sistemas de ensino?

Sujeito 5: Boa tarde. Com certeza. Vejo o currículo como um elemento fundamental na educação, pois ele orienta não só o que ensinamos, mas como ensinamos. No entanto, minha preocupação com a reforma é que ela parece padronizar o ensino de uma forma que não necessariamente atende às necessidades individuais dos alunos ou reconhece a expertise de professores experientes como eu.

Entrevistador: Interessante. E em relação à importância do currículo no processo de ensino-aprendizagem, como o senhor vê isso?

Sujeito 5: O currículo é vital porque estrutura o conhecimento que será transmitido aos alunos, influenciando diretamente no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. Porém, minha crítica à reforma e à padronização do currículo é que ela limita a autonomia do professor. Eu ensino minha disciplina há anos e desenvolvi métodos e abordagens que sei que funcionam bem. Ser forçado a mudar minha metodologia para algo que é decidido de cima para baixo, sem considerar minha experiência e sucesso comprovado, é frustrante. Isso pode prejudicar mais do que ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Entrevistador: Então, o senhor vê a reforma como um impedimento à personalização do ensino?

Sujeito 5: Exatamente. A personalização do ensino é crucial. Cada aluno é único, e a educação deveria ser capaz de reconhecer e atender a essa individualidade. A reforma, ao reduzir a carga horária de disciplinas como a arte, por exemplo, limita severamente o desenvolvimento estético, criativo e cognitivo dos alunos. Além disso, aqueles que não optarem pelo itinerário de Linguagens e Ciências Humanas, por exemplo, serão ainda mais prejudicados. Isso contradiz diretamente o objetivo da formação integral promovida pela BNCC.

Entrevistador: Entendo. Parece que há uma grande preocupação com o impacto da reforma na qualidade da educação oferecida. Alguma sugestão de como poderíamos melhorar essa situação?

Sujeito 5: Acredito que a solução passa por ouvir mais os professores e especialistas em educação no processo de reformulação curricular. Precisamos de um sistema que valorize a diversidade de abordagens pedagógicas e que reconheça a importância de todas as disciplinas na formação integral do aluno. Além disso, é fundamental garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação rica e diversificada, independentemente do itinerário formativo que escolherem. Isso requer um investimento sério na formação de professores e na infraestrutura escolar para realmente atender às necessidades de todos os estudantes.

Entrevistador: Com as recentes mudanças no Ensino Médio, incluindo a reforma educacional e a implementação do Novo Ensino Médio, gostaríamos de saber sua opinião. Como o senhor percebe essas mudanças?

Sujeito 5: Bom dia. Para ser honesto, vejo essas mudanças com bastante preocupação. A reforma, em particular, afetou profundamente a disciplina de arte que leciono. Com a redução da carga horária dedicada à arte, limitando-a apenas ao primeiro ano do Ensino Médio para aqueles que não escolhem o itinerário de Linguagens e Ciências Humanas, sinto que estamos negligenciando um aspecto fundamental da educação integral dos alunos.

Entrevistador: E como essas mudanças afetaram seu trabalho docente?

Sujeito 5: As mudanças me colocaram em uma posição bastante difícil. Agora, com apenas uma aula por semana, fica praticamente impossível cobrir todo o conteúdo que considero essencial para o desenvolvimento estético e criativo dos alunos. Além disso, a introdução das metodologias ativas e a necessidade de compartilhar a disciplina com um novo professor que as adota, me força a repensar e adaptar minhas abordagens tradicionais, algo que vejo com ceticismo devido à minha experiência e aos resultados que testemunhei ao longo dos anos.

Entrevistador: Então, o senhor vê a reforma e a introdução das metodologias ativas como um desafio à sua prática pedagógica?

Sujeito 5: Exatamente. Enquanto entendo a intenção por trás da reforma e das metodologias ativas de tornar o ensino mais dinâmico e engajador, acredito que a implementação dessas mudanças foi feita às custas de disciplinas fundamentais, como a arte. Isso, ao meu ver, compromete a formação integral dos alunos. O ensino de arte vai além do desenvolvimento técnico; trata-se de fomentar o pensamento crítico, a expressão individual e a sensibilidade estética, aspectos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos.

