



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA - UAST**  
**LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA**

LUCAS DA SILVA LIMA

**ESTUDO DAS CONCEPÇÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO DOS  
GESTORES E PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

SERRA TALHADA

2019

LUCAS DA SILVA LIMA

**ESTUDO DAS CONCEPÇÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO DOS  
GESTORES E PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura  
Plena Química da Universidade Federal Rural de  
Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada  
– UFRPE/UAST, como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciado em Química.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Araújo da Silveira.

SERRA TALHADA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L732e Lima, Lucas da Silva  
Estudo das concepções sobre o Novo Ensino Médio dos gestores e professores de ciências da rede de educação básica estadual de Pernambuco / Lucas da Silva Lima. - 2019.  
76 f.
- Orientador: Thiago Araújo da Silveira.  
Inclui referências e apêndice(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Licenciatura em Química, Serra Talhada, 2019.
1. Novo Ensino Médio. 2. Currículo. 3. Reforma do Ensino. I. Silveira, Thiago Araújo da, orient. II. Título

CDD 540

---

LUCAS DA SILVA LIMA

**ESTUDO DAS CONCEPÇÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO DOS  
GESTORES E PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura  
Plena Química da Universidade Federal Rural de  
Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada  
– UFRPE/UAST, como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciado em Química.

Monografia apresentada e aprovada em:    /    /

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Thiago Araújo da Silveira (UFRPE/UAST)  
(Orientador)

---

Prof. Dr. José Antonio Feitosa Apolinário (UFRPE/UAST)  
(Avaliador 1)

---

Prof. Dr. Manoel Sotero Caio Netto (UFRPE/UAST)  
(Avaliador 2)

*Dedico esta monografia a todas e a todos,  
que como eu, vieram do campo e  
galgaram os degraus da Universidade  
pública e gratuita.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha família por ser apoio e sustentáculo desta jornada no escuro que foi a entrada na universidade pública, em especial a minha mãe, mulher guerreira e incansável na defesa de seus filhos e a meu pai, homem simples e resistente.

À minha irmã, Luana, pelas sábias palavras e diálogos, sempre tentando me fazer continuar. A meu irmão Paulo e minha irmã Juliana

A minha avó, Dona Liette, sempre carinhosa e companhia de várias noites que, embora hoje já não tenha condições de reconhecer que estou me formando, sempre me apoiou.

Aos meus tios, William, Robert e Ana que me receberam várias vezes em suas casas de portas abertas.

Ao meu tio Ronaldo que propiciou minha permanência na Universidade por um ano.

Às minhas colegas de aventura por essas estradas, em particular a minha prima Izabel e a Ellen. Fica meus agradecimentos também aos demais que participaram dessa jornada.

A Eraldo que, com paciência e serenidade, conduziu-nos por esses caminhos.

Às Minhas extraordinárias amigas do “quarteto fantástico” Amanda, Tamires e Mayara companheiras de trabalhos e provas.

Aos meus amigos de turma que a universidade me deu.

Ao meu orientador por aceitar este desafio.

Aos professores da UAST que tornaram tudo isso possível.

À Rural e à UAST, minha casa por cinco anos.

À minha escola, que depois de vários anos me recebeu, para o estágio e para a realização dessa monografia, como filho da casa. Em especial a professora Lorena.

Enfim, agradeço a todos e a todas que de alguma forma contribuíra para que hoje eu chegasse até aqui. Os meus sinceros agradecimentos.

*Vanitas*

*Cego, em febre a cabeça, a mão nervosa e fria,  
Trabalha. A alma lhe sai da pena, alucinada,  
E enche-lhe, a palpitar, a estrofe iluminada  
De gritos de triunfo e gritos de agonia.*

*Prende a ideia fugaz; doma a rima bravia,  
Trabalha... E a obra, por fim, resplandece acabada:  
"Mundo, que as minhas mãos arrancaram do nada!  
Filha do meu trabalho! ergue-te à luz do dia!*

*Cheia da minha febre e da minha alma cheia,  
Arranquei-te da vida ao ádito profundo,  
Arranquei-te do amor à mina ampla e secreta!*

*Posso agora morrer, porque vives! " E o Poeta  
Pensa que vai cair, exausto, ao pé de um mundo,  
E cai – vaidade humana! – ao pé de um grão de areia...*

*Olavo Bilac, Alma Inquieta.*

## RESUMO

O Novo Ensino Médio nome pelo qual ficaram conhecidas as alterações que a Lei nº. 13.415/17 faz a LDB de 1996, traz duas grandes mudanças nesta etapa do ensino básico: uma de carga horária e outra curricular. Uma mudança estrutural do ensino médio incide sobre os sujeitos que compõem os sistemas de ensino de diferentes formas. Neste sentido, este trabalho objetiva analisar as concepções dos atores sociais atingidos por essas medidas quanto ao marco legal no que tange a viabilidade, atuação e conhecimento; e as teorias do currículo, que são as tradicionais, críticas e pós-críticas. Para tanto, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores de ciências e a gestora de uma escola de Calumbi-PE e um servidor da Secretaria de Educação de Pernambuco. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise Hermenêutica-dialética de Minayo (2008). Ao analisarmos os dados, observamos que os professores de ciências e a gestora da escola entendem que a viabilidade das propostas é limitada e a explicam a partir do contexto no qual está inserida a escola na qual trabalham e, o servidor da Secretaria de Educação de Pernambuco, concebe a viabilidade como possível em quase toda a totalidade do que está no marco legal. Quanto atuação, os professores de ciências não explicitam com precisão qual o seu papel dentro das mudanças, enquanto a gestora e o servidor da SEDUC o fazem. O servidor da SEDUC e a gestora da escola são aqueles cujas falas mais de aproximam daquilo que está escrito no marco legal. Com relação ao currículo aquelas que estão mais presentes nas falas dos entrevistados foram as tradicionais e as críticas embora haja elementos esporádicos de teorias diferentes em todas as falas. Nesse contexto, constatamos que as concepções dos sujeitos investigados têm forte relação com o contexto e com a visão de currículo que apresentam. Por se tratar de um estudo preliminar, pois a implementação ainda encontra-se em seu início e o currículo de Pernambuco esteja ainda em formulação outros estudos com diferentes abordagens são necessários para chegarmos a um maior esclarecimento das implicações de uma mudança das políticas educacionais como esta.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Currículo; Reforma do Ensino.

## ABSTRACT

The New High School name by which it became known changes that Law no. 13,415 / 17 makes the LDB 1996, brings two major changes in this stage of basic education: one of workload and another curriculum. A structural change in high school focuses on the subjects that make up education systems in different ways. In this sense, this paper aims to analyze the conceptions of social actors affected by these measures regarding the legal framework regarding the feasibility, performance and knowledge; and curriculum theories, which are the rational, critical and post-critical. To this end, semi-structured interviews were conducted with science teachers and the manager of a school in Calumbi-PE and a servant of the Pernambuco Department of Education. For data analysis, Minayo's Hermeneutic-Dialectical Analysis (2008) was used. When analyzing the data, we observed that the science teachers and the school manager understand that the viability of the proposals is limited and explain from the context in which the school in which they work is inserted, and the server of the Pernambuco Department of Education, conceives feasibility as possible in almost all of the legal framework. Regarding performance, science teachers do not accurately explain their role within the changes, while SEDUC's manager and server do so. The SEDUC server and the school manager are those whose speeches most closely match what is written in the legal framework. Regarding the curriculum, those that are more present in the interviewees' speeches were the traditional ones and the criticisms, although there are sporadic elements of different theories in all the speeches. In this context, we found that the conceptions of the investigated subjects have a strong relationship with the context and the curriculum view they present. As this is a preliminary study, as implementation is still in its infancy and the Pernambuco curriculum is still being formulated, further studies with different approaches are needed to reach a better understanding of the implications of a change in educational policies such as this one.

.

**Key-words:** New High School; Curriculum; Education Reform.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Descrição dos sujeitos de pesquis.....	40
QUADRO 2. Subcategorias de análise quanto às concepções sobre o Novo Ensino Médio.....	43
QUADRO 3. Subcategorias quanto às teorias do currículo.....	43
QUADRO 4. Resumo das subcategorias referentes ao marco legal.....	44
QUADRO 5. Classificação quanto as teorias do currículo.....	49

## LISTA DE ABREVIATURAS

AHD – Análise Hermenêutica-Dialética

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CLT – Consolidação das Lei do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETP – Educação Técnico-Profissional

GRE – Gerência Regional de Educação

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAPFC – Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular

PBL – *Problem Based Learning*

PDDE – Programa Dinheiro Direto da Escola

PFC – Proposta de Flexibilização Curricular

PLI – Plano de Implementação do Novo Ensino Médio

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SEE – Secretarias Estaduais de Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

TDICS – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>14</b>
2.1	A Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos .....	15
2.2	O processo de implementação do Novo Ensino Médio .....	20
2.3	O professor no Novo Ensino Médio .....	21
<b>3</b>	<b>TEORIAS DO CURRÍCULO</b> .....	<b>24</b>
3.1	Teorias do currículo.....	25
3.2	O currículo no Novo Ensino Médio e o Ensino de Ciências .....	35
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>36</b>
4.1	Coleta dos dados .....	37
4.2	Caracterização dos sujeitos de pesquisa .....	37
4.3	Das etapas da pesquisa .....	38
4.4	Da Análise dos dados.....	39
4.5	Das Categorias de análise .....	40
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>41</b>
5.1	Nível das determinações fundamentais .....	41
5.2	Nível de encontro com os fatos empíricos .....	42
5.3	Categorização das falas dos entrevistados .....	42
5.4	O Eu e o Outro em uma Análise Hermenêutica-Dialética .....	50
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>54</b>
	<b>APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA</b> .....	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, cuja origem está vinculada à medida provisória nº 746/2016, e consolida-se com a aprovação da Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, traz mudanças profundas no que hoje é o ensino médio regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB). A Lei do Novo Ensino Médio altera a LDB, principalmente, na carga horária anual e no currículo.

A carga horária mínima anual que era até então de 800 (oitocentas) horas é ampliada para 1000 (mil) horas. A carga horária máxima passa a ser de 1400 (mil e quatrocentas) horas. Os currículos do ensino médio deverão ser, ou construídos do zero ou reformulados, estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Tamanha mudança no ensino médio mexe com todo o sistema de ensino nacional uma vez que este – de responsabilidade principal dos estados da federação na etapa do ensino médio – encontra-se já estabelecido de acordo com o marco legal até então vigente. Não obstante, compreender este processo é de grande urgência.

Identifica-se em todo este processo que culminará na implementação das mudanças da Lei nº 13.415/2017 e de todos os documentos posteriores que a seguem três esferas de atuação: uma federal, responsável pela elaboração do marco legal e subsidiária da implementação (recursos técnicos, financeiros, apoio logístico etc.); uma estadual, responsável pela execução em seus próprios sistemas de ensino das mudanças em questão, pela construção e/ou reformulação dos currículos, acompanhar e orientar a implementação junto às escolas e ao corpo de funcionários; e, por fim, uma escolar, que devem adequar seu funcionamento ao que está previsto.

Esta monografia, busca compreender esse fenômeno, isto é, o marco legal aprovado e suas implicações, no que concerne às esferas estadual e escolar ditas anteriormente, através das concepções dos atores sociais envolvidos (área de ciências da natureza), que são: os professores de ciências da Escola de Referência em Ensino Médio Antonio Gomes de Lima, localizada na cidade de Calumbi-PE, a gestora da escola, e servidor da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

(SEDUC). Essas concepções serão analisadas em dois níveis: quanto ao marco legal e quanto às teorias do currículo.

Tencionamos responder a seguintes questões: Como os diferentes sujeitos do sistema de ensino de Pernambuco enxergam a implementação do Novo Ensino Médio quanto a viabilidade, o seu papel nessas mudanças e como o marco legal surge em suas falas? Quais as visões de currículo que apresentam?

Em um primeiro momento, discutiremos na seção 2 (dois) os principais aspectos do marco legal aprovado que conta com uma série de documentos formulados entre os anos de 2017 e 2018. Analisaremos a BNCC e os itinerários formativos, suas características e implicações e aquilo que prevê para o Ensino de Ciências. Em seguida, na seção 3 (três), discutiremos o currículo sob sua forma teórica, isto é, as teorias curriculares cujo início dá-se nos Estados Unidos com o trabalho de Bobbit. E, no final, discutiremos as indicações curriculares da BNCC no caso específico da área de ciências da natureza.

Na seção da metodologia explicitamos o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa bem como os sujeitos a serem investigados. Optamos por entrevistas semiestruturadas que foram categorizadas em dois níveis: quanto ao marco legal e quanto às teorias do currículo e as analisamos à luz da Análise Hermenêutica-Dialética.

Na seção dos resultados classificamos e analisamos as falas dos entrevistados de acordo com as categorias propostas e com o método de análise apontando os elementos trazidos pelos contextos no qual estavam inseridos os sujeitos. Por fim, nas considerações finais apresentamos um resumo de todo o trabalho, recapitulando-o, apresentando os principais aspectos e resultados obtidos com a pesquisa bem como as expectativas daquilo que pode se suceder a partir dos resultados aqui apresentados

## 2 O NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB/LDBEN), assim denominada Novo Ensino Médio, traz duas grandes mudanças nessa fase do ensino básico: a ampliação progressiva da carga horária anual ofertada e a modificação do currículo, essa última composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos.

A ampliação da carga horária mínima anual dar-se-á nos seguintes termos do Art. 1º, inciso I:

A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 2017, p.1).

E continua o Art. 1º, § 1º:

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

Ou seja: inicialmente, a Lei prevê a carga horária mínima iguais para o ensino fundamental e para o ensino médio de 800 (oitocentas) horas, porém, para esse último, a carga horária será gradualmente aumentada a partir da data de 02 de março de 2017, e deverá ser de pelo menos 1.000 (mil) horas no prazo de 5 anos. Assim, a carga horária total do ensino médio no início de 2022 será de 3.000 (três mil) horas. Porém a mesma Lei estipula que a carga horária anual máxima que deve ser atingida progressivamente pelas escolas é de 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais, totalizando 4.200 (quatro mil e duzentas) horas.

Já do ponto de vista do currículo, a Lei do Novo Ensino médio, estabelece que a sua composição será dada pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicada;  
V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p.1).

Com o artigo acima a Lei contempla o que já fora previsto pela Lei 12.796/13 que já havia alterado a LDB no sentido de que os currículos deveriam ter uma base curricular comum.

A BNCC compreende os incisos I, II, III e IV acima, enquanto que os itinerários formativos compreendem o inciso V.

Sobre o que foi dito acima, vale a pena destacar dois pontos: 1) o currículo será fundamentado por áreas de conhecimento, e não por disciplinas específicas; e, 2) A Lei considera que os currículos, que serão construídos baseados na BNCC e nos itinerários formativos, deverão ter “diferentes arranjos” conforme o “contexto local” e as “possibilidades dos sistemas de ensino”, ou seja, sua conformação terá uma face que reflete as peculiaridades sociais, culturais e econômicas de seus respectivos estados.

## 2.1 A Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos

Como já exposto acima, o currículo do Novo Ensino Médio será formado por uma base comum e por itinerários voltados para a formação técnica e profissional. Para tanto, por insuficiência ou omissão das normas até então existentes, foi necessária a produção de documentos normativos que possibilitassem e regulamentassem as mudanças necessárias, a saber: a **Resolução Nº 3**, de 21 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), responsável por atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, de 14 de dezembro de 2018, que estabelece os conhecimentos mínimos a serem aprendidos pelo alunos do ensino médio.

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, de modo a que tenham asseguradas seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (...) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018, p.7).

Da citação acima destacamos os seguintes pontos: 1) a BNCC é apresentada como aquilo que irá garantir os conhecimentos mínimos que são indispensáveis à

formação do educando; 2) demonstra preocupação com o que chama de “formação humana integral”, a qual é conceituada pela **resolução Nº 3**, em seu art. 6º, inciso I, como o “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioeconômicos do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (CNE/CEB, 2018, p.2); e, 3) o compromisso com um modelo de sociedade que seria “justa,” “democrática e “inclusiva”.

Simultaneamente, ela ainda apresenta-se como um esforço para unificar as políticas educacionais, aumentando a sintonia entre as esferas de governo (federal, estadual e municipal) e balizando a “qualidade da educação”. Para tanto, ela elenca um total de dez competências gerais – válidas para todas as etapas do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - competências essas desenvolvidas pelos estudantes mediante a oferta de “aprendizagens essenciais” que ela mesmo engendra (BNCC, 2018, p.8). Sobre competências ela traz a seguinte definição:

(...) **Competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p.8).

Assim, o processo ensino-aprendizagem está aí voltado para o desenvolvimento dessas competências, que são a junção e articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em que, munidos deles, o educando seria capaz de resolver problemas que se lhe apresentem a vida prática, sejam capazes de exercer a função de cidadãos e as demandas referentes ao mercado de trabalho. Em uma palavra: formar pessoas capazes de resolver as demandas que o cotidiano exija. Esse dístico: cidadania-trabalho, reforça os aspectos da trajetória da educação brasileira nas últimas décadas - particularmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso com a LDB de 1996, por exemplo – baseada nesse dístico, como observa Brandão (2004) no livro *Estrutura e funcionamento do Ensino*.

À parte destas competências gerais que são universais para o ensino básico, há ainda competências específicas por áreas de conhecimento que congregam, de forma simultânea, as várias ciências e conhecimentos que integram essas áreas. Particularmente, neste trabalho, voltado para o ensino de ciências, a BNCC estabelece três competências específicas que abrangem conhecimentos de ciências naturais como a química, a biologia, a física, a astronomia etc., as quais seguem três

grandes eixos temáticos, a saber: **matéria e energia, vida e evolução, terra e universo**. A explicação para esse arranjo da estrutura das competências é dada nos seguintes termos:

(...) aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da áreas; a contextualização social, cultural e ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da natureza (BNCC, 2018, p.547).

Para cada competência há várias habilidades (que serão melhor discutidas mais à frente) que são, em última instância, adquiridas e desenvolvidas com os conhecimentos que estão contidos nas suas competências correspondentes (BNCC, 2018, p.470).

A segunda proposta curricular do Novo Ensino Médio, são os Itinerários Formativos, que constituiriam sua parte optativa e, por assim dizer, mais inovadora. Esse caráter optativo, no qual o aluno poderia escolher o que irá cursar, é defendido várias vezes nos documentos oficiais (BNCC, 2018, p.477; CNE/CEB, 2018, art. 12, § 4º), particularmente na concepção de flexibilização do currículo, no qual eles seriam parte fundante e essencial. Vejamos sua definição:

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 (CNE/CEB, 2018, p.8).

