

ARTIGO

PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ACERCA DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO¹

JOSÉ VITOR PALHARES DOS SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9190-3875>

<titopalhares@hotmail.com>

MARIA CATARINA PAIVA REPOLÊS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6233-9216>

<catarina.repoles@ifsudestemg.edu.br>

¹ Fundação Osorio (FO). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG). Rio Pomba, MG, Brasil.

RESUMO: Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de docentes da educação profissional e tecnológica da Fundação Osorio acerca da atual organização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo. Os dados foram coletados por meio de *survey* qualitativo, pela aplicação de questionário on-line com 35 docentes da educação profissional e tecnológica da Fundação Osorio, utilizando a ferramenta Google Formulários. Os dados foram analisados mediante Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio recaem, principalmente, sobre docentes do ensino propedêutico, enquanto professores das disciplinas técnicas relataram poucas implicações sobre o trabalho didático-pedagógico e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, muitos docentes acreditam que o Novo Ensino Médio poderá impactar de forma negativa a qualidade dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados, tendo em vista a desvalorização de algumas disciplinas nos currículos em detrimento de outras, além da falta de preparação e adesão efetiva dos professores e dos alunos à reforma. A interdisciplinaridade foi citada como principal benefício da reforma, porém, ao mesmo tempo, a realização de atividades e avaliações integradas foi ressaltada como principal dificuldade, haja vista o agrupamento das disciplinas em grandes áreas. Esta pesquisa permite avançar na discussão ainda incipiente sobre a importância da avaliação de currículos escolares, sobretudo após o Novo Ensino Médio, já que a reforma é recente e poucos estudos avaliaram seus desdobramentos.

Palavras-chave: currículo, professores, Reforma do Ensino Médio.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT THE CURRICULAR REORGANIZATION OF THE NOVO ENSINO MÉDIO

ABSTRACT: This study aimed to understand teachers' perceptions of professional and technological education at Fundação Osorio regarding the current curricular organization proposed by the Novo Ensino Médio. To this end, the data was collected through a qualitative survey, by application of an online questionnaire with 35 professors of professional and technological education at Fundação Osorio, using the Google Forms tool. The data was analyzed using Content Analysis. The results indicate that the consequences of the High School Reform fall mainly on teachers of propaedeutic education, while teachers of technical subjects reported few implications for didactic-pedagogical work and the teaching-learning process. Furthermore, many teachers believe that the Novo Ensino Médio could negatively impact the quality of technical courses and the profile of professionals to be trained, given the devaluation of some subjects in the curricula to the detriment of others, in addition to the lack of preparation and effective adherence of teachers and students to the reform. Interdisciplinarity was cited as the main benefit of the reform, however, at the same time, carrying out integrated activities and assessments was highlighted as the main difficulty, given the grouping of disciplines into large areas. This research allows us to advance the still incipient discussion about the importance of evaluating school curricula, especially after the Novo Ensino Médio, considering that the reform is recent and few studies have evaluated its consequences.

Keywords: curriculum, teachers, High School Reform.

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA SOBRE LA REORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL NOVO ENSINO MÉDIO

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo comprender las percepciones de los docentes de educación profesional y tecnológica de la Fundación Osorio sobre la actual organización curricular propuesta por el Novo Ensino Médio. Para ello se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva. Los datos fueron recolectados a través de una encuesta cualitativa, mediante un cuestionario en línea con 35 docentes de educación profesional y tecnológica de la Fundación Osorio, utilizando la herramienta Google Forms. Los datos se analizaron mediante Análisis de Contenido. Los resultados indican que las consecuencias de la Reforma de la Escuela Secundaria recaen principalmente en los docentes de educación propedéutica, mientras que los docentes de materias técnicas reportaron pocas implicaciones para el trabajo didáctico-pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, muchos docentes creen que el Novo Ensino Médio podría impactar negativamente la calidad de los cursos técnicos y el perfil de los profesionales a formar, dada la devaluación de algunas materias en los currículos en detrimento de otras, además de la falta de preparación y adhesión efectiva de docentes y estudiantes a la reforma. La interdisciplinariedad fue citada como el principal beneficio de la reforma, sin embargo, al mismo tiempo, se destacó como la principal dificultad la realización de actividades y evaluaciones integradas, dada la agrupación de disciplinas en grandes áreas. Esta investigación permite avanzar en la discusión aún incipiente sobre la importancia de evaluar los currículos escolares, especialmente después de el Novo Ensino Médio, ya que la reforma es reciente y pocos estudios han evaluado sus consecuencias.

Palabras clave: currículo, maestros, Reforma de la Educación Secundaria.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, trouxe um conjunto de mudanças para a Educação Básica e, em especial para o Ensino Médio, que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem de docentes e discentes das redes públicas e privadas de todo o país. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os principais benefícios da implementação do “Novo Ensino Médio”, como foi denominada a reforma pelo governo, é tentar garantir um ensino de qualidade aos jovens brasileiros, fortalecer o protagonismo juvenil, aproximar as escolas da realidade dos estudantes e prepará-los para as demandas e complexidades do mercado de trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2018b).

Tais propostas de mudanças geraram uma série de críticas por parte de associações educativas, docentes, pais e alunos, que contestaram tanto o caráter impositivo da reforma quanto seu conteúdo que modifica a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio. Entre as principais mudanças determinadas pela reforma, tem-se a ampliação da carga horária mínima anual, a oferta de itinerários formativos nas escolas e uma nova organização curricular (BRASIL, 2017).

Como afirma Sacristán (2017), o currículo constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas e tem capacidade de nos fazer refletir sobre o que se pretende que os alunos aprendam e o que se deseja para eles. De acordo com o autor, são raros os elementos e atividades escolares que não tem qualquer implicação no currículo e não são afetados por ele. Problemas como a falta de motivação de estudantes, a evasão escolar, a indisciplina, o insucesso escolar e, até mesmo o tipo de relação entre docentes e discentes são temas relacionados à organização curricular, além de como o programa é oferecido nas instituições (SACRISTÁN, 2017).

Porém, as mudanças nas práticas pedagógicas advindas de uma nova organização curricular nem sempre são absorvidas pelos membros da comunidade acadêmica com o mesmo entusiasmo. Nesse contexto, o comprometimento, a motivação e a formação de docentes diante das reformas curriculares são essenciais para que as mudanças curriculares de fato ocorram e se renovem continuamente (FEUERWERKER, 2002; PAVAN; SENGER; MARQUES, 2022).

Com base nesse cenário, o problema de pesquisa que este estudo busca investigar é: como os docentes da Educação Profissional e Tecnológica da Fundação Osorio avaliam as mudanças e as implicações da nova organização curricular instituída pela Reforma do Ensino Médio? O objetivo geral deste estudo é compreender as percepções de docentes da Educação Profissional e Tecnológica da Fundação Osorio acerca da atual organização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio.

Como objetivos específicos, destacamos: I) averiguar a visão dos docentes sobre as mudanças desencadeadas pela reforma curricular e as implicações destas mudanças sobre seu próprio trabalho; II) entender a percepção dos professores sobre as implicações das mudanças provocadas pela reforma curricular no processo de ensino-aprendizagem; III) compreender a visão dos docentes sobre as implicações das mudanças provocadas pela reforma curricular na qualidade dos cursos técnicos e no perfil dos profissionais a serem formados; e IV) identificar as principais dificuldades, benefícios e perspectivas percebidas pelos professores mediante a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição estabelecida pela Reforma do Ensino Médio.

Esta pesquisa se justifica em diferentes vertentes. Primeiramente, pela escassez de informações quanto aos impactos das modificações impostas sobre o currículo pelo Novo Ensino Médio, já que a reforma é recente e poucos estudos avaliaram seus desdobramentos. Como afirma Pereira (2017),

nenhum currículo deveria sair de cena sem ser avaliado, de forma com que fique claro quais sujeitos sociais ele formou e para que tipo de atuação na sociedade. Para o autor, não é possível reformular um currículo ou propor outro sem avaliar o existente, pois não há garantia de que o currículo que está sendo proposto é mais inovador/crítico/emancipador do que aquele em funcionamento.

Além disso, ao compreender as percepções de docentes sobre a nova organização curricular é possível entender como ocorrem as suas práticas educativas e como o processo de ensino-aprendizagem pode estar sendo afetado pela atual Reforma do Ensino Médio. Como aponta Pereira (2017), a avaliação do currículo permite verificar se os objetivos educacionais foram cumpridos, se a seleção de conteúdos estava apropriada para a faixa etária dos alunos, se as experiências pedagógicas foram registradas e se apresentam sucesso/fracasso da prática educativa.