Entrevistador: Há algo que você acredita que poderia ser feito para mitigar esses impactos?

Sujeito 5: Acredito que uma solução passaria por reavaliar a distribuição da carga horária e as prioridades curriculares, garantindo que todas as disciplinas, incluindo a arte, tenham espaço adequado no currículo. Além disso, seria importante promover um diálogo mais aberto e colaborativo entre professores de diferentes disciplinas e a administração escolar, para que juntos possamos desenvolver abordagens interdisciplinares que valorizem a contribuição de cada área do conhecimento. Isso, acredito, enriqueceria o currículo e beneficiaria o desenvolvimento integral dos alunos.

gostaríamos de conversar sobre a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, e como ela tem sido incorporada na FIEB. Qual a relevância da BNCC na sua opinião?

A BNCC tem uma grande relevância, pois estabelece um padrão de aprendizagem essencial que todos os alunos devem atingir, garantindo uma certa uniformidade e qualidade no ensino em todo o país. Ela visa preparar os alunos não apenas academicamente, mas também para os desafios da sociedade contemporânea, através do desenvolvimento de competências gerais.

Entrevistador: E como foi o processo de incorporação da BNCC na FIEB e nos sistemas de ensino, especialmente em relação à sua disciplina?

Sujeito 5: Acompanhei de perto o processo de incorporação da BNCC na FIEB, mas, sinceramente, foi um período de desafios, especialmente para a disciplina de arte. A decisão de limitar a arte a apenas uma hora-aula semanal e somente no primeiro ano do Ensino Médio foi, para mim, um absurdo. Tentamos dialogar e até elaboramos um documento para argumentar a necessidade de mais espaço no currículo, mas infelizmente não foi aceito.

Entrevistador: Parece ter sido uma situação complicada. Você mencionou que acha a reforma uma contradição. Poderia elaborar mais sobre isso?

Sujeito 5: Sim, é uma contradição porque, por um lado, a BNCC promove o desenvolvimento integral do aluno, valorizando competências como o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade estética. No entanto, ao reduzir drasticamente o espaço para a arte no currículo, especialmente em um modelo que praticamente exclui os alunos que não escolhem o itinerário de Linguagens e Ciências Humanas após o primeiro ano, como podemos alcançar esse desenvolvimento integral? A redução da carga horária torna impossível cumprir com os objetivos propostos pela BNCC na minha disciplina. Isso é um retrocesso, não um avanço.

Entrevistador: Entendo sua preocupação. Existem possíveis soluções ou alternativas que você acredita que poderiam ajudar a melhorar essa situação?

Sujeito 5: Acredito que a solução passa por uma revisão da implementação do currículo proposto pela BNCC, especialmente no que diz respeito à distribuição da carga horária das disciplinas. Precisamos garantir que todas as áreas do conhecimento, incluindo as artes, tenham espaço suficiente para contribuir significativamente para a formação dos alunos. Isso pode envolver a criação de projetos interdisciplinares que integrem diversas áreas do conhecimento, aproveitando a flexibilidade dos itinerários formativos para enriquecer a experiência educacional dos alunos, em vez de limitá-la.

Continuando nossa conversa sobre as mudanças no Ensino Médio, gostaríamos agora de entender melhor como o processo de flexibilização curricular e a implementação do novo currículo na FIEB afetaram a elaboração dos planos de ensino, especialmente em sua disciplina. Como você analisa esse processo?

Sujeito 5: Olha, o processo de readequação curricular na FIEB, em resposta às demandas da BNCC e do Novo Ensino Médio, foi algo que acompanhei de perto e com bastante apreensão. A implementação do novo currículo e a reorganização das premissas para elaboração de planos de ensino, em teoria, poderiam oferecer oportunidades para renovar e enriquecer nossa abordagem pedagógica. No entanto, na prática, especialmente no que diz respeito à arte, os impactos foram bastante desafiadores.

Entrevistador: Pode nos falar mais sobre os impactos percebidos?

Sujeito 5: Certamente. O principal impacto foi nos alunos, que, devido à redução da carga horária da disciplina de arte, ficaram privados de uma experiência educacional que contribui significativamente para o desenvolvimento do senso estético, criatividade e desenvolvimento cognitivo. Além disso, o processo de mudança foi rápido demais, sem um tempo adequado para discussão e adaptação por parte de todos os envolvidos, especialmente os professores.