Um aspecto importante dos itinerários formativos é que a sua constituição segue a mesma lógica da base comum, dividido por áreas, porém acrescida a formação técnica e profissional. Assim, devem haver itinerários voltados para a linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e para a formação técnica e profissional, conforme indica a Resolução Nº.3 no seu art.12, incisos de I a V. Segundo a mesma, os itinerários devem estar “orientados” para o aprofundamento dessas “áreas do conhecimento” (CNE/CEB, 2018, p.6-7).

Nesses termos, temos três tipos de itinerários, a saber: **integrados, concomitantes e sequenciais**. Os **integrados** são aqueles que estão baseados numas das 4 grandes áreas de conhecimento da BNCC e da formação técnica e

profissional simultaneamente, nos quais serão mobilizadas todas as competências e habilidades relativas àquela área que o itinerário se refira. Os **concomitantes**, por sua vez, são aqueles que dão conta da formação técnica e profissional e ocorre em paralelo com a formação geral básica, nos três anos de duração do ensino médio. Por fim, os **sequenciais** são itinerários oferecidos ao aluno que está saindo ou concluiu o ensino médio (ver: BNCC, 2018, p.475-479; BRASIL, 2017, p.2-3; CNE/CEB, 2018, p.7-9).

Semelhante à BNCC, a base legal prescreve que os itinerários formativos devem ser projetados levando-se em consideração os “interesses dos estudantes” e as “possibilidades dos sistemas de ensino” isso quer dizer que, em seu processo de elaboração pelas Secretarias de Educação Estaduais (SEEs) junto às escolas terão a liberdade de formulá-los de acordo com as suas possibilidades estruturais e financeiras (CNE/CEB, 2018, p.8, art.12, § 8º). Porém, tem-se aí um problema: Como formular e implementar itinerários formativos que levem simultaneamente em consideração os interesses dos alunos e as possibilidades dos sistemas de ensino? Não se sobreporiam as possibilidades dos sistemas de ensino ao interesse dos alunos? Para que se contemple os interesses dos alunos não seriam necessários variados itinerários que esbarrariam inexoravelmente nas limitações estruturais e financeiras? Uma crítica a esse aspecto é feita por Ferretti (2018, p.25-29) que argumenta que como os itinerários são de responsabilidades dos sistemas de ensino os alunos estariam sujeitos a escolher dentre aqueles que lhes forem ofertados na escola na qual se encontra. Entretanto, a Lei não prevê que os sistemas sejam obrigados a oferecer todos os itinerários, mas somente dois, logo, sua oferta final aos alunos pode ser bastante limitada. Vale a pena ressaltar que o marco legal não destina recursos financeiros por parte da união para a melhoria efetiva dos sistemas de ensino, os prevê, somente, para a implementação das mudanças básicas como pode ser visto nas Portarias do Ministério da Educação nº 1.023 e 1.024, ambas de 04 de outubro de 2018 que tratam do auxílio financeiro para as instituições que irão implementar o Novo Ensino Médio.

Porém, como resposta aos problemas anteriores, o marco legal traz alguns mecanismos para superar as limitações estruturais e financeiras, particularmente nos itinerários de formação técnica e profissional que consiste na parceria com outras instituições de ensino desde que credenciadas previamente pelos sistemas de ensino (CNE/CEB, 2018, p.8).

Nota-se a insistência constante dos documentos oficiais em afirmar a importância da oferta de um ensino técnico e profissional. Os motivos para tais insistências podem ser visualizados em documento disponível no portal do Ministério da Educação, documento este produzido a partir das discussões de um seminário que ocorreu a 25 e 26 de setembro de 2018, “Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional”; o documento gerado tem por título “Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio”. Nele, argumenta-se que – através de dados da educação nacional -, que instituições de formação Técnica e Profissional têm melhores indicadores que aquelas das redes estaduais de educação (principais responsáveis pelo ensino médio, ensino propedêutico). O documento cita o aumento do número de matrículas no período de 2010 a 2017 nas diversas modalidades em que ocorre e, compara as médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) das escolas de Educação Técnica e Profissional (ETP) com aquelas do ensino médio propedêutico, e constatou que são maiores para o primeiro. Disso, decorre que, o documento, apresenta a Educação Técnica e Profissional como uma resposta viável aos problemas tradicionais da educação brasileira (evasão escolar, baixo rendimento, baixa escolaridade, baixa taxa de ingresso no ensino superior etc.). A resposta dada está baseada em uma argumentação aí contida de que os recentes “movimentos demográficos” demandam uma oferta maior de cursos profissionalizantes uma vez que ter-se-ia uma maior quantidade de pessoas em idade produtiva que precisam de uma maior escolaridade e qualificação e se identificariam melhor com uma instituição que atendesse a suas necessidades (BRASIL, 2018, p.15-18).

Nesse sentido, o documento vem para reafirmar as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio uma vez que ele traz um importante aporte para a difusão da formação técnica e profissional. Um aspecto interessante em tudo isso é um conceito que permeia toda a base legal e também nos discursos daqueles que o propuseram, a saber: o conceito de **Projeto de Vida**, que é ao mesmo tempo, uma visão de ensino e aprendizagem, uma diretriz curricular (no sentido de como devem ser organizados os currículos) e um modelo de orientação e organização educacional, cuja preocupação principal, pelo menos em teoria, é a autonomia do aluno em escolher para aonde irá a sua formação educacional. Vejamos a sua definição:

(...) o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o

desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus direitos (BNCC, 2018, p.473).

Assim, tal visão exige da escola que ela seja um espaço em que os alunos possam desenvolver um senso de autogerência sobre sua própria educação, particularmente em relação aos Itinerários Formativos os quais, em tese, eles podem escolher e que os levarão a realizar o seu **projeto de vida**.

## **2.2 O processo de implementação do Novo Ensino Médio**

No item anterior, apresentamos brevemente as principais mudanças trazidas pela aprovação da Lei nº.13.415 e os documentos complementares que a seguiram. Aqui, discutiremos brevemente o que estes mesmos documentos preveem para implementação destas políticas, isto é, sua viabilização.

O processo de implementação do Novo Ensino Médio é dado pela Portaria MEC nº 649, de 11 de julho de 2018, a qual institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que tem quatro eixos de atuação, a saber:

- I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria;
- II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria;
- III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e
- IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. (BRASIL, 2018, p.1)

Resumindo: esse documento prevê apoio técnico, financeiro e de formação continuada para as redes de ensino que aderirem ao programa.

Por parte das redes de ensino o primeiro passo é a adesão formal ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio mediante a assinatura de um termo de compromisso anexo a Portaria. Em seguida, deverá ser elaborado um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, PLI, o qual deve obedecer aos princípios da equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico-racial e conter: dados e estatísticas da educação em geral, objetivos e metas que viabilizem a implementação das mudanças, reelaboração

dos currículos, formação continuada, parcerias para a oferta de itinerários formativos, comunicação com os integrantes da rede, mobilização escolar, marcos legais, estatística da implementação e cronograma de implementação (BRASIL, 2018, p.2-3)

Isso posto, as redes de ensino estaduais e do Distrito Federal deverão começar a instalar o que chama de escolas-piloto, já em 2019. Essas escolas serão escolhidas de acordos com alguns critérios: participarem do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Ensino Médio em Tempo Integral, as que participam do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, escolas que já sejam integrais por iniciativa dos estados ou que já possuam jornada diária de pelo menos 5 horas e aquelas que já ofereçam pelo menos dois itinerários formativos. Para tanto, deverão ser elaborados o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular – PAPFC, e a Proposta de Flexibilização Curricular – PFL, que funcionará como experiência dos currículos modificados ou refeitos seguindo a BNCC e os itinerários formativos. Estando essas escolas selecionadas, serão elegidas, para recebimento de auxílio financeiro, aquelas que obedecerem aos critérios estipulados na Portaria MEC 1.024/2018. Esses recursos serão distribuídos via Programa Dinheiro Diretos da Escola (PDDE).

O Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) funcionará como o estabelecimento de metas, critérios, orientações e apoio para a implantação das escolas-pilotos; enquanto que a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) deverá contemplar a formação continuada para os professores, as propostas de adequação do currículo aos interesses dos alunos mediante mapeamento desses interesses (projeto de vida), adequação do currículos às áreas de conhecimento de que trata a BNCC entre outros.

É importante dizer que essa mesma portaria também prevê o acompanhamento deste plano e proposta por um Grupo de Trabalho, responsável por monitorar o PAPFC, Grupo este formado por profissionais da área de currículo, planejamento e orçamento e profissionais representantes das divisões regionais dos sistemas de ensino.

### **2.3 O professor no Novo Ensino Médio**

Até agora, apresentamos como o Novo Ensino Médio está estruturado e esmiuçamos brevemente suas principais propostas, a saber: as mudanças de carga

horária e de currículo, a base comum e os itinerários formativos e processo de implementação segundo aquilo que prevê o marco legal.

Neste item, abordaremos como o professor se encaixa em todo esse processo: como será estruturada a formação continuada? Como ficam os professores hoje lotados em disciplinas específicas (Matemática, Português, Química, Artes, Física etc.) devido à introdução por parte da Lei 13.415/17 e pela BNCC das áreas de conhecimento? Quem irá lecionar nos itinerários formativos? Como será a formação dos novos professores? Entre outras questões.

As mudanças já discutidas trazem visíveis modificações da estrutura geral da escola, que por sua vez, atingem de forma incisiva o professor, pois, a dinâmica geral do processo educativo brasileiro passará por mudanças que ele, como está hoje, não foi preparado para lidar.

A Lei 13.415/17 traz um total de 5 dispositivos que tratam especificamente dos docentes que irão atuar no Novo Ensino Médio, sendo os quatro primeiros referentes à LDB e o quinto à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Transcrevemos eles a seguir:

(...) IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput de art.36;

V – profissionais que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

(...) Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.”(NR).

Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurada e não computado o intervalo para refeição. (NR) (BRASIL, 2018, p.3-4, artigos 6º, 7º e 8º).

Com isso temos que, para o exercício da docência especificamente para a formação técnica e profissional, poderá ser feito por pessoas com notório saber, ou seja, que por experiência profissional em outras instituições tenha adquirido conhecimentos da área técnica que lecionará ou de sua formação.

Abrindo-se aqui um parêntese, o notório saber tal qual se apresenta, é alvo de intensos debates e é amplamente rejeitado por organizações de classe como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE, que, conjuntamente a outras organizações que reúne pessoas ligadas à educação e a formação de professores, lançaram carta contra esse tipo de proposta, ao qual relacionam este notório saber a “políticas que propõem a desprofissionalização, a precarização e a descaracterização da docência”. (ANFOPE, 2019)

Em relatório do Tribunal de Contas da União (2014) foi constatado um déficit de 32 (trinta e dois) mil professores no Brasil. As disciplinas com maiores déficit é Física (9.906), seguida por Química (4.818) e Sociologia (4.662). Dentre aquelas que têm menor déficit é História (244). Assim vê-se que permitir profissionais com notório saber nesses itinerários reduz a necessidade de se contratar professores efetivos formados em cursos superiores das áreas de ciências, que por características históricas e políticas possuem maior desafio de formar os seus licenciados.

Já para as demais áreas e itinerários profissionais formados em cursos que não são de licenciatura, porém, tenham feito complementação pedagógica ou pós-graduação *stricto sensu* orientado para o magistério (CNE/CEB, 2018, p.15) podem atuar como docentes.

Outro ponto trazido pela Lei é que, para a formação dos novos professores, formados já sob a vigência da BNCC e do Novo Ensino Médio, além de ser especificamente em cursos de licenciatura, deverão também, os currículos dos cursos superiores estarem em sintonia com a base comum o que levará, inexoravelmente, a adaptação das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura a esses princípios, embora não haja detalhes de como deve ser feito.

Por fim, a última mudança trazida pela Lei, é no âmbito do trabalho (por meio da alteração na CLT) onde os professores poderão trabalhar em uma única escola com carga horária semanal análoga àquela estabelecida pela CLT.

Entretanto, todas essas mudanças anteriores tratam dos professores especificamente no âmbito do Novo Ensino Médio, com ele já implementado. A questão mais premente é aquela dos professores que já estão nos sistemas de ensino e, por conseguinte, numa lógica estranha trazida pelo Novo Ensino Médio.

Um dos pontos mais difíceis, ao que nos parece, é que, a divisão por áreas de conhecimento que reúne ciências distintas sob um mesmo rótulo – exemplo: química, física biologia etc., que formam as ciências da natureza e suas tecnologias –

unificando-as, como ficaria, portanto, a situação daqueles que lecionam disciplinas específicas? Não seriam os sistemas de ensino obrigados a manter as disciplinas separadas para manter os professores que já estão lotados nas mesmas? É algo que carece de explicação e, cujas respostas, dar-se-ão conforme a implementação do Novo Ensino Médio.

As mudanças referentes à docência de que trata a Lei do Novo Ensino Médio vão até este ponto. Porém, diante das mudanças de carga horária e curriculares os professores hoje atuantes nas diferentes redes de ensino carecem de formação. Esta formação se dará no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria nº 331/2018, que prevê bolsas para profissionais das Secretarias de Educação Estaduais e formação continuada aos mesmos. Ou seja, a formação para os professores por parte da esfera federal não é direto; essa formação será dada dentro da construção ou reelaboração dos currículos pelos profissionais bolsistas do ProBNCC.

Cabe destacar que a formação continuada para os professores apropriada para a implementação dessas mudanças aos que hoje estão lotados nos sistemas de ensino das redes estaduais e federais de Educação, e que irão passar pelas mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, é de vital necessidade. (BONATO, 2010)

Mudar não significa qualificar. É preciso fornecer os instrumentos necessários para que esses professores venham atuar de forma ativa. Para tanto, é necessário que se ultrapasse a mera formação para os “números”, isto é, que não esteja somente orientada para a materialização do sucesso do programa pelos índices, pois, como afirma Maldaner (2013, p.391) é preciso romper o “treinamento em serviço” que visa aos números e aos indicadores de desempenho nacionais e internacionais.

### **3 TEORIAS DO CURRÍCULO**

Na seção 2, dizíamos, que a Lei que institui o Novo Ensino Médio, tem duas importantes mudanças: uma de carga horária e uma curricular. É nessa segunda mudança, a curricular, que iremos nos deter aqui neste capítulo. Primeiro, faremos um percurso pelas principais teorias do currículo, particularmente auxiliados pelo texto de Silva (2010) e, em seguida, traremos uma discussão sobre os elementos curriculares

prefigurados pela BNCC e pelos itinerários formativos para o ensino de ciências, bem como as alterações feitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) trazidas pela Resolução Nº3 do CNE/CEB, de 21 de novembro de 2018.

### 3.1 Teorias do currículo

Que é um currículo? Qual a etimologia da palavra currículo? Qual sua finalidade? O que deve conter? Estas perguntas e outras, são quase que inevitáveis quando nos propomos a discutir o currículo e suas implicações. Porém, se estabelecermos uma hierarquia, podemos dizer que antes do currículo estão as teorias do currículo, isto é, um *corpus* teórico que o fundamenta. Nesse sentido, o livro de Silva (2010) busca enveredar por esse o caminho, o das teorias do currículo.

De antemão, ele já estabelece uma orientação para a sua investigação: ele já parte de um princípio de uma leitura “pós-estruturalista<sup>1</sup>” dessas teorias e se propõe a fazer uma investigação, segundo ele, mas “histórica” do que “ontológica” cuja questão fundamental: “como, em que diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?” (SILVA, 2010, p.11-14)

Em relação a essa visão pós-estruturalista, o autor argumenta que, devido a noção de que uma teoria (aqui em seu sentido estrito) espelha, descobre, descreve a realidade, cai inequivocamente, na tese que não é possível separar a descrição simbólica da realidade dos efeitos que ela causa. Ele diz: “ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o” (SILVA, 2010, p.11). Ou seja, as teorias do currículo ao tentarem explicar o objeto de estudo currículo acabam fornecendo os elementos para a sua constituição.

Em uma perspectiva diferente, Sacristán (2010, p.37) argumenta que “as teorias do currículo são metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo”. Ou seja, elas são uma reflexão sobre um objeto que previamente existe,

---

<sup>1</sup> Segundo o próprio autor, o pós-estruturalismo define-se enquanto “continuidade” e “transformação do estruturalismo”. Nesse sentido, “o pós-estruturalismo também continua e, ao mesmo tempo, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Para o pós-estruturalismo, (...) esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo qualquer propriedade essencial ou originária” (SILVA, 2010, p.120).

isto é, que já foi formulado por uma ação anterior (o governo, a universidade, os cursos etc.) apontando as implicações e propondo mudanças ou adequações.

Isso dito, optamos por seguir o percurso que Silva (2010) faz ao descrever as teorias do currículo, que são: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas. Mas não em sentido cronológico ou de evolução dessas teorias, mas antes como uma organização mais complexa agrupando-as de acordo com as suas características e particularidades.

Apesar da aplicação da palavra currículo no sentido em que hoje se entende ser recente, tendo como início os esforços de estudiosos americanos e posteriormente espalhado pelo mundo, o currículo foi sempre, de alguma forma pensado, e trabalhado ao longo tempo. Porém, a sistematização de uma área de estudos e a consolidação de teorias dá-se somente no início do século XX especialmente com o trabalho de Bobbit, no seu livro *The curriculum* (SILVA, 2010, p.22). E é aí que começam as teorias ditas tradicionais do currículo.

O pressuposto máximo dessa teoria é a de organização. Isto porque, Bobbit, estava imbuído das disputas econômicas em torno do que deveria ser o aspecto final do indivíduo. Trabalhadores capazes, em última instância. Vale ressaltar a imensa influência do Taylorismo (modelo de organização fabril de Frederick Taylor, a administração científica). Ou seja, o currículo é uma organização de conteúdos que levarão ao desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho. É, também, como em uma fábrica, um estabelecimento de metas – que devo fazer para atingir tais objetivos? -; e de padrões – o que currículo deve conter para tornar os educandos capazes de executar tais tarefas de forma mais ou menos regular (SILVA, 2010, p.21-24).

Um ponto central dessas teorias tradicionais é um apelo constante à uma neutralidade objetiva do currículo e a uma concentração em aspectos técnicos, aspectos esses presentes desde o início do pensamento curricular (SACRISTÁN, 2000, p.44)

Embora a importância de Bobbit seja imensa, é com Ralph Tyler que a teoria tradicional de currículo se consolida e se espalha para diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. É com ele também que se consolida os três pilares da educação

tradicional, a saber: currículo, ensino/instrução e avaliação (LOPES E MACEDO, 2011; SILVA, 2010, p.1).