Este trabalho também possibilita refletir sobre a importância do currículo para a formação dos discentes e sua preparação para o mundo do trabalho, já que ele é capaz de transformar comportamentos, orientar caminhos e repercutir na identidade e nas práticas sociais de estudantes (SILVA, 2016). Tendo em vista que a avaliação curricular pode ser uma ferramenta fundamental para promover a melhoria da qualidade do ensino (BARRETTTO, 2012), este trabalho ainda se justifica porque os responsáveis pela gestão de instituições públicas e privadas de ensino devem entender a repercussão das mudanças curriculares advindas com o Novo Ensino Médio e, se necessário, desenvolver estratégias para enriquecer a prática pedagógica e buscar garantir a oferta de educação profissional de qualidade.

CURRÍCULO ESCOLAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O currículo escolar é um dos principais componentes da educação, pois se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os estudantes devem adquirir durante sua formação. Apesar de haver inúmeras definições para seu conceito, neste trabalho concebemos o currículo não como um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação, mas como uma práxis que surge de uma série de processos e que reflete determinações mais amplas da sociedade, já que nele/por ele/através dele se materializam as experiências, vivências, crenças, representações e os saberes da comunidade escolar (SACRISTÁN, 2017).

Desse modo, o currículo deve estar alinhado com os objetivos sociais, políticos e culturais da educação e com as necessidades e características dos alunos e da sociedade em que estão inseridos (SILVA, 2016). Além disso, é fundamental garantir a participação dos alunos, dos professores e da comunidade escolar no processo de elaboração, implementação e avaliação do currículo (ROSO; AULER, 2016), de modo a promover uma educação mais democrática, crítica e reflexiva.

O processo de organização curricular é um elemento fundamental para o funcionamento das escolas e para a efetivação dos processos educativos. Se refere às etapas de seleção, organização e sequenciamento dos conteúdos, habilidades e valores que serão ensinados aos alunos durante a sua formação. É a partir desse processo que se estruturam as atividades de ensino e aprendizagem, bem como a definição dos objetivos educacionais a serem alcançados, a escolha dos conteúdos e estratégias de ensino, a definição de critérios de avaliação, entre outros aspectos (SACRISTÁN, 2017). Assim, a organização curricular deve ser pensada de forma integrada e articulada, a fim de garantir uma educação

de qualidade, levando em conta não apenas as demandas do mercado de trabalho, mas também as necessidades políticas, culturais e sociais da comunidade.

Uma das marcas históricas do currículo escolar, especialmente no Ensino Médio, é a sua fragmentação (SAVIANI, 2007; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; FERREIRA; FELZKE, 2021), uma vez que as áreas do conhecimento muitas vezes não interagem entre si, permanecendo fechadas, e os saberes são desenvolvidos por meio de parcelas de modo linear. Essa prevalência histórica da fragmentação curricular ocorre porque, nas culturas escolares, há uma grande resistência à introdução de mudanças (FERREIRA; FELZKE, 2021). De acordo com Machado (2009), para superar a fragmentação curricular e promover um entendimento global e complexo do conhecimento é necessário romper o modelo hierárquico do conhecimento, em que algumas disciplinas são menosprezadas, bem como incentivar uma mudança de postura de docentes e discentes, mobilizando esforços no desenvolvimento de inter-relações entre as áreas.

A organização curricular de cursos profissionalizantes possui características específicas que devem ser consideradas na sua estruturação e avaliação. Os cursos profissionalizantes têm como objetivo principal a formação de profissionais aptos a atuarem em determinadas áreas do mercado de trabalho, com habilidades e competências específicas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação, aponta, por exemplo, para a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos (BRASIL, 2021). Da mesma forma, Sacristán (2017) acredita que o currículo deve ser entendido como um processo dinâmico, em constante evolução, e que, portanto, deve ser avaliado, adaptado e aprimorado periodicamente para atender às demandas da sociedade.

Nesse contexto, Pereira (2017) afirma que é a partir das formulações de Ralph Tyler, na década de 1950, que o tema da avaliação de currículo escolar passou a ganhar maior notoriedade na academia, sendo que a avaliação era vista como mensuração do processo de escolarização quanto a sua (in)suficiência para alcançar os objetivos educacionais traçados, estando associado ao processo de planejamento e controle do currículo. Neste trabalho entendemos como avaliação de currículo escolar o processo de qualificar a educação por meio da descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando superar as contradições encontradas, assim como define Saul (1995).

Portanto, a avaliação de currículos escolares é um processo primordial na área da educação, que permite aos sujeitos conhecer a própria caminhada, rever práticas e instrumentos utilizados e, dessa forma, consertar ou conservar determinados elementos. Contudo, as instituições de educação não estão preocupadas em avaliar seus currículos e, desse modo, não sabem se os seus objetivos formativos estão sendo alcançados (PEREIRA, 2017).

Assim, muitos currículos escolares saem de cena sem antes passarem ao menos por uma avaliação. Atualmente, existe uma desvalorização dos currículos que estão prestes a serem substituídos, mas é possível reformular um currículo sem antes avaliar aquele existente? O que nos garante “que o currículo que está sendo proposto é mais inovador/crítico/emancipador do que aquele em funcionamento?” (PEREIRA, 2017, p. 301). Isso somente poderá ser respondido por meio da avaliação do currículo existente e daquele que está sendo proposto, identificando e comparando as contradições existentes entre ambos.

Dessa forma, a reforma curricular é um processo concomitante ao processo de avaliação de currículo. A reformulação de currículo pode ser entendida aqui como um processo de construção de um novo currículo que visa a substituição do antigo, pelo “(re)pensar crítico, reflexivo, ideológico,

praxiológico sobre um currículo já existente, de modo a atualizá-lo (ou não?) para corresponder aos novos (ou velhos?) anseios de formação de uma dada nação” (PEREIRA, 2010, p. 6).

Esses processos de mudança e atualização de currículos têm sido amplamente discutidos e implementados em diversos sistemas educacionais ao redor do mundo. Mas as reformas curriculares não surgem do zero, sendo representativas de mobilizações e demandas do Estado e/ou das escolas, dos estudantes, professores etc., sendo atravessadas por conflitos e contradições e, portanto, são também fontes de discordância entre membros da comunidade escolar (ALMEIDA; BEZERRA; LINS, 2023). No Brasil, há algum tempo, o Ministério da Educação tem afirmado que é necessário pensar em reformas curriculares, levando em consideração as mudanças estruturais que alteraram a produção e a própria organização da sociedade (BRASIL, 2000), como é o caso recente da implementação da Reforma do Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil foi recentemente reformulado a partir da Lei n.º 13.415 de 2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio ou também como Novo Ensino Médio, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e apresentando mudanças significativas para essa etapa da educação brasileira. O novo modelo é fruto da Medida Provisória n.º 746 (BRASIL, 2016), que foi convertida na Lei n.º 13.415/2017 em menos de seis meses. O texto final da reforma foi publicado oficialmente em fevereiro de 2017, entretanto, para ser implantado o novo modelo de ensino era necessária a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi homologada no final do ano de 2018.

De acordo com o MEC, o objetivo da reforma do Ensino Médio é garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens brasileiros e aproximar as escolas da realidade dos discentes, considerando as novas demandas e complexidades do mercado de trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2018b). Nesse documento, o MEC destaca ainda os principais benefícios da reforma, a saber: I) atender às necessidades e expectativas dos jovens e fortalecer o interesse, engajamento e protagonismo juvenil; II) definir um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também de itinerários formativos que possibilitem aos discentes aprofundar seus estudos em áreas de conhecimento com as quais se identificam mais ou, ainda, em cursos ou habilitações de formação técnica e profissional; III) aumentar o interesse dos estudantes em acessar a escola e, conseqüentemente, melhorar os índices de permanência e de resultados da aprendizagem; e IV) garantir o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar jovens para lidar com desafios pessoais, profissionais, culturais e ambientais.

Para atingir esses objetivos, foram traçados um conjunto de mudanças significativas no currículo escolar e na organização da etapa final da educação básica, mudanças que produzem impactos expressivos no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem, dado o caráter normativo que a reforma possui (CAVALCANTI; CARVALHO, 2021). Por exemplo, a partir da reforma, o currículo do Ensino Médio deverá ser composto: I) pela formação geral básica, comum e obrigatória a todas as escolas e em todos os três anos dessa fase da educação, em consonância com a BNCC; e II) por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, segundo a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Assim, o currículo do Ensino Médio buscou se tornar mais flexível, permitindo que os discentes tenham uma parte comum e outra diversificada, e que tenham mais autonomia para escolher as disciplinas de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida.

Nesse contexto, o currículo do Ensino Médio passou a ser organizado em habilidades e competências a serem desenvolvidas, e as disciplinas passaram a ser preparadas e agrupadas através de áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017). Bodião (2018) e Cavalcanti e Carvalho (2021) destacam que a divisão das disciplinas em itinerários formativos e o agrupamento delas em grandes áreas do conhecimento, nas quais estão alocadas as disciplinas tradicionais já sedimentadas ao longo dos anos, pode provocar um esvaziamento curricular, isto é, uma redução dos conteúdos curriculares que serão ofertados para os estudantes.