Quanto aos planos de ensino, a introdução das metodologias ativas foi um ponto de inflexão. Embora a disciplina de arte seja por natureza prática e possa se beneficiar de abordagens ativas de aprendizagem, a maneira abrupta como essas mudanças foram implementadas, somada à necessidade de adotar ferramentas digitais e dividir o espaço curricular com outros professores que têm visões diferentes sobre como ensinar arte, criou uma situação bastante complexa. Para mim, pessoalmente, isso significou ter que revisar e adaptar métodos de ensino que já haviam provado ser eficazes ao longo dos anos, o que foi frustrante.

Entrevistador: Então, a transição para o uso de metodologias ativas e ferramentas digitais foi particularmente desafiadora para você?

Sujeito 5: Sim, foi. A arte tem um caráter muito pessoal e depende da interação direta entre o professor, o aluno e o material. A introdução de ferramentas digitais, embora tenha o potencial de enriquecer a aprendizagem, muitas vezes pareceu mais um obstáculo do que um auxílio, complicando a dinâmica da sala de aula e a relação que desenvolvo com meus alunos através do ensino de arte. Além disso, ter que adaptar meu método de ensino e compartilhar a responsabilidade da disciplina com outro professor, que tem uma abordagem diferente, foi um desafio adicional que, na minha visão, não necessariamente contribuiu para uma melhor experiência de aprendizagem para os alunos.

Entrevistador: Muito obrigado por compartilhar suas reflexões conosco, Sujeito 5. Suas experiências oferecem uma visão importante sobre os desafios enfrentados pelos professores e alunos durante este período de transição.

Sujeito 5: Eu que agradeço a oportunidade de expressar minhas preocupações. Espero que, com o tempo, possamos encontrar um equilíbrio que permita a todos os envolvidos se adaptarem às novas demandas sem comprometer a qualidade e a integridade do ensino de arte.

ENTREVISTA SUJEITO 6

Entrevistador: Bom dia, Sujeito 6. Obrigado por nos conceder esta entrevista. A sua experiência como docente na Fundação Instituto de Educação de Barueri, especialmente na unidade Dagmar, é de grande valor para a nossa pesquisa sobre a caracterização dos professores de Ensino Médio. Primeiramente, poderia nos falar um pouco sobre sua formação geral e acadêmica?

Sujeito 6: Bom dia. É um prazer contribuir com sua pesquisa. Bem, sou formada em Letras com habilitação em Espanhol. Ao longo dos anos, busquei complementar minha formação com

cursos de especialização focados em didática e metodologias de ensino para melhor atender às necessidades dos meus alunos.

Entrevistador: Interessante. E sobre sua experiência docente, como você descreveria seu trabalho e sua trajetória como professora na FIEB ao longo desses 16 anos?

Sujeito 6: Minha jornada na FIEB tem sido muito enriquecedora. Iniciei aqui como uma professora de Espanhol, com uma carga horária de 16 horas semanais. Com o passar dos anos, vi muitas transformações, tanto na estrutura física da instituição quanto nas abordagens pedagógicas. Sempre busquei criar um ambiente de aprendizado ativo, onde meus alunos pudessem não só aprender a língua espanhola mas também desenvolver uma compreensão crítica sobre diferentes culturas e sociedades.

Entrevistador: Isso nos leva a outra questão importante. A implementação da reforma do Ensino Médio trouxe muitos debates sobre currículo. Qual é a sua compreensão sobre currículo nos sistemas de ensino?

Sujeito 6: O currículo é o coração do processo educacional. Ele define não só o quê, mas como ensinamos. Em minha visão, um currículo bem estruturado deve ir além do simples cumprimento de uma lista de conteúdos; deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem os alunos para a vida fora da sala de aula. A reforma do Ensino Médio, com sua ênfase em itinerários formativos, é um passo nessa direção, embora traga desafios, especialmente em termos de adaptabilidade dos alunos a essas mudanças.

Entrevistador: Falando em desafios, você mencionou críticas relacionadas à carga horária da formação geral básica e à relação dos alunos com o itinerário formativo profissional. Poderia elaborar mais sobre isso?