Embora seja com esses dois autores que há a consolidação do currículo enquanto uma área de estudos e uma teoria. Isso não quer dizer que fosse a única. Antes de Bobbit, John Dewey, já havia escrito um livro intitulado *The child and the curriculum*, porém com uma preocupação mais voltada para a construção democrática (política) do que propriamente econômica e tecnocrática como os anteriores, embora ambos atacassem o, por assim dizer, currículo humanista herdado da educação universitária da idade média, baseada na leitura dos textos clássicos gregos e latinos (SILVA, 2010, p.23-27).

Embora com uma leitura parecida, Lopes e Macedo (2011), identificam essas duas abordagens, de Bobbit e de Dewey, como sendo movimentos referentes às teorias curriculares que elas identificam como eficientismo social e progressivismo, respectivamente. Vale ressaltar também que, na perspectiva dessas autoras, Ralph Tyler, encontra-se “deslocado” para uma posição mais intermediária entre os movimentos, porém com preponderância do eficientismo social, que elas chamam de racionalidade tyleriana. Vale ressaltar, outro ponto levantado por elas, que é a imensa influência do progressivismo de Dewey no Brasil, particularmente em ilustres figuras da educação nacional, como Anísio Teixeira.

Essas teorias foram predominantes até a década de 1960, quando, em diversos países, surgiram diversos e intensos movimentos sociais, que com os seus objetivos questionadores da ordem social, atingiram também o pensamento sobre o currículo. As teorias tradicionais de currículo tinham por referência a ordem social vigente, isto é, o status quo, e todos os seus esforços iam no sentido de reforçá-lo. Não preocupavam-se em questionar essas bases e nem tampouco de mudá-las.

As teorias críticas vão radicalmente para o lado oposto e são muito mais difusas pois autores dos mais variados países se debruçam sobre as questões então emergentes indo da França aos Estados Unidos, passando pelo Brasil, pelo Canadá e pelo Reino Unido.

Assim as teorias críticas do currículo não aceitam o status quo, mas o questiona. A teoria do currículo não concentra-se mais em como fazer o currículo, mas sim o que ele faz, ou, melhor dizendo, que querem que ele faça.

Segundo Pacheco (2001, p.50):

a teoria crítica é, por princípio, um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade "existe" somente nas explicações técnicas.

Assim, ela questiona e critica as teorias tradicionais no sentido de que o currículo não é um produto neutro que organiza e gerencia os conteúdos que são objetos de estudo nas escolas, mas antes caracteriza-se como um espaço de luta política em que disputam grupos, interesses, valores etc.

Diante da grande quantidade de autores e perspectivas que se pode enquadrar nas teorias críticas do currículo, não iremos aqui tratar em detalhes de cada um deles, mas antes faremos um resumo, dividindo-os em dois grupos: aqueles que não trataram diretamente do currículo, porém suas obras são de importante valor para pensá-los enquanto tais; e, o segundo, os autores que tratam especificamente do currículo.

Dentre aqueles que não tratam especificamente do currículo, mas constitui-se como um importante teórico dentro das teorias críticas, é o francês Louis Althusser, especificamente na obra *Os aparelhos ideológicos do Estado*, publicado em 1970. Sua importância reside no fato de, Althusser, aproximar, como diz Silva (2010), educação e ideologia ao identificar a escola como um desses aparelhos ideológicos. Ou seja: a escola, e em maior grau a educação, funcionam como instrumentos pelos quais é possível manter o sistema capitalista.

Em outra linha, tem-se ainda, a figura dos sociólogos Pierre de Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que através do conceito de reprodução cultural, defendem que as escolas estão organizadas de modo que, somente a cultura das classes dominantes é ensinada e valorizada deixando de lado a dos dominados levando assim a um processo de violência, pois, ao valorizar e exaltar a cultura das classes dominantes como naturais, os alunos que estão dentro dessa lógica estão portanto aí representados em contrastes com os dominados que não se veem nela; para estes, fracasso e para aqueles, sucesso em sua trajetória escolar (MALTA. 2013; SILVA, 2010).

Outros autores influentes são Baudelot e Establet, franceses, e Bowles e Gintis, americanos, que irão formar as chamadas teorias da correspondência ou da

reprodução, que partindo do trabalho de Althusser, irão colocar os aparelhos ideológicos como o centro das teorias críticas do currículo, que, segundo Lopes e Macedo (2010, p.27), seria “considerado enquanto mistificação ideológica”. Ambos os autores, partem do princípio que existe uma correspondência entre escola e produção onde, sua organização dá-se de forma a espelhar na escola aquilo que deve ser o trabalhador capitalista que necessitam ter atitudes condizentes com a sua função. Assim, “as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação” (SILVA, 2010, p.33).

Como vimos, as teorias que acima mencionamos, tem forte relação com uma leitura de mundo que pode-se dizer marxista. Porém, as teorias críticas não limitam-se, tão-somente, ao que chamamos de teóricos marxistas, outros, de filiações distintas a esta, também se propuseram a fazer críticas às teorias tradicionalistas, destacando-se os de orientação fenomenológica com os chamados reconceptualistas.

Para os teóricos filiados ao pensamento fenomenológico, o currículo deve favorecer a experiência individual do estudante mais do que a exposição de conteúdos supostamente aceitos socialmente, deve haver também a possibilidade dos alunos compreenderem o seu mundo-da-vida (LOPES e MACEDO, 2011, p.34). Assim, eles acabam defendendo uma base curricular fortemente subjetiva, sedimentada na experiência do indivíduo. “O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2010, p.41).

Um autor brasileiro que se encaixa nessa prerrogativa de que, embora não especificamente trate de currículo, mas a obra tem grandes desdobramentos neste particular, é Paulo Freire. Que bebe de fontes, por assim dizer, mas diversificadas que os anteriores na medida que trabalha com visões que pode-se dizer marxistas e outras que se aproximam da fenomenologia, inclusa a influência maior que tem a filosofia em sua obra do que propriamente a sociologia. Pode-se contrastar, para entender como o currículo aparece em Freire, a “educação bancária” que critica, com aquela que ele propõe, a “educação problematizadora”, ou seja, ao criticar a educação bancária que “deposita” informações num processo não-dialógico e desigual, ele sinaliza aquilo o que a educação deve ser, isto é, o oposto disso. Assim, numa “educação problematizadora”, em que há a horizontalização do processo educacional, o currículo deve ser construído de modo a estar em sintonia com esses pressupostos que passa

essencialmente por trazer também o educando para o currículo no sentido de que sua experiência estará na base da construção do currículo (MALTA, 2013; SILVA, 2010).

Notadamente, as teorias de caráter marxista anteriormente expostas, têm um aspecto fortemente determinista: economia definindo a educação quase que inescapavelmente. Porém, autores que tratam especificamente do currículo, tentam superar esse determinismo, dos quais destacaremos dois: Michael Apple e Henry Giroux.

Partindo da herança das críticas que o precederam, Michael Apple, formula sua teoria. Porém, como dito anteriormente, ele tenta ultrapassar a mera determinação econômica e argumenta que a relação economia-educação e currículo é mediada por processos intrínsecos a eles, pela ação humana. Ele acaba por conectar conhecimento e economia (LOPES e MACEDO, 2011) Assim, ele traz o currículo para uma discussão em que as estruturas sociais e econômicas são importantes em que há a seleção dos conteúdos, não meramente por critérios científicos neutros como pretendia Tyler, mas de interesse. Aqui, ganha notória ênfase o conceito de hegemonia de Gramsci, pois o currículo reflete, de algum modo, uma visão hegemônica. E aqui também, transparece, as relações de poder que são intrínsecas, indissociáveis a ele uma vez que o ato de selecionar os conteúdos que o constituirão implica num ato de privilegiar uns em detrimento de outros, como evidenciam Rezende, Silva e Lelis (2014, p.997): “O ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota poder de quem opera essa seleção”.

Henry Giroux, assim como os demais autores até aqui, parte da crítica às abordagens tecnicistas do currículo. Porém, seu pensamento parte de conceitos da escola de Frankfurt (que engloba autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse etc.). Giroux argumenta que, ao focar nos aspectos técnicos do currículo, as vertentes tradicionalistas, omitem o processo histórico de construção do conhecimento o compõe o que leva à reprodução das desigualdades. Um aspecto importante de sua teoria é busca pela superação do que Silva (2010) chama de pessimismo das leituras dos teóricos da correspondência. Ele busca explicitar que mesmo sob o signo da dominação, o dominado não encontra-se de todo imobilizado, ele resiste. Assim, existe um esforço por parte deste autor de desenvolver um currículo (mais amplamente uma pedagogia) com forte conteúdo político que é essencialmente questionador da ordem social vigente. Ele traz, portanto, conceitos como

emancipação e libertação. Giroux, também chega à questão das relações de poder no currículo, que é um cenário de disputa pela construção de significados (SILVA, 2010, p.51-56).

Até aqui, expomos teorias e teóricos de duas das divisões que mencionamos no início deste item. Resta-nos agora trabalhar a última, as teorias pós-críticas. Vale ressaltar, que esta ordem de exposição é corriqueira nos autores quando se trata em discorrer sobre a teorias do currículo, pois elas surgem, em larga medida, nessa ordem: teorias tradicionalistas, críticas e pós-críticas. Porém, elas não são simplesmente tentativas de superação umas das outras, pois, como vimos, elas surgem a partir de demandas específicas.

‘As teorias ditas pós-críticas são um emaranhado ainda maior que as críticas, pois a expressão é usada genericamente para tratar de todas as teorias e vertentes que são de algum modo posteriores – e críticas – às teorias críticas. Como diz Lopes (2013, p.10), o termo pós-críticas engloba os estudos “pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós funcionais e pós-marxistas”. Assim, os diferentes autores optam por tratá-las sob o rótulo de pós-críticas.

Inicialmente, é fundamental salientar o caráter fortemente identitário dessas teorias. Elas se debruçam sobre questões que escaparam às teorias críticas que são os aspectos de gênero, raça, etnicidade, sexualidade entre outros. E, além disso, propõem leituras diferenciadas do currículo, as quais iremos ver agora.

No fundo do surgimento das teorias pós-críticas, está o multiculturalismo, que constituiu-se como um importante movimento de luta política que reivindica direitos e maior visibilidade aos grupos sociais historicamente dominados e que tiveram suas culturas sufocadas. Originários, paradoxalmente, nos países ditos desenvolvidos – centro da dominação da história recente -, os grupos silenciados dentro desses países reivindicam cada vez mais direitos e representatividade. Essas reivindicações chegam também nas discussões sobre o currículo (LOPES E MACEDO, 2011; SILVA, 2010).

Dentro desse panorama do multiculturalismo não há uma unidade de visão no que se refere aos princípios que o norteariam. Ele se desdobra em diferentes abordagens do problema. Silva (2010) nos lembra três: aqueles que defendem valores como respeito, tolerância e convivência pacífica entre as diferenças, os ditos liberais

ou humanistas; outros, porém, tem postura mais crítica que se por sua vez dividem-se em dois: os pós-estruturalistas que argumentam que a diferença é uma questão linguística e de discurso e os de viés mais materialista que ressaltam o caráter institucional, estrutural que estão na base dessas diferenças.

Diante disso, os diferentes grupos dominados passam a criticar fortemente o currículo acusando-o de ser meramente um reflexo, tão-somente, dos privilégios de uma classe bastante particular que é branca, masculina, europeia e heterossexual. Porém, esse movimento dá-se largamente em relação aos currículos universitários (SILVA, 2010, p.88).

Um desses movimentos, intensamente questionadores, é o feminismo. Ele traz a discussão de gênero para o currículo. É, portanto, uma extensão maior do que as teorias anteriores que centravam-se nas relações de classe cuja base é essencialmente a desigualdade econômica, aqui tem-se a mais a dominação masculina, do patriarcado. Assim, os processos de exclusão refletidos no currículo, não estão somente na questão econômica, há também uma profunda desigualdade entre homens e mulheres. Essa desigualdade dá-se não somente no acesso - especialmente no passado que era extremamente baixo - mas também de profissões e conteúdos que são, supostamente, de homens e mulheres. Essa visão feminista do currículo é mais do que crítica, é também propositiva, uma vez que propõe um currículo que venha a equilibrar as experiências femininas e masculinas (SILVA, 2010, p.94).

Outro importante movimento, é aquele que se preocupa com as questões de raça e etnia. Parece óbvio pensar que os processos coloniais dos mais antigos (concentrado na América e em partes da Ásia e da África, com Portugal e Espanha como principais proponentes) e os mais recentes (imperialismo sobre a África e a Ásia com Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha entre outros) geraram ao longo do tempo, através de meios discursivos, institucionais, legais, religiosos etc. uma forte exclusão dos povos que dominaram em que, a mais evidente, é a racial por motivo do flagelo da escravidão. Essa exclusão também está presente no currículo.

Como argumenta Silva (2010) o currículo está permeado de várias narrativas que celebram aspectos raciais, nacionais, culturais, religiosos e, de certa forma, elege aqueles que são nossos (no sentido de o que representa o país, estado, município) e

aqueles que são exóticos, vindos de outros povos, raças, religiões. Assim, o currículo deve estar orientado de forma a não somente incluir elementos desses que são, supostamente, exteriores, mas antes deve trazer de forma crítica a construção desse processo. Ou seja, países como o Brasil cuja legislação exige que nos currículos e nos materiais didáticos estejam presentes discussões étnico-raciais não pode simplesmente mencioná-los, mas ensiná-los como um constituinte de sua construção enquanto nação e tratá-los criticamente expondo os aspectos históricos e discursivos que os excluíram (SILVA, 2010).

Em linha semelhante, tem-se as recentes discussões sobre sexualidade e identidade de gênero. Partindo dos questionamentos feministas e os alargando, a teoria *queer*<sup>2</sup>, mais geral, e a pedagogia *queer*, mas específica buscam também esses elementos para o currículo. Mas, não somente adicionar elementos alusivos a estas questões como quem diz apenas que existe, busca também levar ao currículo um elemento fortemente questionador dessas bases e da exclusão histórica das minorias sexuais e de identidades de gênero. Nesse sentido Louro (2001, p.550) afirma que:

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do 'eu' com o 'outro'.

Vale ressaltar a influência do pensamento dito pós-moderno nas teorias educacionais e por extensão do currículo. Que, com sua forte desconfiança nos valores da modernidade (razão, emancipação dos sujeitos, o estado-nação, a sociedade democrática, o cientificismo, o universalismo), provoca mudanças radicais no modo de pensar ao tratar essas questões como ilusões, metanarrativas (LOPES, 2013).

Com uma outra abordagem em relação ao pós-modernismo (embora muitas vezes sejam confundidos) o pensamento chamado de pós-estruturalista tem importante influência nas teorias do currículo. Este pensamento tem como grandes

---

<sup>2</sup> Segundo Louro (2001, p.546) “*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais”. Porém, “Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação” (*idem*). Ou seja, antes um termo pejorativo passa a designar uma reação a sua conotação pejorativa e, não só isso, é usado para nomear o pensamento sobre a área da sexualidade.

expoentes, embora rejeitassem o rótulo, nos filósofos Michel Foucault e Jacques Derrida. O primeiro, centrando sua teoria em conceitos como discurso, poder e saber; e o segundo, nas questões de texto e diferença. A maior implicação para as teorias do currículo é que ele é compreendido numa instância própria da linguagem (se pensarmos em Foucault, um discurso; e em Derrida um texto). Nos deteremos aqui a uma abordagem mais próxima a Foucault (LOPES, 2013).

Nessa perspectiva, o currículo pode ser encarado com um discurso que cria os significados, ou seja, os conteúdos ali existentes não estão ali por serem meramente verdadeiros, mas por objetivarem criar significados específicos. Ora, criar significados é essencialmente uma prática de poder, assim, quem controla o discurso (nesse caso o curricular) direciona os significados. Então cabe perguntar: Por que tais conteúdos e não aqueles estão no currículo? Quem os colocou lá? Quem decidiu que esses ou aqueles são válidos e outros não? Assim, vê-se que essa abordagem é profundamente questionadora, assim como os pós-modernos, de ideais modernos de verdade e validade os quais são, portanto, não absolutos mas relacionais, contextuais e contingentes, são uma prática discursiva de validação mediante o exercício de poder (LOPES, 2019; OLIVEIRA, 2016; RESENDE, SILVA E LELIS, 2014; SILVA, 2010).

Presentes, em alguma medida, em todas as teorias críticas e pós-críticas até aqui, as relações de poder no currículo ganham importante prioridade com uma leitura pós-estruturalista. Oliveira (2016, p.391), ao fazer uma análise entre o conhecimento, o currículo e o poder com o pensamento de Foucault, afirma que “os conhecimentos e saberes presentes nos currículos escolares são produtos de discursos existentes e permitidos pelos segmentos sociais que os autorizam”. E não só isso, as relações de poder estão também na construção dos conhecimentos e saberes.

Assim, se olharmos o currículo sob um olhar que vai além dos conteúdos explícitos nele escritos (disciplinas, conceitos, procedimentos etc.), pode-se visualizar que, o ato de selecionar quais conhecimentos, quais valores, quais procedimentos irão compô-lo; ou, por outro lado, determinar as pessoas e instituições que o farão é essencialmente uma prática de poder. Porém, cabe explicar que essas relações de poder não são aqui vistas sob um juízo de valor (se são boas ou ruins), mas antes, que o processo de construção do currículo implica, inescapavelmente, disputar o que ele será no final. As relações de poder não desaparecem, são intrínsecas (OLIVEIRA, 2016; RESENDE, SILVA E LELIS, 2014).

Outro aspecto inerente ao currículo, se pensarmos sob um certo ponto de vista, é seu caráter disciplinar – não no sentido de disciplinas acadêmicas mas de comportamento -, isto é, que ele direciona que comportamentos são permitidos e quais não o são; que deve ser o indivíduo final após passar pelo seu crivo. Ou seja: assim como afirma Rezende, Silva e Lelis (2014, p.996) o currículo está imbuído de uma práxis educativa que indica quais sujeitos devem ser formados.

### **3.2 O currículo no Novo Ensino Médio e o Ensino de Ciências**

Embora a BNCC e os itinerários formativos não sejam propriamente um currículo, mas antes sejam apresentados como componentes obrigatórios deles (BRASIL, 2017, p.2), ou, em outro sentido, orientadores de sua formulação, já há neles todo um traçado curricular que iremos discutir aqui no que concerne às ciências da natureza (química, física e biologia).

Como já vimos anteriormente, as ciências da natureza constituem uma das quatro áreas de conhecimento da BNCC e sua vivência no contexto do Novo Ensino Médio se dará de duas formas: 1) enquanto área de conhecimento da base comum, que conta com um conteúdo mínimo – que não foi definido no regimento, e será feito pelas GRES (de química, física e biologia e outras disciplinas) que deve ser obrigatoriamente ministrado; e, 2) na forma de um itinerário formativo que envolva conhecimentos dessa área específica.