Com a reforma, houve também uma ampliação da carga horária para o Ensino Médio, com a proposição de uma carga horária mínima anual de 800 horas, sendo que esta deverá ser ampliada de forma progressiva para 1400 horas, visando um tempo maior de aprendizagem e aprofundamento dos conteúdos. Em consonância, a reforma também prevê que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação em tempo integral, a fim de proporcionar uma jornada escolar mais longa, com atividades complementares e oportunidades de desenvolvimento integral (BRASIL, 2017). Entretanto, como alertam Souza e Garcia (2020), tempo integral não é sinônimo de educação integral, sendo necessário que a extensão do tempo do aluno na escola não objetive apenas aumentar a sua permanência dentro da instituição, bem como não priorize a formação de mão de obra técnica e rápida, como uma resposta às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana integral.

A reforma também definiu como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio apenas Português e Matemática, trabalhando as demais disciplinas de forma interdisciplinar (BRASIL, 2017). Já Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia não são consideradas componentes curriculares, mas estudos e práticas, cuja obrigatoriedade se dará na diluição delas em outras disciplinas. Nesse contexto, Czernisz e Erram (2018) alertam para o fato de que uma maior valorização de determinados conhecimentos científicos em detrimento de outros, vistos como secundários, não viabiliza o protagonismo juvenil proposto pela reforma, nem tampouco a expressão cultural que deve compor a formação integral dos discentes, limitando a aprendizagem dos alunos.

Sobre os impactos da reforma no Brasil, já observados, a pesquisa de Souza e Garcia (2020) aponta que professores e alunos ainda demonstram diversas dúvidas em relação ao Novo Ensino Médio e desconhecem a lei e as principais mudanças advindas com ela. Outros desdobramentos observados pelos autores foram: prováveis influências da reforma do Ensino Médio na formação e no trabalho docente, como desvalorização do profissional, aumento da carga horária de aulas e de outras demandas profissionais; receio em relação ao notório saber, situação que possibilita a substituição de docentes devidamente formados por profissionais sem uma formação específica para lecionar; muitos respondentes, entre alunos e professores, não acreditam que os itinerários formativos irão promover uma melhoria no desempenho dos discentes, pois entendem que mesmo que eles gostem de uma área específica e se dediquem a ela, o ensino estará incompleto; a compreensão de que a elaboração dos currículos foi afetada negativamente, uma vez que as escolas não poderão ofertar todos os itinerários formativos e, assim, os alunos serão privados do direito de escolha do itinerário desejado, embora seja garantido pela lei; preocupações quanto à estrutura física precária de muitas escolas para suportar o ensino em tempo integral; e preocupações pelo fato de que nem todos os alunos estarão disponíveis para estudar em tempo integral, por terem necessidade, também, de trabalhar e de ajudar financeiramente a família.

De maneira semelhante, o estudo de Lima e Gomes (2022), que buscou compreender como foi recepcionado e implementado o Novo Ensino Médio por técnicos, gestores e docentes da rede estadual de Pernambuco, evidencia os sentimentos de insegurança, desconfiança, incerteza e expectativas quanto à efetivação da reforma. Os sentimentos de insegurança e desconfiança foram relacionados ao desconhecimento de como as modificações da reforma poderão ser colocadas em prática, sendo que os participantes da pesquisa se viram diante do desafio de materializar propostas por vezes distanciadas de seus cotidianos. A incerteza decorre do questionamento se esse novo modelo de ensino irá formar o cidadão autônomo-trabalhador ou se o foco recairá apenas nesse último. Já as expectativas estão relacionadas à definição de um caminho a ser percorrido por parte do governo que oriente de fato as práticas a serem desenvolvidas e efetivadas no cotidiano escolar.

O estudo de Cavalcanti e Carvalho (2021) destaca que a reforma trouxe impactos significativos em alguns componentes curriculares, como o de Física, já que o conteúdo específico da disciplina deu lugar a conteúdos e temas mais abrangentes e interdisciplinares, associados à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, impactando também na oferta de aulas dos professores de várias áreas de conhecimento. Além disso, Marra e Almeida (2023) indicam como consequência da reforma um distanciamento entre o ensino praticado nas escolas e o ensino oficial declarado nas ementas e planos de curso do Ministério da Educação.

Souza e Garcia (2020) destacam ainda a necessidade, segundo professores e alunos participantes da pesquisa, de mudanças que proporcionassem melhorias na educação, porém, eles não concordaram com a forma com que o Novo Ensino Médio foi implementado, por meio de uma reforma que se iniciou a partir de uma medida provisória. Isso vai ao encontro de vários estudos da área da Educação que criticam o modo como o Novo Ensino Médio foi difundido no Brasil, ainda que as escolas tenham autonomia para implementar essas mudanças, adaptando-as à sua realidade e respeitando as diretrizes definidas pelo MEC.

Costa e Silva (2019), por exemplo, afirmam que a Reforma do Ensino Médio tem problemas de legitimidade, uma vez que não foi resultado de debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas, bem como foi originada de uma medida provisória aprovada às pressas, atropelando esforços e ignorando diversos segmentos da sociedade brasileira interessados no tema.

Outras críticas destacadas por esses autores endereçadas à reforma são: uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, ao defini-lo por habilidades e competências e ao privilegiar posicionamentos defendidos por setores do empresariado interessados na padronização do ensino; a carga horária do currículo que poderá ser ofertada à distância (de 20% a 30%) e que abre possibilidades para a mercantilização do ensino; e um Novo Ensino Médio e uma nova base curricular completamente desvinculados da nossa realidade, que preza o afunilamento da formação da juventude e que atende a interesses outros que não dos jovens e de suas diversidades, especialmente daqueles provenientes de maior vulnerabilidade social e que mais precisam de uma educação pública, gratuita e de qualidade (COSTA; SILVA, 2019).

Tendo em vista essas e outras críticas destinadas ao Novo Ensino Médio, vale destacar que existe um movimento político e social, encabeçado por entidades, movimentos sociais, professores e pesquisadores da área da educação, que busca revogar a reforma, mesmo que parcialmente. Nesse contexto, o Governo Federal anunciou, em abril de 2023, a suspensão do cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, buscando ampliar as discussões e debates acerca da aplicação dos novos modelos de ensino (BRASIL, 2023a).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de atingir o objetivo proposto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo. A escolha por tal abordagem justifica-se por entender que a pesquisa qualitativa permite um aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, envolvendo crenças, percepções, símbolos e valores dos informantes em seu contexto, que não são captáveis por meio de métodos estatísticos (MINAYO; COSTA, 2018).

A coleta de dados foi realizada mediante *survey*, por meio da aplicação de questionário online com docentes da educação profissional e tecnológica da Fundação Osorio, utilizando a ferramenta Google Formulários. De acordo com Jansen (2010), o *survey* do tipo qualitativo não visa estabelecer frequências ou médias dos dados, mas compreender a diversidade de algum tema de interesse dentro de uma determinada população. Esse tipo de *survey* não objetiva fazer um levantamento do número de pessoas com a mesma característica, mas estabelecer a diversidade das características, significados e experiências dos membros dentro de uma população. De forma semelhante, Gil e Neto (2020) apontam o *survey* como um importante método de pesquisa nos estudos qualitativos, especialmente quando o objeto de estudo recebeu pouco escrutínio empírico, como é o caso da avaliação dos desdobramentos do Novo Ensino Médio, já que a reforma é recente e ainda não foi adotada em muitas instituições de ensino no país.

Houve a aplicação de pré-testes com quatro professores da instituição para identificar possíveis interpretações equivocadas do questionário e, se necessário, seria realizada uma revisão do instrumento baseado nas observações obtidas no pré-teste para a aplicação final. Após a revisão das observações obtidas no pré-teste, o questionário foi enviado via e-mail funcional e redes sociais, como WhatsApp.

O questionário desenvolvido nesta pesquisa foi constituído por um conjunto de 24 perguntas, sendo 11 questões fechadas e 13 abertas. As 7 primeiras perguntas capturaram o perfil dos docentes respondentes, enquanto as outras 17 questões se referiam especificamente às percepções dos professores sobre as mudanças provocadas pelo Novo Ensino Médio e seus impactos no trabalho didático-pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade dos cursos técnicos e no perfil dos profissionais a serem formados, além de identificar as principais dificuldades, benefícios e perspectivas percebidas mediante a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição. O tempo estimado para a conclusão do questionário era de, aproximadamente, 40 minutos, em dia, horário e local escolhido pelo docente, conforme sua conveniência.

