



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA KÉLIA DA SILVA

NOVO ENSINO MÉDIO DE NOVO:
ATUAÇÃO DOCENTE E CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA DE PASSAGEM

FORTALEZA

2025

MARIA KÉLIA DA SILVA

NOVO ENSINO MÉDIO DE NOVO:
ATUAÇÃO DOCENTE E CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA DE PASSAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: História e Memória

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

FORTALEZA

2025

MARIA KÉLIA DA SILVA

**NOVO ENSINO MÉDIO DE NOVO:
ATUAÇÃO DOCENTE E CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA DE PASSAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: História e Memória.

Aprovada em 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Marcia Betania de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profª. Dra. Patrícia Cristina de Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedicar é preciso. Cada conquista é fruto do apoio, inspiração, compreensão e presença de pessoas que ajudaram a transformar sonhos e desafios em realizações.

À minha mãe, Antônia Rodrigues (Biza), que mesmo querendo a minha presença constante, sempre entendeu e foi paciente nas minhas inúmeras ausências, me dando amor, incentivo e apoio incondicional. Muitas vezes me escondendo os problemas de família para não me perturbar.

Ao meu pai, José Laércio, que mesmo sem demonstrar sei que sente orgulho do que me tornei.

À Bruna, Késya e Kellyson, meus irmãos amados e companheiros, pela torcida e pelas palavras de incentivo e carinho em todo o caminho trilhado até aqui. À Kawann e Kayke, sobrinhos queridos, para quem eu procuro mostrar a importância dos estudos e o tempo em que a ele se investe, sendo sempre compensador. Me desculpem, pelas tantas vezes que ouviram: “não posso, tenho que estudar”.

Ao meu amado Jean, que mais do que acreditar e me incentivar, desde o dia em que nos conhecemos, foi responsável para que eu chegasse até aqui. Sempre torcendo e vibrando com minhas conquistas acadêmicas. Pelas saídas e viagens perdidas... Obrigada pelos momentos de in(paciência) sofrivividos, intelectual e domesticamente.

A todos os atores sociais que fazem a escola pública com dedicação e compromisso na busca da educação de qualidade.

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos. (Provérbios 16:3).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é necessário. A gratidão é o reconhecimento de que nenhum caminho é trilhado sozinho e de que cada conquista carrega as marcas de tantas pessoas que estiveram presentes — às vezes em gestos pequenos, mas fundamentais — nos detalhes da jornada.

Ao meu Deus, a quem devo tudo, por me dar oportunidade de chegar aonde cheguei. Toda honra e toda glória a ti. Obrigada por ser minha Fortaleza toda vez que o mundo parecia querer descer sobre mim.

À Funcap pela bolsa de estudos concedida e a UFC pelos incentivos financeiros.

À Secretaria Municipal de Educação e do Desporto Escolar de Russas pela oportunidade de usufruir da licença-capacitação.

À Dra. Fátima Maria Nobre, minha orientadora, pelo profissionalismo, pela escuta atenta e pelo acolhimento constante. Agradeço por demonstrar humanismo e sensibilidade diante das necessidades de seus orientandos, pelo apoio firme e pela confiança do meu trabalho nesta pesquisa. Seu exemplo de professora e de mulher inspira e fortalece meu percurso acadêmico e pessoal.

Aos membros da banca de defesa desta tese, que me acompanham desde a primeira qualificação, registro minha sincera gratidão. Ao Dr. Adauto Lopes da Silva Filho, pelas valiosas contribuições e sugestões acadêmicas a este trabalho e pelo carinho e amizade construídos ao longo deste percurso. Ao Dr. José Gerardo Vasconcelos, pelas contribuições acadêmicas e por me apresentar a professora Fátima Nobre, tornando possível a realização deste doutorado. À Dra. Márcia Betânia de Oliveira, pela inestimável contribuição à pesquisa e por me acompanhar desde a graduação, sendo presença essencial em todas as minhas bancas acadêmicas até aqui. Agradeço pela confiança, pelas conversas sempre tão significativas para minha formação e pela amizade virtuosa que tanto prezo. À Dra. Patrícia Cristina Aragão, pela valorosa contribuição à pesquisa, pela disponibilidade, atenção e apoio constantes. Muito obrigada por todo o afeto e carinho sempre dispensados a mim.

À professora Lia Fiuza Fialho que inculcou a ideia de que era possível esse doutoramento no NHIME/UFC.

Ao meu amigo Janielle Pinheiro (CME - Russas), pela disponibilidade e apoio no intermédio com a SEGEPE e a SEMED, sempre pronto a ajudar quando precisei.

Ao professor Francisco Gleydson de Oliveira (SEMED - Russas), pelo apoio fundamental para minha licença capacitação.

Aos técnicos do PPGE Sérgio, Hércio e em especial Karen que se tornou uma amiga querida.

Ao Grupo de Estudos Contexto e Educação - UERN, pelas contribuições teóricas, apoio e solidariedade.

Ao Núcleo de História e Memória - NHIME/UFC pelo acolhimento, e oportunidades de aprendizados, sempre regados a uma boa festa.

Aos professores e professoras entrevistados sem os quais esse trabalho não existiria. À diretora e aos diretores das quatro escolas lócus da pesquisa que abriram suas portas sem reservas. Obrigada pela confiança e disposição em colaborar com a pesquisa.

A todos que trilharam este caminho ao meu lado, deixo aqui o meu mais profundo agradecimento.

Hoje eu só vim agradecer por tudo que Deus me fez

Quem me conhece sabe o que vivi e o que passei
O tanto que ralei pra chegar até aqui
E cheguei, cheguei
[...]

Mas pra quem confia em Deus, o sonho nunca morre

Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
Fé pra quem não foge a luta
Fé pra quem não perde o foco
Fé pra enfrentar esses filha da puta
[...]

Fé no proceder, na luta e na lida
Enquanto a gente não conquista
Segue em frente firme que a nossa firma é forte
Nunca foi sorte, irmão, sempre foi Deus, sempre foi Deus

Hoje, eu sonhei que um dia eu estaria onde ninguém pensou
Se ele quiser, eu piso onde ninguém pisou
Humildade e sabedoria pra me guiar
E o impossível é possível pra quem acreditar

Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
Fé pra quem não foge a luta!
[...]

(Fé – canção de Iza, 2025)

Há muito mais no processo de pesquisa do que aquele que chega nas páginas de artigos e de livros. Nosso trabalho está cheio de pontas soltas, omissões e pistas falsas. Ele se encontra pontuado por “mases” e “talvezes” por evitações e perplexidades consideráveis. Ele se apresenta desordenado, e por vezes, frustrante e nem sempre temos conseguido escrever o que estávamos tentando pensar (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 32).

RESUMO

Esta tese de doutorado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Com o intuito de compreender, de maneira histórica e contextual, como se constitui a escola de ensino médio, propõe-se o conceito de *escola de passagem*, expressão que busca dar conta da condição multifacetada dessa etapa de ensino: simultaneamente terminalidade da educação básica, preparação para o mundo do trabalho, ponte para o ingresso no ensino superior, espaço de formação empreendedora, entre outras finalidades atribuídas pelas políticas e pelos discursos oficiais. Questiona-se, assim, como a atuação docente diante das reformas educacionais tem contribuído para a configuração da escola de ensino médio como escola de passagem. Nessa perspectiva, o objetivo da tese é investigar, de forma contextual e histórica, como as reformas educacionais para o ensino médio, nas últimas décadas, vêm se constituindo a partir da atuação docente, contribuindo para a configuração da escola de ensino médio como *escola de passagem*. Com inspiração pós-estruturalista, o referencial teórico ancora-se na teoria do ciclo de políticas (Ball; Bowe, 1992), na teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) e na concepção de contexto proposta por Lopes (2015), entendida como uma construção interpretativa e discursiva. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e uma perspectiva descentrada, articulando análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 docentes de quatro escolas estaduais de ensino médio — duas localizadas em Mossoró (RN) e duas em Fortaleza (CE). Os resultados indicam que a reforma do Novo Ensino Médio intensificou a configuração da escola de passagem, marcada por sua natureza multifacetada e fragmentada. Conclui-se que a escola de ensino médio se constitui, de fato, como uma escola de passagem, aberta a múltiplos caminhos, cuja configuração depende das interações, interpretações e mediações que docentes e estudantes constroem cotidianamente.

Palavras-chave: novo ensino médio; escola de passagem; política educacional; atuação docente.

ABSTRACT

This doctoral thesis was developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGE), linked to the Faculty of Education (FACED) of the Federal University of Ceará (UFC). In order to understand, historically and contextually, how high school is constituted, this research proposes the concept of the *school of passage*, an expression that seeks to capture the multifaceted condition of this stage of education: simultaneously the end of basic education, preparation for the labor market, a bridge to higher education, a space for entrepreneurial training, among other purposes attributed by policies and official discourses. The study therefore questions how teachers' agency in the face of educational reforms contributes to shaping high school as a *school of passage*. From this perspective, the thesis aims to investigate, historically and contextually, how educational reforms for high school in recent decades have been constituted through teachers' practices, configuring this stage of education as a *school of passage*. Inspired by poststructuralist thought, the theoretical framework is grounded in the policy cycle theory (Ball; Bowe), the theory of enactment (Ball; Maguire; Braun, 2012), and the concept of context proposed by Lopes (2015), understood as an interpretative and discursive construction. Methodologically, the research adopts a qualitative approach and a decentered perspective, combining documentary analysis and semi-structured interviews with 11 teachers from four state high schools — two located in Mossoró (RN) and two in Fortaleza (CE). The results indicate that the New High School reform has intensified the configuration of the *school of passage*, marked by its multifaceted and fragmented nature. It is concluded that high school education is, indeed, a *school of passage*, open to multiple pathways, whose configuration depends on the daily interactions, interpretations, and mediations constructed by teachers and students.

Keywords: new high school reform; school of passage; educational policy; teachers' agency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo Contínuo de Políticas.....	42
Figura 2 – Principais mudanças do Novo Ensino Médio.....	101

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das escolas em Mossoró/RN.....	59
Mapa 2 – Localização das escolas em Fortaleza/CE.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade e distribuição de teses e dissertações por região.....	127
Gráfico 2 – Distribuição cronológica das teses e dissertações	130
Gráfico 3 – Teses e dissertações na primeira etapa de filtragem	133
Gráfico 4 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa (1991-2024)	147
Gráfico 5 – Evolução de matrículas no Ensino Médio	147
Gráfico 6 – Matrículas no ensino superior	154
Gráfico 7 – Evolução de matrículas no ensino superior	155

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Linha do tempo do Ensino Médio no Brasil	85
Imagem 2 – Carta pela revogação do Novo Ensino Médio	106
Imagem 3 – Movimento em prol da revogação do Novo Ensino Médio	114
Imagem 4 – Chamada de matrículas online	150
Imagem 5 – Matricule-se já!	150
Imagem 6 – Orientações e calendário para matrículas	151
Imagem 7 – Vagas esgotadas	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Identificação das escolas e dos entrevistados.....	62
Quadro 2	–	Resultado da consulta pública em números	110
Quadro 3	–	Resumo dos resultados da consulta pública	110
Quadro 4	–	Ensino médio e políticas de currículo	120
Quadro 5	–	Ensino médio e ciclo de políticas	123
Quadro 6	–	Ensino médio e atuação docente	126
Quadro 7	–	Atuação docente e ciclo de políticas	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações na primeira etapa de filtragem...	131
Tabela 2 – Quantitativo de teses e dissertações acessadas e não acessadas	134
Tabela 3 – Distribuição de teses e dissertações por instituição de educação superior	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART.	Artigo
BP	Brasil Profissionalizado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEEP	Centros Estaduais de Educação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CONTEXTO	Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EBD	Escola Bíblica Dominical
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
Et all	Et Alia
Etc	Et Cetera
FACED	Faculdade de Educação
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
FESTUERN	Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
FGB	Formação Geral Básica

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Nacional de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEPEES	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Estado e Sociedade
GEPOS	Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIYSF	Fórum Internacional de Ciência da Juventude de Londres
M ²	Metro quadrado
MEC	Ministério da Educação
MOSTRATEC	Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia
MP	Medida Provisória
NHIME	Núcleo de História e Memória da Educação
Nº	Número
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDT	Professor Diretor De Turma
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PPS	Partido Popular Socialista
PT	Partido dos Trabalhadores
PSV	Processo Seletivo Vocacionado
REM	Reinventando o Ensino Médio
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Ceará
SEGEPE	Secretaria de Gestão de Pessoas
SEMED	Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENACEM	Seminário Nacional do Ensino Médio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1	CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISADORA VINDA DE BAIXO	25
2	INTRODUÇÃO	30
3	PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	36
3.1	A perspectiva descentrada como possibilidade investigativa	37
3.2	Ciclo de políticas: contribuições para análise de políticas educacionais	41
3.3	A produção do contexto	46
3.4	A atuação das políticas na escola	49
3.5	Técnicas, abordagens e caracterização da pesquisa	52
3.5.1	<i>Espaço locorregional das escolas</i>	58
3.5.2	<i>Sujeitos da pesquisa</i>	61
3.5.3	<i>Dimensão contextual das escolas</i>	62
3.5.4	<i>Aproximação com as escolas</i>	69
3.5.5	<i>O caminho (metodológico) da pesquisa</i>	70
4	ASPECTOS NORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CAMINHOS HISTÓRICOS, REFORMAS E DESAFIOS	74
4.1	Percursos da educação secundária no Brasil	75
4.2	Itinerários Formativos e Projeto de Vida na legislação brasileira	86
4.3	Da Medida Provisória à Lei de Conversão: disputas pela política	95
4.4	Implementação do Novo Ensino Médio: vontades, percalços e pandemia	102
4.5	Entidades educacionais pela revogação do Novo Ensino Médio	105
4.6	A Lei 14.945/2024: reconfigurações da política e os limites da escuta pública	113

4.7	Construção da política em contextos: atuação docente nas produções acadêmicas	116
5	OS CONTORNOS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, FRAGMENTADA, MULTIFACETADA E DE PASSAGEM	142
5.1	A escola dual no panorama do mundo do trabalho tecnologizado	143
5.2	A expansão contínua e a naturalização do ensino médio	146
5.3	Crise de identidade, escola fragmentada e o caminho para a universidade precária	154
5.4	Uma escola multifacetada e de passagem	158
6	ATUAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES CONTEXTUAIS DA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA DE PASSAGEM	163
6.1	Políticas em prática: atuação docente na configuração da escola	164
6.2	Percepção docente da escola de ensino médio	171
6.3	Itinerários formativos e disciplinas eletivas: (in)compreensões, disputas e buscas pela significação de uma escola melhor	183
6.4	Ressignificações de políticas e a função da escola	195
7	CONSIDERAÇÕES	209
	REFERÊNCIAS	219

1 CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISADORA VINDA DE BAIXO

Para tecer as linhas que constroem a justificativa inicial desta pesquisa, peço licença ao leitor para assumir a primeira pessoa do singular. Faço isso porque desejo narrar um pouco de mim, uma professora que se fez pesquisadora vindo de baixo¹, revisitando vivências e reconectando memórias que antecedem a formação acadêmica, mas que foram decisivas no caminho que me trouxe até aqui. Como lembra Vasconcelos (2009, p. 9), a memória “[...] seleciona o dito e o não dito. Filtra o que deve e o que não deve ser lembrado”. Aciono, portanto, o filtro da memória para reter apenas aquilo que, de algum modo, ajuda a compreender a trajetória que me constituiu pesquisadora.

Nasci no interior do interior do Rio Grande do Norte, no sítio Sumidouro, município de Baraúna. Cresci, no entanto, na zona urbana dessa mesma cidade. Meus pais tiveram pouco acesso à escolarização formal: minha mãe concluiu a quarta série (atual quinto ano do Ensino Fundamental) e meu pai frequentou apenas alguns dias de aula. Ainda assim, ambos nos incentivaram, a mim e a meus irmãos, a valorizar os estudos. Meu pai, apesar da pouca escolaridade, sempre demonstrou facilidade com cálculos, desenvolvendo naturalmente o domínio das quatro operações matemáticas. Minha mãe, por sua vez, cultivava a leitura e a escrita, quase sempre mediadas pela Bíblia, que era sua principal companheira de estudo e reflexão.

Meu primeiro contato real com a sala de aula aconteceu por volta dos 11 anos, em uma escola multisseriada² – chamada na época de “Grupo Escolar” – localizada justamente no sítio onde nasci. Durante as férias, costumava passar alguns dias na casa dos meus avós paternos e acompanhava minhas primas até a escola. Como a professora já me conhecia, sempre me chamava para ajudar com as turmas. Eu ficava com os alunos da 1ª e 2ª série, enquanto ela se dedicava à 3ª e 4ª série na outra sala (a escola contava apenas com duas). Essa experiência, ainda tão precoce, fez com que eu me visse, pela primeira vez, do “lado de cá” da docência, ainda que de forma improvisada, experimentando o que era ensinar.

¹ O termo ‘vinda de baixo’ faz alusão à perspectiva historiográfica de E. P. Thompson e à sua proposta de uma ‘história vista de baixo’, que possibilitou narrar as trajetórias de minorias — como mulheres, trabalhadores e pessoas comuns — em contraposição aos grandes heróis da história oficial. Ver: E. P. Thompson, *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

² É um modelo de organização escolar em que alunos de diferentes séries ou anos são reunidos na mesma sala de aula, para serem ensinados pelo mesmo professor.

Antes mesmo de concluir o ensino médio, também trabalhei como ajudante em uma creche particular. Ali conheci uma criança que não conseguia permanecer na escola sem a mãe. Algum tempo depois, a mãe entrou em contato comigo pedindo que eu desse aulas particulares em casa, pois o filho ainda não se adaptava ao ambiente escolar. Todo ano ele era matriculado, recebia o material, mas quem o ensinava era eu, em casa. Ao final do período letivo, a escola aplicava uma avaliação para verificar sua aprendizagem e, dessa forma, ele avançou até a 3ª série. Na 4ª, decidi por conta própria frequentar a escola, e assim o fez. Essa vivência me marcou profundamente: ali percebi, sem ainda ter a linguagem acadêmica para explicar, como os processos de inclusão, exclusão e permanência na escola se dão de maneira complexa e carregada de mediações.

A presença da religião também atravessou minha formação. Filha de pais evangélicos, desde o nascimento eu e minha irmã fomos apresentadas à igreja³, e crescemos envolvidas em suas práticas, crenças e doutrinas. Costuma-se dizer, entre os evangélicos, que “nasci no evangelho” – e assim me sentia. Na vida adulta, fui professora da Escola Bíblica Dominical (EBD)⁴ infantil por dois ou três anos, uma função que exerci com alegria e dedicação, reforçando em mim o gosto pelo ensinar.

Nobre Lopes (2006, p. 130) lembra que “[...] o homem não nasce social, gênero humano, para se atualizar enquanto tal, faz-se necessário que ele se autoconstrua através da atividade do trabalho”. Nesse sentido, iniciei minha autoconstrução profissional ainda no 3º ano do ensino médio, quando comecei a trabalhar como recepcionista em uma escola de informática.

Ao concluir a educação básica, prestei vestibular pelo Processo Seletivo Vocacionado (PSV-UERN)⁵, escolhendo o curso de Pedagogia. À época, minha motivação não vinha de um desejo consciente de ser professora, mas do interesse pelas disciplinas da área de Ciências Humanas. Apesar do bom desempenho, não fiquei dentro das vagas. Segui, então, trabalhando no comércio. A rotina pesada me impedia de frequentar cursinho pré-vestibular, já que o horário de saída da loja coincidia com o transporte escolar que vinha de Mossoró. Somente após alguns

³ Na igreja evangélica, a "apresentação" é um ato público em que os pais dedicam seus filhos a Deus, assumindo o compromisso de criá-los segundo os princípios da fé cristã. Não é um sacramento como o batismo, mas uma declaração de responsabilidade parental e um pedido de bênçãos para a criança, sendo a igreja um apoio nessa jornada de fé.

⁴ A EBD, como também é conhecida no Brasil, é uma escola para estudos bíblicos que acontece aos domingos (daí o nome dominical), nas igrejas evangélicas de todo o mundo. Ela surgiu na Inglaterra por volta do ano de 1737, provavelmente por John Wesley ou Robert Raikes, o primeiro Metodista e o segundo Anglicano e, desde então, ganhou forças e hoje é uma das principais reuniões que ocorrem nas igrejas cristãs (Evangelização, 2019).

⁵ O PSV UERN é a sigla para Processo Seletivo Vocacionado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, um antigo formato de vestibular em que a avaliação dos candidatos se dava por grupos de disciplinas, em vez de um exame geral para todos os cursos, como no vestibular tradicional.

anos, com mais estabilidade no emprego, consegui negociar a saída antecipada e iniciar o tão desejado cursinho preparatório.

Nesse período, despertei interesse pelo curso de Ciências Contábeis. Prestei novamente vestibular para a UERN (novamente em Pedagogia, pelos mesmos motivos anteriores) e, ao mesmo tempo, tentei vaga em Ciências Contábeis na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Também fiz o Enem, candidatando-me ao Programa Universidade Para Todos (ProUni)⁶. Os resultados vieram: aprovada em Pedagogia na UERN; lista de espera na UFERSA, dependendo de apenas uma desistência para ingressar; e bolsa parcial de 50% em Fisioterapia na Universidade Potiguar (UNP). As três portas se abriram, mas as condições financeiras me impediram de optar pela bolsa parcial. Restava a aprovação em Pedagogia. Meu desejo maior era cursar Ciências Contábeis, mas aceitei as contingências e segui para a UERN, com a expectativa de solicitar mudança interna de curso no futuro.

Foi, contudo, na primeira aula de Filosofia da Educação, ministrada pelo professor Jean Mac, que minha trajetória tomou outro rumo. Ao me ouvir falar de meu interesse em mudar de curso, ele comentou: “Mas por quê? Você é tão espontânea... Seria uma ótima pedagoga!”. Suas palavras ressoaram em mim e me fizeram olhar para o curso com outros olhos. A partir daí, passei a experimentar e a me envolver mais profundamente com a Pedagogia, descobrindo nela um campo fértil de possibilidades.

No ano seguinte, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Estado e Sociedade (GEPEES)⁷, participando de projetos coordenados pelo professor Jean Mac Cole Tavares Santos sobre o ensino médio e suas reformas. Essas experiências abriram para mim as portas da pesquisa e me colocaram em contato com a realidade das escolas de ensino médio, suas práticas e os efeitos das políticas educacionais. Paralelamente, entrei para o Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia)⁸, onde permaneci até o fim da graduação, vivenciando experiências que moldaram, de forma decisiva, minha formação acadêmica e pessoal.

⁶ De acordo com o portal do MEC, o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

⁷ Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

⁸ De acordo com Nascimento, Braga e Lima (2021, p. 12), os grupos PET possuem mediação e acompanhamento de um professor(a) Doutor(a) Tutor(a). O programa possibilita o ingresso de 12 bolsistas e 6 voluntários, sendo ambos compartilhadores das mesmas responsabilidades. O PET tem o intuito que seus participantes desenvolvam ‘atividades acadêmicas extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular.’ (BRASIL, 2006, p. 06). Com carga horária de 20h semanais, o programa busca por meio do tripé, Pesquisa, ensino e extensão, uma formação humana/educativa/formativa de qualidade.

Foi nesse contexto que surgiu, quase despreziosamente, a ideia de organizar um evento que reunisse universidade e escola. Assim nasceu o Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM)⁹, que ao longo dos anos se consolidou como espaço de diálogo entre professores, estudantes e pesquisadores. Hoje, já em sua 8ª edição, olho com orgulho para esse percurso e para minha participação em todas as edições, desde a organização inicial.

Em 2014, passei a integrar também o Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO)¹⁰, que trouxe novas perspectivas teóricas para mim e para a Faculdade de Educação da UERN. Foi ali que tive contato com abordagens pós-estruturais, compreendendo que a noção de “implementação” de políticas educacionais nas escolas não era suficiente para explicar a realidade. Aprendi que políticas não descem simplesmente do Ministério da Educação (MEC) para serem executadas, mas são reinterpretadas, apropriadas, recriadas no cotidiano das escolas. Esse processo de desconstrução e reconstrução conceitual foi decisivo para minha formação como pesquisadora.

Segui, então, para a Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN – Campus Mossoró), mas continuei vinculada ao Grupo CONTEXTO. Como bolsista de apoio técnico, atuei no projeto *Políticas para o Ensino Médio: atuação e resignificação nas políticas de currículo*¹¹, que foi fundamental para a elaboração do projeto que me levou ao Mestrado em Ensino (POSENSINO), consórcio entre UERN, UFERSA e IFRN. Dessa etapa resultou minha dissertação: *Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida*¹².

Chegar ao doutorado, portanto, não foi fruto do acaso. As parcerias construídas ao longo da graduação, devido participações em eventos científicos e principalmente a organização do SENACEM, com universidades como UFC e UECE e com professores como Gerardo Vasconcelos e Lia Fialho me inculcaram a possibilidade de fazer o doutorado no estado do Ceará. Aprovada na seleção da UFC, fui agraciada com a orientação da professora Fátima Nobre e foi no grupo NHIME (História e Memória da Educação) que vivenciei as experiências possíveis de me consagrar pesquisadora.

⁹ O SENACEM, evento que ocorre desde 2011 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, dialoga com pesquisadores de diversas instituições brasileiras e com docentes da escola pública sobre as políticas públicas educacionais. É coordenado pelo professor Jean Mac Cole Tavares Santos.

¹⁰ Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, criado e certificado pelo CNPq em 2014, sob a coordenação dos professores: Jean Mac Cole Tavares Santos e Marcia Betania de Oliveira.

¹¹ Projeto Universal 2018: Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018, sob coordenação de Jean Mac Cole Tavares Santos.

¹² Durante todo o mestrado fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha do tema desta tese se ancora em anos de leituras, pesquisas, seminários e debates sobre o ensino médio e as políticas educacionais. Como afirma Freire (2016), a passagem do “saber de pura experiência feito” ao “saber fruto da curiosidade epistemológica” é um imperativo da prática educativa. Foi justamente esse movimento, aliado à teoria descentrada e às pesquisas anteriores, que me permitiu compreender que a dualidade histórica entre formação geral e profissional já não explica de forma plena a realidade da escola de ensino médio.

Assim, esta tese é também fruto da minha própria caminhada – de uma trajetória feita de contingências, resistências e descobertas, marcada por grupos de pesquisa, experiências de campo e diálogos teóricos. Nesse percurso, aprendi a compreender que as políticas curriculares são sempre recriadas nas práticas escolares. É dessa compreensão que nasce a proposta de pensar o ensino médio a partir do conceito de escola de passagem.

2 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a escola de ensino médio tem sido constantemente convocada a responder às demandas de sucessivas reformas educacionais, marcadas por políticas públicas que ora dialogam com os sujeitos escolares, ora são impostas de modo verticalizado e autoritário. Algumas dessas reformas buscaram instaurar rupturas com modelos anteriores, propondo uma nova cultura escolar; outras apresentaram-se como formas de continuidade, promovendo mudanças graduais no processo de ensinar e aprender. Em todos os casos, tais políticas visaram interferir nas práticas docentes e de gestão, mantendo a escola em permanente estado de reforma.

Ao longo de trinta anos, transitamos do Novo Ensino Médio do governo Fernando Henrique Cardoso para o Novo Ensino Médio do governo Michel Temer e, mais recentemente, para o chamado ‘novíssimo’ Novo Ensino Médio, em curso no governo Luiz Inácio Lula da Silva.

De certo modo, a pauta do Ministério da Educação (MEC) para essa etapa da educação básica tem girado, nas últimas três décadas, em torno da relação entre o ensino médio e a inserção no mundo do trabalho, amparando-se em um discurso fortemente voltado à ideia de atender aos interesses e às aspirações da juventude brasileira.

Partimos do entendimento de que as políticas educacionais brasileiras, de forma geral, operam como tentativas de normatização das práticas escolares, expressando disputas hegemônicas entre distintos grupos sociais que buscam legitimar seus projetos de sociedade — seja para a manutenção da ordem vigente, seja para a promoção de transformações.

No entanto, compreendemos que a política educacional, por si só, não determina os rumos da escola, tampouco as ações dos sujeitos nela envolvidos. As políticas passam necessariamente pelo crivo da atuação docente. São os professores e professoras que, mesmo diante de restrições objetivas, fazem acontecer as políticas, ressignificando-as no cotidiano escolar. Assim, a escola reformada é também produto da mediação docente, orientada, ainda que parcialmente, para responder às demandas da realidade escolar. Desse modo, entendemos que os docentes ocupam posição central na trajetória das reformas educacionais voltadas ao ensino médio.

Com o intuito de compreender, de maneira histórica e contextual, como se constitui a escola de ensino médio, propomos o conceito de escola de passagem, expressão que busca dar conta da condição multifacetada dessa etapa de ensino: ela se

apresenta, simultaneamente, como terminalidade da educação básica, preparação para o mercado do trabalho, ponte para o ingresso no ensino superior, espaço de formação empreendedora, entre outras finalidades atribuídas pelas políticas educacionais e pelos discursos oficiais.

No entanto, essa configuração multifacetada tende a aprofundar a fragmentação do currículo escolar. A escola de passagem é, ao mesmo tempo, atravessada por uma sobreposição de expectativas e pela ausência de uma diretriz clara que assegure uma formação integral e crítica. Trata-se de uma escola que assume múltiplas funções, mas que, por vezes, não consegue oferecer uma formação cidadã consistente, pautada no desenvolvimento do pensamento crítico, na autonomia dos estudantes e na efetiva aprendizagem.

Assim, o conceito de escola de passagem aponta para uma realidade ambígua, em que múltiplas demandas coexistem — frequentemente em tensão — no interior do sistema educacional brasileiro. Trata-se, portanto, de uma escola simultaneamente multifacetada e fragmentada, que expressa as disputas, os limites e as possibilidades do campo educacional contemporâneo.

Essa condição paradoxal não é casual. Como denunciam diversos autores (Frigotto; Ciavatta, 2003; Kuenzer, 2000; Ferretti, 2016), a escola de ensino médio tem sido submetida à lógica do capital e à racionalidade neoliberal, o que compromete profundamente sua função emancipadora e humanizadora. Nesse contexto, a multiplicidade de funções atribuídas à escola convive com a fragmentação de sua proposta formativa, resultando em um espaço tensionado por interesses econômicos, políticos e pedagógicos.

Ainda assim, como destacam Ball, Maguire e Braun (2016), as escolas permanecem como espaços de produção de políticas, resistência e reinvenção. Mesmo diante de reformas autoritárias e contraditórias, a escola de passagem segue resistindo e se recriando no cotidiano, especialmente por meio da atuação docente. São essas práticas, muitas vezes discretas e silenciosas, que mantêm viva a possibilidade de uma educação voltada à justiça social, à autonomia e à dignidade dos sujeitos que dela dependem.

Neste trabalho, a escola de passagem é compreendida como o caminho percorrido por jovens, em sua maioria entre 15 e 17 anos, que buscam concluir um ciclo de ensino: a educação básica. Esse percurso não é natural, mas é naturalizado pelas circunstâncias sociais. Trata-se de um trajeto que parece automático — amplamente problematizado por especialistas, estudiosos, pedagogos e cientistas sociais —, mas pouco refletido pelos

próprios agentes escolares. É uma escola com itinerário razoavelmente previsível, breve (isto é, que “passa rápido”), cuja principal função parece ser justamente a de passar; contudo, está profundamente ligada a múltiplos processos da vida social, intelectual e cultural dos sujeitos que a compõem, constituindo-se também como espaço de produção de sentidos contextualmente significativos para si e para o entorno social.

Diante desse cenário complexo e tensionado, buscamos compreender os processos de constituição das reformas educacionais voltadas ao ensino médio, analisando suas dinâmicas, descontinuidades e formas de resistência, com especial atenção ao papel da atuação docente. Ocupando posição central na efetivação do currículo, os professores exercem uma mediação fundamental entre as prescrições das políticas e as práticas escolares, podendo tanto impulsionar transformações — ao potencializar aspectos emancipadores das reformas — quanto resistir criticamente às suas imposições, sobretudo quando estas se revelam injustas, excludentes ou antidemocráticas.

Nesse sentido, tivemos como pergunta norteadora nesta pesquisa: como a atuação docente diante das reformas educacionais tem contribuído para a configuração da escola de ensino médio de passagem?

Para responder tal questionamento tivemos como objetivo geral: investigar, de forma contextual e histórica, como as reformas educacionais para o ensino médio, nas últimas décadas, vêm se constituindo a partir da atuação docente, contribuindo para a configuração da escola de ensino médio como escola de passagem. Tivemos como objetivos específicos:

1. Discutir, a partir do ciclo contínuo de políticas e do contexto histórico brasileiro, o processo de constituição das normas legais que regem as reformas do ensino médio;
2. Compreender os processos de apropriação e resistência docente frente às políticas educacionais;
3. Analisar, com base na teoria da atuação e no diálogo com os professores, como a política Novo Ensino Médio contribuiu para configurar uma escola de passagem, multifacetada e fragmentada.

Compreender a atuação docente diante das reformas educacionais implica, necessariamente, reconhecer que essas ações não se dão em um vazio, mas em meio a disputas simbólicas e políticas que atravessam o currículo, as práticas escolares e os modos de ser professor. É nesse horizonte que se insere o referencial teórico de abordagem pós-estruturalista, que orienta esta pesquisa e possibilita analisar as ações docentes no contexto das reformas e na configuração da escola de passagem. Tal

perspectiva exige o diálogo com autores que compreendem a política não como mera implementação, mas como um campo de disputa por significados no interior da escola.

Conforme Lopes (2015, p. 447), partimos do “entendimento da política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo”. Para Laclau (2011), os significados são construídos por meio de práticas discursivas e políticas, não sendo, portanto, pré-determinados por estruturas fixas. Nessa mesma direção, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. A prática, portanto, constitui-se como um espaço de tradução e ressignificação da política.

A teoria do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) oferece suporte para compreender os sentidos, negociações e atuações que emergem no processo de recepção e recriação da política nas escolas. As políticas são fruto de disputas em múltiplos contextos, mas é na escola que elas ganham sentidos, sendo ressignificadas pelos sujeitos escolares a partir de seus saberes, concepções, interesses e experiências (Santos, 2016).

Com base nesse entendimento, utilizamos a teoria da atuação (*enactment theory*), desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), como lente analítica para apreender os modos como as políticas são interpretadas, negociadas e transformadas no contexto da prática.

Outro aspecto fundamental refere-se à concepção de contexto adotada nesta pesquisa. Em consonância com Lopes (2015, p. 127), compreendemos o contexto como uma construção interpretativa e discursiva. Assim, “os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo”. Esse entendimento permite abordar o local da pesquisa — sem reducionismos — como uma instância simbólica, histórica e socialmente situada, na qual as políticas ganham forma e sentido.

Para desenvolver esta investigação, adotamos uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais são produzidos e interpretados nas interações sociais e nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas. O percurso metodológico envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio, buscando apreender suas percepções, experiências e interpretações acerca das reformas educacionais em curso. Além disso, realizamos análise documental de legislações, diretrizes e textos oficiais relacionados às políticas do ensino médio, articulada a uma revisão da literatura sobre o tema, de modo a situar historicamente as

reformas e compreender as continuidades e rupturas que marcam essa etapa da educação básica.

O lócus regional da pesquisa é o Nordeste brasileiro, com foco nos municípios de Mossoró (RN) e Fortaleza (CE). Mossoró situa-se no semiárido potiguar, no interior do estado do Rio Grande do Norte, enquanto Fortaleza está localizada no litoral do Ceará, em região de clima tropical e vegetação costeira.

A investigação empírica foi realizada em quatro escolas estaduais de ensino médio, sendo duas em Mossoró e duas em Fortaleza. Embora a proposta não tenha caráter comparativo, a diversidade dos ambientes escolares possibilita apreender como as reformas educacionais se materializam de formas múltiplas, a partir da atuação docente, contribuindo para a configuração da escola de passagem, multifacetada e fragmentada.

Ademais, é importante situar que esta tese foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O PPGE, estruturado como curso de pós-graduação *stricto sensu*, contempla os níveis de Mestrado e Doutorado, tendo como área de concentração a Educação Brasileira. Organizado em oito linhas de pesquisa, o programa articula essas linhas por meio de eixos temáticos que orientam a produção acadêmica e científica.

A presente investigação se insere na linha de pesquisa “História e Memória da Educação” (NHIME), dedicada ao estudo da história da educação, da pedagogia, das instituições escolares, das reformas educacionais, da formação docente, bem como das ideias, práticas e políticas educativas. Essa linha contempla, ainda, investigações sobre biografias docentes, práticas culturais digitais, filosofia da história e questões éticas relacionadas à educação. A delimitação temporal e espacial das pesquisas abrange desde o passado recente até a análise histórica de processos de intervenção governamental e experiências sociais no campo educacional, tanto em âmbito nacional quanto no estado do Ceará.

Especificamente, esta pesquisa se inscreve no eixo temático “Filosofia da História e da Educação, Ética e Teoria Crítica”, cujas atividades acadêmico-científicas são desenvolvidas a partir das perspectivas teórico-metodológicas cultivadas no Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS).