A área de ciências da natureza conta com um total de três competências específicas que congregam simultaneamente expectativas de habilidades nas ciências naturais. É importante dizer que, para cada competência, correspondem um certo número de habilidades.

Na fundamentação que antecede essas competências, a BNCC (2018, p.547-552), apresenta uma série de argumentos que dialogam, de alguma forma, com o que a literatura do Ensino de Ciências vem apontando ao longo do tempo. Pode-se citar: o letramento científico, ensino investigativo, contextualização, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS), situação-problema, interdisciplinaridade, meio ambiente, entre outras. Um aspecto presente aí também, é a valorização dos conhecimentos dos povos tradicionais os quais não são tão explorados pelo Ensino de Ciências.

Isso posto, concordamos com Krasilchik (2000, p.87) quando diz que “as modalidades didáticas usadas no ensino das disciplinas científicas dependem, fundamentalmente, da concepção de aprendizagem de Ciência adotada”, isto é, as estratégias trazidas pela BNCC para a aprendizagem de ciências revelam a visão de aprendizagem intrínseca a ela.

Ao reunir várias ciências numa só área, a BNCC vai no sentido do que é apontado por Cachapuz, Praia e Jorge (2004, p.368):

Na escolaridade obrigatória, e no quadro de uma cultura científica/tecnológica geral, os saberes relativos às disciplinas devem ser aprendidos através do estudo de temáticas inter/transdisciplinares, eventualmente situações problema, explorando designadamente a perspectiva PBL (problem based learning), e não através do estudo de conceitos e princípios isolados centrados na estrutura lógica das disciplinas, com algumas aplicações à mistura (que curiosamente são muitas vezes por onde se poderia, mais vantajosamente, começar percursos de ensino!).

Assim, a visão de aprendizagem que permeia a BNCC está vinculada a esta ideia de que o ensino de ciências deve ser algo mais amplo que as disciplinas isoladas uma vez que pressupõem a articulação de conhecimentos diferentes, como pode ser visto na **competência específica 1**:

Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida e âmbito local, regional e global (BNCC, 2018, p.554).

A articulação dos conhecimentos aparece no texto sob a perspectiva interdisciplinar, em que, ao mobilizar conhecimentos de química, física, biologia e meio ambiente o aluno é capaz de propor medidas ativas em vários âmbitos da sociedade, ultrapassando, portanto, o saber conceitual de uma disciplina específica comuns nos modelos atuais.

#### **4 METODOLOGIA**

Este trabalho tem por pressuposto a abordagem qualitativa de pesquisa, pois envolve adentrar ao mundo das concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o Novo Ensino Médio. Para Prodanov e Freitas (2013, p.70):

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.

Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Assim, visto as necessidades exigidas pelos objetivos e pela metodologia empregada a pesquisa qualitativa atende melhor ao que se propõe a fazer aqui. Trata-se ainda de uma pesquisa bibliográfica e documental

#### **4.1 Coleta dos dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas feitas presencialmente, face-a-face, e gravadas em áudio para posterior transcrição do material obtido.

As entrevistas do tipo semiestruturada segundo Flick (2013, p.115), “são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista” e “os entrevistadores podem se desviar da sequência das perguntas” a depender daquilo que se queira obter a mais da fala do entrevistado que não foi englobado em uma pergunta anterior. Outro motivo para a escolha de entrevistas semiestruturadas foi o caráter da pesquisa, que envolve a análise de concepções, e do instrumento para análise, a Análise Hermenêutica-Dialética, AHD, que exige uma abordagem mais aberta e livre obtida por meio da fala dos atores sociais investigados. (SILVEIRA, 2017).

As perguntas feitas a cada entrevistado tinham cinco aspectos principais que variaram conforme as respostas que iam apresentado: 1) sua opinião inicial do sujeito quando da aprovação de Lei 13.415/17; 2) suas visões sobre as áreas de conhecimento; 3) a viabilidade da implementação mediante a infraestrutura da escola; 4) implicações da ampliação da carga horária; 5) suas visões quanto à flexibilização do currículo.

#### **4.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa**

Em consonância com os objetivos propostos para a pesquisa, foram selecionadas pessoas da Secretaria Estadual de Educação e da Escola de Referência em Ensino Médio Antonio Gomes de Lima sob os seguintes critérios:

O primeiro, envolveu selecionar três professores de ciências (áreas de química, física e biologia) e a gestora da escola, uma vez que eles serão os responsáveis diretos pela operacionalização do Novo Ensino Médio e suas possíveis implicações

finais; e, por fim, o segundo, que consistiu em entrevistar o profissional da GRE responsável por conduzir e implementar essas políticas..

Tendo em vista esses dois espaços, em que o primeiro (a SEDUC), e o segundo (a escola), guardam relação hierárquica, e uma vez que a própria lógica de implementação do Novo Ensino Médio reforça essa hierarquia – a Secretaria de Educação enquanto proponente principal das mudanças e da implementação (construção e/ou reformulação curricular, construção dos itinerários formativos, cronograma de implementação etc.) e a escola receptora dessas mudanças (adequação ao novo currículo, ampliação da carga horária, instalação e oferta dos itinerários formativos etc.) traz-nos interessante panorama sobre o que pode representar todo esse processo de mudança ao compararmos as concepções daqueles que integram a gestão do sistema de ensino com aquelas que estão na ponta final, isto é, aqueles que irão executar na prática.

Foram feitas entrevistas com um total de 5 pessoas, sendo 4 da escola em questão e 1 da Secretaria de Educação (SEDUC). A caracterização está sistematizada no quadro 1 abaixo:

**Quadro 1.** Descrição dos sujeitos da pesquisa

Área de atuação	Formação	Nome <sup>3</sup>
Professora de Química	Bacharel em Química Industrial com complementação pedagógica	Ana
Professora de Biologia	Licenciada em Biologia	Maria
Professor de Física	Licenciado em Matemática	Carlos
Gestora da Escola	Licenciada em Letras	Joana
Servidor da SEDUC	Licenciado em história	Miguel

**Fonte:** autoria nossa.

#### 4.3 Das etapas da pesquisa

Para a realização deste trabalho foram seguidas as seguintes etapas:

- 1. Leitura do marco legal :** neste primeiro momento, foi feita a leitura do marco legal que institui e regulamenta o Novo Ensino Médio a fim de identificar as principais mudanças

<sup>3</sup> Para a preservação da identidade e integridade dos entrevistados os seus nomes foram substituídos por nomes aleatórios o mais distante possível dos reais.

2. Identificadas as mudanças, seguimos para o levantamento bibliográfico a fim de trazer bases teóricas para a compreensão dessas mudanças;
3. **Seleção dos sujeitos de pesquisa:** nesta etapa, foram escolhidos aqueles sujeitos que estavam diretamente ligados às mudanças e cuja instituição já tivessem aderido formalmente.
4. **Entrevista com os sujeitos:** as entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2019, de forma presencial e gravadas em áudio.
5. **Transcrição das entrevistas:** feitas as entrevistas, elas foram cuidadosamente transcritas, depois de se ouvir os áudios repetidas vezes para que todas as nuances fossem registradas.
6. **Análise dos dados obtidos:** por fim, depois de cuidadosas transcrições analisou-se as falas dos sujeitos à luz da Análise Hermenêutica-Dialética.

#### 4.4 Da Análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos com as entrevistas feitas utilizou-se o método de Análise Hermenêutica-Dialética (ADH) de Minayo (2008).

Segundo Minayo *apud* Oliveira (2001, p.72):

“o método hermenêutico-dialético é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida”.

Ou seja, esse método, ao analisar o sujeito dentro do contexto onde vive, trabalha etc. busca extrair daí uma compreensão dos sujeitos dentro de seu espaço.

Se separarmos o método no dístico que o compõe – para fins explicativos e não reducionistas – temos os elementos que o constituem: a hermenêutica e a dialética.

A hermenêutica constitui-se como a parte interpretativa da análise, centrada no texto e em sua interpretação. O texto, tal qual aponta Minayo (2008) em sentido amplo, que abrange biografias, narrativas, documentos, entrevistas, entre outros. Assim, ao empregarmos o método a um texto extraímos daí a compreensão do que foi posto em análise.

Essa compreensão, nunca definitiva, é dada num movimento de entendimento que ultrapassa a mera experiência subjetiva. “Compreensão é, em princípio,

entendimento e compreender significa entender-se uns com os outros”. (MINAYO, 2008, p.329).

Já a dialética, isentando-nos aqui de adentrarmos nas diversas acepções que encerra, e nos detendo mais no que hoje se entende por dialética fortemente atrelada a Hegel e a Marx , ou seja, enquanto estudo das contradições, das relações das coisas entre si, da natureza contraditória dos fenômenos e as implicações dessas (MINAYO, 2008).

Assim, a dialética circunscreve-se no método como elemento que opõe as realidades de investigadores e investigados e centra o texto em seu contexto, exibindo seus conflitos e contradições (MINAYO, 2008).

Isso posto, segundo Oliveira (2001) esse método trabalha em dois níveis de interpretação: 1) **Nível das determinações fundamentais**, em que tem-se o contexto sócio-histórico dos grupos sociais analisados; e 2) **Nível de encontro dos dados empíricos**, em que considera-se os fatos surgidos durante a pesquisa de campo, é “o estudo da realidade em toda a sua dinâmica” (*ibidem*). Ainda segundo Oliveira (2017, p.94), é nessa etapa em que o pesquisador deve-se perguntar o “porquê” e as “razões” que levam os sujeitos a expressarem “determinadas construções”.

#### 4.5 Das Categorias de análise

Em cumprimento à etapa 6 desta pesquisa (da qual falamos no item 4.3) foram estabelecidas categorias de análise *a posteriori*, isto é, mediante a escuta e leitura atentas das entrevistas gravadas e transcritas.

Elas obedecem duas grandes categorias:

- i) **As concepções sobre o Novo Ensino Médio:** neste ponto tomaremos por base o próprio marco legal e como ele se evidencia nas falas dos entrevistados.
- ii) **Teorias sobre o currículo:** aqui, resgataremos as discussões das teorias curriculares e como elas aparecem nas falas dos sujeitos.

Destarte, essas categorias se desdobram em algumas subcategorias que descrevemos a seguir:

**Quadro 2.** Subcategorias de análise quanto às concepções sobre o novo Ensino Médio.

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Viabilidade	Nesta categoria se analisará como os diferentes sujeitos em estudo enxergam a exequibilidade das propostas do Novo Ensino Médio.
Atuação	Aqui se avaliará como o sujeito, enquanto um dos elos da implementação do Novo Ensino Médio, se enxerga no processo.
Conhecimento	Nesta categoria, avaliaremos a proximidade e/ou distanciamento das falas dos sujeitos com relação aos documentos oficiais sobre o Novo Ensino Médio.

**Fonte:** autoria nossa.

**Quadro 3.** Subcategorias quanto às teorias do currículo.

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Visão tradicionalista	Compreende o currículo como um instrumental, isto é, uma sistematização de conteúdos, metas, habilidades de modo a formar pessoas aptas ao mercado de trabalho.
Visão crítica:	Identifica um currículo em uma dimensão que vai além dos conteúdos ali sistematizados, reconhecendo as relações de produção e poder e enquanto elemento histórico não neutro que encerra uma ideologia, uma intencionalidade.
Visão pós-crítica	Circunscreve o currículo em uma dimensão cultural, de produção de significados e das relações de poder intrínsecas nessa produção. Também reconhece o papel identitário do currículo e da necessidade de uma coexistência e afirmação dessas identidades.

**Fonte:** autoria nossa.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 Nível das determinações fundamentais

Os sujeitos da pesquisa apresentam variados perfis e diferenciadas experiências no sistema de ensino de Pernambuco. A identificação e caracterização são importantes no contexto da Análise Hermenêutica-Dialética.

Ana, Professora de Química desde 2017 e sem outras experiências anteriores como docente. Além de química, leciona também física. A escola em que trabalha não possui laboratórios e nem tampouco instrumentos de laboratório. É bacharel em química industrial com complementação pedagógica.

Maria, professora de biologia, licenciada em biologia, entrou na escola em 2017. Leciona também artes, empreendedorismo e projeto de vida.

Carlos, professor de física (pelo menos a maioria das turmas da escola), licenciado em matemática. Larga experiência no ensino público, porém é recente na escola em questão.

Joana, licenciada em letras e gestora da escola a 7 (sete) anos.

Miguel, licenciado em história, servidor da GRE metropolitana Sul há 4 (quatro) anos definindo a si mesmo como “professor técnico”. E professor na rede de 2005 a 2014.

## 5.2 Nível de encontro com os fatos empíricos

A pesquisa deu-se em um espaço amplamente conhecido por nós e cujas características são muito familiares.

A escola é atravessada por uma série de problemas, alguns deles de grande impacto para o Ensino de Ciências como a ausência de laboratórios e outros materiais necessários às aulas experimentais, por exemplo.

Outros problemas estão associados ao alunado, como por exemplo: gravidez na adolescência (no momento da pesquisa foram identificados 5 casos), evasão, faltas e baixo ingresso nas universidades, em especial as públicas.

Os professores lecionam, muitas vezes, disciplinas longe das suas formações que escapam até mesmo do que se convencionou chamar de “áreas afins”.

## 5.3 Categorização das falas dos entrevistados

Mediante as categorias discutidas no item 4.5 identificamos na fala dos entrevistados, com relação ao primeiro nível, temos os seguintes aspectos:

**Quadro 4.** Resumo das categorias referentes ao marco legal.

<b>Concepções sobre o marco legal</b>			
<b>Sujeito</b>	<b>Viabilidade</b>	<b>Atividade</b>	<b>Conhecimento</b>
Ana	O sujeito enxerga a viabilidade de forma inconclusa.	O sujeito não situa com precisão o seu papel com	A professora enuncia muitos detalhes do marco legal, citando somente elementos

	Apresentando otimismo quando recente de sua aprovação, porém com maior desconfiança com o passar do tempo.	relação as mudanças feitas. Porém, reconhece que é importante a formação continuada em sua prática.	da ampliação da carga horária
Maria	O sujeito opõe duas situações: a teoria (o marco legal) e a prática apontando para um possível sucesso das políticas, de um lado, condicionando a exequibilidade das propostas; e, por outro, demonstra um certo pessimismo quando se der na prática.	Semelhante a anterior, a professora de biologia não compreende com clareza seu papel no contexto do ensino médio e remete à importância da formação continuada.	A professora de biologia enuncia poucos detalhes daquilo que está presente no marco legal e, quando perguntada, não cita elementos que compõem o marco legal
Carlos	O sujeito atenta-se mais ao fato de que as políticas propostas não sejam de fato implementadas ao invés de apontar sua viabilidade ou não.	O sujeito também não identifica a sua participação no processo	O professor distancia-se dos elementos referentes ao marco legal.
Joana	O sujeito aponta os elementos que acha mais difíceis de serem implementados. Porém, afirma que por parte da atual gestão do estado, em especial, o currículo, será feito um trabalho exitoso	A gestora, identifica seu papel enquanto participante das formações para eles já feitas por parte da GRE e seu posterior repasse aos professores. Identifica-se também enquanto responsável pela parte burocrática (aderência, levantamento das necessidades para gasto dos recursos etc.)	A gestora menciona muitos pontos do Novo Ensino Médio, citando elementos como a reestruturação/reformulação do currículo, a PFC, a distribuição dos recursos via PDDE entre outros.
Miguel	O sujeito mostra-se otimista com muitos pontos e acredita em sua	Enquanto servidor da GRE e responsável pela construção do	O sujeito aproxima-se do marco legal, identifica suas vantagens e desvantagens e aponta as implicações.

	viabilidade. Porém, reconhece as dificuldades de se implementar certas questões.	currículo da área de ciências humanas, o sujeito, entende e verbaliza a sua função.	
--	--	---	--

**Fonte:** autoria nossa.

Com relação à **viabilidade**, Ana, professora de química quando questionada afirmou:

*Como eu não estava na escola, eu achei ótimo, maravilhoso, né, principalmente quando se fala em profissionalizar. Já ia sair o menino relativamente pronto. Mas quando eu entrei na escola, que vi a realidade, pelo menos da escola que eu trabalho e de algumas pessoas que eu tenho contato que também são professores e trabalham em outras escolas, que trabalham em outros estados... no papel é muito bonito, mas eu não vejo como isso vai ser empregado, realmente eu não vejo, assim.*

Nesta fala, Ana, argumenta que, por ter um certo distanciamento da escola (não havia assumido o cargo quando da publicação da Lei 13.415/17) via as propostas como boas. Porém, ao assumir o cargo de professora e defrontou-se com a realidade escolar demonstra preocupação quanto a implementação das políticas propostas pelo Novo Ensino Médio.

Por outro lado, Maria, professora de biologia mostra-se mais cética desde o início e alega um receio quanto ao que era veiculado na mídia a época.

*a gente foi recebendo as notícias pelos meios de informações, né, televisão, por internet aí... por algum pronunciamento que era feito, aí não ficou nada claro, aí a gente ficou meio perdida, nesse sentido (eu acho...), eu fiquei meio preocupada porque eles falavam muito em matemática português, né, que ia priorizar essas disciplinas que não iria mais ter biolo[...] – pelo o que eu entendi no momento, né, pelo o que eu entendi de cara assim -, foi que não ia ter mais a disciplina de biologia que é a que eu leciono.*

Já Carlos, professor de física, mostra-se favorável as mudanças e que elas podem dar certo. Porém atribuiu a uma falta de vontade por parte dos agentes políticos e administrativos – fazendo menção a uma certa “cultura” do se propor e não ir até o final que, segundo ele, existe no país – a um futuro insucesso das medidas.

*Assim, é, no início, a gente torce que, é, as medidas sejam realmente eficazes que tragam resultados necessários, que as reformas realmente consigam, é, dar uma nova dinâmica ao ensino. Mas, eu temo que, muita coisa nesse país, é, se dá início e não se dá prosseguimento (num é?), num se dá sequência, então acho que a partir de um certo momento eu sinceramente passei a ver isso aí com um certo pessimismo, posso dizer.*

Uma postura, um pouco mais politizada, demonstra Joana, a gestora da escola em questão. Ela aponta a necessidade de se abrir as discussões para a sociedade

antes se propor mudanças tão profundas. Em contraste a esta visão a nível nacional (de onde veio a Lei), ela ainda apresenta-se consonante ao trabalho feito a nível estadual e acredita que o trabalho, nesta esfera da administração pública, será exitosa, em especial a reformulação dos currículos.