A seleção dos professores participantes da pesquisa levou em consideração o critério não probabilístico de intencionalidade, isto é, os participantes do estudo foram escolhidos intencionalmente pelos pesquisadores devido a sua disponibilidade. Nesse sentido, a fim de tentar obter uma visão mais ampla das percepções sobre os impactos da nova organização e implementação curricular advindos do Novo Ensino Médio, o questionário foi encaminhado a todos os docentes inseridos na educação profissional e tecnológica da instituição na data da aplicação, independentemente do curso em que lecionam. Todos esses professores estavam vivenciando as modificações implementadas pela atual Reforma do Ensino Médio nos currículos dos cursos técnicos da Fundação.

A execução da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 68673223.0.0000.5588) e a coleta de dados foi realizada do dia 20 de junho de 2023 até o dia 10 de julho de 2023. A Fundação Osorio possui um total de 40 professores que lecionam atualmente na

educação profissional e tecnológica, entre civis e militares e do quadro permanente e provisório da instituição. Desse total, 35 docentes responderam ao questionário. Em relação ao número de respondentes da pesquisa, partimos dos pressupostos de Jansen (2010) e Gil e Neto (2020), os quais inferem que no *survey* qualitativo não é a quantidade de sujeitos investigados que define a validade dos resultados obtidos, mas sim suas especificidades e a cobertura da diversidade dentro de uma determinada população. Dessa forma, como recomendam tais autores, a coleta de dados foi interrompida seguindo o princípio de saturação, isto é, quando observamos que novos elementos para subsidiar a teorização não mais seriam alcançados por meio da pesquisa de campo.

Como se trata de um estudo em uma pequena instituição e, a fim de garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, os dados foram tratados de forma agregada e os participantes foram nomeados aleatoriamente como R1 (Respondente 1), R2 (Respondente 2) e assim sucessivamente, sem vinculação de nome, idade, gênero, tempo de atuação, disciplinas que ministra, curso em que atua, entre outras informações do perfil dos respondentes, a fim de não expor ou permitir a identificação deles.

A Fundação Osorio é uma instituição pública federal de ensino, com patrimônio próprio e autonomia administrativa. Localizada no bairro Rio Comprido, Zona Norte do município do Rio de Janeiro, é vinculada ao Comando do Exército por delegação do Ministério da Defesa, e em junho de 2023 completou 102 anos de existência. Atualmente atende mais de 900 alunos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio/Profissionalizante. Em seu quadro funcional, possui professores civis e militares que lecionam diferentes disciplinas na educação profissional e tecnológica, tanto da área propedêutica quanto profissionalizante. A instituição possui os cursos técnicos profissionalizantes em Administração e em Meio Ambiente na modalidade Integrado ao Ensino Médio e o processo de reorganização e implementação curricular propostos pela Reforma do Ensino Médio tem sido instituído na Fundação desde o início do ano de 2021.

Desse modo, os currículos dos cursos profissionalizantes da instituição já são compostos pela formação geral básica, por itinerários formativos (disciplinas eletivas e disciplina de Projeto de Vida), pela formação técnica profissionalizante e pelo aprofundamento dos componentes curriculares. Eles são organizados por habilidades e competências e as disciplinas básicas são agrupadas nas grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional.

Para a análise e interpretação dos dados coletados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), por meio da técnica de análise de avaliação. De acordo com a autora, a análise de avaliação é particularmente recomendada quando o objetivo da pesquisa é compreender as opiniões, percepções, atitudes, crenças e valorações expressas pelos sujeitos envolvidos. A operacionalização da Análise de Conteúdo seguiu as seguintes etapas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; e d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, descreveremos a análise dos dados e discussão dos resultados, abordando o perfil dos respondentes e as percepções deles sobre as mudanças provocadas pelo Novo Ensino Médio, suas implicações no trabalho didático-pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade dos cursos técnicos, no perfil dos profissionais a serem formados e as principais dificuldades, benefícios

e perspectivas percebidas mediante a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição.

Dos 35 respondentes, 18 são do gênero masculino e 17 feminino. Cerca de 37% dos participantes da pesquisa possuem entre 41 e 50 anos, aproximadamente 29% possuem entre 31 e 40 anos e 26% possuem entre 51 e 60 anos. A maioria dos respondentes (42,8%) possui o mestrado como maior nível de escolaridade, seguido de especialização e doutorado como maiores titulações com a mesma representatividade entre os participantes (28,6% cada). Dentre as possíveis modalidades de graduação, 80% dos professores respondentes possuem licenciatura, 45,7% possuem bacharelado e 5,7% são tecnólogos, sendo importante ressaltar que nesta questão era possível marcar mais de uma alternativa.

Ainda sobre os perfis dos respondentes, cerca de 43% possuem mais de 21 anos de experiência em docência, seguido de 29% dos professores que possuem entre 11 e 15 anos de experiência em docência. Ainda que grande parte dos professores da educação profissional e tecnológica da Fundação Osorio (FO) tenha muitos anos de experiência em docência, 13 respondentes afirmaram ter entre 5 e 10 anos de experiência como docente especificamente da Educação Profissional e Tecnológica, seguido de 7 professores com uma atuação acima de 21 anos, 6 docentes com um tempo de experiência entre 16 e 20 anos na EPT, 5 docentes com tempo de experiência de menos de 5 anos e 4 professores com tempo de experiência entre 11 e 15 anos. Além disso, dos 35 respondentes, 22 são professores civis e 13 são militares.

Quando perguntados se possuem conhecimento sobre a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da Fundação Osorio proposta pela Reforma do Ensino Médio, 18 professores afirmaram que “sim”, 4 responderam “não” e 13 docentes afirmaram conhecer em partes. Tais dados evidenciam que, apesar de a maioria dos professores da educação profissional e tecnológica da instituição ter conhecimento da nova organização curricular advinda com o Novo Ensino Médio, é preciso que a Fundação Osorio invista em treinamento e reforce junto aos professores as principais modificações, justificativas e entendimentos sobre a reforma e os novos currículos escolares, visto que existe um quantitativo alto de docentes que desconhece em partes ou totalmente esses aspectos, como mostram os trechos abaixo:

(01) Fomos convidados durante a pandemia para participar de reuniões que tratavam sobre o Novo Ensino Médio e para dar opiniões sobre assuntos específicos. Mas não fomos consultados sobre outros temas, como a implantação da disciplina Projeto de Vida entre outros (Respondente 12).

(02) Não fui convidado para participar da nova organização e implantação da reforma curricular na instituição. Apenas criaram uma disciplina eletiva e me colocaram para assumi-la (Respondente 19).

(03) Apenas fui comunicada sobre as mudanças, o que me gera algumas dúvidas e inseguranças no trabalho (Respondente 22).

(04) Na FO, as mudanças são impostas sem diálogo e estudo. Além de altamente segmentado, sem a menor preocupação de integração. Desta forma, quem estiver atuando em outro segmento quando da adoção de novo sistema não participa do Ensino Médio, mesmo que venha atuar nele no ano seguinte, ou tenha a possibilidade (Respondente 23).

Os professores que afirmaram conhecer a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição destacaram que esse conhecimento foi adquirido por meio de formação online durante a pandemia, reuniões institucionais e palestras informativas, mas sem a participação deles no processo de decisão. De acordo com alguns docentes, o processo de implementação está sendo gradual e experimental, tendo em vista o movimento dinâmico entre tentativas, erros e acertos.

Os professores também foram perguntados sobre o quanto a reforma do Ensino Médio mudou o seu trabalho como docente. Nessa questão, a maioria – 23 professores – respondeu que não melhorou e não piorou, ou seja, não houve mudanças significativas, 8 professores disseram que a reforma piorou o trabalho didático-pedagógico e 4 afirmaram que melhorou. Os trechos abaixo buscam ilustrar como a reforma curricular impactou o trabalho didático-pedagógico dos docentes.

(05) Percebi que as discussões sobre o tema restringiram-se à BNCC e sua nova organização. Essa reformulação, portanto, abrangeu pouco as disciplinas técnicas (Respondente 2).

(06) O processo na prática é mais complexo, não só para os professores, mas também, para os alunos. Do ponto de vista do docente, acredito que as divisões em componentes curriculares e áreas de conhecimento trazem alguns problemas, como por exemplo elaboração de questões, excesso de conteúdo, necessidade de comprometimento de um grupo maior de docentes dentro de diferentes disciplinas (Respondente 3).

(07) Acredito que é cedo para se falar de impactos, pois na prática a escola mudou seu currículo tem um ano e meio, acredito que a falsa sensação na oferta da interdisciplinaridade é o que mais me incomoda, pois todos os planos curriculares foram desenhados dessa forma, porém não existe um planejamento conjunto entre os docentes para que o currículo seja cumprido, ficando cada componente curricular na sua "caixinha", então na prática pedagógica, pouca coisa mudou. Na organização curricular, houve um esvaziamento de tópicos dentro dos componentes curriculares (Respondente 15).