Sujeito 6: Claro. A questão da carga horária é delicada. Por um lado, a expansão do tempo dedicado à formação geral básica é positiva, pois oferece uma base sólida de conhecimentos gerais. No entanto, isso deve ser balanceado de modo que não sacrifique a profundidade com que os itinerários formativos são explorados. Quanto ao itinerário formativo profissional, o desafio está em engajar os alunos de 14 e 15 anos numa reflexão sobre suas futuras carreiras. Muitos ainda estão descobrindo seus interesses e habilidades, o que torna prematura a pressão por uma decisão profissional.

Entrevistador: Prosseguindo com nossa conversa, Sujeito 6, sobre as reformas educacionais contemporâneas, gostaríamos de saber como você percebe as mudanças introduzidas pela proposta do Novo Ensino Médio, especialmente considerando a flexibilização curricular e a oferta dos itinerários formativos.

Sujeito 6: Realmente, as mudanças eram necessárias para modernizar o Ensino Médio, mas tenho reservas sobre como foram implementadas. A flexibilização curricular, em teoria, é positiva por permitir que os alunos explorem áreas de interesse de forma mais aprofundada. Contudo, percebo que a forma como a reforma foi estruturada reflete uma visão muito utilitarista da educação, focada excessivamente em preparar os alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla, que incluía desenvolvimento cultural e senso crítico. Isso, a longo prazo, pode limitar a capacidade dos estudantes de se engajarem plenamente como cidadãos conscientes e críticos.

Entrevistador: E como essas mudanças afetam o seu trabalho docente, especialmente considerando as alterações na carga horária e a inclusão da disciplina que você leciona?

Sujeito 6: As mudanças têm um impacto direto na minha prática pedagógica. A redução da carga horária dedicada à formação geral básica desafia-nos a encontrar maneiras de manter a qualidade do ensino em menos tempo. No caso específico da língua espanhola, sua exclusão da grade curricular do ensino médio representa uma perda significativa. Considerando a importância do espanhol no contexto do Mercosul e como segunda língua mais falada no mundo, essa exclusão não apenas reduz as oportunidades de nossos alunos de se tornarem cidadãos globais, mas também diminui sua capacidade de participar de um mercado de trabalho cada vez mais integrado regionalmente. Estou buscando maneiras de integrar o conteúdo de espanhol de forma transversal ou através de projetos interdisciplinares, mas é um desafio que requer suporte institucional e curricular flexível.

Entrevistador: Essas observações são muito valiosas para entendermos as complexidades introduzidas pelas reformas no Ensino Médio. Suas considerações sobre a importância da língua espanhola e o desafio de manter uma educação de qualidade diante das mudanças curriculares são especialmente pertinentes. Avançando na nossa conversa, Sujeito 6, gostaríamos de explorar sua visão sobre a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, e seu impacto na educação. Desde sua implantação em 2017, a BNCC tem direcionado mudanças significativas na organização curricular. Qual é a sua percepção sobre a relevância da BNCC para a educação brasileira?

Sujeito 6: A BNCC é, sem dúvida, um marco na educação brasileira. Ela estabelece um padrão de aprendizagem essencial que todos os alunos devem alcançar, o que é crucial para garantir uma base de qualidade e equidade na educação em todo o país. As 10 Competências Gerais definidas pela BNCC são fundamentais, pois orientam não apenas o conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o século XXI. Isso inclui

desde o pensamento crítico até a capacidade de resolver problemas, comunicação eficaz, e o uso de tecnologias digitais. A relevância da BNCC reside na sua capacidade de orientar uma educação mais holística, preparando os alunos não apenas academicamente, mas também como cidadãos ativos e conscientes.

Entrevistador: Interessante. E sobre o processo de incorporação da BNCC na FIEB e nos sistemas de ensino, você acompanhou essa transição? Como você avalia esse processo?