*Na verdade, a primeira impressão foi a de... um choque assim, como é que alguém pega uma... digamos... um determinado assunto que faz parte de uma nação inteira (num é?) e cria uma nova ferramenta totalmente sem consulta pública, né, situações bem incomum do que a gente era acostumado já a vivenciar. (...)*

*Então, eu acho que vai ser uma forma tranquila, eu acredito, pela atual gestão, pelo atual secretário e seus, é, os seus membros, né, e suas equipes eu acho, eu acredito que vai ser de uma forma bem tranquila, vai ser também assim, em comum acordo, de chamar gestores, de chamar educador de apoio, como eles estão fazendo já com o fundamental.*

Por fim, com relação a viabilidade, Miguel, servidor da SEDUC, é o mais otimista, embora identifique uma série de dificuldades e problemas que venham a ocorrer.

*Eu mesmo não entendia muito bem. Mas depois que eu comecei, parar e ler, toda a documentação toda, a proposta comecei a perceber que havia sim algo que pode ser, é, viável; pode ser colocado na prática. Eu digo, hoje, que se aquela dali não é a melhor proposta é a mais exequível, né, como a gente pode dizer; a mais fácil de ser executada ou a mais possível de ser executada, né.*

Do ponto de vista da **atuação**, isto é, de como o sujeito se reconhece em todas estas mudanças, notamos que os professores de ciências demonstram não situar-se de forma precisa a sua posição. Limitam-se a indicar que terão melhor conhecimento quando implementado. Como podemos ver nos recortes a seguir:

**Maria:** *Só quando começar a funcionar mesmo na prática é que a gente vai ficar mais esclarecido, a princípio, eu não sei como vai funcionar mesmo não. Fica sem saber.*

**Carlos:** *eu acredito que a partir do ano que vem, é, com a colocação em prática que de toda essa política associada a essa nova modalidade de ensino então a questão seja tratada com mais profundidade.*

Em contraste a isso, Joana e Miguel compreendem o seu papel no contexto do Novo Ensino Médio uma vez que ambos referem-se às suas atividades dentro do processo. Miguel, refere-se ao fato de falar nas formações uma vez que faz parte de seu papel enquanto participante da equipe que irá fazer o currículo de ciências humanas. Já Joana, explicita que participa de formações, executa ações administrativas e repassa aos professores.

**Miguel:** *é algo que eu também sempre digo, que eu também sempre falo nas formações (...).*

*(...)eu vou em escola e como eu tenho tido muito esses encontros em escolas, né, eu vou muito em escolas até porque eu acredito que você tem que explicar a quem está lá na base, né, o que está por vir.*

**Joana:** *Está [chegando] aos professores a partir da gente, gestão, educador de apoio, gestora, assistente de gestão(...).*

*(...)a gente já teve que fazer a PFC, num é, que a PFC é a Proposta de Flexibilização Curricular e a gente já sentou, a gente já distribuiu.*

Referente à categoria **conhecimento**, nota-se que os professores de ciências distanciam-se mais daquilo que está presente no marco legal, enquanto a gestora e o servidor da SEDUC se referem a mais elementos que compõem o Novo Ensino Médio se comparados com os demais. Miguel, servidor da SEDUC, por estar mais ligado à implementação a nível do sistema de ensino enuncia vários elementos do marco legal.

*Mas depois que eu comecei, parar e ler, toda a documentação toda, a proposta comecei a perceber que havia sim algo que pode ser, é, viável;*

*(...)os momentos que a gente tem que colocar em relação aos documentos oficiais, principalmente documentos que estão em via de homologação, são consultas públicas*

Já Joana, evoca elementos específicos do processo de implementação uma vez que ela teve de aderir ao programa e participa de reuniões junto à GRE, porém não faz menção se já leu o marco legal ou não. Dois exemplos podem ser vistos quando cita a PFC (Proposta de Flexibilização do Currículo) exigido pela Portaria MEC nº 649/18 e os recursos financeiros para a escola de que trata a Portaria MEC nº 1.024/18.

*(...)a gente já teve que fazer a PFC, num é, que a PFC é a Proposta de Flexibilização Curricular e a gente já sentou, a gente já distribuiu, a gente já sabe o valor que, desculpe agora mas eu não estou bem presente, não sei se é cinquenta e dois mil, é, e a gente já distribuiu assim.*

Já os professores de ciências citam menos elementos do marco legal e não há qualquer menção à leitura dos documentos. A professora de biologia, Maria, menciona a informação pelos meios de comunicação e somente a professora de química, Ana, tenta abordar a questão de como se distribuirá a carga horária. Por outro lado, argumentam que a formação continuada é importante para a sua correta informação.

**Maria:** *Não. Não sei. Na verdade, eu tô até meio perdida. Só quando começar a funcionar mesmo na prática é que a gente vai ficar mais esclarecido, a princípio, eu não sei como vai funcionar mesmo não. Fica sem saber*

**Carlos:** *Assim, é, nós tivemos, mas assim, não algo assim que abordasse o tema assim mais aprofundado até mesmo porque é uma coisa nova nas escolas, né, e eu acredito que a partir do ano que vem, é, com a colocação*

*em prática que de toda essa política associada a essa nova modalidade de ensino então a questão seja tratada com mais profundidade.*

*Ana: Num acho não, porque a BNCC é... e a parte que fica livre, é a parte que é o que os estados que decidem e os meninos escolhem, né, num acho... (é quarenta por cento?), se eu não me engano são quarenta por cento. É sessenta por cento fixo quarenta por cento variável.*

Um aspecto interessante é trazido por Miguel quando afirma que não estão de acordo por desconhecimento das propostas: “*Quem não entende não aceita porque não entende*”. Mas reforça, simultaneamente que quem conhece também não aceita porque não gostou.

Sob o ponto de vista do currículo e a classificação das falas dos entrevistados em uma visão tradicionalista, crítica ou pós-crítica, é mister destacar que raramente são uma coisa só, isto é, o mesmo sujeito pode enunciar elementos que subjazem a mais de uma teoria tal qual observado por Lacerda (2019) em estudo realizado com educadores. Ele constata que a maioria tende a concordar com elementos característicos de mais de uma teoria e igualmente rejeitam outros.

Assim, no quadro 5 abaixo, classificamo-los de acordo com aquilo que é mais predominante sem no entanto fazer um juízo peremptório, mas transitório, uma vez que não foram feitas perguntas fechadas que se responda com sim ou não levando em consideração esse hibridismo de concepções sobre o currículo do qual falam Lacerda (2019) e Pacheco e Pereira (2007).

**Quadro 5.** Classificação quanto às teorias do currículo.

<b>Concepções sobre o currículo</b>	
<b>Sujeito</b>	<b>Classificação</b>
Ana	Visão tradicionalista
Maria	Visão tradicionalista
Carlos	Visão crítica
Joana	Visão crítica
Miguel	Visão crítica

**Fonte:** autoria nossa.

Ana, classificada com uma visão tradicionalista, traz várias vezes em sua fala a questão do conteúdo e da carga horária necessária para que seja ministrado esse conteúdo. Demonstrando assim, que sua visão sobre o currículo se encaixa muito

com aquilo que concebe a teoria tradicional do currículo. Outro aspecto também presente é a ideia de “menino pronto” (no sentido de pronto para o mercado de trabalho) ideia esta distante das teorias crítica e pós-críticas. Esses elementos podemos ver nos recortes a seguir:

*Se uma disciplina já é difícil, porque às vezes você tá numa disciplina de matemática que é enorme o conteúdo você tem mais afinidade com certos conteúdos tanto é que algumas escola pega assim: quando eu estudei, por exemplo, tinha um professor pra probabilidade, um professor pra geometria e por aí vai (...)*

*Mas se você está mais tempo, você está estudando mais, tá vendo mais conteúdo, você tá mais em contato com o professor, está mais em contato com a escola em si.*

Vale ressaltar que, o contexto dos recortes acima são os seguintes: no primeiro, a professora respondeu de tal forma quando questionada sobre sua visão das áreas de conhecimento, ou seja, de como ela via essa estrutura curricular trazida pela BNCC. Já o segundo recorte, deu-se quando questionada sobre a ampliação da carga horária e quais seriam as suas possíveis implicações.

Porém, mesmo com essa visão fortemente tradicionalista, Ana, traz uma interessante discussão. Ela argumenta que, se se propõem tamanha mudança para a educação básica, é necessário que o currículo de formação de professores seja também reformulado porque, segundo ela, de nada adianta propor um novo modelo de ensino e currículo e não fornecer aos professores (aqueles que serão formados a partir de agora) uma formação de acordo. Entretanto, Ana, parece não ter conhecimento que a Lei nº 13.415/2017 prevê adequação dos cursos de licenciatura para uma formação em consonância com a base comum tal qual foi discutido por nós no item 2.3.

Maria, mesmo quando perguntada, não traz muito elementos sobre a questão curricular preferindo manter-se a distância dos detalhes teóricos. Porém, assim como Ana, sua preocupação é fortemente ligada à questão do conteúdo e da carga horária, especialmente, com a carga horária de sua disciplina, biologia, e usa os termos “acostumado” e “adaptado”. Justificando assim a localização de sua fala em uma visão tradicionalista.

*Essas mudanças sempre a gente fica apreensivo porque muda muita coisa realmente. A gente tá bem adaptado do jeito que tá (...).*

*(...) tá tão acostumado daquele jeito sempre dando aula de biologia, desse jeito que a gente dá (é) isolado.*

Embora tenha essa visão fortemente tradicionalista, Maria fala de pessoas (os agentes políticos e administrativos responsáveis pelo desenho e execução do Novo Ensino Médio) que “eles querem” que seja de uma forma específica. Isso revela que, mesmo com uma preocupação com o conteúdo, ela reconhece que existe uma intencionalidade por parte de quem faz tais mudanças. Esses aspectos são comuns às teorias críticas e pós-críticas .

*(...) então quando eles querem assim que a gente fique uma coisa, eles querem unificar, né, ciências da natureza, todas as disciplinas que envolve então eu acho que vai mudar muita coisa porque (é) eu não... realmente como é que vai ser.*

Já Carlos, não atenta-se aos conteúdos e à carga horária ressaltando mais o aspecto volitivo daqueles que estão operando a modificação dos currículos indicando assim que tem uma postura mais crítica. Ressalta também o aspecto histórico do currículo e a necessidade de se modificá-los conforme o passar do tempo acompanhando os movimentos da sociedade que está em constante transformação.

*Mas, eu temo que, muita coisa nesse país, é, se dá início e não se dá prosseguimento (num é?), num se dá sequência*

*A reforma é necessária porque assim... Primeiro, que nada é definitivo, né; segundo, que à medida que o tempo passa vai ficando mais claro ainda que há realmente necessidades que precisam, é, ser tratadas de modo especial de modo a preencher essas lacunas, né, e nessa situação aí que essas mudanças se fazem mais necessárias aí.*

*Hoje, você não pode abordar uma determinada disciplina de modo isolado, ou seja, como ela se não fizesse parte de um contexto.*

Joana, por sua vez, apresenta uma visão crítica na medida que reconhece o aspecto político da formulação do currículo. Ela também, reforçando essa classificação, aponta que, mesmo os documentos prevendo a participação de professores e alunos, no final, a modificação do currículo será perpetrado mais pelos agentes políticos e administrativos apontando uma certa apatia do alunos com relação ao fato de não buscarem os seus direitos, como pode ser visto no recorte abaixo.

*Na verdade, a primeira impressão foi a de... um choque assim, como é que alguém pega uma... digamos... um determinado assunto que faz parte de uma nação inteira (num é?) e cria uma nova ferramenta totalmente sem consulta pública, né, situações bem incomum do que a gente era acostumado já a vivenciar. Porque mudanças é normal acontecer, agora não dessa forma assim, simplesmente chegar e....*

*Com certeza eu não sei se vai ser uma boa para os alunos porque eles não, eles não costumam ter sua ideia e lutar por ela, aqui! [com ênfase], na escola, eu acredito que essa organização do currículo vai partir mais da secretaria e da gente. É lógico que a gente vai chamar, a gente vai perguntar, a gente vai, mas quando chega o momento de dizer, de optar, é..., eu acredito que vai*

*ficar mais ou menos como a gente faz com as eletivas, entendeu?, a gente que tem que dar alguma ideia, a gente é que vai...mas vamos esperar.*

Por fim, Miguel, também enquadra-se numa visão crítica porque entende que o “rosto “ final que o currículo terá no caso do Novo Ensino Médio está circunscrito numa posição política. Ao relatar que quando conversa com os professores ele diz aconselhá-los a participarem das consultas públicas – instrumentos de participação política nas medidas de governo, ou seja, demonstra ter uma visão próxima à crítica ao explicitar os interesses que estão ocultos em sua formulação.

*E aí eu ficava angustiado, porque eu sempre dizia, olha, acontece que a consulta pública é uma forma do Estado dar ouvido a sociedade civil. Se o professor se nega a fazer isso, seja porque ele não acredita ou por desconhecimento, né, é como se você estivesse dando um cheque em branco pra o Estado estabelecer o que ele quer pra você, né. E eu sempre digo pro professor: olha, você não pode deixar que os outros decidam por você sua prática ,né. Porque só quem sabe o que você está passando lá na sala de aula é você.*

É importante destacar que os sujeitos não aproximam suas falas de uma visão pós-crítica pois não há em suas falas elementos como identidade, cultura, significados (para melhor visualização ver o apêndice I desta monografia que contém a íntegra das entrevistas feitas), muito embora como vimos na seção 2, o Novo Ensino Médio traz diversos elementos identitários.

#### **5.4 O Eu e o Outro em uma Análise Hermenêutica-Dialética**

Nesta seção dos resultados até aqui, apresentamos os dados obtidos através das entrevistas de modo mais expositivo. Entretanto, faço uma mudança agora: o Nós transfigura-se em Eu e a exposição muda para um exercício hermenêutico-dialético propriamente dito.

Minayo *apud* Silveira (p.107, 2017) afirma que:

*a abordagem hermenêutica-dialética vai buscar encontrar as diferenças e semelhanças entre o contexto dos atores e o contexto do investigador; explorar as definições de situação do ator, compartilhar as concepções do mundo observado dos sujeitos, com o mundo da vida do investigador; entender os fatos, os relatos e as observações e apoiar essa reflexão sobre o contexto histórico; julgar e tomar decisão sobre o que ouve, observa e compartilha; e produzir um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados.*

Neste sentido, esforço-me em apreender a realidade aqui investigada em sua totalidade conjuntural nessa relação dinâmica existente entre investigador e investigado. Retorno ao referencial teórico (o marco legal e as teorias do currículo),

situa as falas dos entrevistados em seu contexto extraindo as semelhanças, diferenças e contradições entre uns e outros nos territórios da compreensão intersubjetiva da hermenêutica e crítica da dialética (Minayo 2008; Oliveira, 2001; Silveira, 2017).

Começando pela viabilidade, as concepções dos sujeitos oscilam. Identifico que, na escola com os professores de ciências e a diretora, há uma maior desconfiança com relação às medidas específicas do marco legal, porém, por motivos distintos. Ana, fala de uma mudança de visão antes e depois de começar a lecionar, pois, segundo ela, sua primeira impressão foi de receptibilidade e otimismo que se modifica quando ela adentra na escola:

*Como eu não estava na escola, eu achei ótimo, maravilhoso, né, principalmente quando se fala em profissionalizar. Já ia sair o menino relativamente pronto, mas quando eu entrei na escola, que vi a realidade, pelo menos da escola que eu trabalho e de algumas pessoas que eu tenho contato que também são professores e trabalham em outras escolas, que trabalham em outros estados... no papel é muito bonito, mas eu não vejo como isso vai ser empregado, realmente eu não vejo, assim (grifos meus).*

Um aspecto interessante, é que Ana identifica a viabilidade de acordo com a sua visão tradicional do currículo quando fala em “profissionalização” e em “um menino relativamente pronto”, pronto para o mercado de trabalho. Se voltarmos ao **nível das determinações fundamentais** e ao **nível de encontros com os dados empíricos** vemos que essa posição muito técnica e conteudista de sua visão faz possivelmente alusão ao fato de ter sua formação em química industrial e o fato de ser técnica de laboratório.

Já Maria, apresenta uma concepção cuja preocupação maior é o ato de mudar em si e como isso pode distanciá-la de sua área de formação: “*pronto!, não vai ter mais biologia que é que faço da vida? Vou ter que dar aula de português ou matemática*”. Semelhante a Ana, ela ressalta o aspecto de que na prática pode não funcionar.

Carlos, alude ao fato de, por motivo de vontade política, medidas e mudanças que podem ser eficazes acabam por ser pouco efetivadas. Sendo um professor com larga experiência (tem pelo menos 30 anos de atuação na rede pública) já passou por várias mudanças e reformas. Nesse sentido, percebo que, ao conversar com ele toda experiência pesa em sua concepção sobre essa nova reforma. Exemplo disso é quando fala da infraestrutura da escola na qual leciona, opondo o “*marketing*” ao que realmente tem-se na escola.

*Na realidade não porque, eu sou sincero quando afirmo que o ensino médio em Pernambuco, mesmo com toda... todo esse marketing, toda essa propaganda feita, é, por parte do governo, mas ainda deixa muito a desejar em termos de estrutura.*

Já Joana tem sempre uma posição mais politizada: desconfiada das medidas do marco legal (no nível federal) porém, na esfera estadual, é otimista e elogiosa pois parece se identificar com a gestão do sistema ao usar o pronome “nós” quando se refere ao processo de implementação e ao fato de aludir a uma preocupação que teria o estado de Pernambuco.

*Mas ainda não está por conta da carga horária, né, a gente teve até uma reunião inclusive sobre isso, é o que **preocupa muito Pernambuco** (grifo nosso)*

*Eu acredito que vai ser muito tranquilo este processo, até porque Pernambuco ele tá muito firme na educação.*

*Pernambuco, pra você vê o que , que, isso reforça a minha fala anterior que Pernambuco está bem alicerçado na educação , eu acredito , essa é minha visão eles estão indo no caminho certo é tanto que nossos resultados estão saindo a nível estadual.*

Por fim, Miguel, mesmo falando da possível exequibilidade das medidas, está sempre explicitando as dificuldades e problemas que envolvem a implementação. Um fato curioso é que ele sempre alude ao fato de estar “aconselhando” professores e gestores, isto guarda possível relação com o fato de ele se vê numa posição que está hierarquicamente acima destes colocando-se, portanto, no papel de orientador com relação ao Novo Ensino Médio. Isto é interessante quando comparamos as falas dos professores de ciências uma vez que estes mencionam várias vezes aguardarem instruções da secretaria de educação e GRE e Miguel, enquanto funcionário de uma GRE, se colocar neste papel de esclarecimento e instrução. É o interessante panorama do qual falei quando se compara dois níveis hierárquicos.