Em relação à aproximação deste estudo com a linha de pesquisa, defendemos a importância de registrar e destacar não apenas os marcos normativos essenciais na história da configuração do ensino médio brasileiro, mas, sobretudo, de sistematizar os embates,

lutas, desafios e demandas vivenciadas por professores, estudantes e comunidade em geral diante de cada nova política curricular implementada por diferentes governos.

A presente tese está estruturada em sete seções, seguindo os padrões das normas acadêmicas, assim como os elementos pré-textuais e pós-textuais exigidos para um trabalho de doutorado. Antes desta seção introdutória, em que apresentamos a questão de pesquisa, nossos objetivos e a justificativa do estudo, trouxemos o percurso de vida que nos conduziu até aqui. Assim, o trabalho segue com mais cinco seções.

Na seção intitulada *Percurso teórico-metodológico da pesquisa* e organizada em cinco subseções, apresentamos a perspectiva teórica que sustenta e orienta o estudo, bem como os itinerários metodológicos seguidos para a realização da pesquisa.

A seção *Aspectos normativos do ensino médio no Brasil: caminhos históricos, reformas e desafios*, organizada em sete subseções, oferece um panorama histórico das principais normativas e reformas que marcaram o ensino médio brasileiro, articulando contextos históricos, disputas políticas e processos de implementação.

Na seção *Os contornos da escola de ensino médio: fragmentada, multifacetada e de passagem*, estruturada em quatro subseções, discutimos a constituição histórica e contextual da escola de ensino médio como escola de passagem, caracterizando-a como também como fragmentada e multifacetada.

A seção *Atuação docente: possibilidades contextuais da efetivação da escola de passagem*, organizada em quatro subseções, analisa os dados coletados nas escolas pesquisadas, dialogando com os referenciais teóricos da pesquisa. Destaca-se a atuação docente por meio de interpretação, tradução e ressignificação das políticas educacionais, que contribuem para a configuração da escola de passagem.

Por fim, as considerações finais ressaltam que a reforma do Novo Ensino Médio intensificou a configuração da escola de passagem, multifacetada e fragmentada. Escolas e professores ressignificam o texto político por meio da prática cotidiana, transformando-o em algo híbrido e situado, embora haja diferenças na realização da política no contexto da prática, especialmente diante das múltiplas formas pelas quais o Novo Ensino Médio foi implementado. Concluímos que a escola de ensino médio é, de fato, uma escola de passagem, aberta a múltiplos caminhos, cuja configuração depende das interações, interpretações e mediações que docentes e estudantes estabelecem cotidianamente.

3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo apresentar o percurso teórico-metodológico que sustenta e orienta esta pesquisa. A investigação se ancora em referenciais que possibilitam compreender a política educacional não como algo acabado, mas como produção social em constante disputa, marcada por contradições e mediações. Assim, as opções teórico-metodológicas adotadas buscam articular a análise crítica das políticas educacionais com a escuta dos sujeitos e das práticas escolares em seu contexto específico.

A subseção 3.1 – A perspectiva descentrada como possibilidade investigativa introduz os fundamentos teóricos do campo pós-crítico, adotando uma perspectiva descentrada que desloca o foco da análise das estruturas formais para os modos como as políticas são interpretadas, ressignificadas e atuadas nos espaços escolares.

Em seguida, 3.2 – Ciclo de políticas: contribuições para análise de políticas educacionais apresenta a abordagem do ciclo contínuo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores, evidenciando sua utilidade para compreender a dinâmica de formulação, interpretação e atuação das políticas educacionais.

A subseção 3.3 – A produção do contexto problematiza a noção de contexto, compreendendo-o como produção social e histórica, em constante movimento, o que implica rejeitar visões essencializadas ou estáticas dos espaços escolares.

Já a subseção 3.4 – A atuação das políticas na escola traz a discussão com os autores idealizadores da teoria da atuação, contextualizando que os professores atuam as políticas a partir de suas condições contextuais, de seus saberes e de sua experiência cotidiana, fazendo com que a escola não apenas implemente, mas também produza políticas.

Em 3.5 – Técnicas, abordagens e caracterização da pesquisa, apresenta-se o desenho metodológico da investigação, incluindo os procedimentos de coleta de dados, os critérios de escolha das escolas e os caminhos de análise das informações. Esta subseção desdobra-se em cinco tópicos: 3.5.1 – Espaço locorregional das escolas, que apresenta a localização regional das instituições participantes da pesquisa e justifica a escolha de cada uma; 3.5.2 – Sujeitos da pesquisa, que traça o perfil dos entrevistados; 3.5.3 – Dimensão contextual das escolas, que descreve as condições contextuais e institucionais, que conformam o cenário empírico da investigação; 3.5.4 – Aproximação

com as escolas, que narra a experiência inicial de inserção e intervenção nos ambientes escolares; e 3.5.5 – Caminho metodológico da pesquisa, que apresenta o percurso realizado ao longo de todo o processo, desde as visitas às escolas até as entrevistas com os professores.

Essa arquitetura teórico-metodológica visa sustentar uma leitura crítica e situada das políticas educacionais, tomando como centralidade os sujeitos, os contextos e os processos de atuação da política no contexto da sala de aula.

3.1 A perspectiva descentrada como possibilidade investigativa

De início, vale destacar que este trabalho adota uma abordagem pós-estruturalista para compreender a realidade. A perspectiva pós-estrutural questiona os significados pré-estabelecidos, as estruturas cristalizadas e as concepções tradicionais das ciências, ampliando as possibilidades de interpretação em diferentes abordagens de pesquisa acadêmica. Esse olhar tem influenciado áreas como linguagem, política, poder, currículo e formulação e implementação de políticas educacionais (Lopes, 2012).

Nesse cenário, o campo das ciências humanas passou por um profundo processo de transformação na década de 1970. Os movimentos sociais da época — como o movimento *hippie*, o *punk* e outras expressões da contracultura¹³ — ofereceram críticas contundentes ao estruturalismo¹⁴, que até então orientava boa parte das discussões intelectuais na França nas décadas de 1960 e 1970. A partir dessas críticas, o pós-estruturalismo, inicialmente formulado no campo da filosofia, expandiu-se progressivamente para um conjunto mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, crítica cultural, história e sociologia (Williams, 2012).

Esse movimento de pensamento, inspirado por autores como Nietzsche e Heidegger, propõe um deslocamento radical das bases do estruturalismo. Segundo Peters (2000, p. 10), o pós-estruturalismo buscou “descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo”, criticando sua metafísica subjacente e

¹³ Contracultura é um movimento de negação e contestação de valores e práticas culturais vigentes. Trata-se de um movimento comportamental, intelectual e micropolítico.

¹⁴ Estruturalismo é uma corrente teórica e metodológica que surgiu nas ciências sociais, especialmente na linguística, na antropologia, na psicologia e na filosofia, a partir da primeira metade do século XX. O estruturalismo busca compreender fenômenos culturais, sociais e linguísticos como sistemas de relações, examinando as estruturas subjacentes que organizam e dão sentido a esses fenômenos.

estendendo suas críticas ao sujeito humanista, embora preservando alguns elementos centrais do pensamento anterior.

Assim, o pós-estruturalismo surge como uma proposta de repensar as teorias estruturalistas, promovendo a desconstrução de conceitos tradicionalmente considerados absolutos e imutáveis. A utilização do prefixo “pós” remete à ideia de reconfiguração ou reformulação, indicando uma postura crítica em relação ao pensamento anterior: “ser pós [...] implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade” (Lopes, 2013, p. 11). Em razão dessa postura contestadora, o pós-estruturalismo tem sido alvo de críticas diversas, que vão “desde acusações da natureza destrutiva da oposição radical à tradição, até acusação de traição da causa radical” (Williams, 2012, p. 13).

Lopes (2013) salienta que o pós-estruturalismo emergiu em conversa com o estruturalismo, especialmente por meio de autores como Foucault e Lacan, que inicialmente estavam alinhados a esse campo, mas posteriormente passaram a questionar suas premissas fundamentais, sobretudo no que diz respeito à linguagem. A “crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (Lopes, 2013, p. 13) levou ao questionamento das próprias bases sobre as quais o estruturalismo havia sido construído. É pertinente ressaltar que o pós-estruturalismo não representa um conjunto de pressupostos compartilhados, uma teoria ou método universal. Pelo contrário, trata-se de um movimento de pensamento múltiplo e heterogêneo, que justamente se opõe às pretensões universalizantes e às verdades fixas.

No diálogo entre Foucault e Hasumi é possível perceber com mais clareza as distinções entre as duas teorias:

[...] não sou de modo algum estruturalista, já que os estruturalistas dos anos 1950 e 1960 tinham essencialmente como alvo definir um método que fosse, senão universalmente válido, ao menos geralmente válido para toda uma série de objetos diferentes: a linguagem, os discursos literários, os relatos míticos, a iconografia. Procuo fazer aparecer essa espécie de camada — ia dizer essa interface, como dizem os técnicos modernos — a interface do saber e do poder, da verdade e do poder. É isso. Eis aí meu problema (Foucault; Hasumi, 2012, p. 223-224).

Essa declaração permite compreender o distanciamento de Foucault em relação ao projeto estruturalista. Enquanto o estruturalismo buscava identificar estruturas universais subjacentes às manifestações culturais, Foucault (1979) recusa tal abordagem e direciona seu olhar para os efeitos históricos e sociais do discurso, investigando as

formas pelas quais o saber se constitui nas relações de poder. Sua ênfase na “interface do saber e do poder” desloca o foco das estruturas fixas para os mecanismos de produção e controle da verdade, característica central da crítica pós-estruturalista.

A partir dessa distinção, a perspectiva pós-estruturalista também se afasta da noção estruturalista de diferença como algo entre elementos claramente identificáveis, propondo, em vez disso, um entendimento mais fluido e aberto: “não é entendida no sentido estruturalista entre coisas identificáveis, mas no sentido de variáveis abertas” (Williams, 2012, p. 11).

Ainda que existam divergências importantes, Lopes (2013) identifica pontos de convergência entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Segundo a autora, “ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos” (p. 12).

Em certa medida, o pós-estruturalismo adota e expande aspectos do estruturalismo, mas supera abordagens convencionais ao propor uma crítica mais radical à linguagem, à representação e à identidade. Nesse contexto, destaca-se a crítica lacaniana à dicotomia significante/significado proposta por Saussure. Ao inverter essa relação e conferir primazia ao significante, rompe-se com a unidade do signo: “para ele, o sentido do que falamos é sempre posterior ao ato de fala, porque depende da relação com o outro, pré-existente a nós mesmos, entendido como linguagem” (Oliveira, 2018, p. 4).

Na mesma direção, Derrida problematiza a ideia de estruturas fixas na linguagem, argumentando que não existem significados originais, mas sim representações em constante processo de suplementação. Para Machado (2011, p. 278), “uma palavra em si não tem sentido algum, sem um sujeito que se responsabilize e responda por ela, de acordo com a representação que tal palavra tem para si em sua história particular”. Dessa forma, “estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação, tal qual na escrita” (Oliveira, 2018, p. 2).

A noção de sujeito, já tensionada pelo estruturalismo em oposição ao existencialismo e ao humanismo, é ainda mais profundamente desconstruída no pós-estruturalismo. Hall (2006) rompe com a ideia de um sujeito universal e essencial. Lacan, por sua vez, questiona a concepção cartesiana de sujeito, propondo em seu lugar um sujeito descentrado: “o sujeito lacaniano questiona o sujeito cartesiano e sua estrutura enquanto tal; não o eliminando enquanto sujeito, mas destacando o seu descentramento” (Oliveira, 2018, p. 4). Como conclui Lopes (2012, p. 14), “a desconstrução do sujeito (sua

morte) é antes o seu descentramento, o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura”. Ainda segundo a autora, “o sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação”.

A análise das relações de poder é outro aspecto central da perspectiva pós-estruturalista, especialmente a partir da obra de Foucault. Segundo Lopes (2012), o poder deve ser compreendido como difuso, presente em todas as relações sociais e não concentrado em uma instância central, como o Estado. Esse olhar foucaultiano também considera o poder em estreita relação com o saber. Peters (2000) sustenta que o saber, enquanto prática discursiva, é produto do exercício das relações de poder. Como reforça Oliveira (2018, p. 5), “tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente”.

Esse entendimento também impacta a concepção de política. Para Lopes (2015, p. 122), a política pode ser compreendida como “atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais”. Entretanto, isso não significa atribuir-lhe um caráter determinista. Pelo contrário, a autora afirma que “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais à produção de sentidos e movimentos diferentes do que à definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (Lopes, 2015, p. 448).

Dentro dessa lógica, o pós-estruturalismo questiona a subordinação da política à economia, bem como o ideal de uma sociedade sem relações de poder ou de determinismo social (Lopes, 2013). Desse modo, “política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori” (Lopes, 2013, p. 14). Isso exige o reconhecimento da ausência de regras fixas que definam estruturalmente o que seria uma política “correta”. Como resume Lopes (2013), “a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidade” (p. 14).

Dessa forma, conceber a política curricular sob a ótica pós-estruturalista é entendê-la como um processo aberto, marcado por disputas de significação e embates simbólicos, sem fundamentos universais e estáveis. Como afirma Lopes (2013, p. 20), “existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo”.

Nesse contexto, é possível afirmar que também há disputas no próprio processo de formulação e implementação das políticas curriculares. Assim, compreender a

reelaboração, apropriação, adaptação, releitura e recriação dessas políticas no contexto da prática educativa é, acima de tudo, reconhecer que as significações presentes hoje — marcadas por embates e negociações — gerarão sentidos novos, inesperados e em constante transformação.

A perspectiva pós-estrutural adotada nesta pesquisa permite compreender o ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016) como um processo dinâmico de negociação e ressignificação. Ao considerar que os significados não são fixos, mas construídos nas práticas sociais, podemos interpretar as políticas educacionais não como imposições mecânicas, mas como espaços de disputa por sentidos, nos quais os professores atuam mediando, traduzindo e reinterpretando as prescrições oficiais. Essa articulação evidencia a agência docente na constituição das reformas e na configuração da escola de passagem, destacando a importância de analisar tanto as intenções normativas quanto as formas situadas de implementação. Nesse sentido, apresentamos e discutimos, na seção seguinte, o ciclo contínuo de políticas.

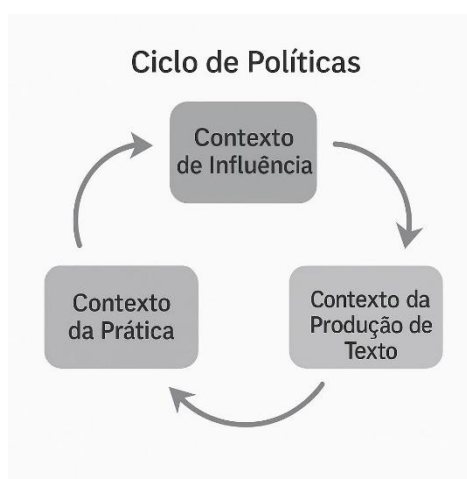
3.2 Ciclo de políticas: contribuições para análise de políticas educacionais

Nesta subseção, discutimos a abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992; 1994), tomando como referência a tradução e análise proposta por Jefferson Mainardes (2006), ao mesmo tempo em que dialogamos com autores que vêm utilizando essa abordagem em pesquisas contemporâneas.

As políticas educacionais são produções sociais situadas, marcadas por interesses diversos, disputas simbólicas e projetos de sociedade. Como tais, seus resultados são muitas vezes imprevisíveis, distantes da intenção inicial de seus formuladores. Desde o momento da articulação, passando pela produção textual, até a prática nas escolas, as políticas estão sujeitas a múltiplas mediações, reinterpretações e resistências — configurando-se como processos abertos, em constante disputa, frequentemente afastados dos interesses hegemônicos originais. Nesse percurso, os professores desempenham um papel central, uma vez que é em suas práticas cotidianas que a política pode, de fato, ganhar concretude ou ser tensionada. Como apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

Segundo Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), a produção das políticas deve ser compreendida como parte de um ciclo contínuo e não-linear, sempre atravessado por disputas nos mais diversos contextos. O ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) está estruturado em três contextos interligados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não seguem uma ordem sequencial rígida, mas operam em relação de interdependência, permeados por tensões, sobreposições e deslocamentos. Sintetizamos na figura abaixo a ideia de como visualizamos o Ciclo de Políticas.

Figura 1 – Ciclo Contínuo de Políticas



Fonte: Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 20.

Adaptado pela autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

O contexto de influência é o espaço onde ideias e projetos — muitas vezes antagônicos — circulam em busca de legitimidade e hegemonia. Nesse campo, diversos atores sociais, com interesses distintos, disputam o poder de definir os rumos das políticas públicas. A construção de discursos híbridos é característica desse cenário, resultando da incorporação parcial e estratégica de elementos de diferentes projetos. Esses discursos emergem de embates sobre múltiplas questões, como o tipo de formação humana desejada, o modelo de sociedade idealizado, ou a estrutura produtiva almejada. Assim, o contexto de influência constitui-se como o terreno onde se gestam os sentidos iniciais das políticas, embora esses sentidos estejam sempre em disputa.

Mainardes (2006) observa:

É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do

governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política [...] (Mainardes, 2006, p. 52).

Com isso, Mainardes nos leva a compreender que é no contexto de influência que as políticas começam a tomar forma, a partir de embates e negociações entre diferentes atores em múltiplas arenas de poder. Isso não significa que as ideias se originam apenas nesse contexto, tampouco que transitam de forma unívoca para os demais. Ao contrário, trata-se de um espaço privilegiado de circulação, rearticulação e apropriação de discursos — um campo onde os sentidos são fluídos e a origem dos conceitos, indeterminada (Santos; Oliveira, 2013).

Entre os principais agentes que atuam nesse contexto estão organizações multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o (Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mas também fundações privadas (como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco), partidos políticos, comunidades científicas como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), sindicatos e entidades da sociedade civil como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Observatório do Ensino Médio. Todos participam da disputa por significados, procurando influenciar os rumos da política educacional (Silva, 2018).

A esse respeito, é possível argumentar que a reforma do Novo Ensino Médio não emerge exclusivamente da iniciativa de um governo. Ao contrário, ela se inscreve em um conjunto de ideias que já circulavam no debate público e nos bastidores das formulações há anos. Instituições como o Instituto Reúna, Todos Pela Educação e a Fundação Lemann já vinham promovendo propostas de reorganização do ensino médio, pautadas pela racionalização curricular e pela formação flexível. Nesse sentido, o governo apenas captou e operacionalizou um projeto que já havia conquistado apoio em determinados setores — especialmente no empresariado e em segmentos da sociedade civil interessados em alinhar a educação às exigências do mercado de trabalho. A proposta, assim, responde tanto a interesses econômicos de formação de mão de obra barata quanto à contenção da expansão do ensino superior público, visto como oneroso e insustentável por parte do Estado.

O contexto da produção de texto, segundo Mainardes (2006), relaciona-se diretamente ao de influência, mas caracteriza-se por uma tentativa de fechamento simbólico da política em documentos formais, como leis, diretrizes, pareceres, relatórios

e pronunciamentos. Esses textos, no entanto, são também frutos de disputas, e carregam contradições, ambiguidades e silêncios. O momento de textualização da política não encerra os conflitos, mas busca — ainda que provisoriamente — consolidar hegemonias¹⁵.

Mainardes destaca:

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo [...] (Mainardes, 2006, p. 52).

Nesse processo, a escrita da política é, simultaneamente, prática técnica e ação política. Ela envolve especialistas, técnicos, assessores, parlamentares, acadêmicos, representantes de organismos multilaterais, entre outros atores que atuam em instituições variadas. A produção textual é, portanto, uma tentativa de estabilizar sentidos — uma tentativa que, embora formalizada, permanece sempre vulnerável às disputas interpretativas.

O texto legal, ao ganhar status normativo, parece encerrar a disputa, conferindo à política uma aparência de objetividade e neutralidade. No entanto, como demonstram Santos e Oliveira (2013), os textos continuam sendo arenas de conflito: eles condensam acordos temporários entre grupos em disputa e são, por isso, constantemente reapropriados, reinterpretados e tensionados.

O contexto da prática, por sua vez, é aquele no qual a política é reinterpretada, ressignificada e (re)criada no interior das escolas. Nele, professores, gestores, estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar desempenham papel ativo na apropriação das políticas, de modo que suas experiências, valores e condições materiais influenciam diretamente na concretização (ou não) das ações previstas. Como Mainardes ressalta, o “contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (2006, p. 53).

A escola, portanto, não é um espaço de mera aplicação da política, mas um lugar de disputa de sentidos, onde diferentes leituras e reações convivem. Professores podem

¹⁵A hegemonização nunca será completa, por isso faz-se necessário alertar ao leitor o constante processo de disputas, reconhecendo que a luta política pela significação das ideias não cessa em nenhum dos contextos.

reinterpretar, adaptar ou até mesmo rejeitar as orientações oficiais, articulando-as a projetos pedagógicos próprios, tradições escolares e contextos socioculturais específicos. Assim, é fundamental reconhecer que:

1. A escola é um espaço privilegiado para a política ganhar efetividade, promovendo mudanças nos perfis educacionais;
2. Os sujeitos escolares — especialmente os professores — são protagonistas na efetivação das políticas, uma vez que atuam na mediação entre norma e prática;
3. O contexto da prática é também um espaço de produção de sentidos, e não apenas de recepção ou aplicação.

Contudo, é necessário evitar uma leitura simplista ou sequencial do ciclo. O contexto da prática não se limita ao espaço físico da escola: ele se estende a redes sociais, grupos religiosos, fóruns comunitários e demais espaços nos quais se produzem práticas educativas. Além disso, a escola pode atuar ativamente também nos outros dois contextos, influenciando a formulação de políticas e contribuindo para sua textualização. Quando docentes participam de conselhos de educação, constroem seus projetos políticos pedagógicos ou elaboram materiais curriculares, estão intervindo diretamente na constituição da política.

Dessa maneira, os três contextos se sobrepõem e se interpenetram. O ciclo de políticas deve ser compreendido como um processo dinâmico e disputado, no qual os sentidos das políticas circulam em constante recontextualização, sendo continuamente negociados, adaptados e contestados.

No caso específico da reforma do ensino médio, seus efeitos no contexto da prática foram sentidos mesmo antes da consolidação legal. A adoção de uma medida provisória — em meio a uma conjuntura política instável e polarizada — provocou reações imediatas em escolas, redes de ensino e entidades da sociedade civil. A ausência de um debate democrático e participativo gerou resistências significativas, que impactaram diretamente sua recepção e implementação.

Essa reação ilustra que a política não é meramente promulgada: ela é vivida, debatida, desafiada e recriada. A medida provisória, ao simbolizar a urgência do governo em consolidar uma agenda educacional, também expôs as fragilidades do processo de escuta social, tornando ainda mais evidentes as disputas em curso.

Concluimos, portanto, que compreender o ciclo de políticas, conforme formulado por Ball, Bowe e Gold (1992), e interpretado por Mainardes (2006), exige o reconhecimento da complexidade e do caráter político das políticas educacionais. Trata-

se de perceber que elas não são pacotes prontos a serem implementados, mas construções históricas, marcadas por disputas de poder, negociações, interpretações e resistências.

Essa perspectiva é fundamental para os estudos críticos em educação, pois permite deslocar o foco dos resultados formais para os percursos, contradições e disputas que atravessam todo o ciclo. Ao valorizar o papel dos sujeitos escolares, em especial os professores, reconhecemos suas vozes, suas resistências e sua capacidade criativa no processo de constituição da política educacional.

3.3 A produção do contexto

Dada a importância do conceito de contexto para o entendimento das políticas educacionais, especialmente as políticas de currículo, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre o que se entende por “contexto”. Evitar reduções simplificadoras ou essencialistas é uma exigência teórica e metodológica para quem se propõe a trabalhar com uma perspectiva pós-estruturalista. Para tanto, tomamos como referência os aportes de Derrida (1991), Laclau (2005) e Lopes (2015), cujas contribuições nos ajudam a compreender o contexto como uma construção discursiva, precária, contingente e marcada por disputas de sentido.

Para Derrida, qualquer definição de contexto “é uma construção interpretativa, baseada na suposição de um consenso implícito. Precisa ser estruturalmente vaga, pois visa a coordenação do que se deve tratar entre seus limites e/ou a prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade e de uma verdade do sentido” (Derrida, 1991, p. 350). Isso significa que o contexto não pode ser concebido como algo absoluto, fixo ou plenamente delimitável, tampouco como um espaço livre de influências e saturações oriundas de saberes anteriores. A própria ideia de que é possível recuperar um “sentido original” depende de uma ilusão de completude que o pensamento derridiano procura desconstruir. Assim, o contexto é sempre atravessado por rupturas e deslocamentos, tornando-se uma instância aberta, instável e em constante transformação.

Segundo o autor francês, o contexto não passa de uma construção interpretativa, relativamente consensual, vago estruturalmente, não estabelecendo uma verdade de sentido, por mais que se tente a fidedignidade e contextualização de modo a manter-se puro o sentido ou significado do que pretende reproduzir. Com isso, à medida que falamos de (do) contexto já estamos rompendo com ele, ‘adulterando’ o sentido daquilo a que nos referimos. Estamos, de todo modo, produzindo outra(s) contextualização(ões) de maneira

a “engendrar infinitamente novos contextos, de forma absolutamente não saturável” (Derrida, 1991, p. 362). Essa afirmação é decisiva para pensar o papel do pesquisador e da pesquisa: não se trata de capturar o contexto como um objeto externo e dado, mas de compreender que toda tentativa de descrição, análise ou interpretação já implica a produção de novos sentidos e, portanto, de novos contextos.

Essa concepção de contexto como produção discursiva também é assumida por Laclau, que reforça a ideia de que ele não é um dado objetivo ou um espaço físico delimitado, mas uma construção que depende de regras de funcionamento simbólico. De acordo com Lopes (2015), Laclau nos fortalece no debate quando define “o contexto não como um espaço físico determinado ou como um conjunto de instituições, mas um conjunto de regras de realização, dependente de princípios reguladores, os códigos” (Lopes, 2015, p. 134). O contexto, portanto, não é um simples pano de fundo em que os fenômenos se desenrolam; ele é parte ativa da constituição dos próprios fenômenos. Isso significa dizer que o contexto não antecede os discursos, mas é constituído por eles.

Assim, não basta compreender que o contexto está relacionado com/pela natureza, com/pela região/localização, com/pela base econômica, com/pelo meio social, com os/pelos aspectos culturais, com/pelo ambiente escolar, com/pelo ambiente familiar, entre tantos outros elementos. É preciso entender que todos esses elementos só ganham sentido por meio das significações que emergem de suas inter-relações, e tais significações são sempre precárias, situadas e atravessadas por interesses diversos. Nesse sentido, o contexto depende das significações e relações complexas entre os variados elementos, só passíveis de apropriação precária, interessada (por demandas) e discursivamente (Silva, 2018).

No campo dos estudos sobre políticas educacionais, essa abordagem crítica ao conceito de contexto revela-se especialmente fecunda. “Compreender que os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo”, como afirma Lopes, permite reconhecer que “a produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos” (Lopes, 2015, p. 447). Ou seja, o contexto não é um cenário neutro no qual as políticas são aplicadas, mas uma dimensão ativa e disputada que participa diretamente da sua constituição. Isso implica deslocar o olhar de uma análise da “implantação” da política para uma análise da sua produção, circulação e recepção como práticas discursivas marcadas por relações de poder.

O contexto, então, não é apenas instável: ele é, como destaca Lopes, “instável e fugidivo, sujeito à disputa, no tempo e no espaço” (Lopes, 2015, p. 447). Trata-se de uma instância em permanente reconstrução, cujos contornos e significações são continuamente renegociados. Na relação com as dinâmicas escolares, Lopes infere que “contextos são movimentos realizados pelas escolas na construção e reconstrução de sentidos globais e locais, em várias direções, e principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola” (Lopes, 2015, p. 135). Com isso, a ideia de que o contexto é algo a ser ‘descoberto’ ou ‘recuperado’ perde sua validade. Ao contrário, o contexto é sempre uma produção coletiva, situada e relacional, que emerge das práticas sociais e discursivas.

Partindo das considerações apresentadas acima, suscitamos a seguinte questão: como podemos fazer pesquisa sobre o contexto se “não há contextos concretos, precisos a serem recuperados, considerados no processo educativo, porque não há uma realidade dada, extra discursiva, a ser considerada ou tomada por referência para sustentar a concretude do que se quer recuperar como contexto original?” (Lopes, 2015, p. 135). Essa indagação nos leva a um ponto crucial: toda tentativa de definição de contexto envolve escolhas políticas e epistemológicas. Não é possível escapar da dimensão interpretativa e situada da pesquisa.

A necessária resposta ao questionamento exige a disposição de conviver com o imponderável, sem as ilusões das verdades e dos fechamentos totalizantes do ‘real’. Portanto, essa abordagem exige aceitar que a pesquisa deve ser feita como “uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras exatas/fixas, a não ser pelas opções contingentes realizadas numa dada investigação, numa dada política” (Lopes, 2012, p. 37). Isso significa adotar uma postura epistemológica que não busca certezas, mas compreensões parciais, abertas ao questionamento e à transformação.

Este, então, é o nosso entendimento do que venha a ser o contexto: uma construção precária, interessada e contingente, sempre situada no interior de disputas discursivas que envolvem múltiplos atores, instituições e sentidos. Entender o contexto dessa forma não apenas redefine as bases da pesquisa em educação, como também reposiciona a análise das políticas públicas, exigindo que se considere os modos pelos quais os discursos institucionais e pedagógicos participam da sua constituição. A partir dessa concepção, é possível avançar na discussão sobre a produção das políticas em diferentes contextos, reconhecendo que elas não são aplicadas a realidades prontas, mas produzidas nelas — e por elas — a cada nova articulação, leitura ou intervenção.

Ao conceber o contexto escolar como algo não fixo, situado no campo do indecível, provisório e com sentidos sempre adiados, propomos compreender o contexto das quatro escolas pesquisadas a partir de múltiplas dimensões — docente, estrutura física, cultural e social — que se entrelaçam e se transformam cotidianamente. No plano docente, observa-se diversidade de trajetórias, experiências e formações, que repercutem diretamente nas práticas pedagógicas e na interpretação das políticas educacionais.

Quanto à estrutura física, as escolas apresentam diferentes níveis de infraestrutura, equipamentos e recursos materiais, moldando possibilidades e limitações para o desenvolvimento das atividades escolares. O contexto cultural se manifesta na relação entre práticas curriculares e os interesses, valores e repertórios simbólicos de estudantes, docentes e comunidade, refletindo influências regionais, midiáticas e sociais. Por fim, o aspecto social emerge nas interações entre escola, famílias e comunidade, nas desigualdades de acesso e nas tensões socioeconômicas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Cada uma dessas dimensões está em constante negociação, resignificação e adaptação, tornando o contexto escolar um espaço de significados múltiplos, contingentes e historicamente situados.

Nesse cenário fluido, a atuação docente se configura como elemento central para a compreensão da escola de passagem. São as práticas, decisões e mediações dos professores que conferem sentido às políticas educacionais, ao traduzi-las, reinterpretá-las e adaptá-las às especificidades de cada escola. Assim, a análise da atuação docente permite investigar como os professores navegam entre demandas normativas, condições estruturais, dinâmicas culturais e tensões sociais, contribuindo para a efetivação do ensino médio enquanto espaço multifacetado, fragmentado e historicamente situado. No tópico seguinte, aprofundamos essa discussão, examinando a atuação docente na articulação com o contexto escolar a partir da perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016).

3.4 A atuação das políticas na escola

São vários os trabalhos em que Ball e colaboradores desenvolvem a teoria da atuação¹⁶. Contudo, decidiram conferir maior visibilidade ao estudo ao sistematizá-lo em formato de livro. Pode-se sugerir que a teoria da atuação foi concebida tendo o contexto

¹⁶ Ball, Maguire, Braun (2010, 2012); Ball, Maguire, Braun; Hoskins, (2011, 2011, 2011); Maguire, Hoskins, Ball; Braun (2011).

da prática como espaço-laboratório para sua validação, o que evidencia a centralidade da escola como locus privilegiado de análise da política educacional em ação.

No livro *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias* (2016), Ball, Maguire e Braun apresentam os resultados de uma investigação realizada ao longo de dois anos e meio em quatro escolas inglesas com perfis sociais distintos. Os autores elaboraram o conceito de *theory of policy enactment*, expressão do inglês sem tradução precisa em português, que carrega os sentidos de promulgação¹⁷ e também de performance teatral. Comumente traduzida como teoria da política em ação, atuação ou encenação, optamos, desde nosso trabalho dissertativo (Silva, 2018), em consonância com Lopes (2016), pelo termo ‘atuação’, por se aproximar, em português, tanto da ideia de representação teatral quanto da prática social performativa nos espaços escolares.

Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam o conceito de atuação para demonstrar como as escolas fazem políticas, ou seja, como as diretrizes se tornam vivas e operantes (ou não) no cotidiano escolar. Segundo os autores, a partir da teoria da atuação, as políticas não são meramente implementadas; elas são transformadas, acionadas em processos de adaptação e de constante contestação e interpretação. Esses processos têm caráter original e criativo, moldados pelas especificidades contextuais das instituições e das salas de aula. Em uma escola urbana localizada em área de alta vulnerabilidade social, por exemplo, os autores identificaram práticas pedagógicas que reinterpretavam diretrizes curriculares nacionais à luz das demandas emergenciais dos estudantes, como acolhimento emocional e apoio alimentar (Silva, 2013).

Em entrevista a Marina Avelar¹⁸, Ball detalha a proposta de atuação como uma crítica à concepção tradicional de implementação:

A atuação da política é [...] uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista [...] focada na noção de implementação. [...] O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação [...] como um processo criativo, no qual o produto [...] é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. [...] A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil.

A teoria da atuação, portanto, não só rompe com a ideia verticalizada de formulação e execução das políticas, como radicaliza a possibilidade da constituição de

¹⁷ Promulgação se refere ao entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas (Ball; Maguire; Braun, 2012).

¹⁸ Publicada em arquivos analíticos de políticas educativas - Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe

políticas na sala de aula. Reconhece os sujeitos escolares como agentes criativos, capazes de interpretar, ressignificar e produzir políticas no âmbito da prática. Os docentes tornam-se, assim, atores e autores da cena política, e o texto legal deixa de ser um script fechado para tornar-se um ponto de partida para traduções e apropriações nem sempre ordenadas, mas articuladas às realidades escolares. Em muitas situações, como em escolas com restrições orçamentárias, os professores realizam ajustes nas políticas de forma artesanal, adaptando os conteúdos e metodologias às condições reais de ensino.

Os autores destacam ainda que, para compreender as atuações das políticas, é fundamental levar o contexto a sério. Para isso, propõem quatro dimensões contextuais:

1. Contextos situados: referem-se à localidade da escola, sua história institucional, perfil dos estudantes, reputação na comunidade e interações com o meio externo. Por exemplo, uma escola rural com forte ligação com movimentos sociais do campo pode adotar práticas pedagógicas fortemente conectadas à luta por terra e soberania alimentar.
2. Culturas profissionais: dizem respeito aos valores, experiências, compromissos e modos de organização dos professores, além da gestão da política na escola. Em escolas com tradição de participação coletiva, a atuação tende a ser mais colaborativa, com maior protagonismo dos docentes na adaptação das políticas.
3. Contextos materiais: abrangem os recursos disponíveis na escola, como infraestrutura, tecnologia, recursos humanos e financeiros. Uma escola com infraestrutura precária pode enfrentar desafios para executar políticas que demandam recursos digitais, por exemplo.
4. Contextos externos: envolvem as pressões e expectativas vindas de redes de ensino, comunidades locais, agências reguladoras e da legislação. As avaliações externas, como o IDEB no Brasil, por exemplo, influenciam significativamente as escolhas pedagógicas, redirecionando prioridades.

Essas dimensões moldam significativamente as formas como as políticas são vividas e postas em prática.

Para aprofundar a compreensão do processo de atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) introduzem três facetas analíticas: o material (condições objetivas da escola), o interpretativo (produção de significados pelos atores) e o discursivo (limites e possibilidades do discurso político vigente). Nenhum deles, isoladamente, explica o processo de atuação. Juntos, oferecem um quadro mais complexo e realista da produção política.

Nesse movimento do texto à prática, dois conceitos são fundamentais: interpretação e tradução. A interpretação é o primeiro contato com o texto político, um processo de leitura situado e culturalmente moldado. Envolve perguntas como: o que este texto significa para nós? O que devemos fazer? Devemos fazer algo? Trata-se de uma leitura situada nas condições históricas e culturais da escola. A tradução, por sua vez, é a transformação do texto em prática, um "terceiro espaço" no qual se constroem sentidos novos, por meio de reuniões, planos, eventos, materiais didáticos e interações institucionais. Ela é iterativa, criativa e atravessada por disputas.

Lopes (2016) destaca que a tradução envolve as linguagens da prática e é um processo iterativo de produção de textos institucionais que se tornam ação. Ball, em entrevista, sintetiza: “a tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas”.