(08) Propôs modelos de avaliação que o dia a dia mostrou que eram ineficientes, além de muito mais trabalhosas; o currículo foi esvaziado para dar lugar a generalizações, o que impactou o meu prazer em dar aula (Respondente 25).

(09) Aumentou a demanda por uma disciplina que eu não tinha muito conhecimento para lecionar, como é o caso da disciplina Projeto de Vida, que foi pensada e organizada por uma professora, mas distribuída para ser lecionada por diversos outros professores, de diferentes áreas (Respondente 29).

(10) A exigência de questões interdisciplinares trouxe dificuldade na elaboração da prova, uma vez que as disciplinas muitas vezes possuem um determinado conteúdo não factível com essa realidade (Respondente 31).

Pelos relatos dos respondentes, podemos observar que, enquanto grande parte dos professores das disciplinas propedêuticas afirma que a reforma trouxe vários obstáculos e desafios para a sua operacionalização, como a junção das disciplinas em grandes áreas do conhecimento, a maioria dos professores que leciona especificamente disciplinas da área técnica de Administração e de Meio Ambiente afirma ter sofrido pouco impacto com a reforma no trabalho didático-pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, ainda que a maioria dos professores tenha respondido que a reforma não melhorou nem piorou seu trabalho didático-pedagógico, muitos respondentes descreveram impactos expressivos no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem oriundos do Novo Ensino Médio, o que corrobora Cavalcanti e Carvalho (2021), como é possível observar pelos relatos acima.

Um dos pontos destacados por alguns professores sobre os desdobramentos da reforma no trabalho didático-pedagógico é o aumento da carga horária de reuniões, de planejamento de aulas e de materiais para lecionar disciplinas que não estavam no currículo anteriormente, como disciplinas eletivas e Projeto de Vida. De acordo com os docentes, a disciplina Projeto de Vida, por exemplo, foi toda planejada – conteúdos, avaliações etc. – por uma professora de uma área específica, mas foi distribuída e é lecionada atualmente por diferentes professores, de diversas áreas e para todos os anos do Ensino Médio/Profissionalizante. Tal fato vai ao encontro do estudo de Souza e Garcia (2020), o qual destaca a desvalorização profissional e o aumento da carga horária de aulas e de outras demandas profissionais como prováveis implicações da reforma do Ensino Médio.

Além disso, dentre os principais desdobramentos da reforma no trabalho didático-pedagógico, muitos professores citam o agrupamento das disciplinas em grandes áreas do conhecimento e a consequente dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade, em elaborar questões e provas em conjunto, o excesso de conteúdo e a necessidade de comprometimento de um grupo maior de docentes de diferentes disciplinas, uma vez que, como pontua um dos respondentes “não existe um planejamento conjunto entre os docentes para que o currículo seja cumprido”.

Esses dados corroboram os estudos de Saviani (2007), Araújo e Frigotto (2015) e Ferreira e Felzke (2021) ao afirmarem que, historicamente, o currículo escolar do Ensino Médio é marcado pela fragmentação, pois os componentes curriculares muitas vezes não interagem entre si, permanecendo fechados. E, mesmo com a reforma, a qual possui, dentre seus objetivos, integrar diferentes disciplinas para oferecer uma educação mais ampla, global e interdisciplinar, podemos perceber que a fragmentação ainda é uma característica presente no currículo escolar da instituição e que a reforma ainda não contribuiu para a sua superação.

Ainda no que se refere à interdisciplinaridade no currículo escolar, gostaríamos de destacar alguns trechos, como “o processo na prática é mais complexo”, “na prática pedagógica, pouca coisa mudou”, “A mudança para áreas do conhecimento não aconteceu de forma integrada no âmbito da aprendizagem, mas somente nas avaliações que passaram a ser integradas” e “disciplinas muitas vezes possuem um determinado conteúdo não factível com essa realidade [interdisciplinar]”. Tais trechos podem indicar a coexistência de um currículo escolar formal/oficial com um currículo real (SILVA, 2016; PEREIRA, 2017) na instituição, isto é, um currículo estabelecido pelo sistema de ensino e expresso em diretrizes, objetivos e conteúdos das áreas de estudo coexistindo com outro currículo escolar que realmente é praticado em sala de aula, evidenciando, como consequência da reforma, um distanciamento entre o ensino praticado nas escolas e o ensino oficial declarado nas ementas e planos de curso do Ministério da Educação (MARRA; ALMEIDA, 2023). Além disso, os relatos desta pesquisa vão ao encontro dos achados de Lima e Gomes (2022), ao evidenciar a insegurança e o desconhecimento de como as modificações do Novo Ensino Médio podem ser colocadas em prática, sendo que os professores se veem diante do desafio de materializar propostas muitas vezes distantes de sua realidade.

Embora alguns docentes tenham ressaltado a possibilidade de trabalhar conteúdos diversificados com os alunos a partir da mudança do modelo de aprendizagem, outro aspecto bastante destacado pelos respondentes em diferentes momentos do *survey* foi o esvaziamento do currículo escolar

e a negligência de alguns temas importantes resultantes do agrupamento das disciplinas em grandes áreas do conhecimento advindos com o Novo Ensino Médio, como evidencia os trechos 07 e 08 acima. Outros respondentes afirmaram não concordar com as mudanças propostas nos currículos pela Reforma do Ensino Médio, pois, por exemplo, “ela suprimiu itens importantes para a construção de debates sobre diversidade e educação étnico racial” (Respondente 06), “tirou um pouco o foco do componente curricular e passou para esse âmbito mais geral da grande área de conhecimento” (Respondente 24) e ainda “a disciplina de artes não iria ser ofertada. Só está sendo disponibilizada por pressão dos pais” (Respondente 30).

Tais relatos indicam que o agrupamento das disciplinas em grandes áreas do conhecimento realizado na Fundação Osório a partir da Reforma do Ensino Médio provocou a redução de conteúdos curriculares e a negligência de alguns temas, dando lugar a conteúdos e temas mais abrangentes e interdisciplinares, corroborando os estudos de Bodião (2018) e Cavalcanti e Carvalho (2021). Nesse contexto, cabe destacar ainda que alguns professores ressaltaram uma maior desvalorização de algumas disciplinas em detrimento de outras a partir do Novo Ensino Médio, como a disciplina de Arte e disciplinas das áreas técnicas, como relata o Respondente 18 “um dos pontos que não concordei foi a retirada de disciplinas importantes do currículo do curso técnico em detrimento da manutenção de todas da área propedêutica”.

Esses trechos indicando como consequência da Reforma do Ensino Médio a redução de conteúdos de algumas disciplinas, a negligência de alguns temas e a desvalorização de determinadas disciplinas evidenciam que, como afirmam Czernisz e Erram (2018), há uma maior valorização de determinados conhecimentos científicos em detrimento de outros, que são vistos como secundários e menos importantes, o que não viabiliza o protagonismo juvenil proposto pela reforma e nem tampouco a expressão cultural que deve compor a formação integral dos discentes, limitando a aprendizagem dos alunos. Por meio dos dados, podemos afirmar que ainda há na Fundação Osório um modelo hierárquico do conhecimento, em que disciplinas técnicas são menosprezadas, enquanto disciplinas básicas, como matemática e português são privilegiadas e, como posto por Machado (2009), para superar a fragmentação curricular e promover um entendimento global e complexo do conhecimento é necessário romper esse modelo hierárquico do conhecimento.

Além do estrangulamento e negligência de conteúdos de algumas disciplinas e a consequente restrição e perda de conhecimentos por parte dos alunos, os professores citaram também outros elementos como principais mudanças provocadas pela reforma curricular no processo de ensino-aprendizagem, como ilustram os trechos abaixo:

(11) Como alguns temas importantes foram extinguidos, por vezes ficamos sem base para abordar assuntos relacionados (Respondente 01).

(12) A grade ficou mais puxada para o aluno, com mais aulas durante a semana. Os alunos tiveram mais disciplinas e acabam se atrapalhando com mais “conteúdos” (Respondente 04).

(13) A tentativa de integrar/amarrar a avaliação dentro da área de conhecimento limitou e empobreceu o processo com grandes prejuízos aos discentes. (...) Há o desafio de integrar as avaliações quando o ensino não está integrado (Respondente 05).

(14) Docentes e discentes se perdem no meio de um atabalhado processo que prega uma avaliação integrada, com aspectos não esclarecidos, num mundo que testa seus conhecimentos de forma tradicional (Respondente 13).

(15) Instalações, pessoal e equipamentos não acompanharam as mudanças curriculares. Está muito aquém do necessário. A escola não oferta equipamentos suficientes de tecnologia, bem como não dispõe de laboratórios de informática que caibam toda a turma e que proporcionem uma maior integração tecnológica como propõe a base. Da mesma forma não possui insumos laboratoriais indispensáveis para o desenvolvimento de práticas que visem ao letramento científico como dispõe a BNCC, não possui verbas para saídas de campo. Entre outros pontos, que vão afetar o processo de ensino-aprendizagem (Respondente 21).