*eu sempre digo isso em todos os encontros, todos as formações que eu tenho, seja com professores, seja com educadores de apoio, seja com diretores de escolas, seja com técnicos educacionais, é, eu sempre digo, é, com essa proposta , esse (esse) ensino médio que nós temos hoje, como ele está, ele vai deixar de existir. Ele deixa de existir, ele não vai ser mais nesse formato.*

*(...)a reformulação dos currículos eu diria que é uma parte bem espinhosa (...) quando a gente vê que existe ampliação de carga horária, essa ampliação de carga horária é uma ampliação geral. Por quê? Porque ela envolve tanto a parte formação geral básica quanto de itinerários formativos. só que na ponta do lápis quando você pega mil e oitocentas de formação geral básica pra todos os componentes curriculares e divide ao longo de três anos você percebe que vai ter carga horária suficiente pra todo mundo, não vai ter carga horária suficiente... deixa eu fazer uma correção: carga horária suficiente pra todo mundo vai ter o que eu acredito que não vai ser possível é que todos os*

*componentes curriculares eles sejam contemplados em todo o ensino médio ao longo de todos os três anos do ensino médio.*

Assim, entendo que, de modo geral, as concepções dos atores sociais investigados com relação ao Novo Ensino Médio são, em sua maioria, de uma desconfiança com relação à efetividade das medidas na prática (palavra usada por eles próprios) pelos mais variados motivos os quais já indiquei. Percebo também, em especial os professores de ciências, uma certa distância quanto aos elementos específicos que compõem a base legal o que torna a sua visão geral do processo de implementação um tanto vaga como transparecem as falas transcritas que até aqui.

Do ponto de vista curricular, observo que, apesar da predominância acadêmica das teorias pós-críticas (LOPES, 2013), as concepções dos atores sociais atêm-se mais às tradicionais e às críticas. Por parte dos professores de ciências, Ana e Maria, tendem a explorar os aspectos de formação técnica e conteudista (Ana) e conteúdo-carga horária (Maria) enquanto que Carlos refere-se mais aos elementos intencionais de sua formulação. Joana e Miguel, ambos ressaltam o papel político e intencional nessas construções do currículo.

Um ponto que deve-se destacar é que há uma relação entre as concepções sobre o marco legal e sobre as do currículo na medida que, por exemplo, Ana ao receber a notícia da aprovação da Lei achou positiva justamente por trazer um forte incentivo ao ensino técnico.

Assim, temos um panorama do que representa a implementação do Novo Ensino Médio em sua dimensão legal e curricular que se explicita nas falas dos sujeitos que referem-se constante ao seu próprio contexto ao argumentarem os motivos de suas concepções. Noto que há uma notável diferença quanto à viabilidade, atuação e de conhecimento entre os sujeitos precisamente no aspecto escolar em contraste com a SEDUC.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) traz profundas mudanças na estrutura da etapa do ensino médio como um todo em especial quanto à carga horária, que será ampliada; e nos currículos, que deverão ser reformulados ou refeitos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos.

Com o percurso que fizemos pelo marco legal, vimos que as disciplinas tal qual estão hoje estruturadas deixam de existir sendo elas integradas em uma área de conhecimento. Apontamos também que essa integralização das disciplinas encontra uma dificuldade pelo fato de os professores estarem lotados em disciplinas específicas e como os sistemas de ensino resolverão tal questão ainda não está claro.

A implementação cujo responsável é o sistema estadual de ensino subsidiado pela esfera federal começa a valer a partir deste ano, em que este trabalho foi feito. Tamanhas mudanças, diríamos estruturais, afeta de diferentes formas os integrantes dos sistemas de ensino dos quais tratamos de três aqui: professor de ciências, gestão escolar e gestão estadual que terão suas atividades mudadas quando da implementação dessas medidas.

Nesse sentido, cremos que atingimos nosso objetivo de analisar as concepções de alguns dos atores sociais envolvidos diretamente no Novo Ensino Médio na medida e que através das entrevistas semiestruturadas nos foi permitido adentrar nas concepções que permeiam estes sujeitos que falam de contextos específicos. Em adição a isto, estudamos também suas concepções quanto às teorias do currículo uma vez que precisamente as mudanças curriculares – cheias de novas ideias trazidas pela BNCC – é o ponto fulcral desta nova política educacional para o ensino propedêutico.

Ao analisarmos as entrevistas em uma perspectiva Hermenêutica-dialética, que coloca em uma relação dinâmica investigador e investigado em seu contexto, em sua vivência, pudemos notar que as concepções variam de sujeito a sujeito a depender de sua própria perspectiva dentro do processo de implementação. Aqueles sujeitos que estão diretamente na escola concebem a viabilidade de forma mais cética, tendendo a ver como aplicáveis à medida que iam citando de seu contexto escolar que evidenciavam esta visão. Por outro lado, o servidor da SEDUC é aquele que mais acredita em sua viabilidade embora aponte que há limitações e problemas.

Podemos perceber também que, em especial os professores de ciências, não explicitam com clareza qual o seu papel com relação as mudanças, enquanto que a gestora e o servidor da SEDUC o fazem. Isso guarda relação com o fato de uns e outros referirem-se aos elementos do marco legal, com maior ou menor distância dele.

Vimos que, com relação às teorias do currículo alguns tendem a concebê-lo de forma tradicionalista e outros de uma forma mais crítica enquanto elementos das pós-críticas não foram diretamente mencionados embora haja muitos elementos desta no marco legal e na base comum.

Nesse sentido, entendemos que o nosso trabalho vem a trazer um pouco de luz nessa fase inicial da implementação, embora com um horizonte restrito a uma escola específica com um contexto bastante particular. Porém, por estar em sua fase inicial de implementação muitas outras questões irão emergir nesse percurso que necessitarão de esclarecimento através da pesquisa para a compreensão de todo este processo. Assim, cabe dizer que estudos futuros são importantes para entendermos o que agora nos é obscuro neste estudo preliminar, seja a partir do que fizemos aqui ou estudos de naturezas distintas deste.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE (Salvador). **CARTA DE SALVADOR**. 2019. Documento escrito no XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/entidades-nacionais-lancam-carta-de-salvador-em-repudio-a-destruicao-das>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BONATO, Elaine Maria. Formação docente e as influências das reformas educacionais na educação brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2010, Cascavel. **Anais...**Cascavel: Infância, Sociedade e Educação, 2010, p.1-11.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 02 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 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 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, DF, fev 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 02 de jun. 2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Profissional e Técnica. **Desafios e perspectivas no itinerário de formação técnica e profissional no Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>>. Acesso em: 02 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** 3ª versão. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1023, de 04 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out de 2018, seção 1, p.17-19.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1024, de 04 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto da Escola às unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de junho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1023, de 4 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de out de 2018, seção 1, p.19.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 649. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de jul de 2018, seção 1, p.72 .

CACHAPUZ, Antonio; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Sociedade**, v.10, n.3, p.363-381, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/05>. Acesso em: 02 de nov. de 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n.12 de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.21-24.

FERRETI, Celso Ferreti. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v.32, n.93, p.25-42, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025) . Acesso em: 08 de set. de 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRASLCHIK, Myriam. Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p.85-93, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 02 de nov. de 2019.

LACERDA, Caroline Cortês. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação Pesquisa**, v.45, p.1-18, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e culturas**, n.39, p.7-23, 2013.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, p.19-43, 2011.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. Conhecimento. In: **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, p.71-93, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v.9, p.541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>. Acesso em: 02 de nov. de 2019.

MALDANER, Otavio Aloisio. Formação do professor pela pesquisa em espaços de interação profissional. In: **A formação inicial e continuada de professores de química**. 4.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, p.387-395.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, 2013. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/dba/9a7b6eb151b42ada80c905664af2f0b7.pdf>. Acesso em: 06 de nov. de 2019.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v.23, n.2, p.390-405, jul./dez.2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544/3965>. Acesso em: 15 de set. de 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**, v.1, n1, p.67-68, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/viewFile/6284/4372>. Acesso em: 09 de nov. de 2019.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, p.49-61, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414104.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2019.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**, v. 47, p.197-221, jun. 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v.12, n.1, p.991-1011, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7966/0>. Acesso em: 15 de set. de 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: **O currículo: uma investigação sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, p.13-95, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Thiago Araújo da. **Análise das orientações conceituais e metas de Formação no programa institucional de bolsas de Iniciação à docência de**

**ciências.** 2017. 263 f. Tese (pós-graduação) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditoria coordenada educação:** Ensino Médio. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

file:///C:/Users/Aluno/Downloads/Ensino%20M\_dio%20no%20Brasil.PDF. Acesso em: 08 de nov. de 2019.

## APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA

### Entrevista professora de química

**Qual a sua primeira impressão do novo ensino médio na época de sua aprovação?**

*eu entrei justamente em 2017, eu entrei, como a gente embora não estivesse na sala de aula mas a gente tava na educação, aí, a gente ouvia falar sobre. Na época, eu fui ler sobre. Como eu não estava na escola, eu achei ótimo, maravilhoso, né, principalmente quando se fala em profissionalizar. Já ia sair o menino relativamente pronto, mas quando eu entrei na escola, que vi a realidade, pelo menos da escola que eu trabalho e de algumas pessoas que eu tenho contato que também são professores e trabalham em outras escolas, que trabalham em outros estados... no papel é muito bonito, mas eu não vejo como isso vai ser empregado, realmente eu não vejo, assim. As possibilidades se eu parar pra pensar na minha escola, “meu Deus! como isso aqui vai se adequar a proposta do Novo Ensino Médio?” Porque não é só que está vendo aqui, principalmente Serra Talhada, Pernambuco. O que tá se vendo é a adição de uma aula, o de imediato foi a adição de uma aula, mas só que a proposta do Novo Ensino Médio não é só isso, isso é o mais fácil de se dá; e o resto?*

**Já existe por parte da GRE, pela direção, formação continuada?**

*Não. Como a nossa escola era semi-integral então ela não teve mudança nenhuma. Só diz que agora está pertencendo ao Novo Ensino Médio. Mas realmente não teve nenhuma mudança, não teve nenhuma formação, não teve nada. Porque, como eu falei, nesse primeiro momento o impacto foi somente uma aula a mais como nós já tínhamos aulas suficientes pra cobrir a necessidade semanal, não teve nada. Teve formação só sobre a BNCC (ou seja, ela entende como coisas distintas). Como a gente não trabalha no ensino fundamental, então, não influenciou muito coisa não. Não, só teve a BNCC que não tinha ainda sido aprovada a do ensino médio, teve só a do fundamental e teve formação sobre ela. Mas...*

**Qual sua visão sobre a proposta tanto da lei quanto da BNCC, das áreas de conhecimento, ou seja, das disciplinas serem tratadas dessa forma?**

*Lucas, eu acho que antes de ser implantado isso deveria ter se reorganizado os currículos dos professores, porque eu mesmo..., não vai ter mais professor de química, professor de biologia nesse formato que a gente vê hoje. Hoje, a aula de biologia, não vai ser mais assim, vai ser aquela (aquela) professor falando daquele assunto, pelo menos eu entendi dessa forma. Se eu estiver errada você me corrija. Como é*

que com o currículo que a gente tem hoje de formação e professores vai, é, nós vamos ter condições de trabalhar uma área e não uma disciplina? Se uma disciplina já é difícil, porque às vezes você tá numa disciplina de matemática que é enorme o conteúdo você tem mais afinidade com certos conteúdos tanto é que algumas escola pega assim: quando eu estudei, por exemplo, tinha um professor pra probabilidade, um professor pra geometria e por aí vai, porque era o que eles tinham afinidade . imagina agora que não é uma disciplina? Vai ser uma área . então eu acho que antes de ter chegado nesse ponto final, que é a passagem do conteúdo para o aluno, deveria ter se pensado na formação da gente. então, não que eu não seja a favor. É interessante. Mas eu não (não) eu estou confortável.

**E com relação aos itinerários , em especial aos de ciencias humanas, que são optativos o que acha dessa abordagem?**

Num acho não, porque a BNCC é... e a parte que fica livre, é a parte que é o que os estados que decidem e os meninos escolhem, né, num acho... (é quarenta por cento?), se eu não me engano são quarenta por cento. É sessenta por cento fixo quarenta por cento variável. Não eu não havia pensado dessa forma como você pensou, não, desse itinerário tá inserido diretamente aqui (se referindo a BNCC, ela se confundiu) , embora esteja porque é variável, mas não dessa forma como você colocou, sabe, de, tem a parte que pode variar, então a sua parte de formação profissional vai ser inserida aqui. Na teoria é, mas eu não tinha pensado nessa perspectiva não. Mas...

**Com relação a ampliação da carga horária, qual os ganho ou não que pode trazer?**

Se você pensar que quanto mais tempo você está na escola você tá, mais tempo você está estudando era pra ter esse ganho, se tem, aí eu já não tenho essa seguridade em lhe dizer não, mas era (era), pela lógica matemática, sim que você está passando mais tempo na escola. Agora, o que acontece é como está tempo tá sendo aproveitado, né, aí já entra em outra questão. Mas se você está mais tempo , você está estudando mais, tá vendo mais conteúdo, você tá mais em contato com o professor, está mais em contato com a escola em si .

**Enquanto professora da disciplina específica de química o que voce acha que ocorrerá com ensino da química com a instituição das áreas de conhecimento?**

Principalmente, química e física, sim. por serem duas disciplinas que os meninos não gostam, que os meninos têm dificuldades e que já é uma disciplina específica do

*ensino médio. Se você pegar as outras disciplinas você vem construindo seu conhecimento desde lááá... atrás. Química e física você ve um pouquinho no nono ano, depois lhe jogam aquilo e pra quem tá na sala de aula ve que são duas disciplinas que os meninos não, não, eu não vou dizer que eles nem conseguem assimilar, mas não conseguem ter uma certa empatia com estas disciplinas, simpatia assim, num gosta, né. E se colocar dessa forma aí que ela vai ficar ainda mais, na minha opinião, vão ficar mais mascaradas ainda. Porque se você... eu tiro por as eletivas, por exemplo, é, tem a s eletivas do primeiro ano eu não posso colocar lá no nome na eletiva que é uma eletiva de química, por que se eu botar eu espanto os meninos e isso não é só por (por) questão de professor por ter ou não ter afinidade comigo, porque (aqui se refere a um professor), por exemplo, quando ele pegou a primeira vez, ele teve essa dificuldade também, sabe, num podia colocar o nome porque ia espantar os meninos. Eu quando peguei, do mesmo jeito: “tira esse nome de química porque senão ninguém vem” . Então é isso que eu, eu tenho muito medo por esse lado de quando juntar tudo começar a excluir essas que alguns dizem que não são tão importantes, outros dizem que tá inserida ali de forma transversal. nas outras não sei , mas seu tenho esse questionamento, sabe*

**Como a senhora enxerga essas mudanças, em especial as ciências humanas, com a infraestrutura que hoje existe na escola em que leciona**

*A escola que eu trabalho não tem nada. A escola que (que) eu trabalho nada em relação a laboratório a estrutura , a espaço físico, ela tem material, material de consumo essas coisas, mas não tem, você conhece lá, a gente tem não nada . A gente tem o que se tinha numa escola a 20 anos atrás: parede, cadeira, giz não porque antes era giz, a gora já é lousa; parede, cadeira, quadro branco, alguns data show e pronto. É isso que a escola infelizmente tem . então, sem estrutura nenhuma*

**Entrevista professora de biologia (Maria)**

**Entrevistador- o novo ensino médio foi aprovado em 2017, ele começou como medida provisória em 2016, teve todo um processo, aí eu gostaria de saber como recebeu a notícia e como alteraria sua prática como professora.**

*É porque, na verdade, a gente foi recebendo as notícias pelos meios de informações, né, televisão, por internet aí... por algum pronunciamento que era feito, aí não ficou nada claro, aí a gente ficou meio perdida, nesse sentido (eu acho...), eu fiquei meio preocupada porque eles falavam muito em matemática português, né, que ia priorizar essas disciplinas que não iria mais ter biolo... – pelo o que eu entendi no momento, né, pelo o que eu entendi de cara assim -, foi que não as ter mais a disciplina de biologia que é a que eu leciono. Aí eu, “pronto!, não vai ter mais biologia que é que faço da vida?” Vou ter que dar aula de português ou matemática, não tem condições. A gente que é da área que dá aula da disciplina, né, que a gente tem conhecimento, que tem propriedade. Então, eu fiquei preocupada por conta disso. A princípio, eu achei que ia ser...(pausa) excluída: “pronto! Biologia vai ser excluída”. O que a gente, quando recebe aquela notícia a gente recebeu sem ter muita informação, né, direitinho*

como seria. Então, a minha preocupação foi essa; foi que eu iria ficar sem carga horária de biologia ia ter que adaptar minha disciplina em matemática e em português. Então minha preocupação, a princípio foi essa.

**Entrevistador- você falou nessa questão de perder sua disciplina. Com o o novo ensino médio a gente vai ter a BNCC que é base nacional comum curricular. Biologia está dentro de uma área de conhecimento que envolve as disciplinas de ciências da natureza. Você tem algum conhecimento dessas áreas, já foi repassado alguma coisa**

Não. Não sei. Na verdade, eu tô até meio perdida. Só quando começar a funcionar mesmo na prática é que a gente vai ficar mais esclarecido, a princípio, eu não sei como vai funcionar mesmo não. Fica sem saber

**Conhece o sistema de competências e habilidades dos currículo**

Já.

**As ciências da natureza contam com três competências no geral, daí o conteúdo de biologia ele este meio que vinculado ao de física e ao de química**

Que realmente tem muito a ver.

**O que você acha dessa estruturação do currículo**

Menino, eu não sei. Toda mudança gera esse conflito, a gente fica apreensiva, mas eu fico com medo de não dar certo, tá tão acostumado daquele jeito sempre dando aula de biologia, desse jeito que a gente dá (é) isolado. Certo que tem muitos conteúdos – muitos mesmo – que envolvem química, a bioquímica envolve, principalmente no primeiro ano envolve muita bioquímica, então você, principalmente com química tá muito relacionado, física é um pouco menos, mas química ela é bem mais próximo, assim acho que é pelo costume né, da mudança gera um desconforto na gente. É só isso mesmo. Mas que realmente tem muita coisa a ver

**Você acha que isso influenciara na prática enquanto professora?**

é porque assim, pro estado eu acho que é bom, é vantajoso, porque tem muitas disciplinas assim que não tem professores formado na área cada dia que passa tem menos professores se formado, menos pessoas querendo lecionar, então eu acho que pro estado é vantagem, a gente já da aula de outras disciplinas que não é a da gente, né, já acontece isso. Então, eles sempre nas escolas eles tentam organizar direitinho, né, fazer com que a gente dê... tenha pelo menos que seja da área, né, então eu que sou de biologia posso dá química, matemática, física, então pelo menos da área eles tentam organizar , então a gente já tá meio adap... acostumado com isso. Acontece.