Nessa perspectiva, é preciso afastar-se da ideia de que as escolas são apenas destinatárias das políticas. Pelo contrário, elas são espaços de produção de sentidos, de reelaborações e de resistências. Em algumas redes de ensino, por exemplo, escolas têm reinterpretado as diretrizes do Novo Ensino Médio para garantir maior equidade no acesso aos itinerários formativos, muitas vezes subvertendo orientações padronizadas com base nas vozes das comunidades escolares.

Como sintetizam Santos e Silva (2016, p. 661): “A tradução também é uma estrutura dinâmica para capturar a fluidez dos processos políticos, com ênfase na constante (re)construção de questões, discursos, e redes de atores, como parte de uma agência humana real”. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre a política educacional como campo de disputa, criatividade e movimento, e reposiciona os sujeitos escolares como protagonistas na construção cotidiana das políticas.

3.5 Técnicas, abordagens e caracterização da pesquisa

Pesquisar é um ato de produção de conhecimento que envolve criar, desenvolver técnicas e explorar novas realidades. Toda pesquisa nasce de uma pergunta — resultado da curiosidade e da observação atenta do mundo. Movido pelo desejo de compreender e descobrir, o pesquisador mergulha em processos de reflexão, formulação de problemas, construção e análise de dados, experimentação e síntese, com o propósito de compreender, explicar ou transformar as realidades que investiga.

No campo das políticas educacionais, Ball e Mainardes (2024, p. 11) afirmam que se trata de “um campo confuso, diverso e complexo [...], que é, sobretudo, uma arte responsiva – impulsionada em grande parte por tendências e preocupações políticas –, mas que envolve tanto a ‘criação’ quanto a ‘tomada’ de problemas”. A partir desse entendimento, os pesquisadores podem não apenas acompanhar o desenvolvimento das políticas que definem diretrizes para a educação, mas também problematizar porque certas questões são reconhecidas como problemas e outras são silenciadas ou desconsideradas.

Quanto ao processo de investigação científica, alinhamo-nos a Borba, Almeida e Gracias (2018, p. 95), ao defenderem que “pesquisar é um processo impregnado tanto de momentos solitários como de momentos coletivos”. Com base nessa compreensão, apresentamos, a seguir, as etapas metodológicas que orientaram o desenvolvimento desta investigação.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, por possibilitar uma compreensão aprofundada dos significados e das dinâmicas situacionais expressas pelos sujeitos pesquisados. Essa perspectiva busca ultrapassar as aparências imediatas, permitindo uma análise teórica dos fenômenos sociais ancorada nas experiências cotidianas e nas interpretações construídas pelos próprios sujeitos envolvidos na investigação (Richardson, 2010).

Prodanov e Freitas (2013), na obra *Metodologia do trabalho científico*, destacam que:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

A adoção da abordagem qualitativa apresenta a particularidade de permitir aos pesquisadores compreender não apenas as percepções e impressões dos sujeitos pesquisados, mas também os significados que atribuem ao mundo ao mundo e às suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o contexto torna-se a principal fonte de dados, exigindo do pesquisador uma presença próxima, sensível e contínua no campo investigado. Assim, as situações e práticas são estudadas no próprio ambiente em que ocorrem, sem interferência (para além daquelas próprias da ação da pesquisa) ou

manipulação intencional, mas reconhecendo a inevitável interação entre pesquisador e objeto de estudo.

Minayo (2009, p. 21) reforça essa compreensão ao afirmar que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Trata-se, portanto, de uma abordagem que busca aprofundar-se nas relações sociais, considerando as subjetividades que se manifestam em em contextos específicos.

Para compreender os processos políticos constituídos por determinados sujeitos, é fundamental levar em conta o ambiente em que atuam. A experiência direta no campo potencializa o trabalho do pesquisador, favorecendo a reflexão crítica e a sistematização fazer científico. Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância do contexto (meio social) para a pesquisa qualitativa, uma vez que ele possibilita compreender com mais profundidade os significados atribuídos às ações, procedimentos e interações cotidianas:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias foram elaborados. [...] Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Dessa forma, em consonância com os autores mencionados, interessa-nos investigar, compreender e problematizar a atuação dos sujeitos na constituição das políticas educacionais que atravessam as escolas de ensino médio nos municípios Mossoró/RN e Fortaleza/CE, “levando o contexto a sério”, como propõem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35), ao reconhecerem que “as políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; as escolas têm histórias específicas [...] e as exigências do contexto interagem”.

Com base na abordagem do ciclo contínuo de políticas (Ball e Bowe, 1992), entendemos ser fundamental articular diferentes estratégias de pesquisa que possibilitem apreender as dinâmicas do contexto escolar, as formas de atuação de docentes e gestores e o modo como se institucionalizam as intervenções oficiais relacionadas à reforma do ensino médio.

Para alcançar os objetivos propostos, optamos por articular a análise documental, a revisão bibliográfica e a realização de entrevistas com docentes. A construção de dados foi conduzida por meio de duas técnicas principais: a pesquisa documental e a entrevista.

Com o intuito de compreender como os professores percebem a constituição da escola a partir das reformas — por meio da atuação dos docentes em processos de interpretação, tradução, construção, reconstrução, resistência, criatividade e adaptação — realizamos entrevistas do tipo semiestruturada com professores das escolas selecionadas. Essa opção justifica-se pela natureza dialógica e interativa desse tipo de entrevista, que permite ao pesquisador acessar não apenas discursos formais, mas também significados mais profundos, construídos na relação entre entrevistador, entrevistado e o contexto escolar.

Diversos autores, como Triviños (1987), Manzini (1990/1991) e Gaskell (2015), discutem as características e potencialidades da entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), esse tipo de entrevista baseia-se em um roteiro com questões previamente elaboradas a partir de fundamento teórico, mas que mantém abertura para o surgimento de novas perguntas ao longo da interação. Assim, o pesquisador conduz a entrevista sem perder de vista o que emerge nas respostas dos participantes, o que, segundo o autor: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão e sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152).

Gaskell (2015) compreende a entrevista semiestruturada como uma via de acesso ao mundo vivido dos sujeitos, permitindo ao pesquisador construir interpretações conceituais a partir das narrativas produzidas: “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2015, p. 64).

Manzini (1990) reforça essa perspectiva ao destacar que a entrevista semiestruturada se organiza a partir de um roteiro orientador, mas permite flexibilidade para incluir novas questões podem ser incluídas conforme o desenrolar da conversa e as especificidades do contexto. Em publicação posterior, o autor ressalta a relevância do planejamento, afirmando que “o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (Manzini, 2004, p. 2).

Observa-se, portanto, uma convergência entre os autores quanto à importância do planejamento e da elaboração de perguntas norteadoras, capazes de guiar a entrevista de

modo a alcançar os objetivos da pesquisa, sem restringir a riqueza interpretativa que emerge do diálogo com os participantes.

No que se refere à pesquisa documental, seu propósito é produzir novos conhecimentos e construir formas renovadas de compreensão acerca dos fenômenos sociais, evidenciando como estes se constituíram historicamente (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

No âmbito da pesquisa qualitativa, a análise documental configura-se como um método relevante, podendo servir tanto como fonte primária quanto como instrumento complementar, contribuindo para ampliar ou aprofundar os dados obtidos por outras técnicas (Alves-Mazzotti, 1999; Lüdke; André, 1986).

Nesse estudo, a pesquisa documental envolveu uma análise crítica da legislação que orienta as reformas educacionais do ensino médio, bem como de documentos, posicionamentos, notas e manifestos produzidos por entidades representativas, movimentos sociais, segmentos educacionais com atuação em fóruns de educação, além de instituições científicas e sindicais que participam ativamente do debate sobre tais reformas.

Entre as organizações consideradas na análise, destacam-se: a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Observatório do Ensino Médio e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Flick (2009) ressalta que a análise documental se fundamenta em uma compreensão interpretativa dos textos, possibilitando a formulação de inferências significativas no contexto da pesquisa. O objetivo desse processo é apreender e interpretar casos específicos, reconstruindo suas particularidades e evidenciando os sentidos produzidos nos documentos analisados.

Com base nessa perspectiva, selecionamos para análise textos de abrangência nacional considerados oficiais, como a Medida Provisória nº 746/2016, o Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016, a Lei nº 13.415/2017 (que oficializa o Novo Ensino Médio), o Projeto de Lei nº 5.230/2023, bem como a Lei Ordinária nº 14.945/2024, que altera a LDB/1996 e estabelece novas diretrizes para o ensino médio. Também foram incluídos projetos posteriormente convertidos em lei, além de emendas legislativas, documentos elaborados por conselhos e secretarias estaduais de educação e materiais produzidos nas próprias escolas. Como ressalta Flick (2009, p. 237), “os documentos

podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais”.

Complementarmente à análise dos documentos escolares e às entrevistas com professores, consideramos relevantes os diálogos não estruturados, muitas vezes ocorridos em conversas informais, com os gestores escolares e professores das instituições participantes e técnicos das secretarias estaduais de educação responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas. Esses diálogos informais contribuíram para a análise, permitindo esclarecer questões sobre o funcionamento das escolas, o desenvolvimento das políticas educacionais no contexto escolar e a atuação docente.

Além disso, reconhecemos nossa inserção no ambiente de pesquisa, tanto por atuarmos na rede municipal de educação de um município próximo ao campo investigado quanto por participarmos de projetos acadêmicos relacionados ao ensino médio. Dessa forma, é inevitável que nossas compreensões de mundo, práticas docentes, conceitos e preconceitos em relação à política educacional influenciem a forma como dialogamos com a realidade da pesquisa.

Muitas vezes, utilizamos nossas lembranças e memórias como parte integrante do processo investigativo. Ao explicitar isso, assumimos nossa parcialidade, mas também enfatizamos nosso cuidado para não distorcer a realidade a partir de verdades pré-estabelecidas. Em outras palavras, não buscamos neutralidade absoluta, mas conduzimos a pesquisa com ética e honestidade, reconhecendo-nos como parte integrante do processo investigativo.

No que se refere à ética, toda pesquisa envolvendo seres humanos, especialmente na etapa de construção de dados, deve estar alicerçada em princípios éticos fundamentais que orientam a conduta do pesquisador em relação aos participantes. Entre esses princípios, destacam-se o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer forma de dano, conforme ressaltam Bogdan e Biklen (1994). Em consonância com tais diretrizes, a realização das entrevistas foi precedida pela aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, formalizada em 3 de julho de 2025, por meio do Parecer nº 7.687.626 e do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 89837925.1.0000.5054.

O imperativo ético impõe ao pesquisador o dever de respeitar integralmente os acordos firmados com os participantes durante a negociação das condições de realização do estudo. Assim, qualquer contrapartida aceita como condição para a autorização da

pesquisa deve ser cumprida, bem como compromissos relacionados à confidencialidade dos dados ou à não divulgação de informações (Bogdan; Biklen, 1994).

Vale destacar que a ética profissional transcende um simples código formal, estando intimamente relacionada à postura individual do pesquisador. Nesse contexto, Nobre Lopes e Silva Filho (2018, p. 23) afirmam que “no âmbito da ética profissional incide bastante a ética individual, pois a filosofia de vida pessoal do agente influi decisivamente no seu comportamento profissional”. Para os autores, o profissional ético é aquele que reflete sobre sua ação, buscando ser feliz e promover felicidade no exercício de sua profissão.

A condução desta pesquisa nos permitiu experienciar essa perspectiva na prática, ao constataremos a segurança e conforto dos professores colaboradores quando apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e informamos sobre a aprovação do projeto pelo comitê de ética da Universidade.

3.5.1 Espaço locorregional das escolas

A parte empírica do estudo foi realizada em quatro escolas estaduais, sendo duas localizadas no município de Mossoró (RN) e duas no município de Fortaleza (CE).

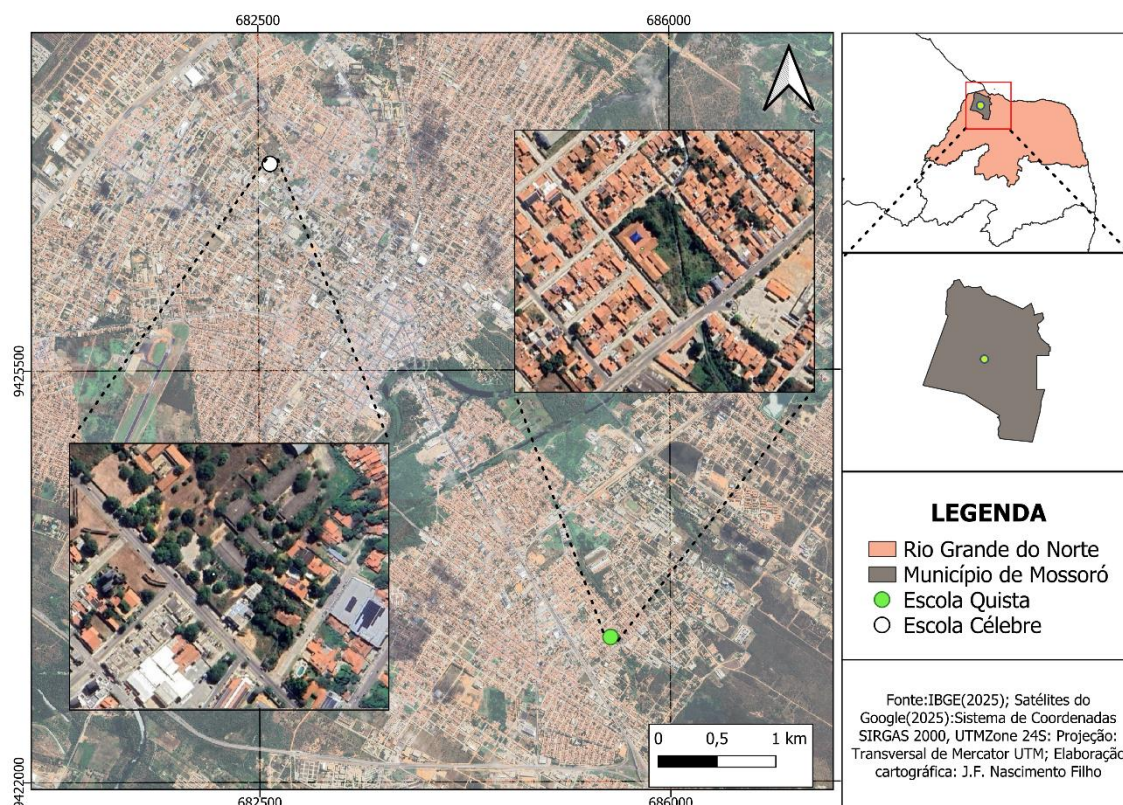
A escolha pelo município de Mossoró justifica-se pela proximidade com nossa atuação profissional e acadêmica, considerando que a universidade responsável por nossa formação inicial está localizada nesse município e que já desenvolvíamos pesquisas sobre o ensino médio em suas escolas.

Quanto a Fortaleza, a opção se deve, além de sediar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ao qual a pesquisa está vinculada, ao fato de algumas de suas escolas serem reconhecidas como modelos a serem seguidos. Esse reconhecimento tem sido inclusive utilizado, como argumento pelo ministro da Educação Camilo Santana, para embasar políticas nacionais, promovendo a ideia de que o suposto sucesso cearense poderia ser replicado em outras regiões do país.

Mossoró possui área aproximada de 2.100 km², sendo o maior município do estado em extensão territorial. Situa-se a 280,7 km da capital, Natal, pela BR-304, e a 238,6 km de Fortaleza (CE), pelas rodovias BR-304 e CE-040. De acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a população do município era de 295.619 habitantes, o que o posiciona como o segundo mais populoso do Rio Grande do Norte, atrás apenas da capital, e o 93º do país. Localizada estrategicamente

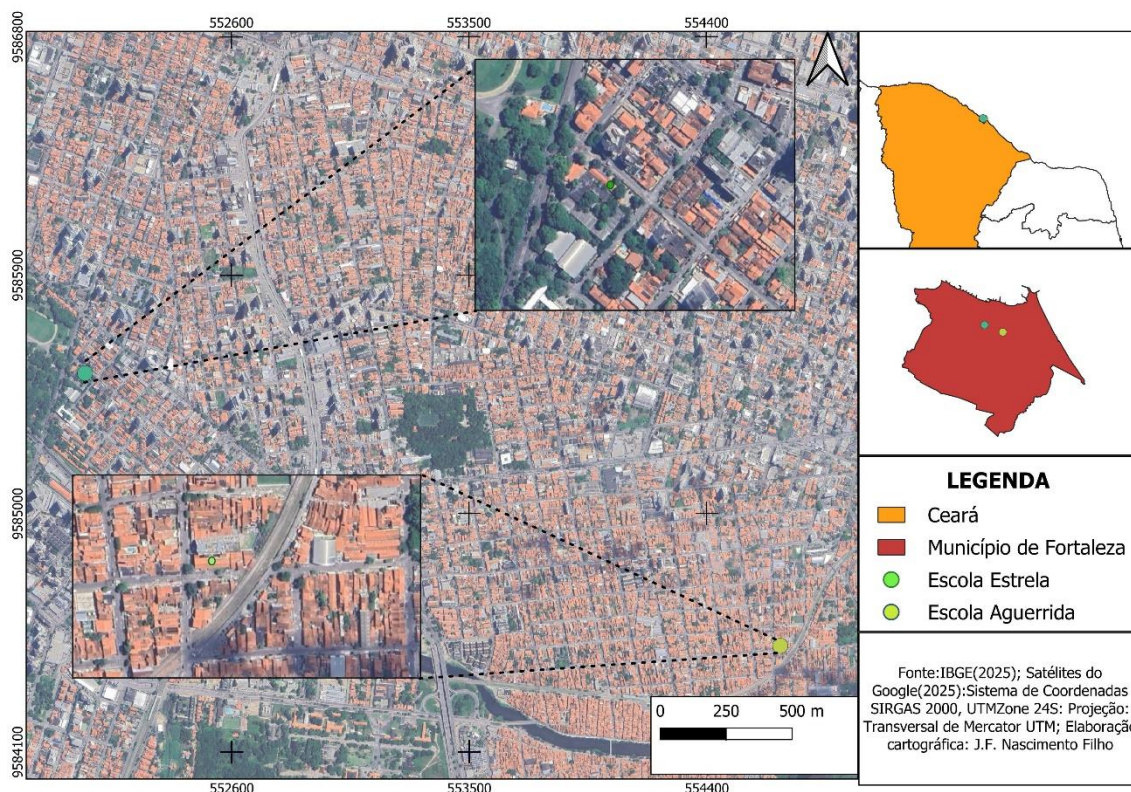
entre as capitais Natal e Fortaleza, Mossoró é considerada uma das principais cidades do interior nordestino, tendo sido recentemente reconhecida como Capital do Semiárido. O acesso ao município é facilitado pelas rodovias federais BR-110 e BR-405, além de diversas rodovias estaduais que o interligam a outras localidades potiguares. O mapa abaixo mostra a localização.

Mapa 1 - Localização das escolas em Mossoró/RN



Fortaleza, capital do estado do Ceará, é a maior cidade das regiões Norte e Nordeste em número de habitantes e a quarta mais populosa do Brasil. Possui área de 312,353 km² e, conforme o Censo Demográfico de 2022, abriga 2.428.678 habitantes. É a cidade nordestina com maior área de influência regional e detém a terceira maior rede urbana do país em termos populacionais, ficando atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro. Atualmente, Fortaleza ocupa a décima primeira posição entre as cidades brasileiras com maior Produto Interno Bruto (PIB) e é a primeira do Nordeste nesse indicador. Abaixo o mapa mostra a localização.

Mapa 2 - Localização das escolas em Fortaleza/CE



Assim como destaca Ball, Maguire e Braun (2016, p. 143), “as escolas são aqui tratadas não como casos a serem comparados ou como amostras exemplares a terem seus resultados extrapolados para todo o sistema”. Inseridas em dinâmicas complexas, as escolas constituem o centro da atuação política, configurando-se como entidades que não são simples nem coerentes, mas, sim, como uma rede precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas (Ball, Maguire, Braun, 2016).

Embora esta pesquisa não tenha a pretensão de realizar um estudo comparativo, reconhece-se que a diversidade dos contextos e ambientes investigados pode contribuir para a compreensão de como as reformas educacionais foram se configurando a partir da atuação docente, favorecendo a análise da constituição do ensino médio como uma escola de passagem.

Para garantir o anonimato das instituições, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos na análise dos dados. As escolas foram identificadas como Célebre, Quista, Aguerrida e Estrela, sendo a escolha dos nomes de caráter pessoal, relacionada ao reconhecimento e à visibilidade que cada instituição possui junto à comunidade e à sociedade em geral.

A escola Célebre (em Mossoró) foi escolhida por já mantermos parcerias anteriores em projetos educacionais, o que nos permitiu conhecer parte de sua dinâmica institucional. Cabe destacar que essa escola recusou a indicação inicial para se tornar escola modelo de tempo integral — conforme previsto na Medida Provisória nº 746/2016 —, apesar de ter histórico de participação ativa em reformas educacionais. Atualmente, com a política de adesão compulsória, a escola busca implementar a política do Novo Ensino Médio.

A escola Quista (em Mossoró) foi selecionada por seu reconhecimento acadêmico e sua receptividade como campo de pesquisa. É uma instituição amplamente conhecida pelo desenvolvimento de projetos em parceria com a universidade e a comunidade, sendo frequentemente referenciada como exemplo de articulação entre escola, ensino superior e práticas sociais.

A escola Aguerriada (em Fortaleza) foi selecionada por ser uma escola de bairro de periferia que apresenta uma certa vulnerabilidade social e econômica. A escola é reconhecida pelos próprios agentes escolares de difícil administração, pois há imensos desafios a serem enfrentados diariamente pela equipe escolar, dentre eles os geográficos — uma vez que há presença de facções que atuam nos bairros próximos impondo limites de mobilidade. O maior desafio da escola é o de manter a presença e permanência dos estudantes. Há uma luta incessante pela inclusão social, buscando evitar que seu público-alvo seja cooptado pelo ambiente de violência.

A escola Estrela (em Fortaleza) foi selecionada por ser uma das maiores escolas públicas de ensino médio da cidade. Escola de referência, adjetivada de escola modelo e reconhecida como de sucesso. A escola tem se destacado pela aprovação anual de centenas de estudantes nas universidades públicas ou em privadas como bolsistas integrais. É uma das escolas com mais procura de estudantes e pais de alunos para ingresso no ensino médio. Vale destacar aqui que uma considerável porcentagem de alunos que buscam ingresso na escola são oriundos de escolas privadas.

3.5.2 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 11 (onze) docentes efetivos das quatro escolas investigadas. Para garantir o anonimato dos participantes os nomes dos professores entrevistados foram substituídos pelos nomes fictícios: Roberto, Paulo,

Daniel, Valdo, Hugo, Celso, Moacir, Vitor, Gustavo, Alice e Mônica. A escolha desses pseudônimos foi inspirada em autores que pesquisam sobre o ensino médio.

Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

1. Possuir maior tempo de docência no ensino médio, preferencialmente, mínimo de 10 anos;
2. Exercer função de professor coordenador de área ou professor diretor de turma;
3. Demonstrar interesse em colaborar com a pesquisa, relatando a atuação dos projetos reformistas implementados nas escolas.

Para facilitar a compreensão, apresentamos no quadro a seguir a tipificação das escolas, a função de cada participante, o nome atribuído no estudo, as áreas de conhecimento em que atuam, a formação inicial, o grau de escolaridade e o tempo de atuação de cada pesquisado.

Quadro 1 – Identificação das escolas e dos entrevistados

Escola	Nome	Função	Disciplina	Formação	Grau/Escolaridade	Tempo de atuação
Célebre (Mossoró)	Celso	Docente	Língua portuguesa	Letras/Português	Especialista	23 anos
	Roberto	Docente	Matemática	Licenciatura em Matemática	Especialista	13 anos
	Daniel	Docente	Artes	Licenciatura em música	Especialista	6 anos
Quista (Mossoró)	Moacir	Docente	Língua portuguesa	Letras/Português	Mestrado	8 anos
	Paulo	Docente	História	Licenciatura em História	Mestrado	16 anos
Aguerrida (Fortaleza)	Mônica	PDT 3º ano	Língua inglesa	Letras português/inglês	Especialista	15 anos
	Gustavo	Docente	História e Sociologia	Licenciatura em História	Mestrado	26 anos
	Valdo	Docente	História	Licenciatura em História	Especialista	9 anos
Estrela (Fortaleza)	Alice	PDT 3º ano	História	Licenciatura em História	Mestrado	6 anos
	Hugo	PDT 3º ano	História e Formação para a Cidadania	Licenciatura em História	Mestrado	9 anos
	Vitor	Coordenador de área	Geografia	Licenciatura em Geografia	Especialista	20 anos

Fonte: Professores entrevistados. Elaboração da autora (2025).

3.5.3 Dimensão contextual das escolas

Aqui, apresentamos o contexto das escolas pesquisadas, a partir das dimensões contextuais propostas por Ball, Maguire e Braun (2016). Na exposição dos dados empíricos, tomamos como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, as conversas com os entrevistados, as visitas aos espaços escolares e as informações disponibilizadas no site QEd¹⁹. Com o intuito de garantir uma leitura mais fluida e uma estética textual mais agradável, optamos por reunir as referências a essas fontes neste início, evitando repetições ao longo da descrição.

Quando se trata dos edifícios escolares, as quatro instituições analisadas apresentam contextos físicos bastante distintos. Essas diferenças se expressam tanto na infraestrutura disponível — laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas e áreas de convivência — quanto nas condições de conservação, localização e nos recursos materiais que sustentam as práticas pedagógicas cotidianas. Assim, cada escola evidencia de forma singular como o contexto material e físico influencia os modos de atuação dos professores e as possibilidades de implementação das políticas curriculares.

a. Escola Célebre

Contexto situado

A Escola Célebre foi construída em 1979 e iniciou suas atividades em 1980. Está situada em um bairro periférico urbano de Mossoró/RN, sendo uma das maiores e mais antigas instituições de ensino da cidade. Localizada em uma área predominantemente comercial, atende estudantes oriundos de diversos bairros e de diferentes classes sociais, além de receber, em média, 10% de alunos provenientes da zona rural. Atualmente, a escola conta com 931 matrículas no ensino médio, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino.

Cultura profissional

A gestão escolar organiza-se com base nos princípios da gestão democrática, orientando-se pela comunicação e pelo envolvimento coletivo, sustentados na discussão e no diálogo. Dessa forma, possibilita a participação de todo o colegiado nas decisões

¹⁹ Composto por diversas plataformas, o QEd¹⁹ reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis país, estados, municípios e escolas. Por meio dessa plataforma, que comporta diferentes tipos de dados, gestores educacionais podem inserir, visualizar e analisar indicadores de seu interesse de forma rápida e simplificada. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>

institucionais, abrangendo o planejamento, a elaboração de políticas educacionais, a definição de prioridades de aquisição e o uso dos recursos disponíveis. No que se refere à estrutura curricular, a escola oferece três matrizes de ensino: o Novo Ensino Médio, o Ensino Médio Potiguar e o Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma articulada e integrada.

Contexto material

Trata-se de uma escola de grande porte e com boa infraestrutura física. O terreno possui área total de 22.886,12 m², sendo 4.199,95 m² de área construída e 19.186,17 m² de área livre. A instituição é composta por quatro blocos — três destinados a salas de aula e um ao setor administrativo —, compreendendo: 20 salas de aula; diretoria; secretaria; sala de arquivo; sala dos professores; biblioteca; auditório; duas cozinhas; depósito; almoxarifado; laboratórios de química, física, biologia, matemática, informática (2), além de salas específicas para línguas, ciências humanas, artes, educação física, grêmios estudantil, e atendimento educacional especializado (AEE). A escola conta ainda com uma “Sala Liga das Ciências”, uma sala de vídeo, uma coordenação pedagógica, um miniauditório e banheiros para professores e funcionários, para alunos e para alunas. Dispõe de quadras de esportes coberta e descoberta e possui acessibilidade adequada para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Atualmente, a escola conta com 71 profissionais, entre docentes e funcionários.

Contexto externo

A Escola Célebre é reconhecida como referência educacional no município, destacando-se historicamente por seus resultados de êxito social e de formação profissional — médicos, advogados e engenheiros renomados figuram entre seus ex-alunos. Participou ativamente de todas as reformas educacionais implementadas no ensino médio. Desde 2017, a instituição recusou quatro convites para aderir à política de tempo integral, optando por manter seu formato atual de funcionamento. De acordo com dados de 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é 3,8.

b. Escola Quista

Contexto situado

A Escola Quista iniciou suas atividades educacionais em 1971, sendo oficialmente registrada em 1982. Localiza-se em uma região periférica urbana e predominantemente residencial de Mossoró/RN, atendendo majoritariamente estudantes de baixa renda provenientes de bairros próximos. Atualmente, conta com 234 matrículas em tempo integral. A instituição está situada próxima a três outras escolas — uma municipal, uma estadual e uma federal —, o que cria um ambiente educacional de significativa densidade institucional. Antes da adesão à modalidade de tempo integral, a escola registrava mais de 700 matrículas.

Cultura profissional

A gestão da Escola Quista orienta-se pelos princípios da descentralização administrativa e do fortalecimento da autonomia escolar, assegurando a participação da comunidade por meio do Conselho Escolar, órgão máximo da instituição, com caráter deliberativo, consultivo e normativo sobre os assuntos relacionados à vida escolar. O Conselho de Classe também desempenha papel importante na promoção da gestão participativa e coletiva, contribuindo para a superação de práticas autoritárias, competitivas e antidemocráticas.

Atualmente, a escola funciona em tempo integral e oferta duas matrizes curriculares: o Curso Técnico em Segurança do Trabalho e o Ensino Médio Potiguar.

Contexto material

Atualmente, a Escola Quista enfrenta sérios problemas em sua estrutura física. O prédio escolar encontra-se interditado para reforma desde julho de 2025, período que coincidiu com a greve da rede estadual de ensino. Após o término da greve, as instalações permaneceram sem condições mínimas de funcionamento, impossibilitando o retorno das atividades no local. Assim, a escola precisou ser temporariamente transferida e passou a compartilhar o prédio de outra instituição localizada na mesma rua. Nesse espaço adaptado, as atividades ocorrem em oito salas improvisadas e inadequadas para o número de estudantes. Atualmente, a instituição conta com 18 professores, compondo um total de 61 profissionais entre docentes e demais funcionários.

Contexto externo

A Escola Quista é amplamente reconhecida pelo desenvolvimento e divulgação de projetos educacionais inovadores, como feira de ciências, feira de profissões, sarau literário e rádio escolar. Ganhou destaque a partir de 2010, com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador e do Programa Mais Educação, que dinamizaram as atividades pedagógicas, artísticas, culturais e científicas, possibilitando à escola participar de eventos nacionais e internacionais. Entre as principais conquistas, destacam-se:

- Olimpíada de Língua Portuguesa (premiação nacional);
- Credencial para o London International Youth Science Forum (LIYSF²⁰/2015), em Londres;
- 3º lugar na FEBRACE²¹/2014, na área de Engenharia de Materiais;
- 3º lugar na MOSTRATEC²²/2015;
- Credencial para a MILSET²³/2016, em Fortaleza/CE;
- Premiações sucessivas no projeto Ciência para Todos²⁴/2015, da UFERSA;
- Pré-seleção para o LIYSF/2016.

De acordo com os dados mais recentes, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é 4,5.

²⁰ Fórum Internacional de Ciência da Juventude de Londres. A ideia do LIYSF é reunir jovens de diferentes nações para aprenderem uns sobre os outros e sobre nossas diferentes culturas por meio de uma paixão compartilhada pela ciência. Disponível em: <https://www.liysf.org.uk/about-us/about-liysf>

²¹ A Feira Brasileira de Ciências e Engenharia é um programa de talentos em ciências e engenharia que estimula a cultura científica, o saber investigativo, a inovação e o empreendedorismo em jovens e educadores da educação básica e técnica do Brasil. Desde 2003, a FEBRACE realiza uma grande mostra de projetos científicos e tecnológicos, na Universidade de São Paulo, que reúne estudantes de todo o Brasil. Disponível em: <https://febrace.org.br/>

²² Mostra internacional de ciência e tecnologia É a maior feira de ciência e tecnologia da América Latina e apresenta todo ano centenas de projetos científicos concorrendo em diversas categorias. Disponível em: <https://mostratec.liberato.com.br/es/>

²³ O evento itinerante MILSET Brasil é uma Exposição de Projetos de Ciências, Tecnologia, Artes e Inovação, com o intuito de popularizar a ciência entre os jovens. O Expo Nacional Milset é reconhecido como um dos mais inclusivos espaços de estímulo à cultura científica no Brasil. Disponível em: <https://www.milsetbrasil.com.br/>

²⁴ A Feira de Ciências do Semiárido Potiguar da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) cria oportunidade para que estudantes do ensino fundamental maior, médio e técnico possam mostrar seu potencial investigativo e inventivo nas mais diversas áreas do conhecimento, usando a metodologia científica. Disponível em: <https://cienciaparatodos.com.br/>

c. Escola Aguerriada

Contexto situado

A Escola Aguerriada foi criada em 1964, sendo oficialmente reconhecida em 1980. Localiza-se em Fortaleza/CE, em um bairro predominantemente residencial, com alguns pontos comerciais e caracterizado, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2025), como “uma área de risco onde predomina o uso e o abuso de álcool e o tráfico de drogas que ocorre à vista de todos, ocasionando um constante aumento da violência”. O corpo discente é composto, majoritariamente, por jovens em situação de vulnerabilidade social, oriundos de uma região específica do bairro, pois há limites de mobilidade impostos pelas facções que atuam no bairro. A instituição é considerada de pequeno porte e conta atualmente com 304 matrículas.

Cultura profissional

A escola adota uma gestão de caráter participativo e dialogado, que envolve diferentes segmentos da comunidade escolar. Os organismos colegiados, especialmente o Conselho Escolar, desempenham papel fundamental nas decisões administrativas e financeiras, contribuindo para o fortalecimento da autonomia institucional. As relações interpessoais entre professores, funcionários, estudantes e famílias são descritas como harmoniosas, sustentadas pelo diálogo e pela corresponsabilidade. O Conselho Escolar também atua na resolução de questões relacionadas à disciplina e à convivência escolar. A instituição oferta o Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA Médio), funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

Contexto material

A estrutura física da escola é bastante limitada, com espaço reduzido e possibilidade de expansão apenas em direção vertical. O prédio dispõe de sete salas de aula; um centro de multimeios; uma sala dos professores; diretoria; secretaria; dois banheiros (feminino e masculino) para uso geral; um banheiro adaptado para pessoas com deficiência; um banheiro feminino e um masculino com três divisórias cada; um almoxarifado; uma sala de arquivo de documentação escolar; um laboratório de informática; um laboratório de ciências; uma miniquadra; um pequeno pátio com minipalco; uma cozinha; uma despensa; um banco de livros; um espaço cimentado com toldo e duas galerias. A escola conta com 21 funcionários e 24 professores.

Contexto externo

A Escola Aguerriada mantém parcerias com entidades religiosas e organizações sociais que desenvolvem ações voltadas à prevenção da vulnerabilidade juvenil, buscando afastar crianças e adolescentes da ociosidade e de situações de risco relacionadas ao uso de drogas e à criminalidade. Apesar desses esforços, a escola enfrenta elevados índices de abandono escolar. Diversos fatores externos, como a instabilidade das políticas sociais e a baixa remuneração docente, impactam diretamente o desempenho institucional. De acordo com os dados divulgados em 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é 3,9.

d. Escola Estrela

Contexto situado

A Escola Estrela está localizada em um bairro de classe média de Fortaleza/CE, cercado por restaurantes, bares e residências. A instituição recebe estudantes oriundos de diferentes bairros da cidade, pertencentes a distintas camadas sociais e que se deslocam por meios diversos. A comunidade escolar é marcada pela heterogeneidade, abrigando sujeitos de diferentes credos, orientações políticas, expressões de gênero e pertencimentos religiosos. Parte significativa desses estudantes é proveniente de escolas particulares. Atualmente, a escola conta com 1.889 matrículas.

Contexto material

A infraestrutura da Escola Estrela é ampla e bem equipada. O prédio dispõe de biblioteca, cozinha, laboratórios de informática e de ciências, sala de leitura, quadra de esportes coberta, sala da diretoria, sala dos professores, banheiros masculino, feminino e com acessibilidade, além de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta ainda com pátios cobertos e descobertos que favorecem a convivência escolar. O quadro funcional é composto por 35 funcionários e 80 professores.

Cultura profissional

A gestão da escola organiza-se de forma participativa, buscando envolver professores, funcionários e estudantes nos processos de tomada de decisão e na construção das ações pedagógicas. O trabalho docente pauta-se no compromisso com o

desempenho acadêmico dos estudantes, especialmente no que se refere à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao ingresso em instituições de ensino superior. Nesse sentido, a cultura profissional é marcada por uma política de acolhimento, aliada a uma política pedagógica voltada à introdução dos estudantes ao universo do ensino superior.