(16) Há um bom número de professores em algumas áreas, mas poucos professores em outras, principalmente nas ofertadas a partir do Novo Ensino Médio, como Projeto de Vida (que está sendo jogada para vários professores) e disciplinas eletivas. Além disso, a escola não oferta equipamentos suficientes de tecnologia, como computadores e data-show, sendo necessária uma quantidade maior de salas com equipamentos e com internet funcionando daria mais qualidade (Respondente 26).

(17) Não concordei com a reforma, ela para mim vai criar um abismo maior entre os alunos de escola privada e pública, pois se adequa a um enxugamento de folha, e desvalorização das disciplinas de humanas, que continuariam a ser aplicadas nas escolas privadas preparando para os vestibulares (Respondente 32).

Pelos relatos acima, podemos perceber que a redução de conteúdos curriculares em algumas disciplinas afeta não somente a perda de conhecimentos por parte dos alunos, mas também o processo de ensino-aprendizagem no que se refere aos discentes terem base para acompanhar temas importantes da área e em relação aos docentes conseguirem abordar determinados conteúdos em sala de aula. Portanto, como aponta Pereira (2017), ao compreendermos as percepções de docentes sobre a nova organização curricular é possível entendermos como ocorrem suas práticas educativas e como o processo de ensino-aprendizagem está sendo afetado pela atual Reforma do Ensino Médio.

Além disso, outro ponto muito citado pelos professores foi o aumento da carga horária de aulas de algumas disciplinas para os alunos, ponto explicitado também por Souza e Garcia (2020), fazendo com que a grade curricular fique mais difícil para o aluno, com mais conteúdo para estudar, acarretando, muitas vezes, na confusão dos discentes sobre o que deve ser estudado em cada componente curricular para as avaliações integradas em grandes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, um aspecto muito destacado pelos respondentes quanto aos desdobramentos da Reforma do Ensino Médio foi justamente sobre a tentativa de integrar as avaliações dentro das áreas de conhecimento. Para muitos respondentes, com as provas acontecendo por grande área de conhecimento, não fica claro os critérios de avaliação integrada entre os componentes curriculares propostos para o Novo Ensino Médio, trazendo não apenas prejuízos no momento da avaliação para os discentes, mas também fazendo com que os alunos dessem maior importância a algumas disciplinas em detrimento de outras. Como posto por um dos professores, há o desafio de integrar as avaliações, quando o ensino não está integrado.

Ainda em relação às atividades avaliativas dos alunos, muitos docentes afirmaram sentir certa insegurança e confusão no formato da avaliação, uma vez que, com a Reforma do Ensino Médio, as provas bimestrais deixaram de ser por componente curricular e passaram a ser por grandes áreas do

conhecimento. Porém, as atividades de recuperação não eram por área de conhecimento, mas por componente curricular. Segundo os respondentes, isso dificultava o trabalho didático-pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem. Após um período extenso de muitas incertezas, as provas voltaram a ser por componente curricular, mas, no momento da realização desta pesquisa, ainda não estava evidente para muitos respondentes se o processo de recuperação no final do ano e se as provas finais seriam por componente curricular ou por grandes áreas do conhecimento. Além disso, de acordo com os respondentes, todo esse processo de revisão e reorganização das atividades avaliativas não passou por um debate consistente em conjunto com os docentes e com a comunidade escolar, ou seja, tais medidas foram definidas pela gestão escolar e repassadas aos demais.

Nos trechos 15 e 16 acima, foi visto também que a reforma curricular não foi acompanhada de mudanças estruturais na instituição para implementar as mudanças do Novo Ensino Médio e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, corroborando os achados de Souza e Garcia (2020) quanto às preocupações em relação à estrutura física precária de muitas escolas para suportar o Novo Ensino Médio. Os professores relataram que não foi feita nenhuma adequação estrutural, apenas normativas, faltando, muitas vezes, quesitos básicos para que a reforma seja corretamente implementada e para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os respondentes citaram, por exemplo, a falta de professores de algumas disciplinas, de laboratórios, de salas de aula e de equipamentos tecnológicos adequados para pôr em prática tudo que é proposto pela reforma curricular do ensino médio.

Vale destacar ainda que, no trecho 17, o respondente afirma não concordar com a Reforma do Ensino Médio, pois, dentre outros fatores, vai acentuar as desigualdades existentes entre alunos de escolas públicas e privadas e desvalorizar as disciplinas das áreas de Ciências Humanas. Esse fragmento ilustra como a compreensão da organização e avaliação de currículos escolares nos fazer pensar sobre o que se pretende que os alunos aprendam e o que se deseja para eles, refletindo determinações mais amplas da sociedade (SACRISTÁN, 2017), como será mais detalhado posteriormente.

Sobre as percepções dos docentes em relação às mudanças provocadas pela reforma curricular na qualidade dos cursos técnicos e no perfil dos profissionais a serem formados, apesar das respostas conflitantes entre os respondentes, a maioria acredita que o Novo Ensino Médio poderá impactar de forma negativa a qualidade dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados, tendo em vista a desvalorização de algumas disciplinas nos currículos em detrimento de outras, além da falta de preparação e adesão efetiva dos professores e dos alunos à reforma, como ilustram os trechos abaixo:

(18) Não acredito que irá fortalecer o protagonismo juvenil, como é o objetivo da reforma. Isto porque nem os alunos nem os professores estão preparados e conscientes de todas as mudanças propostas. Além disso, os professores não tiveram uma formação para atuar no NEM, de forma com que estimule um novo perfil profissional a ser formado, um perfil que pense criticamente, que seja mais engajado (Respondente 07).

(19) Acredito que possa piorar. A versão da BNCC aprovada versa muito mais sobre os interesses capitalistas do que sobre uma qualidade real na educação! A supressão de itens importantes para a construção de debates sobre diversidade e educação étnico racial foi outro ponto desfavorável para base. E por último a versão aprovada não ter sido amplamente debatida por professores selecionados e com contribuição mediante consulta pública (Respondente 06).

(20) Depois de tantos anos no magistério aprendemos a nos adaptar a todos os mandos e desmandos, e que as mudanças não passam pela voz de quem está em sala (Respondente 27).

De forma geral, os professores que acreditam que a Reforma do Ensino Médio afetará de forma negativa a qualidade dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados justificam que essa piora deve ocorrer em virtude da falta de entendimento, preparação e adesão efetiva dos professores e dos alunos à reforma; da redução da carga horária de algumas disciplinas e do esvaziamento dos currículos escolares, que irão precarizar a formação discente; da falta de estrutura física da Fundação para suportar o Novo Ensino Médio; do agravamento de desigualdades sociais já existentes entre alunos de escolas públicas e privadas; da falta de consulta pública e da participação dos professores no processo de elaboração e implementação da reforma; e de uma formação focada, principalmente, na inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Como mostra o trecho 18, alguns respondentes acreditam, ainda, que o Novo Ensino Médio não irá fortalecer o protagonismo juvenil nem tampouco irá promover uma formação crítica aos estudantes, indo de encontro aos objetivos e benefícios da reforma segundo o Governo, que seria fortalecer o interesse, engajamento e protagonismo juvenil (BRASIL, 2018b), formando sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis (BRASIL, 2018a). Ao contrário, de acordo com parte dos respondentes, a reforma pode piorar o ensino, a qualidade dos cursos e o perfil dos profissionais a serem formados, transformando os alunos em meras mãos-de-obra para o mercado de trabalho, sem uma formação crítica, caracterizando o sentimento de incerteza quanto ao questionamento se esse novo modelo de ensino irá formar o cidadão autônomo-trabalhador ou se o foco recairá apenas nesse último, como pontuado por Lima e Gomes (2022).

Tal fato corrobora também os estudos de Souza e Garcia (2020) e Cavalcanti e Carvalho (2021), os quais afirmam que as reformas curriculares podem inverter as funções da escola, priorizando a aprendizagem mínima demandada pelo mercado de trabalho ao invés do direito ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo dos anos, uma formação humana integral. Assim, por meio da avaliação de currículos escolares podemos refletir sobre que cidadão esse currículo está formando e para que tipo de atuação na sociedade (SILVA, 2016).

De acordo com o respondente 06 no trecho 19, a reforma “versa muito mais sobre os interesses capitalistas do que sobre uma qualidade real na educação”, além de que, como já comentado anteriormente, para alguns professores a reforma irá acentuar as desigualdades sociais existentes entre estudantes de escolas públicas e privadas. Isso vai ao encontro do estudo de Costa e Silva (2019), os quais afirmam que o Novo Ensino Médio afunila a formação da juventude e atende a interesses que não dos jovens e de suas diversidades, especialmente daqueles oriundos de maior vulnerabilidade social e que mais precisam de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Ou seja, fica evidente para alguns professores como o currículo do Novo Ensino Médio reflete determinações mais amplas da sociedade, já que nele/por ele/através dele se materializam as experiências, vivências, crenças, representações e os saberes da comunidade escolar (SACRISTÁN, 2017).