Sujeito 6: Sim, acompanhei de perto o processo de incorporação da BNCC na FIEB e sua implementação nos sistemas de ensino. Foi um período de muitas discussões e adaptações. A transição para o Novo Ensino Médio, orientado pela BNCC, exigiu uma revisão profunda do currículo e das práticas pedagógicas. Apesar de considerar o tempo de discussão um tanto curto, entendo as limitações enfrentadas pela FIEB e pelo sistema educacional como um todo para se adequar às exigências da BNCC dentro do prazo. No entanto, não posso deixar de expressar minha preocupação com a exclusão da língua espanhola da grade curricular obrigatória. Reconheço as dificuldades de encaixar todas as disciplinas em uma carga horária de 1800 horas, mas acredito que a língua espanhola desempenha um papel crucial na formação de nossos alunos, especialmente considerando nossa posição geográfica e as relações econômicas e culturais com países de língua espanhola.

Entrevistador: Suas observações sobre a BNCC e o processo de adaptação na FIEB nos dão uma visão clara dos desafios e oportunidades que acompanham essas mudanças curriculares. Agora gostaríamos de discutir sobre as mudanças introduzidas pelo novo currículo da FIEB, em resposta às exigências da BNCC e do Novo Ensino Médio. Como você percebe esse processo de readequação curricular e a implementação do documento ‘Currículo do Ensino Médio – FIEB’?

Sujeito 6: O processo de readequação foi, de fato, um período de intensa reflexão e trabalho colaborativo. Apesar do tempo para discussão ter sido relativamente curto, valorizo a oportunidade que tivemos de participar e contribuir. A colaboração foi essencial, mas o desafio de conciliar as necessidades e as expectativas da reforma com as realidades específicas de nossas disciplinas foi significativo.

O processo de readequação foi, de fato, um período de intensa reflexão e trabalho colaborativo. Apesar do tempo para discussão ter sido relativamente curto, valorizo a oportunidade que tivemos de participar e contribuir. A colaboração foi essencial, mas o desafio de conciliar as necessidades e as expectativas da reforma com as realidades específicas de nossas disciplinas foi significativo.

Entrevistador: E sobre os impactos dessa readequação, especialmente considerando a flexibilização curricular, quais seriam os aspectos negativos que você identificou?

Sujeito 6: Os impactos foram profundos, especialmente para disciplinas como Espanhol. Com a flexibilização curricular e a ênfase nos itinerários formativos, a carga horária para a formação geral básica foi reduzida, afetando diretamente o tempo dedicado ao ensino de línguas. Isso resulta em menos oportunidades para os alunos desenvolverem competências linguísticas essenciais e uma compreensão cultural mais ampla. Além disso, a pressão para que os alunos escolham seus itinerários formativos em uma idade tão jovem, sem a exposição adequada a uma gama diversificada de disciplinas, pode limitar suas perspectivas futuras e seu desenvolvimento integral, conforme preconizado pela BNCC. A reforma, embora bem-intencionada em sua busca por flexibilização e personalização do aprendizado, pode acabar restringindo o acesso dos alunos a uma educação linguística e cultural rica e diversificada.

Os impactos foram profundos, especialmente para disciplinas como Espanhol. Com a flexibilização curricular e a ênfase nos itinerários formativos, a carga horária para a formação geral básica foi reduzida, afetando diretamente o tempo dedicado ao ensino de línguas. Isso resulta em menos oportunidades para os alunos desenvolverem competências linguísticas essenciais e uma compreensão cultural mais ampla. Contudo, é importante reconhecer que a FIEB buscou formas de mitigar essas perdas. A criação da disciplina de Multiculturalismo, por exemplo, foi uma iniciativa positiva, oferecendo a mim e a outros professores a chance de continuarmos a lecionar, abordando temas cruciais sobre diversidade cultural e linguística. Essa foi, sem dúvida, uma luz no fim do túnel, proporcionando uma opção valiosa tanto para os professores quanto para os alunos, em meio a tantas mudanças.

Entrevistador: Suas observações destacam desafios importantes na implementação do Novo Ensino Médio, especialmente em relação ao equilíbrio entre flexibilização curricular e a garantia de uma formação abrangente e inclusiva. A inclusão da disciplina de Multiculturalismo parece ser um passo positivo nesse sentido. Agradecemos, Sujeito 6, por compartilhar sua análise, preocupações, e, também pontos positivos conosco. Suas contribuições são valiosas para entendermos melhor as implicações da reforma educacional.