O corpo docente atua com espírito de cooperação e valorização das práticas pedagógicas inovadoras, promovendo o respeito à diversidade por meio de debates, palestras e eventos culturais organizados pelos próprios estudantes. Essas ações fortalecem o sentimento de pertencimento em relação à escola, a valorização individual e a construção de uma convivência coletiva harmônica (Andrade, 2022).

Contexto externo

A Escola Estrela é amplamente reconhecida pelo alto índice anual de aprovações no Enem e em vestibulares, com destaque para o ingresso de seus estudantes em universidades públicas. É tratada como uma escola de referência, associada à ideia de sucesso e considerada modelo por seus resultados expressivos, servindo de inspiração para outras instituições. De acordo com os resultados divulgados em 2023, a escola apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,0.

3.5.4 Aproximação com as escolas

Anteriormente, em atividades vinculadas a projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), já havíamos visitado as escolas, ocasião em que apresentamos uma síntese da pesquisa e manifestamos o interesse em utilizá-las como lócus deste projeto doutoral. Contudo, o primeiro contato oficial ocorreu em março de 2025, quando foi formalizada a carta de anuência da direção escolar para a realização da pesquisa nas dependências das instituições — procedimento obrigatório para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

É importante destacar que, naquele momento, as escolas de Mossoró (RN) encontravam-se em greve havia cerca de um mês, o que exigiu o adiamento das visitas presenciais e da aproximação com o corpo docente. Já nas escolas de Fortaleza (CE), que se encontravam em pleno funcionamento, aproveitamos a oportunidade para conhecer e fotografar suas instalações, identificar o perfil dos docentes e realizar o convite para participação na pesquisa.

Cabe salientar que o primeiro contato com a Escola Estrela, em consonância com os objetivos da pesquisa — ainda que de forma extraoficial —, ocorreu em fevereiro de 2025, quando acompanhamos um pai de aluno durante uma reunião de pais, responsáveis e mestres organizada pela instituição. O propósito do encontro era coletar a opinião e o interesse dos responsáveis pelos estudantes quanto à oferta de aulas em tempo integral.

Na ocasião, a equipe gestora explicou que a jornada diária de aulas poderia ocorrer de duas formas:

1. Integral, com permanência do estudante na escola por sete horas ou mais;
2. Parcial, com permanência inferior a sete horas.

Cada responsável recebeu uma folha impressa, contendo o detalhamento e as distinções entre as modalidades de escola em tempo integral e parcial, incluindo suas principais características, resultados esperados, perspectivas e impactos organizacionais de cada formato.

A opinião dos responsáveis pelos estudantes foi coletada por meio de um questionário impresso, composto por cinco questões de múltipla escolha. O instrumento abordava: (1) a importância da implantação das escolas em tempo integral; (2) o grau de satisfação em relação ao funcionamento atual da escola em tempo parcial; (3) os motivos que levaram à matrícula dos filhos naquela instituição; (4) as posições dos responsáveis quanto à luta pela manutenção do funcionamento em tempo parcial frente às decisões do governo estadual; e (5) as percepções sobre os recursos financeiros e o suporte pedagógico oferecidos nas escolas públicas.

Nesse contexto, em diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016), compreendemos a política como um campo de disputa e de atuação, evidenciado pelo modo como os professores buscaram recriar e reinventar as práticas escolares em consonância com os interesses, preferências e necessidades das famílias — “os quais são atores políticos importantes” (Ball, Maguire, Braun 2016, p. 29). Assim, percebemos que esse momento também se configura como um espaço de luta e resistência, em que diferentes sujeitos se mobilizam para afirmar concepções e modos de existência da escola pública.

3.5.5 O caminho (metodológico) da pesquisa

O próximo contato com as escolas ocorreu na primeira quinzena de março, motivado pela necessidade de obter a anuência das gestões escolares para a submissão do

projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. O contato inicial se deu por *WhatsApp*, ocasião em que apresentamos o propósito de utilizar as instituições como lócus da pesquisa de campo. Todos os diretores e a diretora mostraram-se solícitos e dispostos a colaborar com o estudo. Após adaptar o modelo de carta de anuência, visitamos presencialmente as escolas para formalizar a autorização por meio da assinatura dos gestores.

A primeira escola visitada foi a Quista. Como mencionado na subseção anterior, as escolas de ensino médio de Mossoró (RN) encontravam-se em greve; entretanto, o núcleo gestor mantinha suas atividades administrativas normalmente. Realizamos uma breve apresentação do projeto de pesquisa, explicitando os critérios para participação dos docentes. O diretor indicou alguns professores, forneceu seus contatos e acordamos a realização das entrevistas para o período posterior ao término da greve.

No mesmo dia, conversamos com a diretora da escola Célebre, que participava de uma formação na Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). Fomos até o local para formalizar a anuência e obter sua assinatura. A diretora informou que, após o fim da greve, poderíamos visitar a escola, pois já havia identificado os professores interessados em colaborar. Em seguida, deslocamo-nos até a instituição para registrar o carimbo da gestão na carta e, na ocasião, conversamos com a vice-diretora, a coordenadora e a diretora financeira, que estavam em atividades administrativas.

O encontro na escola Aguerrida ocorreu no último dia de aula antes do início das férias. O ambiente estava mais vazio, com alguns estudantes circulando pelos corredores e outros jogando bola na quadra. Apresentamos a proposta de pesquisa, obtivemos a assinatura da carta de anuência e recebemos indicações de professores interessados em participar. A visita foi acompanhada por um coordenador, que nos conduziu em uma visita guiada pelos espaços escolares, momento em que também realizamos registros fotográficos.

A visita à escola Estrela aconteceu apenas após o recesso escolar. O primeiro contato com o diretor foi realizado por *WhatsApp*, para apresentar o interesse em desenvolver a pesquisa na instituição. O gestor demonstrou receptividade e, em seguida, encaminhamos a carta de anuência por *e-mail*, a qual foi assinada digitalmente e devolvida à pesquisadora.

O período de greve e de férias coincidiu com a fase de avaliação do projeto pelo Comitê de Ética, o que se mostrou oportuno, pois evitou prejuízos ao cronograma de campo. Assim, enquanto aguardávamos o parecer, as atividades preliminares foram concluídas de forma satisfatória.

Com a aprovação do Comitê de Ética, iniciamos a etapa de realização das entrevistas, todas registradas em áudio por meio de um *smartphone*. Embora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicitasse o uso desse recurso, no início de cada entrevista solicitamos novamente a autorização dos participantes.

A primeira rodada de entrevistas ocorreu na escola Célebre, em 19 de agosto de 2025, no turno da manhã, na sala do almoxarifado, por ser o espaço mais reservado e silencioso. O primeiro entrevistado foi o professor Roberto, cuja fala teve duração de 23 minutos e 33 segundos, resultando em seis laudas transcritas (*Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento simples). Em seguida, entrevistamos o professor Celso (22min34s, cinco laudas) e, por último, o professor Daniel (45min49s, dez laudas). Após a entrevista, o professor Daniel fez questão de mostrar o espaço de artes da escola, onde se localiza a sala de música; o corredor do local se assemelha a uma galeria, com pinturas elaboradas pelos próprios estudantes.

A segunda escola visitada para entrevistas foi a Quista, em 20 de agosto de 2025. Ao chegar, encontramos os portões fechados e o prédio aparentemente abandonado. Embora a visita tivesse sido agendada com a coordenadora no dia anterior, foi apenas ao observar uma faixa caída no portão lateral que identificamos a informação de que a escola estava funcionando provisoriamente em outro prédio, a cerca de 300 metros de distância.

Ao chegar ao novo local, observamos um espaço reduzido, com uma pequena sala de professores, uma sala multifuncional (gestão, coordenação e secretaria), dois banheiros e um ambiente de recepção improvisado. As salas de aula, montadas em uma das quadras, ficavam afastadas. O diretor, ainda sem espaço fixo, transitava entre o prédio atual e o antigo, onde mantinha sua sala. A reforma do prédio original não tinha previsão de início.

As entrevistas foram realizadas na sala dos professores: primeiro com o professor Paulo (17min33s, quatro laudas) e, após o intervalo, com o professor Moacir (29min35s, cinco laudas). Apesar das interrupções ocasionais pela entrada e saída de pessoas, as gravações foram perfeitamente compreensíveis e não comprometeram a qualidade do material.

Em 25 de agosto de 2025, realizamos as entrevistas na escola Aguerrida. O primeiro entrevistado foi o professor Valdo; aguardamos o término do quarto tempo de aula para iniciar a conversa, que ocorreu na sala dos professores (24min40s, seis laudas). Durante a espera, interagimos com um grupo de estudantes que participava de um bingo na biblioteca, espaço que frequentavam diariamente no intervalo.

No dia seguinte, retornamos à escola para entrevistar a professora Mônica e o professor Gustavo. As conversas foram realizadas na biblioteca, buscando um ambiente mais silencioso. A entrevista com a professora Mônica durou 25min34s (seis laudas), e a do professor Gustavo, iniciada após o quarto tempo de aula, durou 33min33s (sete laudas). Durante a espera, interagimos novamente com os alunos — um deles portava um baralho de tarô, e o grupo utilizou o intervalo para fazer leituras simbólicas das cartas, num momento descontraído que reforçou o vínculo com o ambiente escolar.

Ainda no mesmo dia, visitamos a escola Estrela. Conversamos com o diretor, que demonstrou entusiasmo e assegurou que seria simples identificar professores interessados em participar. Marcamos o retorno para a quinta-feira, 4 de setembro, data em que os docentes da área de Ciências Humanas estariam reunidos para o planejamento pedagógico. Nessa ocasião, realizamos três entrevistas: com o professor Hugo (25min55s, seis laudas), a professora Alice (22min55s, sete laudas) e o professor Vitor (13min30s, três laudas). As entrevistas ocorreram na sala dos professores, um espaço que, segundo observação da pesquisadora, se assemelha a um alojamento.

A análise dos dados iniciou-se com o processo de transcrição das entrevistas. Embora tenhamos utilizado ferramentas como *Turbo Scribe*²⁵ e *Vibe*²⁶ para auxiliar a transcrição, foi necessário ouvir integralmente os áudios para revisar e conferir a fidelidade das falas. Conforme afirma Gaskell (2015), uma transcrição bem executada constitui o primeiro passo da análise, e quando realizada pela própria pesquisadora, traz vantagens significativas à investigação. O ato de escutar novamente as gravações possibilitou lembrar não apenas as palavras, mas também os gestos, as expressões, as tensões e as emoções vivenciadas durante as entrevistas.

Para o uso das falas transcritas, realizamos recortes analíticos. Com vistas à coerência textual e à clareza da exposição, optamos por suprimir repetições, vícios de linguagem, hesitações e trechos desconexos, em conformidade com o que Santos, Silva e Pereira (2016) denominam de ‘fala tipo ideal’. As falas foram analisadas considerando o contexto de produção dos discursos, suas condições enunciativas e as posições ocupadas pelos sujeitos entrevistados.

²⁵ Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/>

²⁶ Disponível em: <https://thewhlteagle.github.io/vibe/>

4 ASPECTOS NORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: caminhos históricos, reformas e desafios

Esta seção apresenta um panorama analítico das principais normativas e reformas que marcaram o ensino médio brasileiro, organizando-se em cinco subseções que articulam contextos históricos, disputas políticas e processos de implementação. A proposta é oferecer uma leitura crítica dos caminhos percorridos pela educação secundária no Brasil, evidenciando tanto as continuidades quanto as rupturas que caracterizam o campo educacional.

A primeira subseção (4.1 – Percursos da educação secundária no Brasil) delinea um histórico geral da modalidade, evidenciando os marcos normativos e as transformações estruturais que moldaram o ensino médio ao longo do tempo.

Em seguida, a segunda subseção (4.2 – Itinerários Formativos e Projeto de Vida na legislação brasileira) apresenta o surgimento da ideia dos itinerários formativos e projetos de vida nas normas, analisando os processos que culminaram a ascensão ao Novo Ensino Médio.

A terceira subseção (4.3 – Da Medida Provisória à Lei de Conversão: disputas pela política) acompanha, em linhas gerais, a trajetória da Medida Provisória nº 746/2016 — responsável por reformular o ensino médio — até sua conversão na Lei nº 13.415/2017. O foco recai sobre os principais pontos de tensão e resistência que emergiram durante esse processo, especialmente no que tange à flexibilização curricular, ao reconhecimento do notório saber e à oferta do ensino médio noturno — temáticas que mobilizaram intensos embates no cenário político e educacional.

A quarta subseção (4.4 – Implementação do Novo Ensino Médio: vontades, percalços e pandemia) aborda o início da aplicação da reforma nas redes de ensino, ressaltando os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais e pelas escolas, com destaque para os impactos da pandemia de COVID-19, que provocou a suspensão de atividades presenciais e impôs novos obstáculos à consolidação da proposta.

A quinta subseção (4.5 – Entidades educacionais pela revogação do Novo Ensino Médio) aborda o movimento de contestação à política, protagonizado por diversas entidades educacionais, sindicatos, fóruns, coletivos estudantis e organizações da sociedade civil que, diante dos impactos da reforma, mobilizaram-se nacionalmente em defesa da revogação do modelo implementado. O debate expõe os tensionamentos entre

diferentes projetos de educação e os sentidos atribuídos ao ensino médio na contemporaneidade.

A sexta subseção (4.6 – A Lei 14.945/2024: reconfigurações da política e os limites da escuta pública) analisa o processo de revisão da reforma educacional por meio do Projeto de Lei nº 5.230/2023, construído a partir de consultas públicas e debates com diversos segmentos sociais. A subseção culmina com a sanção da Lei nº 14.945/2024, que reconfigura novamente os rumos do ensino médio no país, evidenciando as disputas contínuas em torno do projeto de formação da juventude brasileira

Por fim, a sétima subseção (4.7 – Construção da política em contextos: atuação docente nas produções acadêmicas) discute como as produções científicas recentes têm problematizado a reforma do ensino médio, sobretudo aquelas que se ancoram em perspectivas teóricas descentradas, como a abordagem do ciclo contínuo de políticas e a teoria da atuação, dando visibilidade ao papel dos sujeitos, especialmente docentes, na mediação e ressignificação da política educacional no cotidiano escolar.

A partir dessas discussões, a seção busca evidenciar que a política do Novo Ensino Médio é permanentemente negociada e ressignificada nos diversos contextos em que se materializa, o que reforça a importância de compreendê-la como processo dinâmico, contingente e sujeito a disputas.

4.1 Percursos da educação secundária no Brasil

Historicamente, o ensino secundário, como era então denominado, destinava-se exclusivamente aos filhos de famílias com condições socioeconômicas privilegiadas. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, emergiu a demanda pela constituição de instituições de formação no território nacional. Nesse contexto, ainda durante o período imperial, foi criado, em 1837, o Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado a primeira instituição oficial de ensino secundário do país. Como ressaltam Alves, Silva e Jucá (2022, p. 139), “[...] a função do ensino secundário era especialmente preparar o sujeito para o ingresso no ensino superior”. Assim, sua principal finalidade restringia-se à preparação de uma minoria social para o acesso às universidades, em sua maioria localizadas no exterior.

Com a Proclamação da República, em 1889, sucederam-se diversas reformas voltadas a essa etapa educacional. Dentre elas, destaca-se a Reforma Benjamin Constant, de 1890, que reforçava o papel do ensino secundário como etapa preparatória para o

ingresso no ensino superior e para a formação da elite política nacional, estabelecendo a duração de sete anos para sua conclusão. Posteriormente, em 1901, foi promulgada a Reforma Epiácio Pessoa²⁷ que estabeleceu normas para o processamento dos exames de madureza²⁸ e para a equiparação das escolas particulares, estendendo assim tal privilégio a um número cada vez maior de instituições.

Por sua vez, a reforma seguinte, a Rivadávia Corrêa²⁹, eliminou as normas que autorizava o exame de madureza (exame necessário para ingressar no ensino secundário) com o intuito de ampliar o acesso à educação. Agora, as faculdades poderiam desenvolver seus próprios exames de admissão para os alunos. No entanto, essa medida gerou efeitos colaterais, como a ausência de padronização curricular, dada a multiplicidade de propostas emergentes, e o aumento da oferta por instituições privadas.

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1930, intensificou-se o debate sobre a necessidade de reorganização do ensino secundário. Em 18 de abril de 1931, foi instituída a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto n.º 19.890/1931, responsável pela criação do Ministério da Educação. Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), essa reforma representou uma profunda transformação na estrutura do ensino secundário no Brasil, ao estabelecer normas reguladoras, definir a duração dos ciclos, organizar o currículo em séries e instituir a obrigatoriedade da frequência escolar. A influência dessa reforma persiste até os dias atuais, uma vez que consolidou o ensino secundário como um curso regular, normatizado em âmbito nacional.

Ainda sob a liderança de Vargas, foi promulgado o Decreto n.º 4.244/1942, que instituiu a Reforma Capanema — considerada uma continuidade da Reforma Francisco Campos. Esta foi responsável pela criação das escolas técnicas, com o propósito de formar profissionais aptos a atender às demandas do processo de industrialização do país.

Contudo, os cursos profissionalizantes não tinham como objetivo a continuidade dos estudos, mas sim a inserção imediata no mercado de trabalho. Conforme apontam Alves, Silva e Jucá (2022, p. 141), os estudantes que optavam pelo ensino técnico,

²⁷ Também conhecida como Código do Ensino. No dia 1º de janeiro de 1901, o presidente do Brasil Campos Salles, com o apoio do ministro da Justiça e Negócios Interiores - Epiácio Pessoa, resolveu aprovar o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário pelo Decreto n.º 3.890 (Paula; Carvalho, 2018).

²⁸ Madureza ou maturidade era um exame que certificava a conclusão do ensino ginásial ou colegial para jovens e adultos que não frequentavam a escola formal: madureza colegial e ginásial (uma espécie de supletivo).

²⁹ A Reforma Rivadávia Corrêa, implementada em 1911, foi conduzida por Rivadávia Corrêa, então Ministro da Justiça do governo de Hermes da Fonseca. Tal reforma materializou-se na Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental, instituída pelo Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, a qual revogou formalmente a reforma anteriormente estabelecida por Epiácio Pessoa (Paula; Carvalho, 2018).

geralmente oriundos das classes populares, encerravam sua trajetória educacional nesse nível, em busca de oportunidades laborais.

Os eventos históricos demonstram que o ensino secundário no Brasil esteve voltado prioritariamente para uma elite social, com acesso limitado às camadas economicamente desfavorecidas (Alves, Silva e Jucá, 2022). Esse cenário começou a se modificar com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 4.024, em 1961, durante o governo de João Goulart. A referida legislação introduziu oficialmente o termo “ensino médio” e estabeleceu como principal finalidade dessa etapa educacional a formação integral do adolescente.

Alves, Silva e Jucá (2022) destacam que, uma década após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a nova LDB n.º 5.692/1971, foi implementada em resposta às transformações políticas decorrentes do golpe militar de 1964. Essa legislação atribuiu ao ensino médio — então denominado segundo grau — um caráter técnico-profissional, alinhando-o às exigências do mercado de trabalho, que demandava, de forma acelerada, mão de obra especializada.

A partir da década de 1980, segundo os mesmos autores, intensificou-se o anseio pela ascensão social e pela consolidação de uma sociedade mais democrática. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a educação como um direito universal de todos os cidadãos, consagrando-a como dever do Estado.

O início da década de 1990 foi caracterizado por profundas transformações estruturais no Brasil, cujo objetivo era inserir o país na economia global e readequar sua estrutura produtiva às novas exigências internacionais. Como indicam Alves, Silva e Jucá (2022, p. 5), “a ampliação do acesso ao ensino médio se verifica a partir dos anos iniciais da década de 90. A taxa líquida de matrícula que era de aproximadamente 25% em 1991 chega a 48,4% em 2004. Em números absolutos, salta de pouco mais de 3.700.000 para 9 milhões no período”. Esse processo de expansão foi fortemente influenciado por modelos educacionais europeus, especialmente o britânico, que já havia passado por reformas econômicas estruturais.

Nesse sentido, conforme destacam Silva, Fávero, Silva (2023), a articulação entre juventude, educação e trabalho tornou-se eixo central das políticas educacionais brasileiras, espelhando tendências do cenário internacional. Tal dinâmica tem influenciado, ao longo dos anos, a identidade do ensino médio no Brasil, revelando a complexidade e a tensão entre diferentes perspectivas que, ora se complementam na

formulação de políticas curriculares, ora geram disputas em torno dos seus objetivos e finalidades.

De acordo com Nascimento (2007), as reformas estruturais implementadas nesse período visaram alinhar a economia brasileira às exigências do mercado internacional, promovendo maior integração e, conseqüentemente, aumentando a dependência econômica do país em relação ao exterior. Esse movimento envolveu um conjunto de medidas como a abertura comercial, a privatização de empresas estatais e a adoção de políticas voltadas à estabilidade econômica, com o intuito de ampliar a competitividade brasileira no contexto global.

Essas reformas, tanto no período em questão quanto nas décadas subsequentes, tiveram como finalidade modernizar a economia, atrair investimentos estrangeiros e fomentar o crescimento econômico. Todavia, esse processo impôs desafios significativos, entre os quais se destacam a necessidade de adequação do mercado de trabalho às novas demandas e o agravamento das desigualdades sociais, evidenciadas pelas transformações econômicas em curso.

Em síntese, a década de 1990 representou um marco no redirecionamento da economia brasileira, caracterizado pela intensificação do processo de globalização. As reformas implementadas nesse período desempenharam papel central na reestruturação do país, promovendo sua inserção nas dinâmicas internacionais.

Pouco tempo após a promulgação da Constituição de 1988, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996, que passou a integrar o ensino médio à educação básica, estabelecendo sua duração mínima em três anos. A referida legislação definiu como finalidades do ensino médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, com vistas à aprendizagem contínua e à capacidade de adaptação a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, articulando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Esses princípios tentam conferir ao ensino médio um papel central na formação integral dos estudantes, enfatizando não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências voltadas à resolução

consciente de problemas cotidianos e à participação ativa na sociedade. Trata-se de uma proposta educacional que visa a formação crítica, ética e autônoma dos sujeitos, articulando saberes escolares e práticas sociais.

Assim, é fato que a quase universalização do ensino fundamental, no início dos anos 1990 do século XX, foi uma das principais conquistas sociais do Brasil. Com a perspectiva de universalização do ensino médio, trazido na forma da lei pela LDB de 1996, a ampliação do acesso à educação ganhou força. Foi a partir da LDB que uma série de eventos normativos tomaram conta do debate educacional brasileiro. A partir daí, foi se intensificando a busca pela significação, qualidade e crescimento das matrículas do ensino médio. Várias políticas foram anunciadas apontando que a educação secundária tomaria novos rumos, seria revolucionada e faria parte da vida de jovens e adolescentes. Empréstimos externos foram contraídos, escolas reestruturadas e muitos encontros realizados para discutir os rumos a serem tomados (Santos, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) vieram alguns anos após a promulgação da LDB, em 1999. Conforme argumenta Lopes (2002), tais propostas podem ser compreendidas como fruto de um processo de recontextualização curricular, no qual discursos oriundos de diferentes matrizes teóricas são deslocados de seus contextos de origem e reorganizados de forma híbrida, de modo a responder a novas demandas e finalidades educacionais.

Os PCNEM estabeleceram diretrizes básicas sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino médio, respeitando as particularidades regionais. Seu objetivo era oferecer uma estrutura curricular mais coesa e articulada, sem desconsiderar a diversidade cultural e social do país.

Entretanto, em 2002, o Ministério da Educação publicou novas orientações para o ensino médio com a finalidade de preencher lacunas identificadas nos PCNEM. Alves, Silva e Jucá (2022), afirmam que essas diretrizes foram elaboradas com o intuito de superar limitações dos documentos anteriores, oferecendo um referencial mais consistente para as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Dessa forma, tais diretrizes visavam oferecer maior respaldo às instituições escolares, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos documentos normativos e orientando a elaboração e implementação de currículos capazes de atender às reais demandas educacionais dos estudantes (Alves, Silva e Jucá, 2022). Além disso, buscavam promover uma articulação mais efetiva entre as práticas pedagógicas e as

exigências do mundo do trabalho, garantindo às escolas o acesso a recursos e estratégias para enfrentar os desafios cotidianos do processo educativo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) vieram com o intuito de fortalecer a organização das áreas de conhecimento, com um discurso transdisciplinar que envolviam formação de conteúdos com a promoção de valores como a sensibilidade, a solidariedade e a cidadania.

Para Alves, Silva e Jucá (2022), essas medidas representaram um esforço significativo de atualização e aprimoramento da formação dos estudantes do ensino médio, considerando as transformações sociais e econômicas vivenciadas pelo país. Desse modo, o reconhecimento dessas novas diretrizes constituiu um avanço na direção de uma educação mais inclusiva e responsiva às demandas contemporâneas.

Anteriormente à implementação dos PCN+, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010. Como parte desse panorama, trouxe como objetivos próximos ao debate aqui pautado, a ampliação das matrículas e a elevação da qualidade do ensino médio. Embora nem todas as metas tenham sido plenamente atingidas, o plano foi essencial para expandir o acesso a essa etapa de ensino, promovendo a inclusão de mais alunos e melhorando as condições educacionais.

As diferenças conceituais propostas para o ensino médio, segundo Santos (2007), expressam as concepções teóricas de trabalho, de emprego, de usos das novas tecnologias, de função social da escola, de cidadania, de emancipação e de sociedade dos governos que assumem o poder central. Não são, portanto, somente desejos e intenções desses sujeitos políticos. São interesses de grupos hegemônicos, representados no debate acadêmico e político, sobre os rumos e finalidades da educação.

No período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), o ensino médio foi propagandeado como para a vida, um ‘Novo Ensino Médio’. No discurso oficial, principalmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a proposta apontava para um ensino médio de formação geral, tecnológica e propedêutico. No entanto, o decreto 2208/97, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), possibilitava a bifurcação entre a oferta do ensino médio regular, com ênfase nas características propedêuticas, com a oferta do ensino médio profissionalizante, voltada para a formação rápida do educando para assumir funções precárias do mercado de trabalho.

Já no primeiro governo de Lula (2003 - 2007), o ensino médio passou por uma reforma com forte identificação com a formação integrada. Apesar de nos primeiros anos

no Planalto apenas administrar a herança de Fernando Henrique, o governo Lula mostrou-se sensível ao apelo de uma parcela significativa dos educadores e revogou o decreto 2.208/97. Por meio do decreto 5.154/04, o Ensino Médio Integrado (EMI) passou a ser a perspectiva para a formação escolar no ensino médio (Santos, 2007).

De forma geral, o decreto em questão apresentava uma guinada na relação entre a formação técnica e o ensino médio, trazendo a proposta de ensino médio integrado ao profissionalizante, tornando sem efeito o decreto 2.208/97, que reforçava a visão dual na formulação e condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica. O decreto 5.154/04 foi um marco importante na medida em que revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares (Diógenes, 2013).

A reforma educacional do Ensino Médio Integrado (EMI) foi incrementada por duas outras propostas, a saber, o Brasil Profissionalizado (BP) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O Brasil Profissionalizado foi criado por meio do decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o intuito de fortalecer o ensino médio integrado à educação profissional, visando a expansão, a ampliação e a modernização das escolas das redes estaduais (Brasil, 2007).

O Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela portaria 971/2009, integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresentou como objetivo apoiar e fortalecer os sistemas de ensino estaduais e distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro (Brasil, 2011). Essa iniciativa buscava flexibilizar o currículo e aproximar os conteúdos escolares das vivências dos estudantes e das realidades locais.

O ProEMI teve papel importante na reorganização curricular, ao propor uma educação mais alinhada com as necessidades dos alunos e os contextos nos quais estão inseridos.

Contudo, como observam Santos e Oliveira (2016, p. 45),

as escolhas, mais do que resultado de opções tomadas pelos sujeitos nas escolas, são negociações com os diversos movimentos em disputas, desde lutas que envolvem interesses da comunidade escolar e da categoria docente, até tentativas de atendimento de diretrizes curriculares, como, por exemplo, o documento norteador do Proemi.

Tal observação aponta para as tensões que perpassam a implementação de políticas educacionais em um contexto marcado por múltiplos interesses e disputas. A persistência de modelos avaliativos centrados em resultados numéricos também levanta questionamentos quanto ao equilíbrio entre a proposta de flexibilização curricular e a pressão por desempenho mensurável.

Embora o ProEMI tenha introduzido inovações importantes, Santos e Oliveira (2016) destacam que a manutenção do foco em indicadores quantitativos pode reduzir a compreensão da qualidade educacional, negligenciando dimensões qualitativas fundamentais, como o desenvolvimento integral dos estudantes e a valorização de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ainda no decorrer de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado no ano anterior com o objetivo de “avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos que estavam concluindo ou já concluíram o Ensino Médio” (Santos, 2011, p. 196) e aferir a qualidade da educação, passou por uma reconfiguração substancial.

A partir de sua quarta edição normatizado pela Portaria n.º 109/2009, o exame tornou-se obrigatório e adquiriu funções adicionais, como avaliação sistêmica, certificação e ingresso ao ensino superior (Alves, Silva e Jucá, 2022). Essa reformulação possibilitou a criação de programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que contribuíram de maneira significativa para a democratização do acesso ao ensino superior, ampliando oportunidades e promovendo maior inclusão acadêmica. Nesse sentido, o Enem acaba por ser um vetor muito forte nesse quadro de política educacional, atingindo tanto a formação no ensino médio quanto a formação no ensino superior.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), como era de se esperar, levando em conta a manutenção do governo petista, foi possível perceber a continuidade de vários projetos e programas, como o Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Inovador. Dessa forma, as ações do governo Dilma estiveram voltadas para fomentar as condições para fortalecer o ensino médio integrado. Para isso, foram criados, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e, em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O PRONATEC foi institucionalizado por meio da Lei 12.513/2011, visando a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ações de assistência técnica e financeira (Brasil, 2011). Já o Pacto surgiu com a portaria 1140/2013, buscando a articulação de duas ações estratégicas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do

ProEMI, e a Formação Continuada de professores do ensino médio. A Formação Continuada fora dirigida aos professores das escolas de Ensino Médio e gestores das Secretarias de Educação (Pacto, 2013).

Em 2014, foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024, por meio da Lei n.º 13.005/2014. A meta 3 estabelecia como objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Brasil, 2014). Para alcançar essa meta, o plano propôs o desenvolvimento de currículos mais flexíveis e diversificados (itinerários formativos e projeto de vida), alinhando-se com diretrizes que posteriormente fundamentariam a Medida Provisória n.º 746/2016, responsável por instituir o Novo Ensino Médio.

Em 2016, ainda iniciando o segundo ano do mandato de sua reeleição (2015 – 2016), Dilma Rousseff foi retirada do mandato por meio de um processo de um *impeachment*³⁰, marcadamente político, sem crime de responsabilidade que o justificasse, naquele que, segundo Braz (2017), ficou conhecido como o ‘grande acordo nacional das elites’³¹. A presidenta Dilma foi substituída pelo vice-presidente Michel Temer. Nos primeiros dias da gestão de Michel Temer (2016 - 2018) uma nova reforma propondo a reestruturação do ensino médio foi lançada.

Com a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, o governo Temer instituiu a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. A Medida Provisória (MP)³², segundo o MEC, previa propostas de ampla reformulação no ensino médio, entre as alterações estavam o aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas; a flexibilização curricular, com a oferta combinada de disciplinas obrigatórias e eletivas, sendo obrigatórias apenas Língua Portuguesa,

³⁰ Processo instaurado com base em denúncia de crime de responsabilidade contra alta autoridade do poder executivo (p.ex., presidente da República, governadores, prefeitos) ou do poder judiciário (p.ex., ministros do STF.), cuja sentença é da alçada do poder legislativo (Miranda, 2016). Disponível em:

<https://jus.com.br/artigos/47714/o-impeachment-no-ordenamento-juridico-brasileiro>

³¹ O movimento golpista que levou Temer à presidência era formado em boa parte pelos grupos empresariais, bancos privados, grandes grupos de comunicação, partidos políticos de direita e de extrema direita, grupos religiosos fundamentalistas, segmentos do agronegócio, entre outros. Esse golpe alterou significativamente as relações sociais no país, alavancou o nazifascismo, o fundamentalismo religioso, o discurso de ódio, a militarização da sociedade e a chegada da extrema direita no poder. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2023/03/08/a-reforma-do-ensino-medio-e-o-golpe-na-formacao-da-juventude-no-brasil>.

³² De acordo com o portal da câmara dos deputados a MP é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, cujo prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis, somente uma vez, por igual período. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>

Matemática e Língua Inglesa; além da autorização para que profissionais com notório saber atuassem como docentes, mesmo sem formação específica na área.

Mesmo diante do caráter autoritário do Novo Ensino Médio ‘de novo’, iniciado por MP, sem diálogos com a sociedade, nem tampouco com professores e diretores escolares, o MEC defendeu que a reforma possibilitaria a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade do ensino, a efetivação da escola em tempo integral e um currículo diferenciado com base no protagonismo juvenil.

Então, em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória 746/16 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, formalizando as alterações estruturais do ensino médio e instituindo o Novo Ensino Médio. A nova legislação tinha como premissa alinhar a formação escolar às demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que deveria contemplar os interesses e projetos de vida dos estudantes. A partir daí, escolas começaram a se estruturar para implantar as novas regras. Todos os estados nomearam suas escolas pilotos para adotarem o novo currículo como um projeto experimental antes da sua implementação geral.

Alves, Silva e Jucá (2022) observam que, embora a concepção do Novo Ensino Médio não tenha se originado no governo provisório de Michel Temer, foi durante esse período que a reforma ganhou visibilidade e foi rapidamente aprovada como legislação, em um intervalo de apenas cinco meses. A tramitação foi acompanhada de campanhas publicitárias que enfatizavam os supostos benefícios da reforma, reforçando sua importância e urgência para o sistema educacional.

Apesar da aposta do MEC, o Novo Ensino Médio não avançou muito em sua implementação nas escolas, em parte pela forma autoritária que pretendeu interferir na política educacional, em parte pelo conturbado período Temer, mais ainda devido ao governo Bolsonaro e sua pauta marcadamente de esvaziamento de qualquer política educacional. Contudo, a Reforma prosseguiu custosamente sob a administração de Jair Bolsonaro³³, marcada por um viés conservador e de extrema-direita, que ascendeu ao

³³ O governo Bolsonaro ocorreu entre os anos de 2019 e 2022. Ele foi eleito presidente do Brasil na eleição de 2018, em um cenário de descontentamento da população brasileira com a crise política e econômica que afetava o país. Foi escolhido com cerca de 55% dos votos, e sua vitória foi considerada sintoma da radicalização da política no Brasil. Seu governo foi marcado por crises e controvérsias, apresentando fracos índices na economia, com aumento no custo de vida e redução do poder de compra do salário-mínimo. Além disso, o seu mandato foi marcado pela gestão negligente na pandemia de COVID-19, que, no Brasil, resultou na morte de cerca de 700 mil pessoas. (Mundo Educação). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/governo-jair-bolsonaro.htm>

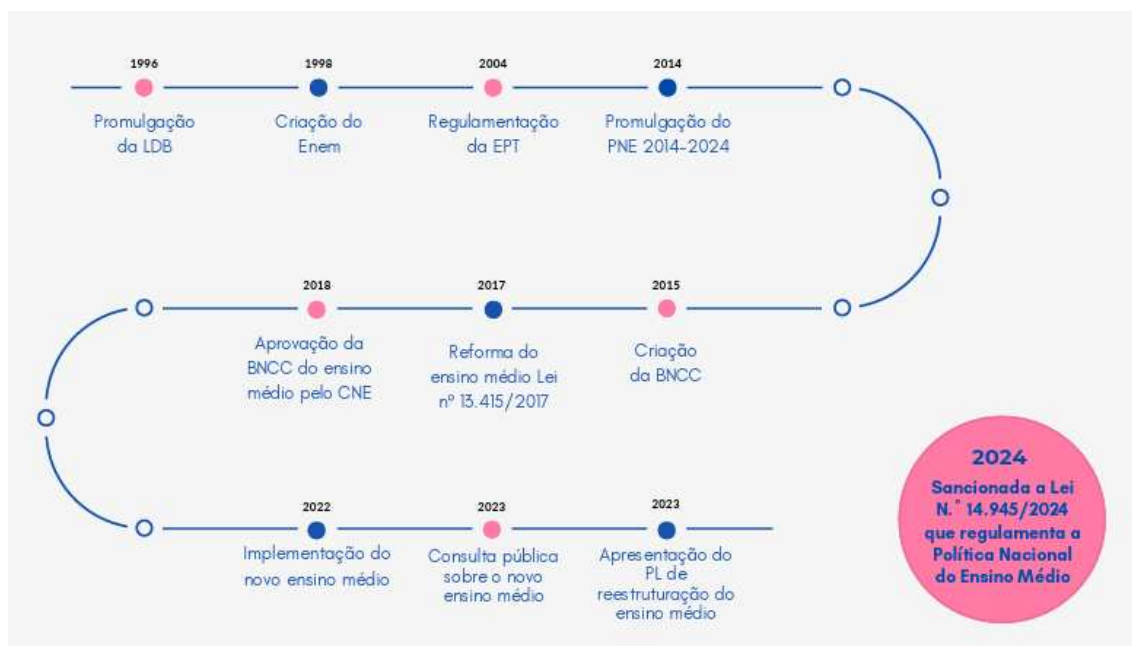
poder após uma campanha eleitoral repleta de desinformação e *fake news*³⁴.