**Que outras disciplinas leciona aqui além de biologia?**

É, na verdade eu nem tô com muitas da minha área (*ou seja, áreas a fins*), eu tô com arte, uma no terceiro ano e tô com empreendedorismo e projeto de vida, no 1º C, e tenho outra eletiva. Eletiva, na verdade, eletiva como é uma disciplina que a gente pode adaptar como que a gente quer ensinar então dá pra dá muitos conteúdos de biologia, dá pra associar. Agora as outras não são da minha área. É arte e empreendedorismo e projeto de vida.

**Sobre o aumento da carga horária o que a senhora acha disso, vai trazer algum ganho de aprendizagem?**

Na verdade, se funcionar realmente como eles querem assim como manda a , como manda, a lei, como manda o decreto, mas aí funciona. Aí, acontece que na verdade a maioria dessas coisas que eles propõem pra educação é mais no papel, na prática mesmo realmente não funciona. Porque, por exemplo, a gente ver aqui na educação integral, a gente..., o projeto é lindo é uma coisa maravilhosa, se o aluno realmente se empenhar, se quisesse realmente aprender, porque é o dia inteiro na escola, é cansativo, aí tem os dias que é (sic) integral, os alunos ficam cansados, normalmente a gente não tira nem a razão deles porque a carga horária é cansativo e as aulas às vezes não tem como fazer aula muito diversificada, porque, a gente não tem muita estrutura na escola, também não tem. Então, muitas coisa são mais no papel, quando vai na prática, não tem nem condições de ocorrer, às vezes o espaço físico da escola num condiz né, a estrutura da escola não compete.

**Os currículos serão baseados na BNCC e nos itinerários, no que a senhora acha que implicará na sua prática docente?**

Eu acho que sim (risos), eu acho que sim. Essas mudanças sempre a gente fica apreensivo porque muda muita coisa realmente. A gente tá bem adaptado do jeito que tá , então quando eles querem assim que a gente fique uma coisa, eles querem unificar, né, ,ciências da natureza, todas as disciplinas que envolve então eu acho que vai mudar muita coisa porque (éé) eu não... realmente como é que vai ser. A gente só imagina. Mas, eu acho que vai mudar muita coisa

**A escola na qual trabalha já aderiu formalmente. Vocês já tiveram alguma formação continuada?**

Não. Aqui de formação tá devagar. Formação no geral, não é só sobre isso é sobre qualquer coisa. É mais português e matemática. Formações de qualquer outro tipo, disciplina a gente tava comentando aqui que tem a disciplina de projeto de vida e eletiva ninguém nunca teve um esclarecimento, nem uma... nem um esclarecimento, nenhuma formação. Aqui ninguém nunca teve. Não sei em outras escolas como funciona, mas aqui não. A gente é bem... a gente tá precisando muito de formação na área... todas áreas na verdade. Não só português e matemática.

**Entrevista professor de física (Carlos)**

**Como o senhor recebeu a aprovação do novo ensino médio?**

*Assim, é, no início, a gente torce que, é, as medidas sejam realmente eficazes que tragam resultados necessários, que as reformas realmente consigam, é, dar uma nova dinâmica ao ensino. Mas, eu temo que, muita coisa nesse país, é, se dá início e não se dá prosseguimento (num é?), num se dá sequência, então acho que a partir de um certo momento eu sinceramente passei a ver isso aí com um certo pessimismo, posso dizer. Porque, é, como eu digo, é, muitas vezes prega-se uma coisa e faz-se exatamente outra, né. Mas... tomara que realmente se cumpra na íntegra a proposta.*

**Com a aderência formal do estado e da escola já houve alguma formação para vocês professores?**

*Assim, é, nós tivemos, mas assim, não algo assim que abordasse o tema assim mais aprofundado até mesmo porque é uma coisa nova nas escolas, né, e eu acredito que a partir do ano que vem, é, com a colocação em prática que de toda essa política associada a essa nova modalidade de ensino então a questão seja tratada com mais profundidade.*

**Como o senhor vê a instituição das áreas de conhecimento?**

*É, eu, penso assim que quanto mais interação houver entre esses campos do conhecimento, é, mais produtivo será o aprendizado. Acho que nenhuma dessas disciplinas pode ser tratada hoje isoladamente porque realmente as situações que ocorrem aí fora mostram claramente que há uma interação cada vez maior entre elas. Hoje, você não pode abordar uma determinada disciplina de modo isolado, ou seja, como ela se não fizesse parte de um contexto.*

**E com relação a ampliação da carga horária, o que o senhor acha dessa medida?**

*A ampliação da carga horária, eu não acho que isso traga nenhum ganho, é, em termos de aprendizado. É, nós observamos que é... como as coisas estão, ou seja, da forma antiga, digamos, é, já era desgastante e uma ampliação da carga horária terá que ser vista, é, se for implementada realmente, terá que ser bem observada pra que não promova um desgaste ainda maior tanto pra professor quanto para aluno. Por que assim, nós não vemos apenas a questão do professor mas também a questão do aluno. Como ele vai receber essa jornada aí, né? Como ele vai encarar essa mudança de ritmo em seus trabalhos? Até que ponto isso vai ser positivo pra ele?*

**Como o senhor ve a reformulação dos currículos?**

*A reforma é necessária porque assim... Primeiro, que nada é definitivo, né; segundo, que à medida que o tempo passa vai ficando mais claro ainda que há realmente necessidades que precisam, é, ser tratadas de modo especial de modo a preencher essas lacunas, né, e nessa situação aí que essas mudanças se fazem mais necessárias aí*

**Nas condições de infraestrutura que hoje tem a escola que o senhor trabalha como o senhor ver a implementação dessas medidas?**

*Na realidade não porque, eu sou sincero quando afirmo que o ensino médio em*

*Pernambuco, mesmo com toda... todo esse marketing, toda essa propaganda feita, é, por parte do governo, mas ainda deixa muito a desejar em termos de estrutura. A escola aqui, é, apesar do esforço dos professores mas... assim... tanto eu como os colegas, é, vamos admitir que a carência em termos de estrutura, de uma estrutura adequada ou que possa proporcionar um aprendizado mais sólido, mais consistente a esses alunos, por exemplo, a parte experimental que a gente sabe que é imprescindível para esse processo de aquisição do conhecimento, nós não temos espaço pra isso. Então, realmente, é, pra implementar uma política de mudanças, é, no ensino médio é necessário também que essas escolas passem por uma adequação. De nada adiantará, é, uma mudança dessa política de ensino se não proporcionarmos o suporte necessário pra que essas escolas, a exemplo dessa, consigam implementar essas reformas de modo satisfatório*

### **Entrevista – gestora (Joana)**

**o novo ensino médio ele foi aprovado em 2017 com a lei 13.415. Como você recebeu a notícia?**

*Na verdade, a primeira impressão foi a de... um choque assim, como é que alguém pega uma... digamos... um determinado assunto que faz parte de uma nação inteira (num é?) e cria uma nova ferramenta totalmente sem consulta pública, né, situações bem incomum do que a gente era acostumado já a vivenciar. Porque mudanças é normal acontecer, agora não dessa forma assim, simplesmente chegar e....*

#### **A escola já aderiu formalmente**

*já. o estado aderiu a BNCC porque um complementa o outro, porque para que o Novo Ensino Médio venha realmente a acontecer a gente tem que fazer a BNCC, então como pernambuco tá se organizando pra fazer a nova BNCC, porque do fundamental já está pronta, é.., provavelmente em 2020 a gente já vai ter que se organizar nesse sentido, com um diferencial, que Pernambuco já trabalha a educação integral aí, de certa forma, ele já tem um currículo diferenciado como pede lá.*

**Como você espera que o estado trate as disciplinas, visto que a BNCC as reúne em uma área de conhecimento mais abrangente?**

*Com certeza, vai ser tratado em bloco. Mas ainda não está por conta da carga horária, né, a gente teve até uma reunião inclusive sobre isso, é o que preocupa muito Pernambuco porque, por exemplo, os estados vão ter autonomia de fazer por blocos e carga horária de acordo o que eles pensarem, por exemplo, se vai ter X carga horária em três anos eles podem colocar um pouco no primeiro, aí um pouco no segundo e as demais no terceiro, só que pode variar de estado pra estado. E como é que nosso aluno daqui, se a gente escolher digamos 800 horas no primeiro ano e ele for pra São Paulo e tiverem escolhido 600 horas, certo, e esse déficit? Como é que vai que o menino vai sobrepôr (sic) nos outros anos? Então, isso preocupa muito Pernambuco, eu já percebi isso, né, a secretaria.*

**E quanto aos itinerários, em especial o técnico, a escola tem alguma condição de implementá-los?**

*Técnico não. Como a gente já faz, por exemplo, português e matemática vai ser obrigatório, né, vai variar a carga horária, e esse demais, como Calumbi é muito pequena e só tem a escola, fica... eu nem sei como vai ser pra gente se organizar porque o aluno não vai poder ter escolha. É X e X, né, uma... um município que tiver mais de uma escola ou que a escola seja grande aí pode ser que haja, né, a oportunidade deles escolherem. Mas aqui... é difícil.*

***E em regime de parceria, como prevê a legislação, há alguma possibilidade?***

*Eu não vejo. A lei permite, mas eu não vejo aqui. Porque as possibilidades seria transporte escolar, a primeira. A gente já vive aqui nessa... nesse aperto com relação a transporte porque a gente depende do município. Eu sei que eles vão oferecer um suporte, mas sempre é muito vago. Não sei, vai depender do que o governo passar pra gente, né, a gente vai tá tentando acompanhar mas sabendo que nos municípios pequenos é os que vão sofrer mais com essa implantação. Porque não vai dar oportunidade de atingir os objetivos e vai ficar como hoje a gente tem as eletivas, e vai ficar no máximo isso. No máximo isso. Até profissional nos não tem pra ir pra área técnica.*

***E com relação ao aumento da carga horária, o que acha disso?***

*Na verdade, a gente já ultrapassa essas mil horas, num é?, que eles pretendem. Aí eu também não acho pr'aquí, pra um município pequeno, eu volto a bater naquela tecla que, que o aluno calumbiense ainda não está preparado para uma educação integral, num é?, esses dois dias a gente já enfrenta muita dificuldade, muita dificuldade de presença, muita dificuldade de participação da família, então, é, a gente vai continuar nesse mesmo ritmo mas eu acredito que acrescentar carga horaria aqui, eu acredito que nem uma hora não vai ser acrescentada. Quando a gente calcula, já passa do que eles querem, se eu não me engano ao total da três mil e quatrocentas horas no certificado . Não to certa mas é mais de três mil. Então a gente já ultrapassa.*

***A escola sendo semi-integral, foi convidada a ser uma escola piloto?***

*Não.*

***Quanto a questão curricular como acha que se dará o processo referente a sua reformulação?***

*Eu acredito que vai ser muito tranquilo este processo, até porque Pernambuco ele tá muito firme na educação. Hoje, assim, em termos de currículo, de (de éé...), a organização mesmo da secretaria de educação vista aos (ao) material que o aluno precisa desenvolver o conteúdo, aos objetivos, eles estão muito ligados, sabe?, ele estão assim, é tanto que eles estão servindo de exemplo pra outros estados aí. Então, eu acho que vai ser uma forma tranquila, eu acredito, pela atual gestão, pelo atual secretário e seus , é, os seus membros, né, e suas equipes eu acho, eu acredito que vai se r de uma forma bem tranquilo, vais ser também assim, em comum acordo, de chamar gestores, de chamar educador de apoio, como eles estão fazendo já com o fundamental. Eu não posso falar com mais assim aprofundamento porque aqui não tem o ensino fundamental, mas o currículo do fundamental que foi elaborado foi exatamente com essa parceria, com essa, sabe?, essa (palavra ininteligível), com os*

*professores podendo (é) optar, podendo dizer que aqui podia melhorar. E do ensino médio eles também já fizeram essa (essa) pesquisa inicial, assim né, a gente já teve um momento de estudar a BNCC, de cada professor olhar o que tava melhor, o que podia melhorar, o que é que podia ser retirado, então, eu, por (por) Pernambuco está nesse patamar hoje, eu acho que vai ser tranquilo*

**As portarias que regem a implementação elas preveem a formação de um Grupo de Trabalho responsável por cuidar da formação continuada. Já há alguma formação para os professor?**

*Está [chegando] aos professores a partir da gente, gestão, educador de apoio, gestora, assistente de gestão, né, no início do ano já foi, aí mais ou menos no segundo bimestre foi novamente, né, na época do recesso pra entrar o terceiro foi novamente. Agora teve o dia do planejamento também a gente voltou a estudar um pouco mais a BNCC, pra gente e se apropriando, né, dessas mudanças, a gente já refletiu sobre a carga horária junto aos professores, né, já vimos essa possibilidade de (da) a escola por ser única aqui, o que é que pode vir a mudar. Com certeza eu não sei se vai ser uma boa para os alunos porque eles não, eles não costumam ter sua ideia e lutar por ela, aqui! (com ênfase), na escola, eu acredito que essa organização do currículo vai partir mais da secretaria e da gente. É lógico que a gente vai chamar, a gente vai perguntar, a gente vai, mas quando chega o momento de dizer, de optar, é..., eu acredito que vai ficar mais ou menos como a gente faz com as eletivas, entendeu?, a gente que tem que dar alguma ideia, a gente é que vai...mas vamos esperar.*

**E quanto a distribuição dos recursos nos termos da portaria 1.024?**

*A gente pra aderir a gente já, a gente já teve que fazer a PFC, num é, que a PFC é a proposta de Flexibilização Curricular e a gente já sentou, a gente já distribuiu, agente já sabe o valor que, desculpe agora mas eu não estou bem presente, não sei se é cinquenta e dois mil, é, e a gente já distribuiu assim: o que é que a gente vai comprar de permanente, o que é que a gente vai comprar de custeio, já tá tudo... inclusive de hoje pra amanhã eu tenho que colocar no sistema tudo o que juntos nós professores, com a equipe a gente já decidiu. Por exemplo, tem uma parte lá no Novo Ensino Médio que diz : organizar um espaço para o projeto de vida, uma salinha para apoio ao projeto de vida. Como no meu mestrado eu já formei o núcleo de apoio ao projeto de vida, aqui, então a gente vai utilizar, conseguir comprar alguns equipamentos pra reforçar esse cantinho, essa salinha que hoje está, né, na biblioteca aí a gente percebeu que é preciso compra tipo: notebook, um data show, pra passar alguma mensagem, algum (algum...) necessário nesse campo e também para contemplar as eletivas porque esses dois polos que Pernambuco quer: o projeto de vida e as eletivas que hoje são as disciplinas opcionais que eles têm o poder de escolher. Esse ano tem no primeiro e no segundo ano, para o ano já vai ter primeiro, segundo e terceiro. Então a gente esse plano agente já teve que fazer previamente e encaminhar para a secretaria de educação, a secretaria de educação validou essa semana. tá com uns oito dias que abriu a plataforma do PDDE interativo e de hoje pra amanhã eu estarei colocando, junto a equipe, tudo que a gente pensou, né, bem detalhadinho o que você planejou utilizar. Cada item com o seu valor, quantas unidades, se é capital se é custeio, se esse item vai para beneficiar o projeto de vida ou se esse item vai beneficiar a formação de professores, certo. Para a formação de professor a secretaria já deixou bem claro que fica a cargo da escola que a gente nem poderia pagar com*

*esse dinheiro, por exemplo, viagem ou pessoas de fora pra vim(sic) dar formação, não pode. Então, é feito pela equipe gestora, pelo educador de apoio principalmente, como nós sabemos e a gente pode usar o que nessa formação o material de consumo: xerox, papel, alguma coisa desse tipo. Ai o nosso já está pronto.*

**Então o projeto de vida é algo a mais que uma diretriz do currículo, ele é um componente curricular?**

*Exato. Na própria plataforma do MEC, eles pedem organização e um cantinho, um a salinha para o projeto de vida. Só que Pernambuco já deu esse estalo anterior a essa mudança, né, porque ele já implementou desde de 2018 a disciplina projeto de vida e empreendedorismo, gradativamente foi pro primeiro ano, esse ano primeiro e segundo, e para o ano deixa de existir a disciplina empreendedorismo e passa a ser projeto de vida e empreendedorismo nas três series, né. Foi muito bom isso porque Pernambuco, pra você ve o que, que, isso reforça a minha fala anterior que Pernambuco está bem alicerçado na educação, eu acredito, essa é minha visão eles estão indo no caminho certo é tanto que nossos resultados estão saindo a nível estadual*

**Com relação ao ensino de ciências como vc ve que vai se dar o processo nessa escola com relação a área de ciências da natureza da bncc e questões como infraestrutura, por exemplo?**

*Com certeza, a gente precisa de um laboratório, a gente precisa, digamos de uma conexão melhor, que a gente não tem internet – a internet daqui é paga pelos professores- , né, pra poder facilitar o trabalho. Também, abriu no MEC um pequeno recurso pra uma internet de 12 meses pra escola. Aí eu volto a dizer: que cada município é uma situação, então, nós estamos em um município que na verdade ainda nem oferece um internet boa, né, imagina pra vc dividir pra 250 alunos, já não é boa e quando for dividir que é que dá? Mas, a gente vai fazer. É, tem uma proporção para a nossa quantidade de alunos, é, uma conexão de 50 megas, mas a gente foi falar pras pessoas que já entendem eles dizem que isso é quase nada. Então, resumindo, o que é que a gente pode fazer nessa área das ciências se professor planeja a gente deixa pra, tipo, o laboratório de informática naquele dia ou a sala de aula daquele professor fazer a distribuição dessa internet, mas não de forma geral porque se não, se for abrir de forma geral, aí vai dar não.*

### **Entrevista servidor da SEDUC (Miguel)**

**Como o senhor recebeu a aprovação do Novo Ensino Médio e como sua visão sobre ele foi ou não mudando conforme trabalhou com ele?**

*É... Lucas, respondendo a sua primeira questão como eu recebi, é, a Base Nacional Comum Curricular. É... deixa eu tentar ser um pouco mais claro e bem sucinto. É... na época quando ele foi aprovado, em 2017, o documento ele era... eu diria que... eu até brinco dizendo que ele foi um parto, um parto né, um parto daqueles bem difíceis porque houve muita briga, houve muita luta, é, principalmente, é, de quem não entendia a proposta. É lógico, sempre há uma certa ressalva, um certo receio, uma desconfiança quando a gente não conhece aquele documento. Eu mesmo não entendia muito bem. Mas depois que eu comecei, parar e ler, toda a documentação*