Os trechos 19 e 20, assim como o fragmento 04, ainda destacam a falta de consulta pública e a não participação dos professores no processo de planejamento, elaboração e implementação da reforma, fazendo com que ela não seja implementada de forma efetiva. Como destacam Roso e Auler (2016), a participação de discentes, docentes e da comunidade escolar no processo de elaboração, implementação e avaliação do currículo escolares é fundamental para promover uma educação mais democrática, crítica e reflexiva.

Ademais, assim como no estudo de Souza e Garcia (2020), os achados desta pesquisa evidenciam que os professores enxergam a necessidade de mudanças e melhorias na educação. Entretanto, eles não concordaram com a forma com que o Novo Ensino Médio foi implementado, sem ser amplamente debatido por professores selecionados e com contribuição mediante consulta pública, ocasionando, como afirma Costa e Silva (2019), em problemas de legitimidade da reforma.

Por outro lado, os docentes que acreditam que o Novo Ensino Médio terá desdobramentos positivos na qualidade dos cursos técnicos e no perfil dos profissionais a serem formados justificam que essa melhora deve ocorrer devido à interdisciplinaridade, que poderá formar profissionais com um melhor preparo intelectual por vislumbrar outras áreas do conhecimento integrado, e devido a uma formação mais realista e focada no mercado de trabalho, como mostram os trechos abaixo.

(21) Com conhecimento por área, é possível que o aluno perceba a importância de que as informações que são abordadas em um componente curricular vão ajudar no entendimento de tantas outras que são tratadas em outros componentes (Respondente 08).

(22) Teremos profissionais com um melhor preparo intelectual por vislumbrar outras áreas do conhecimento integrado (Respondente 11).

(23) Creio que há um currículo mais flexível, o aluno sai ou deveria sair, pelo menos, mais preparado para o mercado de trabalho. Vejo que há maior conexão com a realidade da vida, uma formação mais realista (Respondente 33).

Nesse contexto, a reforma curricular pode contribuir para adequar a formação oferecida no Ensino Médio às demandas de formação profissional dos estudantes, como ressaltam Cavalcanti e Carvalho (2021). Além disso, parte dos objetivos da reforma seriam atingidos, como o de garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos discentes, considerando as novas demandas e complexidades do mercado de trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2018b).

Em relação às principais dificuldades e obstáculos percebidos pelos professores mediante a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição estabelecida pela Reforma do Ensino Médio, os aspectos mais citados foram a realização de atividades e avaliações integradas, haja vista o agrupamento das disciplinas em grandes áreas; a conciliação de currículos escolares diferentes para cada ano do Ensino Médio, já que a reforma é recente e começou a ser implementada de forma processual, sendo que o 3º ano do Ensino Médio em 2023 seguia o currículo antigo e o 1º e 2º ano do Ensino Médio seguiam o currículo proposto pela reforma; e a necessidade de tempo para desenvolver o plano de sequência didática e trabalhar em conjunto com os demais professores que integram a mesma área de conhecimento.

Sobre os principais benefícios percebidos advindos com a Reforma do Ensino Médio, os respondentes destacam a interdisciplinaridade, apesar da dificuldade da sua operacionalização, possibilitando trabalhar em conjunto com professores dentro da mesma área e, também, trabalhar conteúdos diversificados com os alunos a partir da mudança do modelo de aprendizagem. Além disso, foram citados também a busca, por parte de alguns docentes, de conhecimentos em outras áreas de aprendizagem e a possibilidade de escolha do aluno para construir o seu próprio itinerário formativo, favorecendo sua aprendizagem.

Já como principais desafios e perspectivas, os docentes destacaram especialmente a necessidade de uma formação continuada para a preparação de professores nesse novo modelo curricular, evidenciando, como retratam Souza e Garcia (2020), que professores, ainda, possuem diversas dúvidas em relação ao Novo Ensino Médio e desconhecem algumas mudanças advindas com a reforma. Também foram citados como desafios: integrar de forma efetiva o curso profissionalizante ao currículo do ensino médio, fazendo com que as áreas sejam trabalhadas com um foco no curso técnico e não em paralelo; necessidade de mais apoio institucional; oferecer ao aluno um ensino interdisciplinar e motivador, em que ele se sinta o condutor do seu processo de aprendizagem; oferecer mais opções de itinerários formativos aos alunos; a forma de avaliação dos alunos, uma vez que há a integração das disciplinas e os métodos de avaliação precisam estar inseridos nesse contexto; a adequação dos critérios de avaliação dos alunos para o Enem; tornar a teoria a respeito do novo currículo em uma prática verdadeiramente profícua, cheia de sentido e envolvente para todos os atores deste contexto de aprendizagem; e até mesmo uma revisão ou revogação, mesmo que parcial, da reforma, a fim de que seja feita uma ampla discussão com a sociedade, academia e profissionais da educação para que seja implementada uma proposta que efetivamente torne melhor o Ensino Médio.

É importante ressaltarmos que não houve um consenso nas respostas dos docentes em diferentes perguntas, corroborando o fato de que mudanças nas práticas pedagógicas advindas de uma nova organização curricular, como a reforma do Ensino Médio, nem sempre são absorvidas pelos professores com o mesmo entusiasmo (FEUERWERKER, 2002; PAVAN; SENGER; MARQUES, 2022) e que realmente há certa resistência nas culturas escolares à introdução de mudanças (FERREIRA; FELZKE, 2021).

Nesse sentido, acreditamos ser importante deixar evidente no texto esse contraste de opiniões, o que indica uma pluralidade de percepções quanto às mudanças desencadeadas pela reforma curricular, a qual é fonte de conflitos, contradições e discordâncias entre membros da comunidade escolar (ALMEIDA; BEZERRA; LINS, 2023). Porém, esse contraste de opiniões também indica certo grau de incerteza e até falta de conhecimento sobre a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição. Isso sinaliza, como foi exposto anteriormente, a necessidade de a instituição investir em treinamento e reforçar junto aos professores as principais modificações nos currículos escolares advindas com a reforma, uma vez que, como afirmam Feuerwerker (2002) e Pavan, Senger e Marques (2022), a formação, comprometimento e motivação de docentes diante das reformas curriculares são essenciais para que as mudanças curriculares se efetivem e se renovem continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de docentes da educação profissional e tecnológica da Fundação Osório acerca da atual organização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio, buscando entender as mudanças provocadas pela reforma, suas implicações no trabalho didático-pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade dos cursos técnicos, no perfil dos profissionais a serem formados e as principais dificuldades, benefícios e perspectivas mediante a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição.

Os resultados indicam a existência de um currículo formal/escrito e outro real, isto é, aquele que os professores realmente executam. Os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio recaem, principalmente, sobre os docentes do ensino propedêutico, que destacaram como impactos do Novo

Ensino Médio o esvaziamento do currículo escolar e a negligência de alguns temas importantes resultantes do agrupamento das disciplinas em grandes áreas do conhecimento, a desvalorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras e o aumento da carga horária de reuniões pedagógicas e da carga horária de aulas para alguns professores. Já os professores das disciplinas técnicas relataram poucas implicações da reforma sobre o trabalho didático-pedagógico e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Como principais desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem, além da perda de conhecimentos por parte dos alunos, oriunda do agrupamento das disciplinas em grandes áreas e desvalorização de algumas disciplinas, os respondentes ressaltaram também a falta de critérios de avaliação integrada entre os componentes curriculares propostos para o Novo Ensino Médio, a sobrecarga de estudos para os alunos e a necessidade de mudanças estruturais nas instituições e comportamentais de docentes e discentes, para que a reforma seja implementada de forma efetiva.

Para alguns professores, o Novo Ensino Médio poderá impactar de forma negativa a qualidade dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados, tendo em vista a falta de entendimento, preparação e adesão efetiva dos professores e dos alunos à reforma; a redução da carga horária de algumas disciplinas e do esvaziamento dos currículos escolares, que irão precarizar a formação discente; a falta de estrutura física da Fundação para suportar o Novo Ensino Médio; o agravamento de desigualdades sociais já existentes entre alunos de escolas públicas e privadas; a falta de consulta pública e da participação dos professores no processo de elaboração e implementação da reforma; e uma formação focada, principalmente, na inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Porém, para alguns professores, a reforma poderá afetar de forma positiva a qualidade dos cursos técnicos e o perfil dos profissionais a serem formados, devido à interdisciplinaridade, que poderá formar profissionais com um melhor preparo intelectual por vislumbrar outras áreas do conhecimento integrado, e devido a uma formação mais realista e focada no mercado de trabalho.