Nesse contexto, no governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), a política educacional experienciou alguns desastres, a saber: a troca de cinco ministros da educação, escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas, cortes de recursos, evasão escolar e queda no número de matrículas, levando a educação do Brasil aos piores índices dos últimos anos (CNTE, 2022). Além disso, o governo Bolsonaro foi marcado pela pandemia de COVID-19, que atingiu o Brasil em março de 2020 e que provocou a morte de mais de 700 mil brasileiros.

Assim, o Novo Ensino Médio, deliberado na Lei nº 13.415/2017, se consolidou nas escolas a partir de 2022, com repercussão e divulgação em massa, publicizado na mídia sobre o que viria a ser a proposta do novo modelo de ensino na etapa final da educação básica.

Na imagem da linha do tempo abaixo, apresenta síntese cronológica de algumas poucas, mas marcantes políticas na busca por mudanças nos rumos do Ensino Médio no Brasil. Nela visualizamos facilmente o estado de reforma que a escola de ensino médio tem vivenciado nos últimos 30 anos.

Imagem 1 – Linha do tempo do Ensino Médio no Brasil



Fonte: Webinário Novo Ensino Médio Capixaba, 2024.

³⁴ O termo é usado para denominar informações falsas veiculadas, principalmente, nas redes sociais. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-que-sao-fake-news/>.

Cabe destacar que diversas reformas e políticas educacionais relevantes para o desenvolvimento do ensino médio brasileiro não foram contempladas acima. Entendemos que a seleção realizada permitiu uma análise mais focalizada e consistente das transformações centrais que moldaram essa etapa de ensino nas últimas décadas. O percurso histórico das reformas do ensino médio revela uma sucessão de iniciativas que procuraram responder às demandas políticas, educacionais e sociais de seus respectivos contextos.

Ao concentrar a análise na reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017 é possível compreender com maior clareza as possibilidades de atuação docente frente ao Novo Ensino Médio, marcado pela flexibilização curricular, pela criação de itinerários formativos e pela introdução dos projetos de vida como componente estruturante. Tais mudanças, ainda que promissoras em suas intenções, têm gerado inúmeras tensões e desafios para a efetivação de uma educação de qualidade na terceira etapa da educação básica.

4.2 Itinerários Formativos e Projeto de Vida na legislação brasileira

Um dos principais desafios trazidos pelo Novo Ensino Médio refere-se à desigualdade na oferta dos itinerários formativos. Em diversas escolas, a escassez de recursos e infraestrutura compromete a implementação efetiva das propostas curriculares, restringindo as possibilidades de escolha dos estudantes. Esse cenário é particularmente evidente em regiões mais vulneráveis, o que reforça a análise de Alves e Soares (2013, p. 190): “um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho”. Tal afirmação não visa reduzir a qualidade educacional apenas à presença de desigualdades, mas enfatiza que sua consideração é fundamental para garantir a equidade no sistema, evitando o aprofundamento das disparidades entre diferentes contextos sociais e regionais.

Apesar de auferir notoriedade com o Novo Ensino Médio, a ideia dos itinerários formativos já vem há tempos sendo citada em legislações educacionais brasileiras.

A proposta de itinerários formativos pode ser vista, inicialmente, no Decreto n.º 5.154 de 23 de junho de 2004. O decreto sofreu alterações 10 anos depois, por isso, o citaremos logo mais, pós alteração.

Na Resolução n.º 3, de 9 de julho de 2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentada no Parecer n.º 11 de 2008, e que estabelece sobre a implantação do

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, indicando que os itinerários formativos deveriam ser planejados de maneira intencional pela instituição de ensino para a formação em cursos técnicos. Em relação à organização dos cursos técnicos de nível médio, o artigo 3º dispõe:

os cursos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio serão organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica (Brasil, 2008).

Nesse sentido, os itinerários formativos seriam contemplados nessa proposta de ensino, intencionalmente e planejada, como maneira de definir os caminhos dos estudantes durante o curso por meio de eixos tecnológicos.

Atrelado a isso, ainda tem o Projeto de Vida. No projeto vida, com auxílio dos professores, os estudantes devem refletir sobre o que desejam para o futuro, as possibilidades de estudos e como fazer escolhas coerentes com seus objetivos

Nos projetos de vida os eixos trabalhados por professores e estudantes serão os objetivos pessoais, sociais e profissionais e poderá ser trabalhado como disciplina isolada ou dentro das diferentes áreas de estudo do Novo Ensino Médio. O projeto levará em consideração os aspectos sociais, culturais e regionais dos estudantes de cada parte do país, ficando a critério das escolas a maneira como eles serão trabalhados.

Na Resolução de 2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio é registrado o conceito de itinerários formativos no Art. 3º, no parágrafo 3º, como

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (Brasil, 2012).

Na Resolução nº 2 de 2012 é percebível os itinerários formativos como uma parte flexível do currículo que busca a diversificação e a possibilidade de abranger os diversos contextos:

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com

suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Brasil, 2012).

Com a alteração do Decreto n° 5.154 de 23 de junho de 2004 pelo Decreto n° 8.268 de 18 de junho de 2014, modifica-se o texto que agora é redigido: “(...) consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Brasil, 2014).

Até então, a ideia de itinerários formativos esteve presente principalmente no ensino de cursos técnicos de nível médio, e relacionado com a qualificação profissional.

Em 2017, com a aprovação da Lei n° 13.415, que instituiu o Novo Ensino Médio, o termo itinerário formativo ganhou notoriedade e passou a fazer parte do dia a dia, do pensamento e da vida de estudantes e professores. No texto da MP, versão enviada para o Presidente da República do Brasil, teve como justificativa que o ensino médio brasileiro estaria em retrocesso e a oferta dos itinerários o tornaria mais atrativo para os estudantes, podendo eles optarem pelos itinerários a partir do projeto de vida³⁵, tendo, sempre, como defesa a flexibilização curricular:

é de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos. Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Brasil, 2016).

Agora a Lei diz que o currículo do ensino médio deverá ser formado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela oferta de itinerários formativos, que serão organizados de maneiras distintas, buscando perceber as demandas de cada contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

³⁵ O Projeto de Vida, conforme descrito na BNCC, é um componente obrigatório no currículo do Novo Ensino Médio. Ele tem por intuito proporcionar espaços que provoquem os alunos a pensar sobre a construção de sua identidade e que favoreçam ferramentas e instrumentos para auxiliá-los nas suas escolhas atuais e futuras.

Nos documentos oficiais do Ministério da Educação os itinerários formativos são definidos como conjunto de disciplinas, oficinas, projetos ou núcleos de estudos que os discentes poderão escolher no ensino médio. As escolas, por sua vez, têm autonomia para selecionar os itinerários que serão ofertados, sempre com foco nas demandas e nos interesses da comunidade escolar.

A justificativa para a criação dos itinerários formativos é a de conquistar o interesse dos jovens estudantes e ao mesmo tempo diminuir a evasão escolar. Vejamos no Parecer nº 3 de 2018.

A introdução do itinerário de formação técnica será um importante atrativo para muitos estudantes, que hoje abandonam o Ensino Médio. Este itinerário será um importante fator de equidade social, já que hoje os estudantes, que não vão para a universidade, devem buscar, frequentemente com recursos próprios, uma formação que lhes permita acessar melhores empregos. Ou seja, a introdução do itinerário técnico é uma importante inovação em termos sociais e educacionais (Brasil, 2018).

Parece que há uma tentativa exacerbada de explicação, de definição dessa ideia de itinerário formativo. Nesse mesmo parecer, os itinerários são definidos como

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que proporcionam que o estudante aprofunde seus conhecimentos e se prepare para o prosseguimento de estudos ou o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

No intuito de amenizar as inúmeras dúvidas sobre o Novo Ensino Médio, o *site* oficial do Ministério da Educação, em 2018, apresentou uma seção denominada de perguntas e respostas. Lá, os itinerários formativos são definidos como:

o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Rumo a implementação da política, ainda no ano de 2018, é criada a Portaria nº 1.432, indicando as principais orientações para as instituições de ensino no desenvolvimento dos itinerários formativos. A portaria destaca que os itinerários devem ser formados a partir de quatro eixos estruturantes: I - Investigação Científica; II -

Processos Criativo; III - Mediação; e IV - Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. A finalidade apresentada para a construção dos eixos é:

[...] integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã (Brasil, 2018).

Dessa maneira, a principal intenção seria promover ampla formação para os jovens, de modo a proporcionar o contato com diferentes experiências, buscando desenvolver cidadãos capazes de elaborar saberes, sobrevir processos criativos, de resoluções de problema e de empreendimento.

Os objetivos a serem contemplados devem:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2018).

Percebemos aí a diversidade de elementos que devem ser atendidos na oferta dos itinerários. No que se refere a implementação dos itinerários formativos nas escolas, por se tratar de eixos complementares, a Portaria recomenda que “[...] incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2018).

Na teoria, as redes de ensino têm total autonomia em deliberar como os eixos estruturantes serão trilhados e conectados, a metodologia empregada em cada itinerário e quantas áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional serão englobadas, devendo assegurar aos estudantes a oferta de mais de um itinerário. Ainda no artigo 12º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) está posto que os itinerários formativos contemplem as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estejam conectados com os diversos interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (Brasil, art.12º § 1º, 2018).

É nítido que as significações em torno dos itinerários formativos na legislação vêm sempre acompanhados da proposta de flexibilização curricular como o diferencial para atrair os jovens para esse nível de ensino e como caminho de diminuição da evasão escolar. Porém, acreditamos que essa flexibilidade curricular acaba limitando a perspectiva de integração entre as disciplinas curriculares, assim como é indicado por Lopes (2019, p. 63).

[...] a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori.

Nesse sentido, os itinerários formativos estão muito mais ligados a uma tentativa de controle e definição dos projetos de vidas dos jovens brasileiros, e a precoce busca de antecipação do que irão realizar no futuro. Planejar e ou definir as escolhas futuras dos jovens não pode ser viável, tendo em vista que o futuro não é algo preconcebido, como aponta Lopes (2019, p. 70),

mais uma vez reitero o quanto essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, instando-os a definir seus projetos de vida tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018: 463) via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível.

Outro ponto necessário para reflexão é a relação entre as redes de ensino público e empresas privadas como possibilidade de colaborar com a efetivação das políticas públicas educacionais, sendo possível, nesse caso, a participação no processo de construção e da oferta dos itinerários formativos. Desse modo, essas empresas ganham espaços ao realizar discurso performativo, indicando os problemas existentes e, na mesma fórmula, mostrando como resolver tais problemas.

À medida que permitimos que empresas e grandes empresários atuem no campo da educação, estamos criando oportunidades para que seus discursos influenciem e moldem a formulação de políticas públicas educacionais, o que acaba por legitimar sua participação, não apenas na proposição de soluções, mas também na elaboração das próprias políticas.

Essa tarefa de delimitar qual itinerário formativo os estudantes devem cursar, pode ser visto como uma tentativa de forçar a antecipação dos futuros projetos desses jovens.

Adiantar tais escolhas é muito complexo, pois dentro de um determinado contexto, cada sujeito tem seus anseios, demandas e interesses e nesse formato (em que o presente acaba sendo deixado de lado, priorizando projetos de vida que, não tem sentido algum para a juventude, visando atender demandas e interesses de determinados grupos sociais) não é possível contemplar as especificidades dos estudantes.

Lopes (2019), acerca dos itinerários formativos propostos no Novo Ensino Médio, questiona a flexibilidade curricular apontada na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, e indica que a BNCC culmina por limitar os caminhos dos estudantes, enquanto tende a estabelecer qual projeto de vida deve ser seguido pelos jovens. Destaca ainda que os currículos precisam ser construídos a partir do contexto de cada ambiente selecionado para que seja possível considerar as demandas e necessidades que não são iguais e equivalentes a toda sociedade. A autora aponta alguns dilemas que não são expostos na política do Novo Ensino Médio.

Não há maior aprofundamento de como tais possibilidades podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas. Não são consideradas as dificuldades para que atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos (Lopes, 2019, p. 66).

Corroboramos com Lopes (2019) que a proposta limita as possibilidades de escolhas dos educandos para o futuro, pois, na prática, a escolha dos itinerários formativos não tem atendido as demandas e interesses dos estudantes. Pelo contrário, tais ofertas estão associadas a uma organização pré-definida e fixa pelas instituições de ensino. Consequentemente, esse ato controla as decisões dos estudantes, restringe seus interesses e suas curiosidades em uma determinada área do conhecimento, além de não conhecer as contribuições das demais áreas, mantendo o discurso da necessidade em atender as demandas presentes no mercado profissional com formação de qualidade.

Nesse sentido, os itinerários formativos não são espaços de escolhas, mas sim de exclusão: quando o estudante faz uma escolha compulsoriamente ele exclui outros conhecimentos e eximindo o Estado disso pois se o estudante não obteve sucesso a responsabilidade é única e exclusiva dele pois lhe foi dado o direito de escolher o seu projeto de vida, o seu futuro. Por isso reiteramos em dizer: não há como controlar as decisões e as escolhas para o futuro dos estudantes, pois ele é imprevisível no geral e intrínseco a cada jovem.

No portal MEC, na aba perguntas e respostas, é apresentado os itinerários formativos como um valioso benefício para os estudantes, uma vez que possibilita aprofundar os estudos nas áreas de conhecimento de maior interesse e identificação, sendo possível ainda a escolha por cursos ou habilitações de formação técnica e profissional. O que “contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem” (MEC, 2018).

Além de não haver opções de escolhas, os itinerários formativos atribuem toda responsabilidade ao estudante. Pesquisas recentes mostraram que os itinerários formativos carregam consigo fortes impactos no ensino médio como desigualdade de acesso, redução das disciplinas básicas, impacto na formação crítica dos alunos, evasão escolar e desinteresse dos alunos, desigualdade de oportunidades para os alunos e falta de estrutura, apoio e treinamento para professores e gestores.

Assim como os itinerários formativos a temática projeto de vida, ganhou destaque recentemente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e da Lei nº13.714/2017.

Em interpretação ao discurso na BNCC, a construção do Projeto de Vida está sempre associada ao exercício da ética e da cidadania, as aprendizagens e competências desenvolvidas no processo educacional. Por meio do projeto de vida o estudante poderá exercer sua cidadania e tomar suas decisões com “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017). Portanto, a escola de ensino médio, acolhedora da juventude, deve estar comprometida com a educação integral dos estudantes contribuindo com a construção de seu projeto de vida.

Segundo a BNCC (2016), o projeto de vida permite cada um ter consciência da responsabilidade social, descobrindo a si mesmo, aos outros e o meio em que vive, trazendo a possibilidade de arquitetar, conceber e moldar o que está por vir. Nesse sentido, propõe que o projeto de vida deve ter uma perspectiva psicológica e social, caracterizando-se por três pilares principais:

- Pessoal, na busca do autoconhecimento: aprender a lidar com os próprios sentimentos, respeitar seus limites, descobrir sua identidade, conhecer suas principais habilidades e dificuldades.
- Social, na consolidação da vida em grupo: refletir sobre sua relação com familiares e colegas, pensar em formas de ajudar a comunidade, entender a realidade do seu entorno.

- **Formativo, com foco no mundo profissional e acadêmico:** decidir qual itinerário formativo vai escolher ao longo do ensino médio, escolher se quer fazer faculdade ou curso técnico, projetar uma carreira para o futuro.

Em consonância com as recomendações da BNCC, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, sobre o Projeto de Vida, determina no Art. 12:

Os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes oportunidades de construção de Projetos de Vida no ensino, de modo a promover processos intencionais e estruturados de aprendizagem e desenvolvimento integral dos jovens, mediante propostas didáticas que possibilitem que cada estudante possa se engajar:

I - na reflexão coletiva e individual sobre:

- a) os desafios e dilemas do mundo contemporâneo e suas implicações para o presente e o futuro das juventudes;
- b) sua história de vida pessoal, familiar e comunitária e como esta história de vida se relaciona com suas características pessoais, suas inclinações, hábitos, desejos e talentos;
- c) sua participação em grupos, coletivos, turmas e a relação dessa participação com as suas formas de estar e se movimentar no mundo; e
- d) suas escolhas e projetos para o futuro, numa perspectiva integrada, considerando dimensões da vida pessoal, familiar, comunitária e profissional, construindo a consciência que todo Projeto de Vida somente se realiza numa dimensão coletiva (Brasil, 2024, p. 8/9).

Em parágrafo único as DCNEM (2024) estabelecem que a oferta do Projeto de Vida é estratégia curricular e poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio:

I - no início da trajetória formativa no Ensino Médio: a orientação e apoio aos estudantes para a identificação de seus interesses, inclinações e objetivos, definindo a escolha do itinerário que mais se alinha a seu Projeto de Vida; e

II - no final da trajetória formativa no Ensino Médio: a orientação e apoio aos estudantes para a identificação das diferentes oportunidades e possibilidades de progressão de estudos no Ensino Superior e de integração ao mundo do trabalho.

Nesse sentido a norma orienta no Art. 37. que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XXII - o Projeto de Vida como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano

de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho (Brasil, 2024, p. 22/23).

4.3 Da Medida Provisória a Lei de Conversão: disputas pela política

No último quadrimestre de 2016, como já contam os livros de história, após o conturbado processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, via processo de *impeachment*, tivemos a ascensão do vice-presidente ao cargo político de presidente. Logo nos primeiros dias da gestão de Michel Temer uma nova reforma propondo a reestruturação do ensino médio foi lançada e iniciada por Medida Provisória (MP).

A MP 746, de 22 de setembro de 2016, criou a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando profundamente a última etapa da educação básica. Entre as alterações está a elevação da carga horária mínima anual, a exclusão de disciplinas, a possibilidade do exercício da docência por notório saber e o silenciamento sobre o ensino médio noturno. Vale destacar que tais alterações foram fortemente combatidas por entidades ligadas aos movimentos em defesa da educação, as comunidades disciplinares, as comunidades acadêmicas e ao movimento sindical e popular, de forma geral.

Apresentada ao Congresso Nacional em setembro de 2016, a Medida Provisória nº 746/2016 de Michel Temer marca o início legal da reforma. No mesmo ano, em dezembro, a MP foi aprovada na câmara dos deputados, sem discussão com a sociedade civil, sem diálogo direto com a comunidade acadêmica e longe do debate com representantes da categoria docente. Assim, coube aos deputados federais e senadores, muitos deles próximos a grupos de interesses de setores ligados à educação, a função de discutir e propor alterações ao projeto governamental. Desse modo, a aprovação da MP foi realizada com a inclusão de emendas pelo Congresso Nacional, o que a caracterizou como um Projeto de Lei de Conversão (PLV)³⁶.

³⁶ Quando é alterada pelo relator, a medida provisória passa a tramitar como Projeto de Lei de Conversão. O projeto recebe esse nome por ter o objetivo de converter a medida provisória em lei. Caso não seja alterada a MP não muda de nome durante a tramitação. Ver em <http://www2.camara.leg.br/>

No Congresso Nacional, no período de discussão da matéria, a MP 746/16 foi analisada por uma comissão mista de deputados e senadores, para só depois ser apreciada pelos plenários da Câmara e do Senado.

A flexibilização do currículo se configurou como uma das principais mudanças trazida pela reforma. O currículo do ensino médio, antes da reforma, era composto por 13 disciplinas obrigatórias: matemática, português, inglês, biologia, química, física, geografia, história, filosofia, sociologia, artes, educação física e literatura. Agora serão substituídas por 5 áreas do conhecimento. Dessa forma, os alunos cursarão nos três anos do ensino médio as disciplinas português, matemática e inglês, obrigatoriamente. Depois disso, poderão escolher, dentre as áreas de conhecimento, entre as seguintes opções: linguagens, estudos de (aprofundamento) em matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Vejamos o texto do artigo 36 e os parágrafos 8 e 9 da MP 746/2016:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (Brasil, 2016, p. 42).

Esta composição do currículo proposta na MP foi mantida até a Lei, trazendo apenas ajustes na escrita textual. O teor do conteúdo permaneceu o mesmo. Por exemplo, o currículo deveria ser constituído nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – Linguagens;
- II – Matemática;
- III – Ciências da natureza;
- IV – Ciências humanas; e
- V – Formação técnica e profissional.

Na Lei somente a linguagem textual foi alterada para:

- I - Linguagens e suas tecnologias;

- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

No entanto, uma mudança significativa ocorreu nas disciplinas filosofia e sociologia que, inicialmente, não constavam na proposta da MP para o currículo obrigatório, deixando-as subsumidas aos conteúdos permitidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A alteração surgiu pelo intermédio de uma emenda apresentada pelo deputado André Figueiredo (Partido Democrático Trabalhista - Ceará). André, com a emenda de número 24, propôs a obrigatoriedade de estudos e práticas relacionados as duas disciplinas, ou seja, exigindo que os conteúdos de filosofia e sociologia fossem abordados em outras disciplinas. A emenda 24, levada ao Plenário da Câmara de Deputados durante a discussão do PLV, foi aprovada. Vale destacar que, durante o processo de votação, trezentos e vinte e quatro deputados dos trezentos e trinta presentes na sessão votaram favoravelmente à inclusão da emenda após acordo entre oposição e situação, com o objetivo de reduzir danos³⁷. Mesmo assim, a decisão não contemplou toda a oposição ao projeto que atuavam ali na Câmara, por entenderem que não se pode abrir mão de relacionar aqueles conhecimentos específicos às suas disciplinas de origem (no caso, sociologia e filosofia).

As disciplinas de artes e de educação física também estiveram inclusas na mesma emenda do deputado André Figueiredo, tendo o mesmo resultado atribuídos as disciplinas de sociologia e de filosofia. A diferença é que, no texto da MP 746/2016, as disciplinas artes e educação física foram apresentadas como componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo a educação física uma prática facultativa ao aluno³⁸. No PLV 34/2016, ambas as disciplinas passaram a ser obrigatórias também para o ensino médio, mas assim como sociologia e filosofia, ficaram limitadas a estudos e práticas, criando a expectativa de que elas poderiam ser resumidas a temas

³⁷ A proposta do Partido Socialismo e Liberdade, considerada também pelas deputadas Maria do Rosário (PT-Rio Grande do Sul) e Alice Portugal (PCdoB-Bahia), era de transformá-las em obrigatórias durante todo o ensino médio. Para mais informações acesse:

<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/filosofia-e-sociologia-serao-diluidas-no-ensino-medio-decide-camara,10000094377>.

³⁸ O texto oficial no acrescido artigo 35-A diz: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

secundários de outras disciplinas, diminuindo sua valoração na escola, causando diversas mudanças no contexto escolar e na profissão de docentes relacionadas as tais disciplinas.

Assim, a responsabilidade de deliberar sobre a forma e as possíveis disciplinas que poderão incorporar os estudos e as práticas relacionadas as disciplinas em questão, acaba por ser adiada, pois vai sendo repassada para as decisões a serem tomadas na feitura da BNCC.

A possibilidade de admissão de docentes, visando suprir carências no ensino médio, por sujeitos que tenham reconhecido saber sobre determinados conteúdos, o célebre notório saber, gerou intenso debate, desde a apresentação da MP, sendo o item que mais recebeu intervenções dos deputados, num total de quarenta e quatro emendas. A maior parte das emendas propunha a supressão do notório saber, no entanto algumas apresentavam a necessidade de o saber ser comprovado por formação em área correlata, por provas e títulos e, até por validação de estudos em institutos de ensino e universidades.

Na Câmara, duas emendas supressivas do notório saber do texto da MP merecem atenção, pois focalizam os possíveis interesses que estariam envolvidos com a novidade. A proposta de emenda 33 do Deputado Marcos Maia (PT - Rio Grande do Sul), diz:

Não se tem nenhuma dúvida dos verdadeiros objetivos da referida MP, privatizar e terceirizar as escolas se mostram claras na MP. Primeiro, cria-se mais um segmento profissional (sem necessidade de habilitação) dentro da categoria dos trabalhadores em educação. Para a contratação desses profissionais bastaria a comprovação de 'notório saber' (Maia, 2016).

Já a proposta de emenda 64 da Deputada Jô Moraes (PCdoB – Minas Gerais, mostra que o notório saber pode contribuir com a precarização da docência:

Esta possibilidade é grave para a conquista da qualidade educacional. Pretende-se flexibilizar a habilitação profissional dos docentes com a permissão da existência profissionais, atuando sem formação em licenciatura, para lecionar nas redes educacionais do país. Abre-se assim, a porta para a precarização da docência, com o fim do concurso público para a carreira de professores na rede pública, com a contratação de forma temporária e/ou por organizações sociais e a não-valorização dos docentes (Moraes, 2016).

No Senado, Paulo Paim (PT – Rio Grande do Sul), em sua proposta de supressão do notório saber, traz:

Notório Saber é um conceito subjetivo e a medida Provisória não específica que profissionais e sob que critérios poderão lecionar sem qualquer formação

acadêmica, possibilitando a precarização do Ensino Médio. A qualidade profissional dos educadores e educadoras é um requisito para a promoção de uma educação contextualizada, que estimule a capacidade crítica nas escolas e forneça aos estudantes elementos para compreensão e participação ativa na realidade (Paim, 2016).

Entretanto, mesmo com as muitas emendas enviadas a Câmara contra a possibilidade da inclusão na docência somente do notório saber, nenhuma delas recebeu aprovação. Assim, a proposta passou por todas as etapas sem nenhuma modificação. No entanto, o PLV 34/2016 aceitou a emenda 509, do Deputado Izalci Lucas (Partido da Social Democracia Brasileira – Distrito Federal) para institucionalizar uma regra de exceção, qual seja, a capacitação pedagógica complementar de bacharéis de diversas áreas para atuar na função docente. A complementação pedagógica, ao lado do reconhecimento do notório saber, foi aceita na redação final da Lei, no artigo 61:

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 do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2016).

Outro embate interessante no parlamento foi a respeito do ensino noturno. A MP recebeu vinte emendas envolvendo possibilidades de o ensino médio funcionar também no período noturno. A deputada Luizianne Lins (PT – Ceará), o deputado Arnaldo Jordy Partido Popular Socialista (PPS/Pará), a deputada Carmen Zanotto (PPS/Santa Catarina) e o deputado Arthur Oliveira Maia (PPS/Belo Horizonte) apresentaram emendas, de teor aditivo, solicitando o acréscimo da possibilidade de reconhecimento de especificidades para o ensino médio no noturno.

Pela própria dinâmica do ensino no noturno, foi considerado que a elevação da carga horária anual para 1.400 horas aula anuais, em pelo menos duzentos dias, totalizando sete horas-aula diárias, apesar de estar em conformidade com a Meta 6 prevista no Plano Nacional de Educação, necessita de flexibilização para atender aos alunos que não podem cursar essa modalidade no turno diurno.

Assim, a garantia de oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, é defendido nas emendas 81, 288, 229, 540. Para Luizianne Lins, o aluno que estuda à noite, pela sua própria situação, muitas vezes também trabalhador por necessidade de seu próprio sustento ou de sua família, terá dificuldades de prosseguir estudos se não for adequada essa carga horária às suas possibilidades. Assim, vem a proposta da ressalva ao referido inciso VI do art. 4º da LDB, de forma a orientar a aplicação da norma.

Então, o ensino médio noturno, que sofre problemas muito mais agravados do que nos outros turnos, continuará sendo ofertado, buscando oferecer aos estudantes, na maioria dos casos trabalhadores, um ensino que, em tese, possa atender suas especificidades (Oliveira, 2016).

A partir do percurso do texto, percebemos que, mesmo partindo de uma medida provisória, ação eminentemente unilateral e pouco participativa, beirando o autoritarismo, a política da reforma do ensino médio foi construindo estratégias em diferentes espaços a fim de construir seu espectro de existência.

No dia 13 de dezembro de 2016 a MP 746/2016 foi votada no plenário da câmara dos deputados com 263 votos favoráveis, 106 contrários e 3 abstenções, depois foi encaminhada ao senado. Durante toda a tramitação da MP na comissão especial foram apresentadas ao texto encaminhado pelo governo 568 emendas³⁹ parlamentares, das quais 148 foram aceitas parcial ou totalmente, segundo informação apresentada no site do senado, para compor a nova Lei⁴⁰.

Aprovada no dia 08 de fevereiro de 2017 pelo senado, a medida, passou a ter a forma de Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. Foram registrados 43 votos favoráveis e 13 votos contra o texto em destaque, não havendo nenhuma abstenção. Depois de aprovado definitivamente pelo Senado e pela Câmara, o PLV foi remetido à sanção do Presidente da República.

Após essa curta trajetória, no dia 16 de fevereiro de 2017, no Palácio do Planalto, o presidente Michel Temer fez a conversão transformando-a na Lei nº 13.415/2017. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 foi redefinida, alterando pontos fundamentais sobre o Ensino Médio.

³⁹ Não é parte dos nossos objetivos, neste texto analisar as emendas.

⁴⁰ Informações sobre as emendas podem ser acessadas em:

<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>

Fechando o panorama normativo da reforma do Novo Ensino Médio, consolidado até a Lei 13.415/2017, na figura abaixo, compilada do Guia de implementação (Brasil, 2018, p. 9), é possível visualizar os principais aspectos.

Figura 2 - Principais mudanças do Novo Ensino Médio



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 9).

Em resumo, para melhor compreensão, temos:

- i. O aumento da carga horária mínima anual, progressivamente, das atuais 800 horas para 1400 horas, possibilitando, em tese, a realização da escola integral, contribuindo, sobremaneira, com o aprimoramento do Ensino Médio.
- ii. As escolas deveriam destinar 1800 horas anuais das três séries do ensino médio para as disciplinas obrigatórias comuns, permitindo, em média, 600 horas por série/ano do ensino médio para as disciplinas obrigatórias.
- iii. A carga horária restante ficaria destinada aos itinerários formativos, as áreas de conhecimentos ou curso técnico escolhidos pelos próprios alunos, sendo que o aluno poderia optar por um ou mais itinerários, mas as escolas não seriam obrigadas a oferecer todos os itinerários, podendo definir a partir de suas condições objetivas e das demandas pedagógicas e técnicas quais itinerários poderiam oferecer. Na teoria, os estudantes escolheriam o

itinerário que mais se alinhasse com seus interesses e objetivos, proporcionando uma formação mais personalizada e direcionada.

- iv. O currículo do ensino médio ficou, então, dividido em duas partes: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que representa até 60% do currículo e abrange disciplinas obrigatórias como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os Itinerários Formativos, representando os outros 40% do currículo que ficam organizados em cinco áreas de conhecimento e formação técnica e profissional (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional).
- v. Manteve a proposta da MP da contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos específicos, especialmente em áreas técnicas e profissionais, mesmo que esses profissionais não possuam formação acadêmica tradicional.
- vi. O ensino médio noturno foi considerado uma modalidade à parte, muitas vezes chamado de ensino médio noturno regular, sendo reconhecida a necessidade de uma organização específica para ele, respeitando suas particularidades, principalmente em relação ao aluno-trabalhador. As adaptações podem incluir a flexibilização da carga horária e da organização curricular para melhor atender esses alunos.

4.4 Implementação do Novo Ensino Médio: vontades, percalços e pandemia

A implementação da reforma Novo Ensino Médio, após a aparente consolidação legislativa da norma, foi iniciada no contexto do governo de Jair Bolsonaro, com ministros da educação sendo substituídos constantemente de acordo com os interesses conservadores da elite, mas também dependendo do humor do detentor da faixa presidencial⁴¹. De forma geral, a implementação foi planejada para ocorrer em etapas,

⁴¹ Durante o governo de Jair Bolsonaro, houve a passagem de quatro ministros no cargo, a saber: Ricardo Vélez Rodríguez (01/01/2019 a 08/04/2019); Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020); Milton

com a obrigatoriedade de que todas as escolas do Brasil começassem a adotar o novo modelo até o ano letivo de 2022.

Contudo, ainda em 2019, a Lei começou a tomar forma, com atividades envolvendo as secretarias estaduais de educação e o MEC. O processo envolveu várias etapas e esforços coordenados na tentativa de garantir que as mudanças curriculares e estruturais fossem realizadas. Um dos primeiros passos foi a revisão e adequação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que define os conteúdos obrigatórios para todas as escolas. As secretarias de educação estaduais e municipais se empenharam em alinhar os currículos locais às diretrizes da BNCC, na perspectiva de assegurar aos estudantes o acesso aos conteúdos essenciais determinados na reforma.

Paralelamente, iniciou-se a estruturação dos itinerários formativos, as partes flexíveis do currículo, de livre escolha dos alunos. Orientados, principalmente, pelas secretarias estaduais de educação, as escolas e redes de ensino trabalharam na definição de quais itinerários seriam oferecidos, em tese, levando em consideração a demanda dos alunos e a capacidade das instituições.

A formação continuada dos professores era um componente crucial nesse processo. Houve a propaganda de um investimento significativo em capacitações para que os docentes pudessem se adaptar às novas exigências curriculares e metodológicas do Novo Ensino Médio. Os programas de formação incluíam a familiarização com a BNCC, os itinerários formativos e as novas práticas pedagógicas, como o uso de metodologias ativas de ensino.

Não demorou muito para que os idealizadores, gestores, professores e estudantes começassem a perceber a falta de infraestrutura escolar para atender as novas imposições. Mesmo assim, iniciaram a tentativa de adaptar seus laboratórios, bibliotecas e espaços para atividades práticas, especialmente para atender às demandas dos itinerários de formação técnica e profissional. Por sua vez, a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e pais cobravam das secretarias de educação diálogos para explicar as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio.

Para testar a implementação do Novo Ensino Médio antes de expandi-lo para todas as instituições, alguns estados e municípios iniciaram projetos-piloto em escolas selecionadas. Escolas essas que na maioria das vezes não tinham infraestrutura nenhuma

Ribeiro (16/07/2020 a 28/03/2022); e Victor Godoy Veiga (29/03/2022 a 01/01/2023). Além disso, no período de 20 de junho a 16 de julho de 2020, o cargo de ministro da educação ficou vago.

para implementar a política, no entanto necessitavam do recurso ora oferecido para a adesão da proposta.

Com a reforma em pauta e o contínuo ato de movimentos contra o Novo Ensino Médio no campo educacional, não podíamos imaginar o que estava por vir no campo da saúde e que afetaria por completo toda a humanidade. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. E em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

A crise sanitária forçou uma rápida adaptação das práticas educacionais, evidenciando várias questões e promovendo mudanças significativas. Em março de 2020, a maioria das escolas no Brasil suspendeu as aulas presenciais como medida para conter a disseminação do vírus. Essa suspensão afetou milhões de estudantes em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A interrupção das aulas presenciais marcou o início de uma série de desafios para o sistema educacional.

Para dar continuidade ao processo educativo, escolas e universidades tiveram que adotar rapidamente o ensino remoto emergencial. O uso de plataformas *online*, aplicativos de videoconferência e outras ferramentas digitais tornaram-se essenciais. No entanto, essa transição revelou disparidades significativas no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos entre os estudantes. Estudantes de áreas rurais e de famílias de baixa renda enfrentaram grandes dificuldades para acessar o ensino remoto devido à falta de conectividade e de equipamentos adequados. Em resposta, algumas redes de ensino distribuíram tablets, computadores e pacotes de dados móveis para tentar mitigar essas desigualdades, embora nem todos os alunos tenham sido atendidos.

A rápida transição para o ensino remoto exigiu que os professores passassem por programas de capacitação para aprender a utilizar novas ferramentas digitais e adaptar suas metodologias de ensino. A carga de trabalho dos docentes aumentou significativamente, já que precisaram criar e adaptar materiais para o ensino remoto e oferecer suporte adicional não só aos alunos, mas também aos seus pais ou responsáveis.

O isolamento social, a incerteza e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto impactaram a saúde mental de estudantes e professores. Muitas instituições implementaram programas de apoio psicológico para ajudar a lidar com o estresse e a

ansiedade decorrentes da pandemia, reconhecendo a importância do bem-estar emocional para o sucesso educacional.

No segundo semestre de 2020, algumas poucas regiões começaram a planejar e implementar o retorno gradual às aulas presenciais, adotando protocolos rigorosos de segurança, como uso de máscaras, distanciamento social e higienização constante. Muitas escolas adotaram um modelo híbrido, combinando aulas presenciais e remotas para reduzir a quantidade de alunos presentes ao mesmo tempo, tentando balancear a necessidade de educação contínua com a segurança dos alunos e funcionários.

Em 2021, algumas capitais retomaram às aulas presenciais, mas foi somente no primeiro semestre de 2022 que o retorno presencial passou a ser adotado pelas redes municipais, estaduais e particulares de ensino em todo o país. Assim, a Lei 13.415/17 entrou em vigor efetivamente em 2022, após uma pandemia desastrosa que deixou uma marca de setecentos mil mortos no Brasil.