*toda, a proposta comecei a perceber que havia sim algo que pode ser, é, viável; pode ser colocado na prática. Eu digo, hoje, que se aquela dali não é a melhor proposta é a mais exequível, né, como a gente pode dizer; a mais fácil de ser executada ou a mais possível de ser executada, né. Há muita crítica, muita crítica ainda existe, né. Por exemplo, eu sou da área de ciências humanas e muita gente não gosta do formato como ele foi implementado, não só nas ciências humanas como nas outras áreas. Você, que é de ciências da natureza, por exemplo, juntou química, física e biologia em uma área só. E aí, o biólogo mesmo diz: “ó, não sou físico, não sou químico, como é que eu vou me ver dentro da área de ciências da natureza ?”, né. Essa era a grande questão. Mas, ele é possível. É um documento que ele é possível de ser executado na proposta. A gente precisa lembrar um pouquinho, né, o que é que se dizia. as pessoas que defendiam a Base Nacional Comum Curricular, a ideia é que se dizia que tínhamos um currículo muito engessado, um currículo engessado, e que, ao final do ensino médio o menino saia sem ter a aprendizagem mínima. E aí, eles criaram o que chamam de flexibilização curricular, né, uma flexibilização curricular e agregar esses componentes curriculares por área de conhecimento, é, em parte nisso também fazer os chamados itinerários formativos*

### **Qual sua visão sobre as áreas de conhecimento?**

*Sobre o meu ponto de vista sobre o formato dessa nova estrutura que a gente vai ter de currículo, eu sempre digo isso em todos os encontros, todos as formações que eu tenho, seja com professores, seja com educadores de apoio, seja com diretores de escolas, seja com técnicos educacionais, é, eu sempre digo, é, com essa proposta, esse (esse) ensino médio que nós temos hoje, como ele está, ele vai deixar de existir. Ele deixa de existir, ele não vai ser mais nesse formato. Então, ele mexe muito. Ele mexe com a vida do estudante, ele mexe com a vida do professor porque ele vai mudar a carga horária do professor também e ele vai mudar, um pouquinho. Mexe com a gestão, a gestão vai ter que se adaptar também a esse novo formato. Então, assim, é uma mudança geral, é uma mudança da estrutura, né, por isso que eu digo: é uma mudança estrutural. O que eu sinto nas conversas que eu tenho tido que a nossa maior dificuldade não é exatamente nem com o estudante, é mais com o professor. então, a resistência, no meu ponto de vista, que a gente encontra mais é com o professor e não com o estudante (não com o estudante). Primeiro, porque o professor ainda não entende, ele não entende como isso vai acontecer, né. E os que entendem não gostam da proposta. É curioso isso, né? Quem não entende não aceita porque não entende; e quem entende não aceita porque não gostou. Mas aí, é, tem uma outra questão. Eu não sei se cabe fazer aqui essa colocação – é algo que eu também sempre digo, que eu também sempre falo nas formações - os momentos que a gente tem que colocar em relação aos documentos oficiais, principalmente documentos que estão em via de homologação, são consultas públicas. E aí a gente tem um grande problema do nosso corpo docente como um todo é que a gente... o nosso professor muito pouco participa das consultas públicas, nosso professores eles: primeiro, que eles não sabem, eles não entendem como ela funciona, não ficam sabendo dos prazos da consulta pública e muitos também não acreditam na consulta pública; e eu sempre digo, olha, entra lá na consulta pública, por exemplo, quando a*

*BNCC tava tramitando, né, o que é que acontecia: quando houve as consultas públicas pouquíssimos professores se pronunciaram nela. E aí eu ficava angustiado, porque eu sempre dizia, olha, acontece que a consulta pública é uma forma do Estado dar ouvido a sociedade civil. Se o professor se nega a fazer isso, seja porque ele não acredita ou por desconhecimento, né, é como se você estivesse dando um cheque em branco pra o Estado estabelecer o que ele quer pra você, né. E eu sempre digo pro professor: olha, você não pode deixar que os outros decidam por você sua prática, né. Porque só quem sabe o que você está passando lá na sala de aula é você. Então você que vai ter que dizer: olha, eu não gostei disso, não gostei desse formato, né, eu acho que poderia melhorar, tem umas lacunas aqui, né, vamos colocar tal coisa, vamos substituir. Então, a consulta pública é um documento pra isso.*

**Com relação as áreas de conhecimento, como você acha que ficará os professores atualmente lotados em disciplinas específicas?**

*É... Lucas, deixa eu tentar lhe explicar de uma forma... é, no seu caso especificamente tem uma vantagem porque: primeiro, você leu os documentos; segundo, você conhece a rede estadual, pelo menos eu acredito que você entenda da rede estadual. Muito do que está proposto ali ela já acontece de alguma forma nas escolas. O que eu sempre... é uma comparação que eu sempre faço – eu vou em escola e como eu tenho tido muito esses encontros em escolas, né, eu vou muito em escolas até porque eu acredito que você tem que explicar a quem está lá na base, né, o que está por vir. E eu sempre digo pra eles o seguinte: vocês já fazem muito do que tá escrito na Lei 13.415/17. Quando vocês fazem projetos interdisciplinares vocês já estão juntando por áreas, vocês não fazem? Quando um professor de artes ele se junta com um professor de língua portuguesa, isso não é um trabalho coletivo, por área de conhecimento? Quando um professor de sociologia se junta com um professor de história, quando um físico se junta com um biólogo pra fazer uma mostra de conhecimento, isso já não é um trabalho por área? A questão é que com esse novo formato – essa é a grande sacada que a gente pode entender – nesse novo formato é que não tem mais aquela questão de projetos. Por quê? Porque projetos são coisas pontuais. Você pode fazer um projeto numa feira uma vez por ano, só que agora com esse Novo Ensino Médio você tem carga horária específica por área de conhecimento pra se trabalhar ao longo de todo o ano letivo, tá. A grande diferença é essa: ele vai juntar por áreas de conhecimento. Ah, e, tem mais outra coisa, como você bem deve saber disso, nas áreas de conhecimento tem um coisa que acontece... é uma prática que não muito comum, o que não é legal (eu digo que não é muito legal) mas ela termina acontecendo. Algumas áreas de conhecimento elas são... elas terminam sendo sacrificadas justamente pela falta de material humano, né, ou seja, falta o recurso humano pra isso. E aí, o que é que você faz você acaba cobrindo aqui ali, né, tapando o buraco de forma provisória. Por exemplo, é o eu acontece com arte, componente curricular de artes. A gente tem pouquíssimos profissionais da área mesmo de artes. Então, artes que é um aula por semana no ensino médio geralmente quem dá essa disciplina é qualquer um! É um absurdo isso! Mas é qualquer um! Ou*

seja, artes, o componente curricular de artes acabou sendo um tapa-buraco da carga horária de professor; ele fica ... ele não consegue fechar a sua carga horária, que é que ele vai fazer? “Não, pega uma turma de artes”. Isso acontece também com você de ciências da natureza, né, então tem muito professor de matemática fechando sua carga horária com química e física. E ele, ou ela, o professor ou professora, muitas vezes não é físico de formação, não é químico de formação, né, quando você junta as pessoas que são de fato da área fica mais fácil de trabalhar. Uma coisa é um professor de matemática querer fazer um projeto se passando por física ou química, ou como um biólogo; outra coisa é o próprio biólogo juntos com os químicos, junto com os físicos fazendo um trabalho em conjunto. Então, eu acredito que nesse sentido tende a melhorar.

**Quais as implicações, na sua opinião, seja pedagógicas ou par a educação em geral, da ampliação da carga horária?**

Sobre o ganho educacional, pedagógico, ao qual você se refere, vamos relembrar um pouquinho como é que ficou o desenho ou como está se fechando este desenho até porque isto não está homologado ainda, né. Eu estou te respondendo isso de forma bem simples e clara porque tem muita coisa que... que eu não posso te dizer exatamente como vai ficar porque não se fechou isso ainda. E uma das questões é justamente é essa... a distribuição da carga horária ao longo dos três anos do ensino médio. Que é que acontece na prática, com algumas escolas pilotos, como essa que você bem conhece lá na sua cidade, né; se aumenta em um aula a mais, ou seja, o aluno em turma de um a escola regular ela passa de cinco a seis aulas por turno, né, e isso não envolve as escolas integrais ou semi-integrais que você também conhece, por que essas escolas integrais e semi-integrais elas já têm... contempla essa carga horária. No caso dessas escolas, tá, nas integrais e nas semi-integrais, o que vai acontecer é a adequação curricular, certo. Agora, nessas escolas regulares muda a estrutura de distribuição de carga horária e currículo também, muda as duas coisas. A questão é: lembra daquela, é, daquilo... daqueles exemplos de distribuição de carga horária? Tem um que diz assim: igualitário ao longo de três anos, ou seja, seiscentas horas de BNCC, quatrocentas de itinerários formativos isso no primeiro, segundo e terceiro anos; tem um que é progressivo-regressivo, ou seja, começa com muita carga horária de BNCC e vai diminuindo essas carga horária de BNCC e vai aumentando, né, ou seja, começa pouco no primeiro ano do ensino médio de itinerário formativo e ao longo dos anos, ou seja, segundo, terceiro ano vai aumentando essa carga horária de itinerários formativos. Hoje, a discussão que acontece internamente na Secretaria Estadual de Educação é que provavelmente o estado de Pernambuco ele vai adotar esse modelo, né, o progressivo-regressivo, ou seja, começa com mais carga horária de BNCC e menos de itinerários e vai diminuindo a carga horária de BNCC e aumentando a de itinerários formativos até o terceiro ano. Eu acredito, acredito, que é possível que dê certo. Por quê? Porque, vamos lembrando, vamos reforçar de novo: uma das questões que sempre se discutia e as pessoas que pensaram esse formato, né, do Novo Ensino Médio, a ideia era a seguinte: bom, o menino quer ser engenheiro

*civil talvez ele goste muito de cálculo mas ele deve odiar história, ele deve odiar geografia, ele deve odiar artes; então, ele pode cursar, né, ele pode não, ele vai ter que cursar o que a gente chama de formação geral básica, ou seja, aquelas mil e oitocentas horas, né, com todos os componentes curriculares, mas ele vai optar por um itinerário que é mais a identificação dele, a cara dele. E aí, de repente, ele, “olha eu vou fazer o itinerário de matemática, eu vou fazer um itinerário formativo de matemática. Da mesma forma, alguém que queira ser biólogo, médico ou queira ser veterinário ele pode cursar um itinerário de ciências da natureza; embora, ele não deixe de estudar sociologia, ele não vai deixar de estudar inglês, ele não vai deixar de estudar matemática, língua portuguesa; ele vai estudar. Mas, como ele vai ter essa opção de escolher um itinerário como qual ele se identifique há uma provável, uma futura carreira opcional que ele pode fazer isso; e mais, quando a gente vê que na lei há inclusive a possibilidade dele mudar de itinerário acredito que há um ganho nisso, né, para o estudante.*

***Uma vez que o senhor faz parte da equipe responsável pela reformulação do currículo, como ele será?***

*Lucas, a reformulação dos currículos eu diria que é um aparte bem espinhosa, né, Por que que ela é espinhosa? Vamos recordar também, é sempre um exercício de recordação do que está lá nos documentos. Quando a gente vê que existe ampliação de carga horária, essa ampliação de carga horária é uma ampliação geral. Por quê? Porque ela envolve tanto a parte formação geral básica quanto de itinerários formativos. só que na ponta do lápis quando você pega mil e oitocentas de formação geral básica pra todos os componentes curriculares e divide ao longo de três anos você percebe que vai ter carga horária suficiente pra todo mundo, não vai ter carga horária suficiente... deixa eu fazer uma correção: carga horária suficiente pra todo mundo vai ter o que eu acredito que não vai ser possível é que todos os componentes curriculares eles sejam contemplados em todo o ensino médio ao longo de todos os três anos do ensino médio. Então de forma, assim, bem visível a gente já tá percebendo que, por exemplo, eu que sou formado em história, né, eu sendo professor de história é muito provável que o componente curricular de história ele possa estar no primeiro, talvez segundo ano; terceiro ano talvez não tenhamos aula de história da formação geral básica. O mesmo pode acontecer com vocês e ciências da natureza. Por exemplo, química. É provável que... o estudante vai ver química? Ele vai ver química, a gente não tem a garantia que ela vai ver química no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Esse é um dos problemas. Um segundo problema, se a gente não vai ter carga horária suficiente pra trabalhar os três anos do ensino médio todos os componentes curriculares, isso significa que a gente vai ter que enxugar também o que se vai ser trabalhado. Então, vamos imaginar – to chutando aqui como não sou da área de vocês – biologia. Será que invertebrados é interessante trabalhar? Será que a gente ter tempo de trabalhar invertebrados? Ora, quando eu vejo que eu não vou ter carga horária suficiente pra trabalhar... vamos imaginar que em biologia o menino veja biologia no primeiro ano do ensino médio; ele não vai ter mais no*

*segundo, nem terceiro ano do ensino médio. Ora, tudo aquilo que eu via ao longo dos três anos agora eu só vou ver em um único ano. Aí, essa é a questão: o que é que eu vou trabalhar com esses estudantes – eu só tenho um ano pra trabalhar tudo - ? pensa ! então, o grande dilema o grande esforço, né, e isso vai ser briga! Pode ter certeza que vai ser briga! Vai ser muita chiadeira, muita reclamação, né, porque você tá tornando o currículo mais compacto. Lógico, ele vai ter que tá... ficar mais compacto porque ele vai ter que expandir nos itinerários formativos. então, aquele menino que ele não viu tudo de biologia, caso ele queira, ele vai ter a oportunidade de trabalhar no itinerário formativo. Mas aí, é só se ele optar pelo itinerário de ciências da natureza. Então, acredito que sim, não está fechado como eu te disse, não está homologado , né, esse documento ele tá ainda... ainda não se abriu consulta pública pra acontecer isso. Então, vai acontecer ainda.*

### **Como o senhor vê a implementação do itinerários formativos?**

*Lucas, sobre o itinerário formativo é outra briga (risos) é outra briga. Vamos matar um leão por vez. Primeiro, vamos tentar fechar o currículo de formação geral básica o que, teoricamente, seria mais fácil, porque são os profissionais da área, cada um na sua área de conhecimento. O itinerário formativo é outro desafio, é... primeiro, porque tem que saber o que você vai ofertar pra rede, a gente tá falando de rede estadual, então quando a secretaria de educação ela apresentar os modelos de itinerários que eles também vão chegar na consulta pública, a ideia é que se apresente os itinerários por áreas de conhecimento. Então, quais são os itinerários formativos de ciências da natureza? Os itinerários formativos de linguagem, o de matemática, o de ciências humanas, técnico-profissionalizante? E aí, como você bem disse, né, então são dois, a lei diz eu são dois por município, por município. Tá, então, e como vai ser isso dois por município? A gente sabe que na nossa rede estadual tem município, principalmente cidades do interior, em que só tem uma única escola. E aí, como é que essa escola vai fazer? Ela vai fazer um único itinerário? Ela vai fazer dois itinerários? Vai oferecer os itinerários que contemplem todas as áreas de conhecimento? Vai fazer itinerários... hoje existe uma discussão que acontece dentro da Secretaria Estadual de Educação, é de pensar principalmente pra esses casos específicos e municípios onde só tem uma única escola estadual, é, fazer itinerários que eles chamam de híbridos, ou seja, são itinerários que eles tivessem características de mais de uma área de conhecimento. Então, digamos, você pode fazer um itinerário que seja de ciências da natureza combinando com matemática, linguagens combinando com ciências humanas. Então, isso que seria uma ideia de itinerário formativo híbrido. É, uma outra questão também, é a... assim... o que eu sempre digo tem muitas dúvidas, agente também tem muitas dúvidas mesmo. A gente não sabe como isso vai acontecer; como é que isso vai acontecer na prática? A questão é... o grande problema é, na prática, como é que vai funcionar? Outra coisa, é a questão da legislação. Exemplo: é... a lei diz que o menino pode mudar de itinerário formativo e de repente ele tá fazendo um itinerário formativo de ciências humanas. Aí ele diz: “eu não quero mais, eu quero o de ciências da natureza “. Só que a escola que está não*

oferece o itinerários de ciências da natureza. Ele pode ir a uma outra escola cursar esse itinerário de ciências da natureza? Sim, pode. Mas aí é que tem a questão: essa outra escola a qual ele quer ir tem disponibilidade de vaga pra aceitar outro estudante de outra escola, de outra instituição, né? Eu sempre faço essa comparação na universidade, no meio acadêmico. Quando você tá pagando aquelas cadeiras do tronco comum, né, obrigatório tem as eletivas e, de repente, você diz: “eita! Tem uma eletiva de uma outra universidade que eu gostaria de pagar, eu posso cursar? Posso, em tese, pode. Porém, tem que ver se a grade é compatível se a outra instituição ela tem vaga disponível pra aceitar o estudante universitário da outra universidade. Então, assim, é possível? É. A gente só tem que ver essas questões, né. Outra coisa, a gente tá falando isso numa mudança nacional. Vamos imaginar, por exemplo, um estudante que venha do Rio de Janeiro cursando um itinerário formativo de ciências da natureza, e aí ele veio pra nossa rede, chegou aqui com a família, se mudou, cursando o itinerário formativo de ciencias da natureza. So que o itinerário necessariamente não é igual, não é o mesmo, embora seja da mesma área. E aí, o que é o que a gente vai fazer de normatização, né? valida o que está, do jeito que chegou o documento? A gente vai fazer uma espécie de créditos, a gente vai creditar ? dizer, olha, isso aqui que você pagou lá até isso aqui compatível com itinerário nosso daqui de Pernambuco, so que você tá devendo X de carga horária, então você teria que pagar essas horas a mais. Como é que vai ficar? Não há uma resposta ainda pra isso, não há resposta. Então, assim, ainda há dúvidas da forma prática como isso vai acontecer. Outro exemplo, o itinerário formativo de técnico-profissionalizante o menino quer, ele estuda numa escola regular mas ele gostaria de cursar um itinerário técnico-profissionalizante. O mais provável é que ele va cursar esse itinerário ou numa escola técnica ou numa instituição já que a lei permite esse tipo de parceria. Então, por exemplo estudar a formaçã geral básica matemática, química, física, língua portuguesa na escola dele e, cursar o itinerário formativo no SESI. É possível que isso aconteça. Mas como eu te disse, mas como não está fechado ainda, não está normatizado, eu não tenho uma resposta pra ti dar em relação a isso. Tá bom? Eu espero ter sido claro, eu espero ter sido mais sucinto possível, tá?