A interdisciplinaridade foi citada como principal benefício da reforma, porém, ao mesmo tempo, a realização de atividades e avaliações integradas com outras disciplinas foi ressaltada como principal dificuldade, haja vista o agrupamento das disciplinas em grandes áreas. Como principais desafios, os docentes citaram especialmente a necessidade de formar continuamente os professores para prepará-los para o Novo Ensino Médio, integrar de forma efetiva o curso profissionalizante ao currículo do ensino médio, oferecer ao aluno um ensino interdisciplinar e motivador, em que ele se sinta o condutor do seu processo de aprendizagem, definir conjuntamente a forma mais adequada de avaliação dos alunos nos cursos e adequar os critérios de avaliação dos alunos para o Enem.

Foi visto também que para muitos professores a reforma possui problemas de legitimidade, uma vez que os respondentes vislumbram a necessidade de mudanças para a melhoria da educação, mas discordam do modo como a reforma foi elaborada e implementada, sem ser amplamente debatida pela comunidade escolar e sem contribuições mediante consulta pública. Nesse contexto, alguns professores indicam que o Novo Ensino Médio reflete determinações mais amplas da sociedade, servindo aos interesses capitalistas e não aos dos jovens brasileiros e suas particularidades, acentuando as desigualdades existentes entre alunos de escolas públicas e privadas.

Desse modo, com base nos dados obtidos é possível afirmar que, para os professores respondentes, não há garantia de que o novo currículo que está sendo proposto é mais inovador/crítico/emancipador do que aquele que estava em funcionamento (PEREIRA, 2017), pois não houve uma avaliação profunda e com diferentes membros da comunidade acadêmica local do currículo

anterior e daquele proposto pela reforma, identificando e comparando as contradições existentes entre ambos.

Como contribuições teóricas, este estudo permite avançar na discussão, ainda incipiente na academia, sobre a importância da avaliação de currículos escolares, como aponta Pereira (2017), sobretudo após o Novo Ensino Médio. Sendo a reforma recente, poucos estudos avaliaram seus desdobramentos e existe um movimento político e social que busca alterar a reforma, mesmo que parcialmente.

Como contribuições práticas-organizacionais, tendo em vista que a avaliação de currículos escolares pode ser uma ferramenta fundamental para promover a melhoria da qualidade do ensino, esta pesquisa permite compreender como as práticas educativas e o processo de ensino-aprendizagem podem estar sendo afetados pela atual Reforma do Ensino Médio, proporcionando à gestão de instituições públicas e privadas de ensino no Brasil um melhor entendimento acerca dos desdobramentos e das mudanças curriculares advindas com o Novo Ensino Médio para, se necessário, desenvolver estratégias para enriquecer a prática pedagógica e buscar garantir a oferta de educação profissional de qualidade. Este estudo também serve de alerta para a comunidade escolar que lida diretamente com o Ensino Médio, indicando a necessidade de se informar sobre as proposições da reforma, inclusive para poder lutar contra medidas que se mostrem desfavoráveis ao bom desenvolvimento da educação.

Uma das limitações desta pesquisa é a análise do ponto de vista apenas dos professores acerca dos novos currículos implementados pelo Novo Ensino Médio. Seria importante compreender também outros olhares de atores sociais relevantes nesse contexto. Desse modo, como sugestões de pesquisas futuras, indicamos compreender a percepção de alunos de cursos técnicos profissionalizantes sobre os novos currículos, uma vez que suas vivências e experiências com a organização curricular são diferentes das dos professores, podendo trazer outras contribuições para a área de estudo.

Outra limitação deste estudo é que as mudanças oriundas do Novo Ensino Médio nos currículos da Fundação Osório ainda são recentes e estão sendo implementadas de forma processual e, por isso, ainda é difícil avaliar as implicações da reforma curricular no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade dos cursos e no perfil dos egressos dos cursos. Em muitos momentos do *survey*, os docentes parecem se ressentir de evidências para opinar com segurança a respeito. Além disso, foi possível perceber um contraste muito forte de percepções entre os respondentes sobre os desdobramentos da reforma curricular, evidenciando que esta é realmente fonte de conflitos, contradições e discordâncias entre membros da comunidade escolar, e evidenciando, também, certo grau de incerteza e até falta de conhecimento sobre a nova organização curricular dos cursos profissionalizantes da instituição. Portanto, para pesquisas futuras indicamos a avaliação de currículos escolares no curto, médio e longo prazo da implementação das reformas curriculares, a fim de compreender as percepções dos docentes tanto em um estágio inicial das mudanças como também em um momento em que as mudanças já estarão consolidadas.

É importante ressaltar também a fluidez e instabilidade da proposta do Novo Ensino Médio, tendo em vista o recorte espaço-temporal desta pesquisa. Como citado anteriormente, há um movimento político e social que almeja revogar, mesmo que em partes, a reforma em questão. Em abril de 2023 o Governo Federal publicou uma portaria que suspende o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023a), buscando ampliar as discussões e debates acerca do tema. Além disso, em outubro de 2023 o Governo Federal encaminhou um projeto de lei para o Congresso com novas diretrizes para adequar alguns pontos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023b), propondo, por

exemplo, alterar regras relativas a carga horária, itinerários formativos, disciplinas obrigatórias e formação de professores. Em março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou, com alterações, a nova Reforma do Ensino Médio, e o texto foi encaminhado para ser votado no Senado. Portanto, o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras é instável e novas atualizações da reforma poderão surgir após a finalização deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade; BEZERRA, Almir Antonio; LINS, Carla Patrícia. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. 1-19, 2023. <<https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14352>>

ARAÚJO, Ronaldo Marcos; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 738-753, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300005>>

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. *Cadernos de Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 109-127, 2018. <<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p109-127>>

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 31 de dezembro de 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de janeiro 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023*. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 4 de abril de 2023a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5230/2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e estabelece diretrizes para a política nacional de ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 26 de outubro de 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CAVALCANTI, Fabio; CARVALHO, Celso do Prado. O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, n. 12, p. 195-206, 2021. <<https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.7885>>

COSTA, Marilda Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-23, 2019. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>

CZERNISZ, Eliane Cleide; ERRAM, Claudiane Aparecida. Reformar o ensino médio? Impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 29, n.3, p.135-147, 2018. <<https://doi.org/10.32930/nuances.v29i3.5807>>

FERREIRA, Fabricio Gurkewicz; FELZKE, Lediane. Currículo integrado na Educação Profissional: concepções de alunos e professores sobre projeto integrador. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 113, p. 413-432, 2021. <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.413-432>>

FEUERWERKER, Laura Camargo. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec, 2002.

GIL, Antonio Carlos; NETO, Aline Crespo. Survey de experiência como pesquisa qualitativa básica em administração. *Revista de Ciências da Administração*, v. 22, n. 56, p. 125-137, 2020. <<https://doi.org/10.5007/2175-8077.2020.e74026>>

JANSEN, Harrie. The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2010. <<https://doi.org/10.17169/fqs-11.2.1450>>

LIMA, Maria da Conceição; GOMES, Danyella Jakelyne. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Revista Retratos da Escola*, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1478>>

MACHADO, Lucília Regina. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

MARRA, Régia Cristina; ALMEIDA, Tati. O ensino de Química nos moldes do novo Ensino Médio: uma oportunidade para o estudo da legislação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 18, n. 1, p. 412-431, 2023. <<https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.13864>>

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, n. 40, p. 11-20, 2018. <<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>>

PAVAN, Maria Valéria; SENGER, Maria Helena; MARQUES, Waldemar. Percepção dos docentes sobre o currículo em prática em um curso de medicina. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 2, p. 826-844, 2022. <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p826-844>>

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. *Série-Estudos*, v. 26, n. 57, p. 253-266, 2021. <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1538>>

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente as novas diretrizes do curso de pedagogia. *Revista e-Curriculum*, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6628/4815>>. Acesso em 30 jul. 2023.

PEREIRA, Antonio. Avaliação e reformulação de currículo: relações que se (des)encontram na prática. *Revista e-Curriculum*. v.15, n. 2, p. 293-324, 2017. <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p293-324>>

ROSO, Caetano Castro; AULER, Décio. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 2, p. 371-389, 2016. <<https://doi.org/10.1590/1516-731320160020007>>

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, n. 41, p. 1-20, 2020. <<https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.72965>>

Submetido: 12/12/2022

Preprint: 11/12/2021

Aprovado: 25/04/2023

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Contribuiu na concepção da pesquisa, definição da metodologia, coleta de dados e redação do texto.

Autora 2 – Contribuiu na concepção da pesquisa, redação e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao IF Sudeste MG pelo aporte financeiro para a tradução do presente artigo.