Com a superação do momento mais crítico da pandemia, a implementação da reforma foi sendo retomada de forma escalonada. Em 2022, começou pelo 1º ano do ensino médio com a ampliação da carga horária para, pelo menos, cinco horas diárias. Pela lei, lembrando, para que o novo modelo fosse efetivado, as escolas teriam que ampliar, paulatinamente, a carga horária para 1400 horas anuais, o que equivale a sete horas diárias. Em 2023, a implementação seguiu com 1º e 2º anos, com a obrigação de os itinerários serem implementados no número maior de escolas. Em 2024, a fase seria concluída, com os três anos do ensino médio.

Nem mesmo a pandemia de COVID-19 e a gestão federal problemática, conseguiram deter os esforços reformistas, posto isso, todo o governo de Jair Bolsonaro foi marcado por modestos movimentos em prol da revogação do Novo Ensino Médio, provavelmente porque a população tinha muito mais atrocidades para tentar combater, diariamente, num governo tão nefasto. Contudo, os movimentos e manifestações contra a reforma continuaram a acontecer, mesmo que de forma mais branda e isoladas.

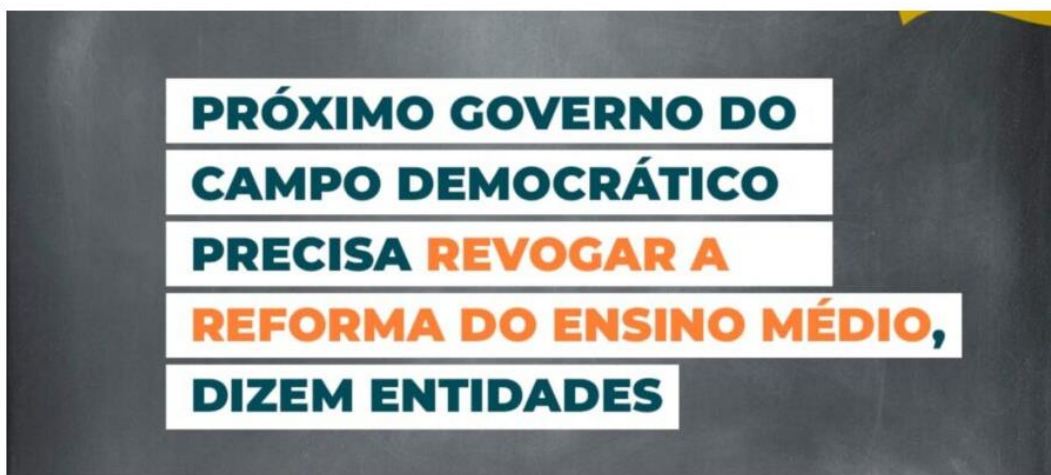
4.5 Entidades educacionais pela revogação do Novo Ensino Médio

No dia 8 de junho de 2022, entidades e movimentos em defesa do direito à educação assinaram a carta aberta intitulada “Pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”. O documento expõe dez razões que destacam o caráter

antidemocrático da reforma, apontando-a como um projeto educacional contrário à equidade e ao combate das desigualdades sociais e educacionais.

A imagem a seguir mostra a chamada da manchete noticiada sobre o ato em prol da revogação.

Imagem 2 – Carta pela revogação do Novo Ensino Médio



Entidades assinam carta pela revogação da Reforma do Ensino Médio

Fonte: *site* CPERS (2022).

A Carta argumenta que a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017, deve ser revogada devido aos seus efeitos negativos e ao processo antidemocrático de sua aprovação.

A Carta apresenta como impactos negativos:

- **Desintegração Curricular:** Em vez de integrar o currículo, a reforma fragmenta a educação, eliminando disciplinas científicas e humanísticas essenciais.
- **Exclusão de Estudantes:** A adoção do ensino integral sem investimentos adequados exclui estudantes trabalhadores e de baixa renda, além de fechar turmas noturnas e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- **Desqualificação Profissional:** Induz os jovens a itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade, prejudicando a formação científica e humanística.
- **Impacto nos Institutos Federais:** A reforma ameaça o modelo integrado de ensino médio dos Institutos Federais, que combina formação geral e profissional de forma democrática e inclusiva.

- Aumento da Fragmentação Curricular: Ao invés de reduzir disciplinas, a reforma aumenta os componentes curriculares, como evidenciado no estado de São Paulo.
- Desregulamentação Docente: A contratação precária de professores e a oferta de disciplinas por profissionais sem formação docente afetam a qualidade do ensino.
- Desescolarização e Privatização: Terceiriza a educação para empresas e agentes de mercado, comprometendo a responsabilidade do Estado.
- Educação a Distância: A expansão do ensino a distância, evidenciada durante a pandemia, exclui estudantes sem acesso digital e precariza a educação.
- Desigualdades Educacionais: A diversificação curricular aprofunda desigualdades ao limitar o acesso a conhecimentos básicos.
- Fragmentação do Sistema Educacional: A reforma distancia a consolidação de um Sistema Nacional de Educação.

A carta conclama o próximo governo a revogar a reforma e iniciar um processo de discussão democrática e participativa para reestruturar o Ensino Médio, respeitando os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

É fundamental que o próximo governo do campo democrático REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático, de forma que qualquer mudança seja respaldada em um processo participativo e democrático (Carta Aberta, 2022).

Em 2023 com a eleição do presidente Lula cresceu a esperança de que finalmente seria possível a revogação da reforma que nasceu do golpe da medida provisória, logo toda essa esperança transformou-se em um fio ralo, fino e frágil. Com isso, reivindicações pela revogação imediata, do novo modelo, foram ampliadas e defendidas por movimentos estudantis, entidades sindicais, docentes e pesquisadores. Em 15 de março de 2023, Essa causa ganhou ainda mais força quando manifestações convocadas por secundaristas ocorreram em cinquenta e uma cidades do País.

O Governo não atendeu ao clamor do povo em prol da revogação do ensino médio, mas diante da expansão de diversos movimentos (entidades educacionais, estudantes, professores e especialistas), pedindo a revogação do novo modelo de ensino, e sob pressão, o presidente Lula e o ministro da Educação, Camilo Santana, afirmaram que o novo modelo não vai seguir “do jeito que está”:

[...] o ministro Camilo Santana vai fazer um debate sobre o Novo Ensino Médio. Ele vai fazer uma discussão com os educadores, com os estudantes.

Não vai ser do jeito que está. Ele fará uma discussão para que a gente possa fazer uma coisa que seja agradável ao governo, mas também aos estudantes (Lula, entrevista à TV 247).

O desígnio do presidente em fazer algo agradável tanto para o governo quanto para os estudantes, resultou na Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Publicada pelo Ministério da Educação, a portaria, instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. O objetivo foi o de estabelecer o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio.

A portaria estabeleceu noventa dias para a consulta pública. Passado esse prazo, por meio de carta conjunta, entidades que colaboram com o Ministério da Educação na realização da consulta, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) – solicitaram ao Ministro de Estado da Educação Camilo Santana a prorrogação da consulta “a fim de que sejam garantidas as condições necessárias para aplicação de todos os instrumentos de escuta e a mais ampla participação social”. A ampliação foi acolhida pela Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino do Ministério, tendo a consulta a prorrogação de mais trinta dias.

A consulta pública se constituiu por ações promovidas por meio de: Ciclos de *webinários* com especialistas (12 encontros), representando instituições universitárias e organizações sociais diversas. As oitavas tiveram transmissão ao vivo pelo canal do MEC no *YouTube*, foram gravadas e serviram de base para o relatório geral; Realização de quatro audiências públicas, em parceria com as instituições CNE, Foncede, FNE, representativas da área educacional; E coleta pública de contribuições na plataforma *Participa + Brasil*⁴².

Entidades educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) não poderia ficar de fora dessa luta, então se engajou na consulta pública, assumindo protagonismo com a realização de um ciclo de cinco seminários regionais, intitulado “Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?” A ação

⁴² As questões da consulta pública podem ser acessadas em: <https://www.gov.br/participamaibrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>

objetivou fomentar o debate entre especialistas de universidades, institutos e escolas, bem como, dar visibilidade à pesquisa recente sobre o tema em subsídio à consulta pública promovida pelo MEC.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) também participou dos debates sobre o ensino médio. O 1º Encontro Nacional dos Estudantes, realizado em Brasília, em 26 de maio, reuniu lideranças estudantis de todo o Brasil para discutir a etapa e os caminhos da educação no Brasil. O momento propiciou oportunidade de ouvir a voz dos estudantes em defesa de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade (MEC, 2023).

Com a Consulta Pública ainda em andamento, e em meio a uma onda recente de manifestações contrárias à reforma, Camilo Santana, responsável pelo MEC, assinou mais uma portaria. A Portaria nº 627 de 4 de abril de 2023 estabeleceu a suspensão dos prazos do calendário nacional de implementação da reforma.

Desse modo, ficaram suspensos os prazos relacionados aos artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria 521/21, que tratam, respectivamente, de: implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos itinerários formativos; cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); alinhamento das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para a etapa; e atualização da matriz de avaliação do Novo Enem.

Com a portaria, a suspensão do cronograma perdurou por 60 dias, contados a partir do término da consulta pública promovida pelo MEC para a avaliação e a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023.

O Ministro Camilo Santana, em entrevista a jornalistas, em oficialização a suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, afirmou que:

Nós reconhecemos que não houve um diálogo mais aprofundado da sua implementação, não houve uma coordenação por parte do Ministério da Educação. O ministério foi omissivo, principalmente no período difícil que foi a pandemia nesse país, e há a necessidade de a gente poder rever toda essa discussão (Extraclasse, 2023).

A suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio serviu para aumentar ainda mais as expectativas e aspirações em relação a revogação do novo modelo de ensino.

No quadro abaixo estão sintetizados os dados com os resultados em números da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, compilados pelo MEC.

Quadro 2 – Resultado da consulta pública em números

Consulta Pública em números	
12 webinários com a participação de 42 especialistas e acesso do conteúdo por 4.920 no portal do MEC	
4 audiências públicas com as entidades que compõem a coordenação da consulta pública - CNE, FNE, FONCEDE E CONSED	
A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) realizou 5 seminários com a participação de 16 pesquisadores 5.870 acessos no canal do MEC	
Encontro Nacional de Estudantes em Brasília, reunindo 180 estudantes do ensino médio de todos os estados do país	
MEC recebeu 21 entidades que entregaram documentos com análises e proposições	
Consulta online pela Plataforma Participa+Brasil, com 11.024 respondentes	
Consulta online (via <i>WhatsApp</i>) com 139.159 participantes: 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores	

Fonte: Sumário de consulta pública do MEC.
Adaptado pela autora (2024).

Os resultados mostram ampla participação de toda comunidade educacional, seja promovendo ações, propondo alterações ou requerendo a revogação imediata da proposta. Finalizada a Consulta, o MEC divulgou em coletiva de imprensa, sumário com os principais resultados da coleta de subsídios que orientaria as decisões acerca da Política Nacional de Ensino Médio. Os resultados foram resumidos no quadro 3.

Quadro 3 – Resumo dos resultados da consulta pública

Sumário dos resultados da Consulta Pública	
Carga horária	Críticas à redução da carga horária na Formação Geral Básica (FGB), com demanda por um mínimo entre 2.100 e 2.400 horas. Apoio à expansão progressiva do ensino em tempo integral e educação profissional.
Organização Curricular	Necessidade de maior clareza nos itinerários formativos e atenção às desigualdades regionais e sociais.
Enem	Priorização da FGB

Equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes	Preocupação com a inclusão de grupos vulneráveis e garantia de saberes específicos para indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda.
Educação a distância	Resistência à modalidade, com ressalvas para casos específicos.
Infraestrutura	Urgência em corrigir desigualdades, com política integrada para investimentos federais e estaduais em escolas.
Formação Técnica e Profissional	Necessidade de articulação com o ensino médio, com critérios claros para o notório saber.
Formação e valorização dos professores	Revogação das diretrizes para licenciaturas e criação de programas continuados de formação para educadores.
Política de permanência	Necessidade de bolsas ou poupança para estudantes vulneráveis visando reduzir evasão escolar.
Tempo Integral	Apoio federal para expansão, com diretrizes que associem a educação integral ao aumento da jornada sem excluir modalidades como EJA e ensino noturno.
Avaliação	Criação de repositórios de boas práticas e formação de gestores estaduais.
Papel do MEC	Liderança no Sistema Nacional de Educação e coordenação da Política Nacional de Ensino Médio.

Fonte: Sumário de consulta pública do MEC.
Adaptado pela autora (2025).

O MEC estruturou o sumário em doze núcleos, abordando questões pedagógicas, estruturais e sociais. No resultado, os participantes, mostraram criticamente os desafios e demandas para a política do Ensino Médio no Brasil.

Veja que em relação a carga horária houve posição majoritária de críticas na redução da formação geral básica, salientando que necessita de muito mais horas para garantir uma formação ampla e sólida. Na organização curricular o destaque foi a preocupação na oferta imprecisa dos itinerários formativos, o que suscita o aumento das desigualdades refletidas nas tensões entre a flexibilidade proposta pela reforma e a realidade de escolas com recursos limitados.

O Enem, enquanto principal porta de entrada para o ensino superior, preocupa por não haver alinhamento entre sua estrutura e às demandas da nova organização curricular, o que reforça a necessidade de priorizar a FGB no exame.

Em equidade e direitos humanos o destaque foi o cuidado com a inclusão de juventudes vulneráveis, enfatizando a necessidade de integrar esses grupos ao currículo e à formação técnica e profissional. A educação a distância, embora enfrentando resistência, houve consideração de sua viabilidade desde que em contextos específicos. Para questões

relacionadas a infraestrutura é notável o reconhecimento da necessidade de investimento de infraestrutura mínima nas escolas, pois sem ela, ensino integral, itinerários formativos diversificados e EPT permanecem inviáveis.

Na Formação técnica e profissional, há o reconhecimento de que a modalidade é atrativa para os estudantes, que é fundamental para conectar o ensino médio às demandas do mercado de trabalho, mas carece de uma integração efetiva com o ensino médio. Formação e valorização dos professores é essencial para o sucesso de qualquer reforma.

Na consulta foi enfatizado que a precarização da formação inicial e a ausência de programas continuados comprometem a qualidade do ensino. No critério política de permanência, a evasão escolar é sempre citada como um problema estrutural que afeta especialmente jovens pobres e para amenizar a situação, a possível solução seria projetos com bolsas ou poupanças como medidas de incentivo.

A expansão do ensino de tempo integral é necessária, focando numa formação integral, mas sem deixar de contemplar as necessidades de estudantes que dependem de ensino noturno ou EJA. A avaliação sintetizou em capacitação, criação de um repositório para partilha e troca de experiências. Por fim, no aspecto papel do MEC, visto como articulador central, espera-se que lidere, promovendo articulação entre entidades e atores do ensino médio, garanta suporte técnico aos estados e respeite as diversidades regionais.

Concisamente, a consulta, mostrou uma preocupação equilibrada entre aspectos estruturais (carga horária, infraestrutura e tempo integral), pedagógicos (currículo, formação docente) e sociais (equidade, permanência e inclusão), revelando um sistema educacional tensionado por demandas, embates e desafios na efetivação da política do Novo Ensino Médio. As resistências, especialmente à EaD e à redução da FGB, demonstram que qualquer mudança precisaria ser cuidadosamente debatida e contextualizada para não aprofundar desigualdades existentes.

4.6 A Lei 14.945/2024: reconfigurações da política e os limites da escuta pública

A Lei 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, representa o resultado de um processo tenso e multifacetado de revisão parcial da reforma do ensino médio instituída pela Lei 13.415/2017, originada da Medida Provisória 746/2016. Ao contrário do processo anterior, marcado pela ausência de debate público e pela imposição de uma

reforma com forte viés tecnicista e mercadológico, a nova lei emerge de um percurso mais aberto à escuta da sociedade civil — ainda que não sem contradições e limites.

A gênese da nova legislação remonta ao contexto político e educacional que se desenhou no Brasil após a pandemia de COVID-19. O país atravessava uma de suas eleições presidenciais mais polarizadas desde a redemocratização. A disputa entre Jair Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva foi marcada pela contraposição entre projetos antagônicos de sociedade: de um lado, a continuidade de um governo conservador, alinhado a interesses de mercado e à militarização de políticas públicas; de outro, uma frente ampla que buscava resgatar valores democráticos, sociais e educacionais historicamente atacados nos anos anteriores. Mesmo diante de um resultado apertado e de tentativas golpistas, a vitória de Lula e sua posse representaram a retomada de um projeto mais progressista de nação.

Nesse novo ciclo de governo, o Ministério da Educação passou a ser comandado por Camilo Santana, ex-governador do Ceará, cuja gestão anterior foi associada a políticas educacionais que buscaram resultados em avaliações externas e expansão da jornada escolar. Sua nomeação foi acompanhada de expectativas quanto à nacionalização de práticas exitosas da educação cearense, mas também por críticas sobre o possível tecnocratismo de tais medidas.

É nesse cenário que o Projeto de Lei nº 5.230/2023 foi protocolado pelo Poder Executivo Federal, visando revisar pontos considerados críticos da reforma de 2017. A elaboração do projeto foi precedida por um amplo processo de consulta pública promovido pelo Ministério da Educação ao longo do primeiro semestre de 2023. Foram mobilizadas pesquisas de opinião, escutas com professores, estudantes, gestores, especialistas e entidades educacionais, entre as quais o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação (FNE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), além de representantes da sociedade civil organizada.

Contudo, apesar de revestido de maior participação, o processo foi duramente criticado por setores acadêmicos e movimentos sociais que viam na proposta uma ‘reforma da reforma’, que preservava o núcleo estrutural da política anterior. Para tais críticos, o objetivo do governo seria legitimar mudanças superficiais por meio da participação simbólica da comunidade escolar, mantendo inalterado o ataque estrutural à escola pública, notadamente pela via da privatização e da fragmentação curricular. Essa crítica ecoa em autores que compreendem a reforma como parte de um projeto neoliberal

de educação, centrado em competências utilitaristas e na subordinação da formação escolar aos interesses do mercado.

A pressão social contra o modelo instituído em 2017 ganhou força por meio de diversas mobilizações: protestos estudantis, campanhas por revogação total da reforma, manifestações de sindicatos da educação, pareceres técnicos de especialistas e articulação de fóruns estaduais e movimentos como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Observatório do Ensino Médio. A insatisfação também ficou evidente na pesquisa Datafolha encomendada pelo próprio MEC, que revelou que cerca de 80% dos estudantes estavam insatisfeitos com os itinerários formativos ofertados. A imagem abaixo mostra um momento de manifestação em prol da revogação da reforma.

Imagem 3 – Movimento em prol da revogação do Novo Ensino Médio



Foto: Fernando Frazão, Agência Brasil

NÃO ACEITAMOS OS RESULTADOS DA CONSULTA PÚBLICA — LULA, REVOQUE O NOVO ENSINO MÉDIO!

Fonte: Agência Brasil (2023).

A tramitação do PL⁴³ 5.230/2023 no Congresso Nacional foi marcada por disputas acirradas entre blocos parlamentares com visões antagônicas: de um lado, defensores da revogação completa do Novo Ensino Médio; de outro, aqueles que buscavam preservar a flexibilização curricular sob o argumento da modernização da educação. O texto

⁴³ Forma mais comum de proposição legislativa, que busca criar, alterar ou revogar leis ordinárias.

aprovado, que deu origem à Lei 14.945/2024, resultou de um processo de mediação que refletiu correlações de força no parlamento, apresentando avanços pontuais, mas mantendo elementos estruturais da reforma de 2017.

Entre as principais alterações da nova lei, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual para 1.400 horas, a ser implementada conforme os marcos estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE). Essa medida visa fortalecer a permanência dos estudantes na escola, mas sua efetivação depende diretamente da garantia de infraestrutura, financiamento adequado e valorização dos profissionais da educação.

No que diz respeito aos itinerários formativos, a lei manteve essa estrutura, porém com ajustes regulatórios importantes. A carga horária mínima dos itinerários passa a ser de 600 horas (excetuando-se os cursos técnicos), devendo aprofundar pelo menos uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou a formação técnica e profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A legislação também determina que todas as escolas ofereçam pelo menos dois itinerários formativos distintos (excluindo a formação técnica) e que os sistemas de ensino implementem políticas de orientação para que os estudantes façam escolhas mais conscientes, buscando mitigar a improvisação e a desigualdade no acesso às diferentes trilhas curriculares.

Outro ponto sensível é a relação entre os itinerários e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A nova legislação estabelece que o Enem considerará apenas a Base Nacional Comum Curricular para efeitos de avaliação, desconsiderando os itinerários formativos. Esse ponto foi objeto de veto presidencial, revertendo decisão anterior do Congresso, e ainda pode sofrer alterações, a depender da correlação de forças parlamentares.

Embora as modificações promovidas pela Lei 14.945/2024 possam parecer tímidas diante das demandas históricas por uma educação pública democrática e emancipadora, é preciso reconhecer que elas foram fruto de intensas lutas sociais e disputas simbólicas. A nova legislação, portanto, não representa uma ruptura com a racionalidade técnico-gerencial que sustentou a reforma anterior, mas evidencia fissuras que podem ser potencializadas por lutas coletivas, organização política e engajamento social.

Em síntese, a Lei 14.945/2024 deve ser compreendida como expressão das tensões entre dois projetos antagônicos de educação: de um lado, a lógica da adaptação do ensino às exigências do mercado e da produtividade; de outro, a defesa de uma escola pública que forme sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social. Seus limites são evidentes, mas também o são as potencialidades abertas pelo processo democrático que a gestou.

4.7 Construção da política em contextos: atuação docente nas produções acadêmicas

O ensino médio, como objeto de estudo investigativo em pesquisas educacionais, mesmo muitas vezes apresentado como um nível educacional “esquecido em um desvão do ensino” (Castro, 1997, p.7), não é algo novo, ainda que considerado um tema em “zona cinza de pesquisa das políticas” (Castro, 1997, p. 63). Nos últimos anos, esse nível de ensino tem se destacado em pesquisas acadêmicas, despertando interesses, demandas e disputas no entendimento de sua constituição enquanto etapa de ensino necessária na vida de jovens e adolescentes.

Assim, estudos que abordam reformas curriculares, currículo em ação, cotidiano escolar, políticas educacionais (como a Base Comum Curricular), sua condição de etapa final da formação (visando a incorporação de jovens no mundo do trabalho) ou propedêutica (que foca na formação geral para a continuidade de estudos em nível de graduação), além de formação, condições de trabalho docente, juventude e escola, desigualdades e acesso, dentre outros, são objetos de análise em diversas pesquisas sobre o Ensino Médio.

Nessa perspectiva, compreendendo a impossibilidade de abarcar o universo das produções existentes, tanto pela extensão delas, como pela diversidade temática, consideramos pertinente apresentarmos uma seção delineando a produção existente em teses e dissertações acerca da atuação docente no ensino médio. Nosso objetivo aqui é mapear a produção mais próxima de nossa perspectiva de análise para, a partir das reflexões com as principais produções encontradas, demarcar nosso olhar e reforçar nossa abordagem sobre o objeto de estudo da tese.

Pensando no objetivo desta seção, como descrito acima, cabe analisar e diferenciar o estudo proposto.

A revisão da literatura da produção acadêmica de um determinado tema é uma pesquisa conhecida, inicialmente, pela denominação estado da arte ou estado do conhecimento, sendo reconhecida “por realizarem uma metodologia de caráter inventariante descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam, [...] sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p. 258).

Como vimos com Ferreira (2002), estado da arte ou estado do conhecimento aparecem quase como sinônimos, contribuindo para uma compreensão geral de um campo de estudo. Apesar de generalistas, ambos cumprem a função de avisar a comunidade acadêmica que os temas possuem uma determinada trajetória de pesquisa, já foram abordados de diversas formas, que outros pesquisadores já se dedicaram sobre a questão. Além de uma necessária atualização do tema, o estado da arte ou do conhecimento cumpre a função de dar os devidos créditos aos pesquisadores que já se dedicaram aquele tema (Ferreira, 2021). Entretanto, alguns autores têm alertado sobre a necessidade de diferenciar, metodologicamente, o estado da arte do estado do conhecimento, trazendo também para o debate o chamado estado da questão (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2010).

Sobre a diferenciação entre estado da arte e estado do conhecimento, para resumir, podemos considerar a abrangência do estudo: o primeiro está relacionado a revisão da literatura de forma mais ampla, com pretensão universalista, incorporando o máximo possível de banco de dados e evitando recortes sobre o tema. Já o segundo refere-se a estudos direcionados ao tema especificamente desejado, com recortes teóricos metodológicos precisos para atender a individualização de determinada pesquisa. No caso desta pesquisa, para exemplificar, o tema reforma do ensino médio estaria para o estado da arte, assim como reforma do ensino médio a partir da política de atuação, aproxima-se do estado do conhecimento.

O estado da questão, por sua vez, tem como finalidade levar o pesquisador a registrar como se encontra o tema de sua investigação no estado atual da ciência tomando como referência a “definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa” (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2004, p. 07).

Dessa maneira, aproximando ao nosso objeto de pesquisa, o recorte da análise do estado da questão recai diretamente sobre nossa abordagem sobre a atuação docente no ensino médio, trazendo nossos objetivos, hipóteses, metodologias e abordagens teóricas

como elementos para determinar a amplitude da pesquisa/revisão de literatura contribuindo para “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2004, p. 08).

Desse modo, a revisão da literatura, tipo estado da questão, propicia uma leitura panorâmica acerca do que vem sendo produzido na última década (2014 - 2025) a respeito da atuação docente nessa etapa de ensino, verificando uma metodologia qualitativa e a perspectiva teórica descentrada. Nossa intenção foi mapear pesquisas que fazem uso, e de que forma usam, tanto da teoria da atuação, quanto do ciclo de políticas, abordadas por Stephen Ball e colaboradores.

Sobre a teoria da atuação, como apresentado na subseção 3.4, o termo *enactment* pode ser “entendido como encenação, não em algum sentido negativo, de enganação ou de dissimulação [...], mas no sentido teatral, referindo-se à noção de que um texto pode ser apresentado/reapresentado/representado de diferentes formas”. (Santos, 2016, p. 275). Nesse sentido, as políticas são interpretadas, efetivadas, colocadas em prática de diferentes e variadas formas.

Vale destacar a estreita relação desse entendimento com o sentido filosófico explicitado pelo Dicionário *Online* de Português: “alteração ou transferência de algo numa condição virtual, ideológica para o plano da realidade” em outras palavras os atores (nesse caso, os docentes) altera, transforma o texto da política (virtual, ideológico) para encenação/representação no contexto da prática, o que evidencia a estreita relação com o ciclo de políticas em que “sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 38).

O ciclo contínuo de políticas, como discutido na subseção 3.2, foi estruturado por Ball e Bowe (1992), e instituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Todos os contextos estão interligados em uma relação que dispensa dimensões de linearidade ou sequencialidade entre eles. No momento, importa entendermos que o ciclo rompe com perspectivas estadocêntricas que podem levar a considerações de que as escolas são vítimas indefesas de políticas vindas de ‘cima para baixo’, possibilitando conclusões equivocadas de que a ‘escola nada pode fazer’ para a transformação da sociedade e de seu próprio fortalecimento.

Então, para a realização do estado da questão, escolhemos incluir descritores que se aproximem de nossa concepção teórico-metodológica com o intuito de explicar e

delimitar a contribuição original do estudo no campo científico, como defende (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2010).

Para realizarmos o trabalho proposto, consideramos a produção acadêmica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD), validando o período de 2014 a 2025, sobre a temática ‘Atuação docente no ensino médio’. O recorte temporal demarcado para o levantamento bibliográfico exposto se justifica em razão, principalmente, das mudanças curriculares propostas para o ensino médio a partir da implementação da Medida Provisória 746/16 convertida na Lei 13.415/17, visando reformular o formato e o conteúdo pedagógico dessa etapa escolar. Consideramos um ano antes da MP por entendermos que o período anterior que marca a transição pode ser importante, pois diz muito sobre o delineamento e acolhida das mudanças propostas. É significativo discorrer que 2014 é também o ano de construção do catálogo de teses e dissertações da Capes.

Assim, no primeiro momento, a partir do objetivo central do estudo, elegemos os seguintes descritores, nessa ordem:

1. Ensino médio e políticas curriculares;
2. ensino médio e ciclo de políticas;
3. ensino médio e atuação docente;
4. atuação docente e ciclo de políticas;
5. ensino médio, políticas curriculares, ciclo de políticas, atuação docente.

Os 5 (cinco) descritores foram as expressões de entrada no CTD no intuito de mapearmos o objeto central do estudo nas produções acadêmicas, principalmente, por meio das teorias que fundamentam nosso trabalho. Evidenciamos que, nos momentos das buscas no CTD, inserimos nos descritores as aspas abrindo e fechando cada descritor e o *and* para separar cada termo do descritor (ex.: descritor 1: ‘Ensino médio’ *and* ‘políticas curriculares’). O descritor é o termo chave que nos ajuda a identificar o que procuramos. É uma palavra ou conjunto de palavras que compendia o objeto ou a temática de estudo (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2010).

Além desses aspectos, destacamos os seguintes refinamentos das buscas:

- Textos: teses e dissertações, excluindo mestrados profissionais;
- Grande Área: Ciências Humanas e Multidisciplinar;
- Área de Conhecimento: Educação e Ensino.

Entendemos que a exclusão dos mestrados profissionais (bom ressaltar que não há a opção no CTD de doutorados profissionais) não impactará os resultados, já que não

temos uma quantidade significativa desses programas nas áreas de Ensino e Educação. Sobre a Grande Área, ficamos com aquelas que dialogam com a educação e o ensino. Em relação a Área de Conhecimento, optamos por seguir a proximidade já detectada por muitos pesquisadores, inclusive pela CAPES (documento da área de Ensino chama educação de área-mãe)⁴⁴, entre os programas de Educação e de Ensino, o que nos permite intuir que neles estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre a temática. Após a seleção do itinerário, partimos para o momento do levantamento bibliográfico que equivale à leitura e seleção dos textos. A seguir, detalhamos as produções encontradas com cada descritor.

Primeiro descritor – Ensino médio e políticas curriculares

Com o primeiro descritor, ‘Ensino médio’ *and* ‘Políticas curriculares’, localizamos setenta e seis trabalhos entre teses e dissertações. Por não ser possível tratar de tantos trabalhos, realizamos somente a leitura dos títulos dos trabalhos e deixamos de lado aqueles que, a nosso escrutínio, não atendiam as expectativas da pesquisa. Eliminamos, assim, aqueles que traziam pesquisas sobre relações étnicas raciais, linguagens, questões de gênero, sexualidade e formação profissional.

Após, o filtro, via leitura dos títulos, mapeamos trinta e oito pesquisas, sendo vinte e quatro dissertações e quatorze teses. No quadro 4, inventariámos as produções.

Quadro 4 – Ensino médio e políticas de currículo

Autoria/ano de publicação	Título da produção acadêmica	Orientação	Natureza
ZULTANSKI, Ana Carla (2022)	Currículo steam: interrogações e reticências sobre um ‘novo’ ensino médio	FERRI, Cássia	Dissertação
OLIVEIRA, Adriana Martins de (2022)	As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação	SILVA, Monica Ribeiro da	Tese
SIMON, Caroline Bellenzier (2022)	A participação dos estudantes no processo de construção do referencial curricular gaúcho para o ensino médio: de que protagonismo estamos falando?	FAVERO, Altair Alberto	Dissertação
SILVA, Lady Daiana Oliveira da (2022)	A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano'	LOPES, Alice Ribeiro Casimiro	Tese
CARNEIRO, Eudite Fernandes (2019)	A recontextualização do currículo no ensino médio: estudo de caso do ensino médio com intermediação tecnológica	EUGENIO, Benedito Goncalves	Dissertação

⁴⁴ Ver Goulart; Soares, 2022. A área de ensino ou área 46 da capes e suas relações com a educação matemática: um estudo a partir das linhas de pesquisa (Marceli Behm Goulart, Maria Tereza Carneiro Soares).

BUKOWSKI, Chaiane (2023)	A efetivação das políticas curriculares (lei 13.415/2017, BNCC E RCG) para o ensino médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul: um olhar para as perspectivas dos sujeitos escolares	FAVERO, Altair Alberto	Tese
GUIMARAES, Aline dos Anjos (2020)	Políticas curriculares para o ensino médio na visão de profissionais de uma escola em Minas Gerais	VILELA, Ariana Lima	Dissertação
BEZERRA, Almir Antonio (2022)	Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no agreste pernambucano	ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de	Dissertação
CANUTO, Monica Barbosa (2023)	Sentidos de 'novo' no ensino médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão	OLIVEIRA, Marcia Betania de	Dissertação
BARBOSA, Paulo Henrique (2022)	Filosofia e currículo: efeitos do neoliberalismo e o silenciamento do pensamento crítico na nova base nacional comum curricular	CUNHA, Erika Virgilio Rodrigues da	Dissertação
SOUSA, Fernando Martins Parreira E (2023)	Base nacional comum curricular: atuação da Fundação Lemann na definição da política curricular para o ensino médio	GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha	Dissertação
MENDES, Daiane Ferreira (2023)	"Projeto de vida" como componente curricular'	FERRI, Cássia	Dissertação
MOREIRA, Marcos Alves (2022)	Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no ensino médio	MOREIRA, Nubia Regina	Dissertação
CENTENARO, Junior Bufon (2023)	Da lei nº 13.415/2017 ao referencial curricular gaúcho do Novo Ensino Médio: processos de recontextualização	FAVERO, Altair Alberto	Tese
NEVES, Emanoela Batista (2021)	Traduções do Novo Ensino Médio no Instituto Federal	MOREIRA, Nubia Regina	Dissertação
RAMOS, Hugo Souza Garcia (2022)	A formação do discurso sobre tecnologias nas políticas curriculares da educação básica entre 1996 e 2018	COELHO, Geide Rosa	Tese
CARDOSO, Shirley Sheila (2023)	O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino médio: o referencial curricular gaúcho em questão	SILVA, Roberto Rafael Dias da	Tese
DUARTE, Luciano Rodrigues (2023)	Juventude(s), itinerários formativos e projetos de vida: entre reformas e textos/documentos curriculares do ensino médio brasileiro (1990 – 2018)	SILVA, Fabiany de Cassia Tavares	Tese
OLIVEIRA, Anderson Ignacio (2023)	Estetização da teoria curricular	LOPES, Alice Ribeiro Casimiro	Tese

LIMA, Andrea Pereira de (2023)	Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares	OLIVEIRA, Veronica Borges de	Dissertação
PONSO, Ana Paula de Souza (2023)	A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido	PONCE, Branca Jurema	Tese
HABOWSKI, Fabiane (2021)	Discursos curriculares acerca do Ensino Médio no Brasil: Compreensões na área de ciências da natureza e suas tecnologias	LEITE, Fabiane de Andrade	Dissertação
SANTANA, Italo Costa Vaz (2023)	BNCC e rotina escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia	PEREIRA, Reginaldo Santos	Dissertação
SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha (2023)	Atores da política? Traduções docentes na reforma do ensino médio	FERRI, Cássia	Tese
GIGANTE, Camila Costa (2021)	A educação integral na base nacional comum curricular	LOPES, Alice Casimiro	Tese
OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira de (2021)	Finalidades da disciplina escolar biologia nas políticas curriculares (1996-2018)	VILELA, Mariana Lima	Dissertação
GODOY, Bruno Silva (2019)	Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC	LOPES, Alice Ribeiro Casimiro	Dissertação
MARQUES, Danielle Araujo Ferreira (2023)	Currículo do Ensino Médio, Governamentalidade e Subjetivação Neoliberal: o caso do Centro-Oeste	OLIVEIRA, Joao Ferreira de	Tese
CARVALHO, Judacia da Silva Pimentel (2021)	Currículo do ensino médio integrado no IF Baiano Campus Guanambi: uma análise discursiva	PEREIRA, Reginaldo Santos	Dissertação
SILVA, Francisco Jose Balduino da (2019)	Exame nacional do ensino médio: implicações para o currículo de história	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação
GALVAO, Nelson Luiz Gimenes (2019)	O debate sobre politécnica e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC		Dissertação
SANTOS, Ines Silva Goncalves dos (2022)	Desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto	CARMO, Edinaldo Medeiros	Dissertação
PEREIRA, Adriadna Lispector Rodrigues (2019)	A política curricular para o ensino de história em escolas públicas da rede estadual de educação de MT: a voz dos professores	BALDAN, Merilin	Dissertação
HERDADE, Livia Vitoria Cavadas (2023)	Teias neoliberais na educação brasileira: a modelagem comportamental nas políticas educacionais dos todos pela educação	LAMOSAS, Rodrigo de Azevedo Cruz	Dissertação
SANTOS, Tatiane Nogueira (2022)	A subjetivação de uma professora formadora da área de matemática na diretoria regional de educação (DRE) – polo de Rondonópolis (MT) - no contexto da política curricular reformista para o ensino médio	CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da	Dissertação

CORREA, Tabata Valesca (2023)	Atuação do ‘Novo Ensino Médio’ no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática	GANDIN, Luís Armando	Tese
FARIA, Camila Grassi Mendes de (2022)	A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado	SILVA, Monica Ribeiro da	Tese
PASSOS, Silesia Maria Sales (2021)	Atuação docente frente às situações de violência: construindo uma cultura de paz na escola	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação

Fonte: Catálogo de teses e dissertações (2025).
Adaptação da autora.

Segundo descritor – Ensino médio e ciclo de políticas

O segundo descritor foi delineado de ‘Ensino médio’ *and* ‘Ciclo de políticas’. Com ele, localizamos trinta e sete pesquisas, detalhadas em nove) teses e vinte e oito dissertações. Do total dos trabalhos encontrados, cinco já haviam sido citadas no descritor anterior. Diferentemente da metodologia adotada no descritor 1 (leitura prévia dos títulos para afunilar o interesse no texto), optamos por citar todas os trabalhos encontrados, já que todos eles trazem a perspectiva teórica do ciclo de políticas. Portanto, listamos trinta e duas pesquisas (excetuando das trinta e sete, as cinco já citadas). No quadro 5, apresentamos as produções encontradas.

Quadro 5 – Ensino médio e ciclo de políticas

Autoria/ano de publicação	Título da produção acadêmica	Orientação	Natureza
MARCHETTO, Suelen (2016)	Ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS	CORSETTI, Berenice	Dissertação
GOMES, Roberta Mirnas de Oliveira (2021)	Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo): Contribuições para o ensino-aprendizagem na perspectiva da atuação docente na escola pública	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação
MENEGASSO, Mauriza Goncalves de Lima (2023)	Tecnologias digitais de informação e comunicação na BNCC do Ensino Médio	COSTA, Maria Luisa Furlan	Dissertação
MOREIRA, Marcos Alves (2022)	Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no ensino médio	MOREIRA, Nubia Regina	Dissertação
CASTRO, Simone Regina de (2023)	Uma luta local pela educação do/no campo: construção curricular atravessada pela pandemia	OLIVEIRA, Ozerina Victor de	Dissertação

SILVA, Leonardo Agostinho da (2021)	Discursos de gênero e sexualidade na construção do projeto de vida de estudantes do ensino médio em tempo integral	OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de	Dissertação
MARTINS, Eliezer Alves (2019)	Políticas de currículo e reformas no Ensino Médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de Ciências da Natureza	FERREIRA, Maira	Dissertação
SANTOS, Keyvilane Fernandes dos (2019)	Feiras de ciências no ensino médio: atuação dos professores no contexto da prática	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação
SILVA, Eurandizia Maia da (2021)	Itinerários formativos em uma escola de ensino médio regular com oferta em tempo integral	OLIVEIRA, Marcia Betania de	Dissertação
SANTOS, Ines Silva Goncalves dos (2022)	Desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto	CARMO, Edinaldo Medeiros	Dissertação
FERREIRA, Patrícia de Faria (2021)	Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica	HYPOLITO, Alvaro Luiz Moreira	Tese
CRUZ, Lauro Rafael (2021)	A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018)	SILVA, Monica Ribeiro da	Dissertação
CUNHA, Vitoria Maria (2022)	Ensino médio em tempo integral: recontextualização do currículo na perspectiva docente	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação
SANTOS, Hanneli Souza Almeida (2021)	A recontextualização do ensino de Geografia no currículo do ensino médio	EUGENIO, Benedito Goncalves	Dissertação
BRITO, Monica Raquel de Andrade (2022)	A interdisciplinaridade na educação em tempo integral do Estado do Rio Grande do Norte	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação
MOTTA, Alex Frisselli de Oliveira (2023)	Novo Ensino Médio e educação física: um estudo sobre a lei 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso	MOLL, Jaqueline	Dissertação
SILVA, Radimara Bomfim Ramos da (2022)	A rede de governança do conselho estadual de educação da Bahia: os agentes políticos e atuações na construção das diretrizes de implementação da base nacional comum curricular	FERRI, Cassia	Dissertação
SOUZA, Luanda Nogueira (2022)	Reformulação curricular e o ensino de Educação Física no ensino médio no Estado da Bahia	EUGENIO, Benedito Goncalves	Dissertação
MAIA, Eridan Rodrigues (2019)	Formação de gestores escolares (Crede 10/CE): recontextualizações do método circuito de gestão do projeto jovem de futuro (2016-2018)	OLIVEIRA, Marcia Betania de	Dissertação
CHAVES, Kleber Santos (2021)	Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019	EUGENIO, Benedito Goncalves	Dissertação

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (2021)	A escola da escolha: um estudo de caso sobre relação público privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão	SILVEIRA Eder da Silva	Dissertação
FRANCISCO, Adilina Menezes (2023)	Valorização dos funcionários de escola: trabalhadores de apoio técnico-operacional na rede de educação básica estadual na cidade de Dourados-MS	PERBONI, Fabio	Dissertação
SANTOS, Milca Maiara Mendes dos (2021)	Bastidores da política de formação de Salvador-BA: lampejos de experiências e narrativas docentes	SOUZA Elizeu Clementino de	Dissertação
BARBOSA, Paulo Henrique (2022)	Filosofia e currículo: efeitos do neoliberalismo e o silenciamento do pensamento crítico na nova base nacional comum curricular	CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da	Dissertação
SANTANA, Sandra Kely Machado Bastos (2021)	Ensino médio no estado da Bahia: uma análise das políticas educacionais da rede estadual (1987-2002)	SANTOS, Solange Mary Moreira	Dissertação
GODOI, Marcos Vinicius Messino (2023)	Formação continuada de professores no estado do Paraná: recontextualização e desafios	ENS, Romilda Teodora	Tese
BARREIROS, Maria do Carmo Pierry (2021)	Trabalho e projeto de vida: juntos para sempre? Com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da cidade de Santos/SP	MONFREDINI, Ivanise	Dissertação
GOMES, Fabricio Augusto (2019)	Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência	BRZEZINSKI, Iria	Tese
SANTOS, Bethania Moreira da Silva (2022)	Pluralidade linguística no currículo em região de fronteira	GESSER, Veronica	Tese
CHARRET, Heloize da Cunha (2019)	Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares	FERREIRA, Marcia Serra	Tese
FILHO, Vasco Pinto da Silva (2021)	A educação a distância e as políticas de formação de professores: um estudo de caso na fundação Universidade Federal de Rondônia	COSTA, Maria Luisa Furlan	Tese
OLIVEIRA, Arao Davi (2022)	Políticas de formação continuada de professores bacharéis para educação profissional e tecnológica de nível médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2021)	SOUZA, Celeida Maria Costa de	Tese

Fonte: Catálogo de teses e dissertações (2025).
Adaptação da autora.

Terceiro descritor - ensino médio e atuação docente

Com o terceiro descritor, ‘Ensino médio’ *and* ‘Atuação docente’ localizamos quatorze trabalhos acadêmicos, divididos em nove dissertações e cinco teses. Desse total

cinco já haviam aparecido com o descritor anterior. Pela relevância da temática, listamos todas abaixo, exceto aquelas já citadas anteriormente. Assim, nove produções estão inventariadas no quadro 6.

Quadro 6 - Ensino médio e atuação docente

Autoria/Ano de publicação	Título da produção acadêmica	Orientação	Natureza
SOUSA, Francisco Antonio de (2021)	O perfil de professores de física e a qualidade motivacional dos alunos do ensino médio da rede pública de ensino básico	COELHO, Marcelo Nunes	Dissertação
SILVA, Rosemari Presser Savoff Souza E (2021)	Autonomia profissional e atuação docente segundo a percepção de professores de professores de Rio Branco/AC	LIMA, Elizabeth Miranda de	Dissertação
PERUCCI, Leidelaine Sergio (2022)	Formação de professores e o trabalho docente: a educação profissional-tecnológica e o ensino superior nos institutos federais	JARDILINO, Jose Rubens Lima	Dissertação
PEREIRA, Karla Cristina Prudente (2019)	A BNCC do ensino médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores	ARAUJO, Renan Bandeirante de	Dissertação
GOTARDO, Cleissiane Aguido (2022)	A base nacional comum curricular do ensino médio e o processo de uberização do trabalho docente	ARAUJO, Renan Bandeirante de	Dissertação
SENA, Ibsen Perucci de (2021)	O ensino de arte como campo de pedagogias visíveis para a integração curricular na educação profissional: reflexões de um estudo de caso	BORGES, Livia Freitas Fonseca	Tese
MARINI, Alexandre (2019)	A censura ao trabalho docente: eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade	PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos	Dissertação
CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira (2023)	A docência no Instituto Federal campus Itapetininga no contexto da verticalização do ensino	SANTOS, Izabella Mendes Sant Ana	Tese
MELLO, Renata Cardillo Homem de (2022)	Percepções dos discentes do stricto sensu sobre a disciplina de empreendedorismo em sua formação como docente	JOSGRILBERG, Fabio Botelho	Tese

Fonte: Catálogo de teses e dissertações (2025).
Adaptação da autora.

Quarto descritor – Atuação docente e ciclo de políticas

Com o quarto descritor, ‘Atuação docente’ *and* ‘Ciclo de políticas’, obtivemos o quantitativo de dez pesquisas entre teses e dissertações. Do total, filtramos cinco dissertações que ainda não haviam aparecido nas buscas anteriores. Abaixo, no quadro 7, listamos as pesquisas filtradas.

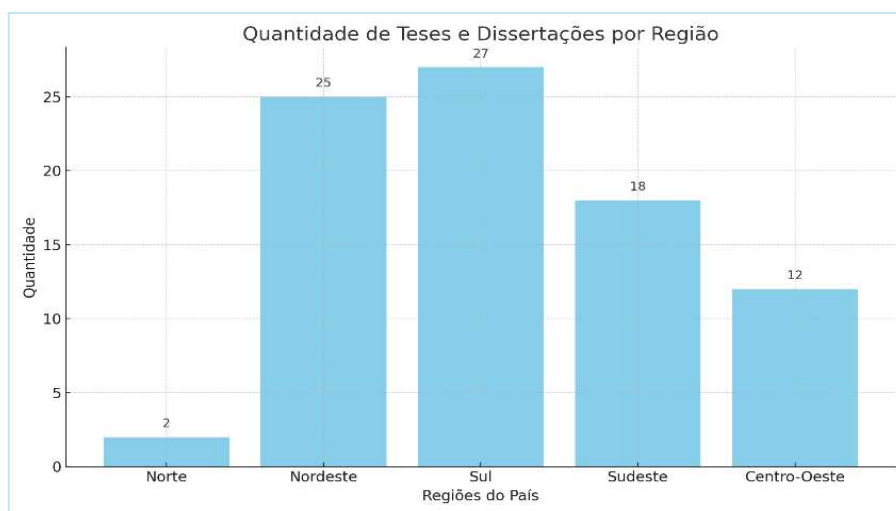
Quadro 7 - Atuação docente e ciclo de políticas

Autoria/Ano de publicação	Título da produção acadêmica	Orientação	Natureza
SILVA, Keyla Maria Bastos Goncalves (2022)	Entre os programas de alfabetização e sua materialização na prática do professor alfabetizador	BARRA, Valdeniza Maria Lopes da	Dissertação
SANTOS, Weslene da Silva (2023)	Nuances do PIBID como política de formação de professores: apontamentos a partir do ciclo de políticas	BALDAN, Merilin	Dissertação
ZANELLA, Leticia (2021)	Qualificação da formação de professores da educação básica da região Sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais	PACHECO, Luci Mary Duso	Dissertação
MEDEIROS, Izadora Ribeiro de (2021)	O filme como recurso didático nas aulas de história: possibilidades para um ensino de qualidade	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares	Dissertação
BERNARDES, Jose Farias (2022)	Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular para a construção do conhecimento e protagonismo do estudante	BATISTA, Eliane Regina Martins	Dissertação

Fonte: Catálogo de teses e dissertações (2025).
Adaptação da autora.

Depois de completarmos as pesquisas e análise inicial com os quatro descritores, conforme metodologia situada acima, apresentamos o total de oitenta e quatro trabalhos, teses e dissertações, que versam sobre o ensino médio numa perspectiva próxima a nossa. Para efeito de entendimento de como os trabalhos estão distribuídos nacionalmente, esmiuçando os dados, detalhamos na sequência a quantidade e distribuição de teses e dissertações por região do país. Nesse sentido, conseguimos pontuar a dimensão territorial em que as pesquisas se concentram. O gráfico 1 registra:

Gráfico 1 – Quantidade e distribuição de teses e dissertações por região



Fonte: Dados da pesquisa (2025).
Elaborado pela autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

No gráfico em discussão, notamos que vinte e sete produções estão circunscritas na região Sul do país, quantitativo considerável diante dos oitenta e quatro trabalhos registrados aqui. Em seguida, percebemos a região Nordeste, com vinte e cinco investigações. Na sequência, temos o Sudeste com dezoito publicações. O Centro-Oeste aparece com doze pesquisas. Por fim, a região Norte com apenas duas pesquisas.

Percebemos que o quantitativo de trabalhos por região é bastante significativo, apesar de desigual (como é a pesquisa de forma geral no Brasil), principalmente por se tratar de uma temática ampla que é o ensino médio, mas, mais restrita em relação ao referencial teórico metodológico escolhido na nossa investigação.

É interessante notar que a quantidade de pesquisas, por região, pouco acompanha o fluxo em relação a população e desenvolvimento humano. A maior parte das pesquisas foi desenvolvida no Sul que é a terceira região maior em população e a segunda em desenvolvimento humano. Em segundo, vem a região Sudeste que é a mais populosa e com os melhores indicadores de desenvolvimento humano. Em terceiro, fica o Nordeste, sendo a segunda região mais populosa do Brasil e com índice de desenvolvimento humano mais baixo, em comparação com sul/sudeste. Na sequência temos o Centro-Oeste, região menos populosa, com índice de desenvolvimento considerado intermediário. Para finalizar, o Norte, que apresenta uma população relativamente pequena em comparação com as demais regiões e com índice de desenvolvimento baixo.

As regiões brasileiras não diferem, significativamente, apenas em termos de população e desenvolvimento humano, diferem também na oferta e desenvolvimento da educação, especificamente em referência as desigualdades educacionais.

A distribuição territorial das pesquisas selecionadas pode indicar o protagonismo nas regiões sul e nordeste, e talvez isso possa ser reforçado pela relativa quantidade também da região sudeste, num contexto de preocupação de pesquisadores nacionais com suas regiões de atuação e com os efeitos da reforma do ensino médio em suas realidades, mas também indica a força de grupos de pesquisas, principalmente vinculados às universidades públicas, e suas influências em redes nacionais como, por exemplo, o Observatório Nacional do Ensino Médio⁴⁵, coordenado a partir da Universidade Federal

⁴⁵ Observatório é um Grupo Interinstitucional que reúne professoras e professores da Educação Básica e Superior pública, comunitária e privada, estudantes de graduação e pós-graduação para promoção e qualificação de espaços permanentes de diálogo e fóruns de debates, socialização de pesquisas, estudos e reflexões e disseminação de informações acerca de dados e legislações sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Conheça mais em: <https://www.ufrgs.br/observatoriodoensinomedio-rs/>.

do Paraná, no sul do país, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha)⁴⁶, com forte presença na Universidade de São Paulo e na Universidade de Campinas, no sudeste, e o Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM)⁴⁷, sempre sediado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no nordeste brasileiro.

As influências e forças de grupos de pesquisas nacionais também podem ser verificadas a partir da análise de trabalhos que operam com as teorias da atuação docente e do ciclo contínuo de políticas⁴⁸. Por exemplo, pesquisadores como Alice Casimiro Lopes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Jefferson Mainardes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tem contribuído para disseminar estudos sobre a teoria da atuação e o ciclo de políticas, influenciando estudiosos de diversas regiões do país, principalmente do Sul e do Nordeste.

Alice Lopes, com a política de atuação e numa perspectiva descentrada, dialogando com autores pós-estruturais, tem influenciado trabalhos na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre outras universidades nordestinas. Mainardes tem feito o mesmo movimento, inclusive com parceria de escrita com Stephen Ball sobre o Ciclo de Políticas, contribuindo para a disseminação das ideias em universidade como Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Apesar de não ser o foco desta subseção, é interessante perceber o entrecruzamento de teorias e lógicas de pesquisas entre grupos investigativos acadêmicos por todo o território nacional. A formação de redes, intercâmbios e trocas acadêmicas,

⁴⁶ A Campanha é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Conheça mais em: <https://campanha.org.br/>

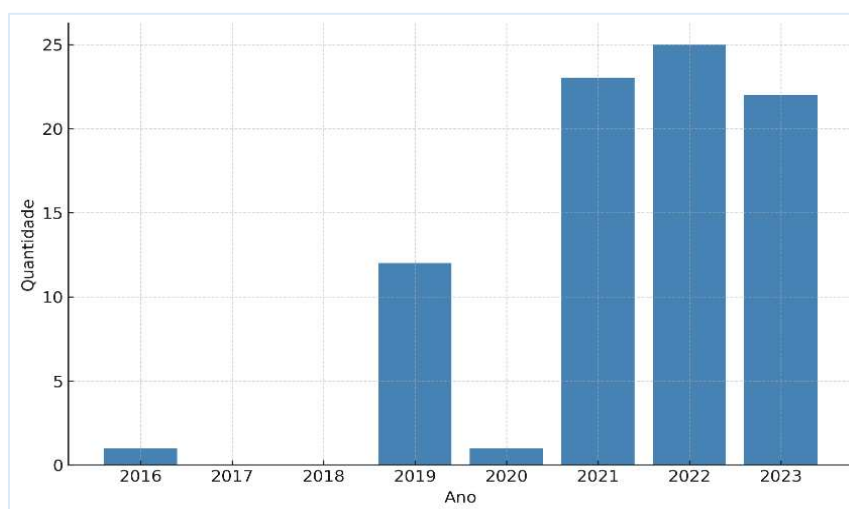
⁴⁷ Iniciado em 2011, o Senacem, atualmente em sua 8ª edição, consolidou-se como espaço de discussão e debate para pesquisadores, estudantes do ensino médio, da graduação e da pós-graduação, professores universitários e da educação básica, de diferentes regiões do país, que atuam, pesquisam, refletem e problematizam a qualidade do ensino médio, tomando como foco a prática docente na escola pública. Conheça mais em: <https://senacem.uern.br/>

⁴⁸ Especificamente na UERN o interesse na teoria surge a partir de 2012 por meio de parcerias de Doutorado Interinstitucional e Pós-doutorado. O DINTER UERN/UERJ foi um programa de doutorado em educação fruto de uma colaboração entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com inscrições abertas em um período específico em 2012. O professor Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador do SENACEM) concluiu estágio de pósdoc no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a supervisão da professora Alice Casimiro Lopes.

ainda, não com muito prazer, numa direção sul/sudeste em direção ao nordeste/norte, impactam as pesquisas, direcionando/traduzindo teorias e atraindo leituras localizadas a partir de dimensões nacionais e internacionais.

Seguindo a análise, apontamos no próximo gráfico uma explanação a respeito do recorte temporal identificado a partir das publicações das pesquisas dissertativas e doutorais encontradas.

Gráfico 2 – Distribuição cronológica das teses e dissertações



Fonte: Dados da pesquisa (2025).
Elaborado pela autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

Como podemos observar, o Gráfico 2 formaliza que as produções acadêmicas se encontram disponibilizadas a partir do ano de 2016, seguindo até o ano de 2023, exceção para os anos de 2017 e 2018 que não revelaram nenhuma produção. No exposto, conseguimos verificar, analisando por decréscimo cronológico, que tivemos mais produções disponibilizadas nos anos de 2023, 2022 e 2021, com quantidades bem equiparáveis, sendo vinte e duas em 2023, vinte e cinco em 2022 e vinte e três em 2021. Logo após, temos os anos de 2020 com apenas uma produção, 2019 com doze e 2016 também com somente uma produção.

Como podemos observar, o Gráfico 2 evidencia que as produções acadêmicas analisadas estão disponíveis a partir do ano de 2016, estendendo-se até 2023, com exceção dos anos de 2017 e 2018, que não registraram nenhuma publicação. Ao observarmos o movimento cronológico decrescente, notamos uma concentração mais expressiva de produções nos anos de 2023, 2022 e 2021, com quantitativos bastante próximos: vinte e

duas em 2023, vinte e cinco em 2022 e vinte e três em 2021. Em seguida, aparecem os anos de 2019, com doze produções, e de 2020 e 2016, cada um com uma produção.

Uma primeira justificativa para esse itinerário está relacionada ao tempo de maturação da própria Reforma do Ensino Médio. Após o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (Ribeiro, 2016) e a consequente posse de Michel Temer, foi editada, de forma abrupta, a Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem à reforma. Posteriormente, a gestão Bolsonaro caracterizou-se por uma “gravíssima ausência de coordenação do governo federal nos últimos quatro anos, o que deixou os estados à própria sorte, cada um atuando de maneira isolada” (Filho, 2023, Entrevista), cenário agravado pela pandemia de COVID-19, com as medidas de distanciamento social e *lockdown*.

Uma segunda justificativa pode estar associada à expectativa — posteriormente frustrada — de reversão da reforma com a eleição de Lula (terceiro mandato). Ainda durante a campanha, Lula já sofria pressões para revogar a medida. Em junho de 2022, uma carta aberta assinada por mais de 50 entidades — entre elas, sindicatos de professores e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) — solicitava a revogação da reforma. Contudo, o então ministro da Educação, filiado ao PT, já havia se manifestado contrário à derrubada integral do projeto. Após as eleições, o grupo de transição do governo Lula dividiu-se entre aqueles que defendiam a revogação total e os que propunham apenas o aperfeiçoamento da política (Alvin; Suzuki, 2023, *BBC News Brasil*).

Após a exposição e análise das questões gerais dos oitenta e quatro trabalhos acadêmicos localizados no Catálogo, avançamos para a leitura dos resumos, com o objetivo de afunilar ainda mais o banco de dados constituído. A primeira etapa de exclusão ocorreu por pertinência temática: embora as pesquisas abordassem o ensino médio, muitas apresentavam elementos generalistas, afastando-se do foco de nosso estudo, como análises de práticas disciplinares específicas, usos de equipamentos, dinâmicas escolares ou processos de ensino e aprendizagem.

Após a leitura dos resumos, restaram vinte e oito trabalhos, como pode ser observado na Tabela 1, que sistematiza os números em cada etapa, e no Gráfico 3, que ilustra visualmente a concentração de trabalhos relevantes para nossa investigação.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações na primeira etapa de filtragem

Descritores	Trabalhos encontrados	Excluídos	Restantes
-------------	-----------------------	-----------	-----------

1º	Ensino médio e políticas curriculares	38	17	21
2º	Ensino médio e Ciclo de políticas	32	26	6
3º	Ensino médio e Atuação docente	9	9	0
4º	Atuação docente e Ciclo de políticas	5	4	1
Total pós filtragem		84	56	28

Fonte: Dados da pesquisa (2025).
Elaborado pela autora (2025).

Na leitura da tabela, apoiada pela visualização do Gráfico 3, observamos o procedimento de filtragem dos trabalhos. Na apreciação dos resumos referentes ao primeiro descritor, subtraímos dezessete textos que, embora tivessem o ensino médio como campo de pesquisa, abordavam políticas curriculares específicas, relacionadas a áreas como linguagens, gênero e sexualidade. Outros estudos também trataram de políticas curriculares, mas com foco na implementação de componentes curriculares específicos em determinadas realidades escolares, sejam elas municipais ou estaduais.

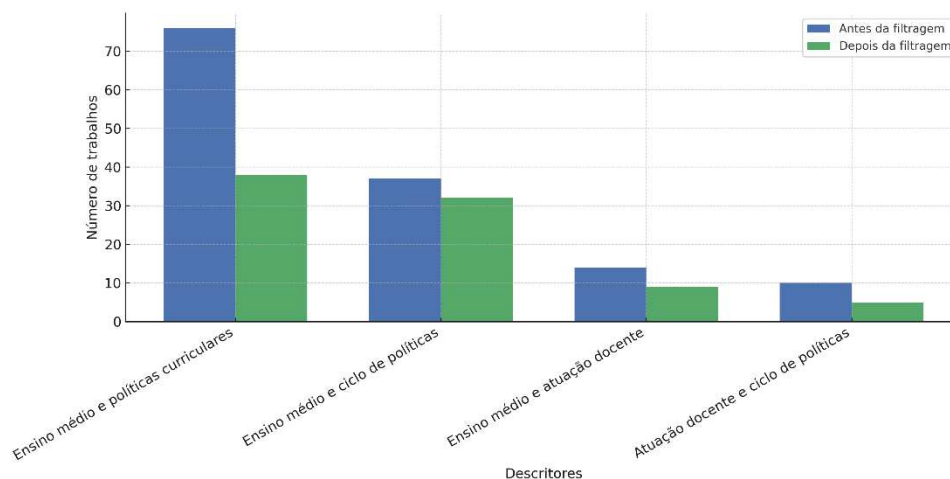
Reconhecemos que toda política, em seu processo de efetivação, envolve elementos da prática local, produzindo implicações contextuais diversas. Inclusive, nossa própria pesquisa compreende o local como parte constitutiva de um contexto mais amplo. No entanto, o foco de nosso interesse recai sobre pesquisas que analisam a política nacional — ainda que em contextos específicos —, buscando compreender suas formas de tradução e ressignificação. Após essa etapa de filtragem, restaram vinte e um trabalhos.

Seguindo com a delimitação, por meio dos resumos, no segundo descritor, subsistiram apenas seis pesquisas que diligenciaram o ciclo de políticas no ensino médio em uma perspectiva próxima de nossas escolhas teóricas. Das trinta e duas pesquisas, vinte e seis foram deixadas de lado, pois em nossa leitura, em algumas delas, a perspectiva teórica-metodológica apresentada, apesar de usar o ciclo de políticas, diverge do nosso objeto de estudo.

Das nove produções localizadas a partir do terceiro descritor, nenhuma foi considerada para a etapa seguinte. Todas foram excluídas porque, embora os títulos apresentassem significativa proximidade com nosso objeto de estudo — a atuação docente no ensino médio —, a leitura dos resumos revelou que tais pesquisas compreendiam a atuação docente sob a ótica do fazer cotidiano em sala de aula e da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Dessa forma, observou-se uma apropriação dos termos formação continuada e prática docente como sinônimos de atuação docente, o que se distancia da perspectiva adotada em nossa investigação.

Com o quarto descritor, localizamos cinco trabalhos acadêmicos, dos quais dois já haviam sido citados, dois não apresentaram compatibilidade em relação aos nossos interesses teóricos metodológicos, restando apenas um trabalho para a nossa exploração analítica.

Gráfico 3 - Teses e dissertações na primeira etapa de filtragem



Fonte: Dados da pesquisa (2025).
Elaborado pela autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

No gráfico 3 é possível visualizar as barras azuis representando os trabalhos encontrados inicialmente com cada descritor. Já as barras verdes mostram os trabalhos restantes após a filtragem.

Acentuamos que, ao estimar o alcance do objetivo central da pesquisa, iniciamos o processo analítico dos sumários, resumos, introduções e conclusões dos textos selecionados. Nessa leitura mais detalhada, foi necessário restringir ainda mais o conjunto de trabalhos previamente escolhidos, uma vez que alguns se afastavam de nossa área de atuação. Dos vinte e oito trabalhos inicialmente selecionados para análise aprofundada, restaram quatorze considerados aptos à nossa investigação. Dentre esses, não obtivemos acesso a dois textos, por não estarem autorizados para publicação ou indisponíveis nas bases consultadas. Lamentamos especialmente a ausência de um deles, visto que figurou em todas as buscas realizadas com os diferentes descritores utilizados.

A maioria dos textos, embora abordasse o ciclo de políticas, o ensino médio e a atuação docente, direcionava-se ao estudo de temáticas específicas da área, como o ensino de Filosofia no ensino médio, o currículo *STEAM*, a robótica e a inteligência artificial. Outros, por sua vez, revelaram certo distanciamento entre os objetivos inicialmente propostos e os resultados efetivamente produzidos.

Na tabela a seguir, sistematizamos o quantitativo de teses e dissertações acessadas — isto é, os trabalhos efetivamente importados para leitura e análise — e não acessadas, correspondentes aos escritos acadêmicos que, por diferentes motivos, não puderam ser importados ou disponibilizados para exame.

Tabela 2 – Quantitativo de teses e dissertações acessadas e não acessadas

Natureza das produções acadêmicas	Quantitativo
Teses acessadas	4
Dissertações acessadas	8
Teses não acessadas	1
Dissertações não acessadas	1
Total de pesquisas acessadas	12
Total de pesquisas não acessadas	2
Total de pesquisas acessadas e não acessadas	14

Fonte: dados da pesquisa (2025).
Elaborado pela autora (2025).

Em síntese, obtivemos um total de doze produções acadêmicas, sendo oito dissertações e quatro teses. A seguir, apresentamos a análise construída a partir dos dados produzidos com base no material disponibilizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para iniciar a exposição analítica, elaboramos a Tabela 3, que identifica as instituições de educação superior às quais estão vinculados os programas de pós-graduação — dois na área de Ensino e os demais na área de Educação — nos quais as pesquisas foram desenvolvidas e publicadas. Vejamos:

Tabela 3 – Distribuição de teses e dissertações por instituição de educação superior

Instituição de Educação Superior	Quantitativo de Teses	Quantitativo de Dissertações	Total
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	0	4	4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	1	2
Universidade Federal Fluminense	0	1	1
Universidade Regional de Blumenau	1	1	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	0	1
Universidade de Passo Fundo	1	0	1
Universidade Federal do Amazonas	0	1	1
Total de produções	4	8	12

Fonte: dados da pesquisa (2025).
Elaborado pela autora (2025).

Como apresentado na tabela anterior, selecionamos quatro trabalhos produzidos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), dois na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e dois na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Nas duas últimas instituições, foram identificadas tanto dissertações quanto teses, enquanto na UERN selecionamos apenas dissertações. Nas demais quatro instituições, foi analisado um trabalho dissertativo ou doutoral em cada uma.

Em síntese, o levantamento contemplou pesquisas provenientes de sete instituições de educação superior. No que se refere à natureza institucional, constatamos que cinco produções foram desenvolvidas em universidades públicas (estaduais e federais) e duas em instituições privadas.

Isso posto, passamos à análise das temáticas investigativas presentes nas teses e dissertações inventariadas no levantamento bibliográfico.

A primeira pesquisa apresentada, um estudo dissertativo desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, foi realizada por Gomes (2021), cujo objetivo foi “analisar as contribuições do PROINFO para o processo de ensino-aprendizagem mediante a atuação docente na escola pública” (p. 21). O estudo adotou a perspectiva teórica pós-estruturalista, com ênfase na abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação. A autora realizou entrevistas com quatro professoras do programa em duas escolas, permitindo documentar a atuação de docentes que ressignificam a política do PROINFO em escolas “que constroem sua história, sua política local e possuem sua própria posição, sua ideologia, seu reconhecimento social e sua relação com órgãos de poder” (Gomes, 2021, p. 114).

O estudo dissertativo de Passos (2021), também desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, analisou a atuação de professores do ensino médio, buscando “entender como os professores atuam frente às situações de violência no contexto da prática” (p. 7). A pesquisa combinou análise documental e entrevistas com três docentes, tendo como aporte teórico a perspectiva do Ciclo de Políticas. Os resultados indicam que os professores atuam dentro das condições existentes no contexto escolar, utilizando a criatividade para recriar e transformar práticas. Em suas atuações, traduzem a política curricular, atribuindo-lhe novos sentidos.

Bukowski (2023) desenvolveu sua produção doutoral na Universidade de Passo Fundo, analisando como a proposta curricular para o Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, da Base Nacional Curricular do Ensino Médio e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, foi traduzida e operacionalizada pelos sujeitos nas escolas-

piloto do Rio Grande do Sul. A produção de dados se deu por meio de entrevistas com as equipes diretivas e de grupos focais com os professores das dez escolas-piloto.

A abordagem teórica seguiu “por uma perspectiva pluralista [...] investigativa a partir de diferentes matrizes teóricas” (Bukowski, 2023, p. 22). Nas considerações finais, o autor aponta que, “embora a reforma educacional para o Ensino Médio preveja mudanças a partir da (re)estruturação curricular, as experiências das escolas-piloto no RS seguem a revés para melhorar a qualidade de ensino” (Bukowski, 2023, p. 9).

O trabalho dissertativo de Guimarães (2020), desenvolvido na Universidade Federal Fluminense, teve como foco investigar como a Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco traduziu e reinventou a política federal de formação continuada do PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) e a vivenciou juntamente com a influência de outra política estadual de um redesenho curricular o REM (Reinventando o Ensino Médio). Vislumbrando o objetivo, a autora realizou entrevistas em grupo focal com 6 professores. A dissertação apresenta o Ciclo de Políticas e a Atuação de Políticas como referenciais de análise teórico-metodológica e traz como considerações finais corroborando com os entrevistados que:

a mudança educacional não vem através de simples programas, também é preciso que as pessoas que formulam as políticas considerem os contextos escolares tão diversos espalhados pelo país. É preciso considerar a realidade material das escolas, as demandas da sua comunidade escolar e além do mais considerar a formação e a valorização dos profissionais que atuam no ensino que muitas vezes lecionam em condições precárias e sem apoio (Guimarães, 2020. p. 111).

Canuto (2023), em sua dissertação desenvolvida na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, investigou a produção de política em torno do chamado novo Ensino Médio no município de Cascavel/CE. Na pesquisa empírica, a autora realizou entrevistas com docentes e gestores de duas escolas. Como perspectiva de análise, utilizou a abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação.

Quanto às considerações da autora sobre o diálogo inicial com os sujeitos da pesquisa, destacamos: “houve um distanciamento dos debates e reflexões da política e o contexto da prática; e, apesar desse distanciamento, as escolas foram buscando seus próprios caminhos, com seus sujeitos atuando na produção da política no ambiente escolar” (Canuto, 2023, p. 163).

Em sua pesquisa dissertativa, Silva (2021) estabeleceu como objetivo:

investigar o processo de recontextualização dos itinerários formativos a partir da atuação dos professores quanto à oferta desses componentes curriculares,

considerando o movimento de interpretação e realização da política educacional, o processo de construção dos itinerários formativos e sua configuração no contexto da prática (p. 12).

Para alcançar esse objetivo, a autora recorreu à análise documental e à realização de entrevistas com grupos de alunos e professores. O percurso teórico-metodológico apoiou-se na abordagem do Ciclo de Políticas e na Teoria da Atuação, permitindo concluir que “articulações ocorrem numa teia de ações; após traduzidas por cada um que ali está, tem-se a política produzida na e pela atuação dos sujeitos” (Silva, 2021, p. 103).

Cardoso (2023), em tese produzida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, analisou “as concepções curriculares do processo de seleção, organização e compreensão do conhecimento escolar no currículo do ensino médio no Rio Grande do Sul, a partir da implantação do referencial curricular gaúcho” (p. 123). O estudo, além de análise documental, realizou pesquisa empírica com aplicação de questionário *online* e participação de trinta e cinco professores do ensino médio das escolas-piloto. O caminho metodológico foi norteado pelas concepções teórico analíticas de Stephen Ball, de modo que, a política foi analisada como teoria da atuação ou estratégia discursiva, “entrelaçando 3 facetas constituintes de análise: o material, o interpretativo, e o discursivo” (Cardoso, 2023, p. 102). A autora considerou, a partir da teoria adotada, “que a política curricular não foi atuada” (p. 216).

A pesquisa de Godoy (2019), dissertação desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, buscou

interpretar as demandas disciplinares e curriculares da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia no contexto da produção da Base Nacional Comum Curricular, considerando que tais demandas articuladas a tantas outras produzem significações para o currículo de Biologia, ao mesmo tempo que significam a própria comunidade de ensino de Biologia no nível médio de ensino (p. 09).

Para atender ao objetivo da pesquisa, Godoy (2019) “apresentou os resultados de uma investigação de demandas disciplinares em um conjunto de duzentos e quinze artigos e de demandas curriculares em um conjunto de cento e sessenta e sete artigos publicados em periódicos especializados que focalizam o currículo de Biologia” (p. 9). O estudo dialogou com a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas. Na conclusão, o autor destacou [...]

ser possível interpretar a formação de cadeias articulatórias de demandas por um currículo conteudista que se antagonizam frente ao currículo que tem sido realizado nas escolas, ao mesmo tempo que outra cadeia discursiva se forma contra a definição de conteúdos como garantidores da formação de projetos de alunos e professores a priori (Godoy, 2019, p. 9).

A tese de Gigante (2021), concluída na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como objetivo “interpretar a significação de Educação Integral posta em marcha pela Base Nacional Comum Curricular, bem como possíveis desdobramentos que essa política curricular pode suscitar no panorama educativo nacional” (p. 7). O estudo realizou uma interpretação teórica de documentos normativos, produções acadêmico-científicas e textos oficiais relacionados à política da BNCC. A autora problematiza o tema a partir do diálogo com viés discursivo, fundamentado em autores pós-fundacionais, incorporando também contribuições de Ball e colaboradores para analisar a política curricular sob a perspectiva do ciclo de políticas. Com base nesses estudos, a tese propõe “uma interpretação da tradução como um processo contínuo, de produção e criação das políticas, sempre produzidas por relações de poder travadas na luta política pela significação” (Gigante, 2021, p. 12).

A dissertação de Mendes (2023), vinculada à Universidade Regional de Blumenau, teve como objetivo “analisar a configuração do Projeto de Vida como componente curricular nas matrizes do Ensino Médio de seis escolas públicas e privadas das cidades de Blumenau, Brusque e Indaial” (p. 6). Participaram da pesquisa dezenove sujeitos, entre eles duas consultoras de ensino e dezessete professores, diretores e coordenadores escolares. Mendes utilizou o Ciclo de Políticas de Stephen Ball para analisar a política em sua totalidade, evidenciando que ocorreram embates na implementação da política, especialmente relacionados à qualificação profissional dos docentes do componente (Mendes, 2023, p. 6).

A tese de Schreiber (2023), também na Universidade Regional de Blumenau, investigou como professores e gestores de três escolas de Educação Básica em Joinville/SC traduziam a política do Novo Ensino Médio no contexto da prática. Participaram dezenove professores e quatro gestores, e o estudo utilizou a perspectiva do Ciclo de Políticas aliada à Teoria da Atuação das Políticas, permitindo analisar como os agentes recebem e interpretam políticas educacionais verticalmente. Schreiber registra evidências de “como professores e gestores colocam a política educacional em prática e como atuam sobre ela, com destaque para as percepções a respeito das possibilidades, das expectativas e dos limites de suas ações dentro das circunstâncias em que se encontram” (Schreiber, 2023, p. 9).

Já Bernardes (2022), em sua dissertação defendida na Universidade Federal do Amazonas, buscou “analisar o desenvolvimento das políticas curriculares e os princípios integradores expressos na BNCC para o ensino médio em escolas da rede estadual de

educação no município do Amazonas” (p. 8). A análise foi realizada em duas escolas, mediante observação e aplicação de questionário, contando com a participação de vinte e três professores. A metodologia apoiou-se no Ciclo de Políticas, com respaldo na *theory of policy enactment*, evidenciando o campo de atuação docente e a tradução das políticas curriculares no contexto escolar.

Após a análise dos textos, concluímos a discussão sobre o levantamento bibliográfico referente ao nosso objeto de estudo doutoral. A partir de uma visão panorâmica, inventariamos as produções que focalizam a atuação docente no ensino médio, constatando que a investigação apresenta contribuições relevantes para os demais estudos sobre o ensino médio no Brasil. Em nosso contexto, a pesquisa sobre atuação docente no ensino médio mostra-se necessária, uma vez que, conforme observado, há poucas investigações com ênfase na temática e no viés adotado por nosso estudo.

Com o propósito de mapear o que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza sobre atuação docente no ensino médio, realizamos a leitura e análise de doze pesquisas dissertativas e doutorais acessíveis, a partir de um total de oitenta e quatro estudos localizados.

Em síntese, considerando o período de 2019 a 2023, identificamos doze trabalhos sobre a atuação docente no ensino médio, desenvolvidos em sete instituições de educação superior brasileiras. Dessas produções, cinco foram realizadas em universidades públicas (municipais, estaduais e federais) e duas em instituições privadas. No âmbito das universidades públicas, cinco pesquisas estão vinculadas a programas de pós-graduação da área de Educação e duas à área de Ensino.

Observamos também que a concentração territorial das pesquisas ainda ocorre predominantemente na região Sul. Na região Norte, apenas dois trabalhos foram identificados, o que indica um campo territorial promissor para novas investigações, considerando as políticas educacionais como referência.

Estabelecemos o ano de 2014 como marco temporal inicial para a pesquisa, mas os textos disponíveis para leitura e análise só foram localizados a partir de 2016, sendo apenas um trabalho nesse ano. A partir daí, percebemos uma concentração expressiva de produções acadêmicas entre 2021 e 2023.

Diante desse levantamento, constata-se que o número de estudos sobre o ensino médio, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tem se expandido, evidenciando um crescimento da atenção acadêmica à temática desde 2016.

No que se refere às temáticas investigativas, constatamos que a atuação docente no ensino médio tem sido abordada sob diferentes prismas, refletindo a diversidade de enfoques e contextos das pesquisas.

Vale destacar que todos os trabalhos selecionados utilizam o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, seja como referencial teórico, analítico ou metodológico.

Sem a pretensão de criticar os trabalhos de outros pesquisadores, apresentamos nossa percepção analítica sobre eles. Observamos que, em dois dos estudos analisados, há uma certa miscelânea nas escolhas analíticas: por exemplo, anuncia-se o uso de teoria pós-estruturalista, mas os dados são tratados por meio de análise de conteúdo segundo Bardin. Essa escolha, no entanto, não parece inconsciente, pois os trabalhos explicitam a opção por uma abordagem teórica pluralista, que envolve pós-estruturalismo, perspectiva crítica à racionalidade neoliberal e perspectiva sócio-histórica.

Outra incoerência percebida é a opção pelo uso da Teoria da Atuação como referencial analítico, concomitantemente à conclusão de que a política estudada não foi atuada. Segundo Santos (2016), em análise sobre a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun, atuar significa que as políticas são interpretadas e materializadas de maneiras diversas, sendo os atores envolvidos — no caso, os sujeitos da escola — detentores do controle do processo, e não meros implementadores das políticas. De modo geral, a teoria da atuação reforça que as políticas são traduzidas e adaptadas a contextos específicos, considerando as dimensões contextuais de cada situação (Santos, 2016, p. 275).

Essa perspectiva fundamenta nossos comentários e permite compreender que não faz sentido afirmar que não houve atuação do professor, a menos que uma política nunca tenha chegado à escola. Ainda assim, é preciso reconhecer que outras políticas estão sempre presentes, uma vez que toda ação humana é, em si, política.

Ademais, convém destacar que seis dos doze trabalhos examinados abordam o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação sob uma perspectiva descentrada, alinhando-se às intenções de nossa pesquisa. Outros estudos apresentam interpretações diversificadas do ciclo de políticas e da atuação docente; por exemplo, utilizam o contexto de influência para analisar como e onde determinada política surgiu, e o contexto da prática apenas como locus de implementação, sem explorar a ressignificação da política no espaço escolar, deixando de considerar a política como algo mais do que mera execução.

Nesse sentido, nosso trabalho apresenta especificidades que o diferenciam, pelo menos parcialmente, das pesquisas mencionadas. Nossa intenção é investigar a atuação docente na configuração da escola de ensino médio, partindo da premissa de que a política

oficial sozinha não determina os rumos da escola. Não há política que sobreviva sem o crivo da atuação docente; os professores, em suas práticas cotidianas, produzem políticas educacionais além das normas oficiais, tornando-se atores centrais na constituição da escola.

Diante disso, o estudo do estado da questão revelou-se essencial para a elaboração de nossa pesquisa, pois não apenas contribuiu para o redimensionamento da perspectiva teórica da tese, como também delimitou nosso entendimento sobre o papel da atuação docente na constituição da escola de passagem.

5 OS CONTORNOS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, FRAGMENTADA, MULTIFACETADA E DE PASSAGEM

A compreensão da escola de ensino médio exige uma análise que vá além de sua função formal e normativa, situando-a no entrecruzamento das políticas educacionais, das demandas do mundo do trabalho e das expectativas sociais sobre a juventude. Nesta seção, buscamos delinear os contornos da escola como espaço fragmentado, multifacetado e de passagem, evidenciando como diferentes dimensões estruturais, culturais e institucionais se articulam para moldar a experiência escolar dos estudantes.

Para tanto, a discussão se organiza em quatro perspectivas inter-relacionadas: primeiro, na subseção 5.1 – A escola dual no panorama do mundo do trabalho tecnologizado, examinamos a escola dual no panorama do mundo do trabalho tecnologizado, destacando os impactos da reestruturação produtiva e da automatização sobre a formação juvenil; em seguida, na subseção 5.2 – A expansão contínua e a naturalização do ensino médio, abordamos a expansão contínua e a naturalização do ensino médio, analisando como a universalização do acesso molda a percepção social e institucional da escola; na terceira subseção, 5.3 – Crise de identidade, escola fragmentada e o caminho para a universidade precária, tratamos da crise de identidade da escola, sua fragmentação e o caminho para a universidade precária, evidenciando tensões entre expectativas, currículos e trajetórias dos alunos; por fim, na subseção 5.4 – Uma escola multifacetada e de passagem, discutimos a escola como espaço multifacetado e de passagem, enfatizamos a centralidade da atuação docente e as múltiplas funções assumidas pela instituição na vida dos jovens.

A construção argumentativa de toda seção permite compreender a escola de ensino médio como um lugar em constante negociação entre política, prática e contexto, ressaltando a necessidade de analisar não apenas as políticas oficiais, mas também as formas pelas quais estas são reinterpretadas e vivenciadas cotidianamente.

5.1 A escola dual no panorama do mundo do trabalho tecnologizado

De início, entender o ensino médio como escola de passagem, reafirma algumas discussões teóricas sobre os fins, sentidos, movimentos da escola de ensino médio como dual ou fragmentada. Nossa argumentação, pois, retoma a discussão sobre a função do ensino médio no quadro geral de última etapa da educação básica.

Há muito, a escola de ensino médio era apresentada, com certa razão, no seu dualismo perverso (Libâneo, 2012). O dualismo perverso, como pensado por Libâneo (2012), por exemplo, denuncia a distância entre distintas realidades: uma voltada para os filhos das elites, com formação geral, propedêutica, focada no desenvolvimento intelectual e científico dos alunos; e outra direcionada aos filhos da classe trabalhadora, voltada para um certo ideário de inclusão social, com forte preparação para o mercado de trabalho.

De um lado, a escola de ensino médio para as elites, busca formar cidadãos com conhecimento científico e cultural, desenvolvendo habilidades intelectuais para acesso aos melhores cursos universitários, habilitando os filhos dos ricos a seguirem carreiras de prestígio. Do outro lado, a escola de ensino médio para os pobres, maioria da população, concentra suas ações no acolhimento social e na preparação dos alunos para o precário mercado de trabalho existente, formando habilidades práticas, mecanicistas, tecnicistas, sem muita preocupação com o conhecimento sistematizado.

Para Silva, o Ensino Médio foi forjado desde a sua constituição no Brasil nos entremeios do dualismo entre educação geral e formação profissional. A primeira, orientada por uma cultura geral, com vistas à apropriação da ciência; e a segunda, de caráter utilitário e restrito para preparar os jovens para funções laborais específicas. O dualismo esteve fundamentado na divisão social do trabalho e legitimado pela legislação da educação, para adequar a escola às demandas do processo produtivo capitalista (Silva, 2003).

Conforme Ciavatta e Ramos:

No caso do ensino médio [...], essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (2011, p. 28).

A escola brasileira é herdeira de práticas de exploração do trabalho, de relações sociais colonizadoras, com raízes profundas na própria forma de fundação/invenção do Brasil, que naturaliza o dualismo como parte da cultura nacional.

Em suma, uma escola dual/fragmentada que mantém o *status quo* social, fortalecendo um sistema capitalista desumano e árido de sonhos para os trabalhadores e as trabalhadoras com pouquíssimas possibilidades de ascensão social. Essa dualidade

reproduz e agrava as desigualdades sociais ao oferecer oportunidades desiguais de acesso ao conhecimento e à formação (Frigotto, 2022).

Mesmo que muitas dessas reflexões sobre o dualismo do ensino médio estejam contextualizadas numa realidade de há quase meio século, quando ensino médio ainda era alcunhado de Segundo Grau⁴⁹, entendemos que elas ainda fazem sentido, já que o sistema capitalista de forma nenhuma diminuiu sua necessidade de exploração da classe trabalhadora, apesar do refinamento dos mecanismos de extração de mais valia da força de trabalho. No entanto, precisamos convir que a complexidade social se acelerou, sendo necessário retomar a discussão das condições atuais para entender os sentidos das desigualdades da formação do ensino médio.

A aceleração da realidade social, resumidamente, e somente para trazer alguns elementos exemplificadores de nosso ponto de vista, precisa dar conta de um novíssimo mundo do trabalho, entrelaçado com formas arcaicas de exploração de mão de obra, muitas vezes convivendo lado a lado. Podemos tomar como indiciário dessa realidade a produção de frutas na região do oeste potiguar.

Naquele ambiente produtivo, técnicas científicas, inovadoras e tecnológicas da produção de melão, incluindo manipulação genética, irrigação computadorizada, acompanhamento da produção totalmente tecnologizada e controle de pragas com insumos pulverizados por drones (veneno aéreo nas comunidades vizinhas ao agronegócio), convive com situação de exploração extrema de mão-de-obra, muitas vezes beirando o trabalho escravo, com salários baixíssimos, com direitos trabalhistas reduzidos, jornadas extenuantes e trabalho sazonal.

Tudo isso justificado e fortalecido pelo livre mercado, pelo empreendedorismo, pela liberdade de escolha.

De um prisma, o que há de mais moderno, científico e tecnológico para ampliar o lucro do agronegócio e favorecer a balança comercial brasileira. Do outro, um trabalhador, jovem, com ensino médio (in)completo, cansado, desiludido, adoecido, e muitas vezes, viciado em alguma substância que o ajude a cumprir a jornada de trabalho acordada entre as partes: a liberdade da falta de opção. Os dois prismas constroem a riqueza de poucos e a miséria de muitos.

⁴⁹ A LDB alterou a nomenclatura dos níveis de ensino, de modo que o Segundo Grau foi renomeado de ensino Médio. Antes dela, a estrutura educacional brasileira era dividida em: 1º Grau: correspondia ao ensino fundamental, com duração de 8 anos. 2º Grau: correspondia ao ensino médio, com duração de 3 anos (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Além de o panorama descrito causar revolta — sobretudo entre aqueles que convivem cotidianamente com essa realidade em nossa comunidade, no eixo que vai de Baraúna, no Rio Grande do Norte, até a Chapada do Apodi, no Ceará —, ele também parece indicar que a demanda por mão de obra, seja ela qualificada, pouco qualificada ou semiquificada, é cada vez menor. É certo que ainda há necessidade de trabalho humano — o capitalismo não aprendeu (pelo menos ainda) a se reproduzir sem a exploração do trabalho —, mas essa necessidade já não se assemelha àquela do período moderno, como aponta Ricardo Antunes em *Adeus ao trabalho* (Antunes, 2006).

Quer dizer, o caminho da escola de ensino médio dual/fragmentada pressupõe a hegemonia de um sistema exploratório de mão-de-obra moderno que, até certo ponto, necessita de um trabalhador minimamente formado, mesmo que com uma formação precária. Os caminhos pareciam mais absolutos para a parte do dual/fragmentado que compete à classe trabalhadora: formação para o emprego ou para o desemprego. Mas como acentuava a propaganda do Novo Ensino Médio, “o mundo mudou!” (Santos, 2007).

Os empregos estão bem mais pulverizados, muitos deles camuflados pela pejetização⁵⁰. Aquele trabalhador braçal, do exemplo acima, é um empreendedor, patrão de si mesmo, que recebe por produção e pode, inclusive, terceirizar suas funções. Mesmo sem muito tempo para discutir o novo mundo do trabalho aqui, ponderamos com Antunes (2006) que o moderno mundo do trabalho, com mão de obra necessária, com exército de reserva, com chão de fábrica lotado de gente, com formação de alunos em grande quantidade com habilidades técnicas e tecnológicas imprescindíveis para ocupar postos de trabalho, se esvai cada vez que a revolução tecnológica avança para mais automação via as inteligências ditas artificiais⁵¹.

⁵⁰ Prática de contratar um trabalhador como pessoa jurídica (PJ), ao invés de como empregado, evitando o reconhecimento do vínculo empregatício e seus encargos. Isso significa que, em vez de assinar uma carteira de trabalho, o profissional abre um CNPJ e passa a prestar serviços como empresa para outra empresa (Rodrigues, 2025). Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-pejetizacao>

⁵¹ Segundo Miguel Nicolelis (2023), a IA não é nem inteligente nem artificial, pois a inteligência é uma propriedade da matéria viva, dos organismos vivos. A Inteligência Artificial não cria, não inova, não poetiza. Ela apenas imita ou compila o que foi desenvolvido pela mente humana, gerando relatórios e respostas funcionais e não é artificial porque ela depende do trabalho humano para todas as fases fundamentais do treinamento, dos modelos, das checagens, das curadorias. Disponível em: https://www.youtube.com/live/pb4b4_MINwo?si=ohm_HpPhyid8Ff8.

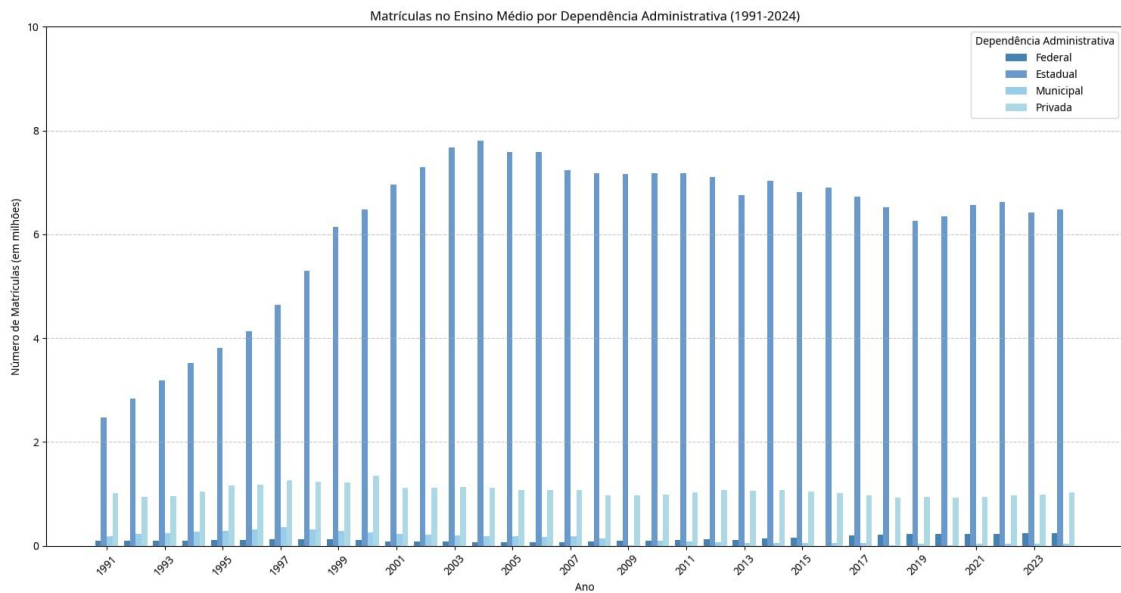
Assim, a dualidade da escola pública, como projeto de governo (capitalista), não se justifica mais, exclusivamente, pelo mundo do trabalho que, em tese, prescindiria de uma mão de obra subformada, precária ou mesmo para servir como um exército de reservas que possa pressionar o trabalhador empregado a dar o melhor de si na produção por medo de ser substituído pelos desempregados. No entanto, pode se justificar na própria ambiguidade do sistema capitalista que aposta na precariedade de uma escola pobre para os pobres, formando (ou fingindo formar) sujeitos empreendedores, que acreditem em sonhos, em potencial individual, em meritocracia, deixando tais sujeitos controlados, mansos, incapazes de reagir. E outra escola rica, para os ricos, elitizada, cara, para aqueles que podem pagar, com o objetivo de ensinar (ou também fingir que ensina), formando uma elite falsamente intelectual para continuar sendo elite.

5.2. A expansão contínua e a naturalização do ensino médio

Entendendo as transformações no mundo do trabalho e as fantasias que envolvem a ideia de empregabilidade, torna-se evidente que a questão do trabalho — enquanto forma de compelir os filhos da classe trabalhadora a permanecerem nos bancos escolares nos últimos anos da educação básica — já não parece cumprir a mesma função. Esse espaço mostra-se, em grande medida, ‘vazio de sentido’. Como observa Moraes (2025, *Instagram*): “O ensino médio, que deveria ser decisivo na formação de jovens, virou um lugar de espera, onde nem quem vai para a universidade, nem quem não vai, vê sentido em estar ali”. Se uma multidão de jovens ainda busca as escolas de ensino médio, são outros os motivos que os movem.

Antes de arriscar responder os motivos, é preciso acompanhar a invasão, a excepcional invasão de jovens, principalmente da classe que vive do trabalho, nessa modalidade de ensino a partir dos anos 90 do século XX, como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Matrículas no ensino médio por dependência administrativa (1991-2024)

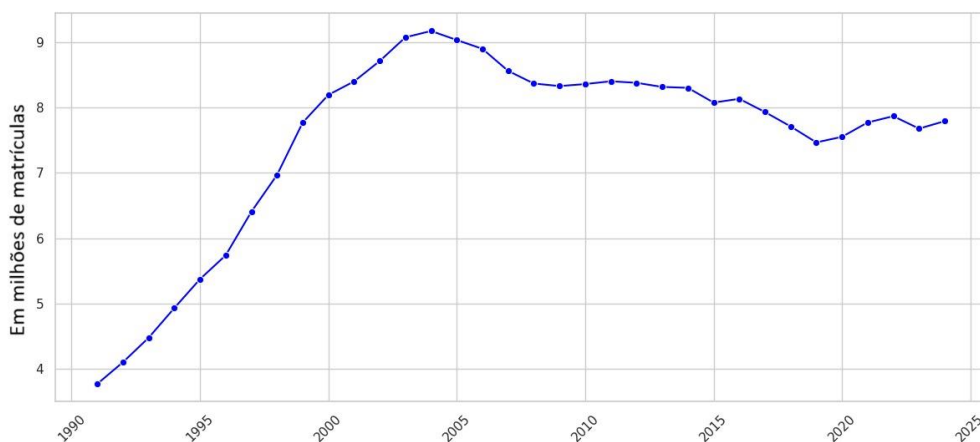


Fonte: Dados do Censo.

Elaboração da autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

No gráfico da evolução das matrículas, abaixo, a linha azul mostra o excepcional aumento das matrículas do ensino médio, sendo uma subida vertiginosa entre os anos de 1990 e 2004. Mesmo que a redução, paulatina, a partir de 2005 seja constante, vemos que as matrículas estão muito acima de sete milhões de alunos por ano.

Gráfico 5 – Evolução de matrículas no Ensino Médio



Fonte: Dados do Censo.

Elaboração da autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

Segundo Santos (2007), o significativo aumento da ocupação das salas de aula por alunos no ensino médio se deu, principalmente, por construção de políticas públicas que visavam colocar o Brasil em pé de igualdade com os chamados países desenvolvidos na esfera educacional. O país estava saindo de um período sombrio de ditadura militar que durou até, pelo menos, 1984. A elite política falava em reindustrialização do país e culpava a falta de formação específica como motivo para o chamado atraso industrial brasileiro.

De fato, o atraso estava posto: apesar de a Constituição Federal de 1988 apontar para a obrigatoriedade da formação no ensino fundamental, a LDB, principal instrumento legal de garantias de direito, só é aprovada em 1996. Com a LDB, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵², com investimento público razoável, no final da década de 1990 conseguimos universalizar o ensino fundamental. E foi justamente na esteira da universalização do ensino fundamental, utilizando a mesma estrutura física, muitos dos mesmos professores e até o mesmo financiamento, o FUNDEF, (afinal de contas, onde come um, comem dois) que o ensino médio experimentou a sua expansão nas matrículas (Santos, 2007).

Então, a expansão das matrículas do ensino médio público se deu, no final dos anos 1990, de forma precária, com baixo investimento, aligeirado e com interesse de uma formação tecnicista para alunos jovens, futuros trabalhadores, qualificando-os, minimamente, para ocupar os postos de trabalho de um país (reavivada por uma elite mais liberal) que sonhava com a sua independência industrial. Assim, faz muito sentido a afirmação da escola de ensino médio dual e fragmentada.

Dois movimentos legais, a elevação do nível médio como última etapa da educação básica, e a transformação do FUNDEF em FUNDEB⁵³, financiando também o ensino médio, intenta, pelo menos em tese, mudar a situação e ampliar as possibilidades educacionais brasileiras.

⁵² Foi um fundo contábil criado para financiar o ensino fundamental e valorizar os professores no Brasil, com vigência de 1998 a 2006. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>

⁵³ Criado em 2007, foi uma evolução do FUNDEF, ampliando o financiamento para toda a educação básica, e aumentando a complementação da União. O Fundeb não é um único fundo, na verdade, é um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. Isto é, trata-se de um grande cofre do qual sai dinheiro para valorizar os professores e desenvolver e manter funcionando todas as etapas da Educação Básica – desde creches, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>

O primeiro movimento está relacionado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, substituindo o FUNDEF. A partir daí não só o ensino fundamental, mas também o ensino médio tinha previsões legais de financiamento. O FUNDEB, apesar de não ser o financiamento ideal, mudou a cara do ensino médio brasileiro, podendo ser considerado um dos responsáveis pela ampliação da matrícula nas duas primeiras décadas do século atual.

O segundo movimento legal tem a ver com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que torna o ensino médio a última etapa da educação básica no Brasil. Essa emenda alterou o artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo todas as etapas da educação básica.

Podemos considerar que o incremento do financiamento, principalmente via FUNDEB, mas não sozinho (podemos somar isso a melhoria da carreira do magistério, concursos públicos para efetivação do quadro docente, a democratização da gestão, o piso do magistério, entre outras conquistas da luta dos trabalhadores e trabalhadoras da educação), é realmente um forte indutor de matrículas no ensino médio. Não se pode negar que as condições gerais da estrutura escolar pública de ensino médio melhoraram bastante nas últimas décadas: com o tempo, escolas adaptadas, salas anexas, ‘escolinhas isoladas’, foram sendo substituídas por escolas específicas para as juventudes, como os Liceus, no Ceará, e os Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), no Rio Grande do Norte.

Podemos considerar ainda que a carreira docente está menos precarizada que nas décadas 1980 e 1990 do século XX. E isso tem muito a ver com a efetivação do quadro, via concurso público, e o piso do magistério (muitas vezes desrespeitado, claro, mas sempre uma bandeira de luta da categoria). Enfim, mesmo considerando que o financiamento e o reconhecimento social da profissão docente avistam-se longe do ideal, principalmente em comparação com outras profissões ‘elites’, é possível perceber melhorias que afetam a qualidade da educação e, com isso, o aumento do desejo dos jovens de estar na escola.

Entretanto, o outro fator, a consideração do ensino médio como última etapa da educação básica, contribui ainda mais para o quadro de expansão tanto porque traz a percepção de naturalidade de estar na escola, de continuar na escola após a conclusão do nono ano do ensino fundamental, quanto pela mobilização das instituições pela

permanência do aluno. Abaixo algumas imagens de escolas públicas com propaganda de matrículas, chamando, mobilizando a comunidade para as matrículas.

Imagem 4 – Chamada de matrículas online



Fonte: Instagram da escola (2024).

A imagem 4 mostra uma chamada de matrículas para alunos novatos, em uma escola de Fortaleza, informando o calendário e garantindo comodidade pois não há a necessidade de sair de casa, tampouco enfrentar filas, uma vez que o processo é *online*.

Imagem 5 – Matricule-se já!



Fonte: Jornal Tribuna do Norte (2011).

A imagem 5 apresenta uma notícia do jornal Tribuna do Norte, em 6 de fevereiro de 2011, que diz: escolas numa tentativa de ‘convocar’ os alunos para ocuparem as vagas abertas, todas localizadas na confluência do mesmo bairro, apostam na velha máxima de ‘quem não é visto, não é lembrado’.

Imagem 6 – Orientações e calendário para matrículas



Fonte: Instagram da escola (2025).

A imagem 6, aparentemente sem maiores pretensões, traz apenas uma chamada com as orientações e o calendário das matrículas para o ano de 2025. Mas numa sacada de *Stealth Marketing*⁵⁴ exhibe alguns de seus alunos mostrando os braços onde está escrito os cursos e a universidade em que foram aprovados.

Imagem 7 – Vagas esgotadas

Escola cadastra vagas antes do dia de matrícula

O colégio distribuiu senhas no sábado (20), assegurando vagas para pais que acampavam na escola há quatro dias

Escrito por Redação prodacaodotri@sem.com.br

23 de janeiro de 2018 - 12:05



Fonte: Diário do Nordeste (2023).

A imagem 7 divulga matéria do jornal Diário do Nordeste, em 23 de janeiro de 2018, sobre escola em Fortaleza que esgotou as vagas antes mesmo do calendário previsto para início das matrículas. Conforme a matéria, a escola disponibilizou 780 vagas, divididas em 17 turmas do 1º ano do Ensino Médio. Entretanto, até as 9h da manhã do

⁵⁴ Conhecido como marketing furtivo ou encoberto, é uma estratégia que promove produtos ou serviços de maneira sutil, sem que o público perceba que está sendo alvo de uma ação publicitária. Disponível em: <https://doisz.com/blog/stealth-marketing-estrategias-discretas-para-impactar-seu-publico-alvo/#>

dia previsto para iniciar as matrículas, já havia 156 alunos aguardando no cadastro de reserva. Cerca de 176 famílias acamparam na quadra da instituição, por pelo menos 4 dias, aguardando o início das inscrições. Vale destacar que essa é a mesma escola do *marketing* furtivo citada anteriormente.

De início, a escola só existe se houver alunos. E quanto maior o número de alunos, mais docentes, mais funcionários, mais recursos a escola vai demandar. Vale lembrar que, até hoje, os recursos chegam à escola numa relação com a quantidade de alunos matriculados⁵⁵. O tamanho da escola tem a ver muito com a força da escola na sociedade. Porém, muitas vezes a busca é por sobrevivência, já que escolas com baixa quantidade de alunos são constantemente ameaçadas de fechamento pelo poder público, visando otimizar os custos, desconsiderando a relação constituída entre a comunidade e a escola. Escolas com poucos alunos podem virar anexas de outras escolas maiores ou, simplesmente, deixarem de existir, fechando suas portas, obrigando professores, funcionários e alunos remanescentes a buscarem outros lugares para trabalhar ou estudar. É fácil perceber que há muitos interesses, justos interesses, na manutenção da escola em determinados locais, em determinadas comunidades.

Depois, a noção de encerramento de ciclo propiciado pela ideia de formação fundamental era muito forte. Segundo Santos (2007), as festas de formaturas dos concluintes do ensino fundamental eram tão concorridas quantos as formaturas de curso superior dos primeiros anos do século XXI.

O imaginário de fechamento de um ciclo, de terminar os estudos (mesmo do ensino fundamental), era uma realidade forte no interior cearense e no interior potiguar, até pelo fato de que, nos anos 1980 e 1990, muitas cidades interioranas contavam, quando muito, com somente uma escola de ensino secundário, localizada na sede do município. Segundo Santos (2007), no interior cearense, na região do Maciço de Baturité⁵⁶, vários municípios só possuíam escolas de ensino fundamental.

⁵⁵ Por meio do Fundeb estados e municípios recebem recursos da União com base no número de matrículas na educação básica. Cada fundo estadual distribui seus recursos de acordo com o número de estudantes que estão matriculados em sua rede de Educação Básica. Essa regra é estabelecida segundo dados do Censo Escolar do ano anterior (por exemplo: os recursos de 2019 basearam-se no número de alunos de 2018). Na soma de estudantes matriculados de cada rede de ensino, cada matrícula conta com peso diferente. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/>

⁵⁶ O Maciço de Baturité é uma formação geológica situada no sertão central cearense, abrangendo os municípios de Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Baturité, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara. Disponível em: <https://adventuresoffroad.com.br/eventos/macico-de-baturite/#>.

Quem podia, maioria masculina, fazia o percurso para a escola noturna em caminhões ‘pau de arara’⁵⁷, no município de Baturité, sede do chamado Maciço. Assim, se o aluno dava conta de toda a sequência disciplinar da escola existente perto de casa, era óbvio entender isso como o final da linha escolar daquele aluno.

A mais, como reflexão, percebemos que a possível naturalização da educação básica desafia a compreensão de uma falta de identidade do ensino médio, já que o ensino médio está assentado, razoavelmente confortável, no berço da educação básica. O sentido de crise da etapa (que deixou de ser etapa), a não ser se buscarmos a identidade do ensino fundamental, da educação infantil, enfim, de toda a educação básica, perde força?

5.3 Crise de identidade, escola fragmentada e o caminho para a universidade precária

Com Nora Krawczyk (2012), vemos que o ensino médio é o nível de ensino que suscita mais debate no Brasil, principalmente, acerca da falta de um consenso em torno da sua identidade. Como remédio para a falta de identidade, aplica-se reformas educacionais. As reformas para o ensino médio estão sempre tentando resolver as tensões identitárias, os sentidos de ser dessa escola. Concordamos com a autora quando ela afirma que “esta tensão não é mais do que a expressão da disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcelas do conhecimento socialmente construído, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior” (Krawczyk, 2012, p. 44).

Defendemos que a disputa por uma suposta identidade para o ensino médio é justamente a disputa pelos rumos que desejam para ele. Não se está reclamando, simplesmente, a não existência de identidade, o que está acontecendo é uma disputa pelos sentidos do ensino médio para que ele sirva aos propósitos de determinados grupos sociais.

Como caminho possível para o enfrentamento desse debate, entendemos que somente na própria escola os processos identitários podem ser construídos, à medida que faz sentido na vida dos agentes escolares. A identidade do ensino médio só pode ser

⁵⁷ Conforme o site do Planalto o Pau de Arara é um meio de transporte improvisado que consiste em adaptar caminhões para o transporte de passageiros, simulando os ônibus convencionais. Sobre a carroceria do veículo são colocadas tábuas, que servem de assento, e a instalação de uma lona que faz a cobertura. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/08/presidente-sanciona-lei-que-declara-manifestacao-da-cultura-nacional-o-transporte-de-passageiros-em-pau-de-arara-para-romarias>.

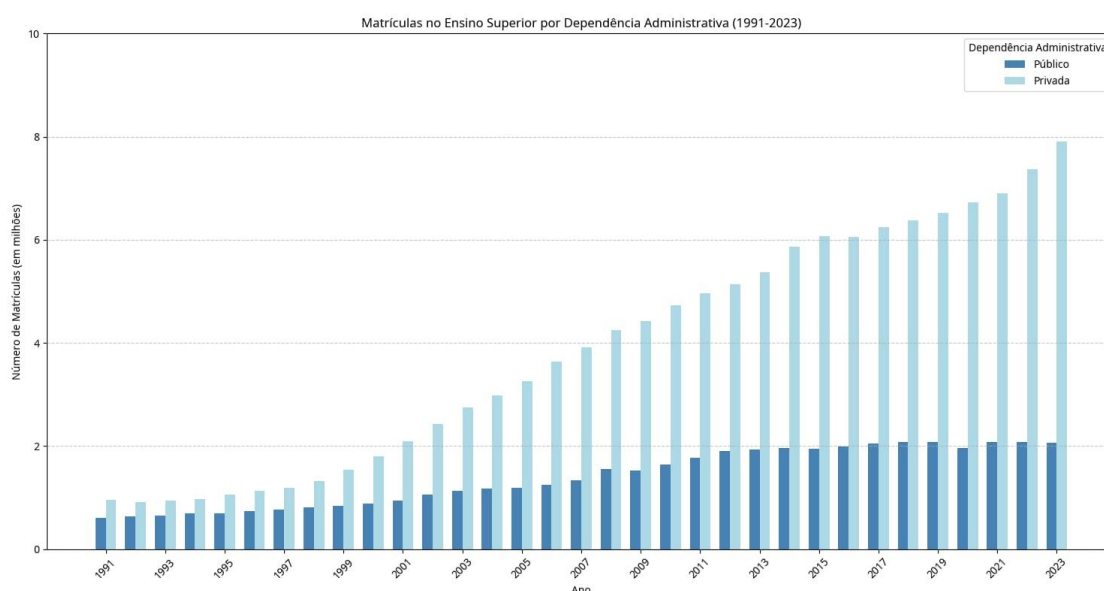
aproveitada em seu local de atuação, numa relação com a coletividade. Então, não é possível, nem preciso, uma identidade universal, centrada, para o ensino médio.

Assim, com efeito, a crise não é de identidade. Como um organismo social a escola de ensino médio constrói sentidos diversos para cumprir suas funções, muitas vezes subvertendo políticas oficiais, sempre construindo suas próprias políticas, contextualmente, em estreita relações com suas demandas, com seus interesses, com as disputas e embates que estão dentro da escola, que estão no mundo, que fazem parte, que atravessam a escola.

Adiante, colocando no quadro geral de crise da escola de ensino médio, um outro elemento é de nosso interesse argumentativo: o aumento de número de alunos nas universidades, principalmente as públicas e as privadas que ofertam bolsas governamentais como Prouni. Visualizamos que cada vez mais a população menos favorecida está alcançando o nível superior. Apesar de um sistema desigual de educação, é notória a estrada que leva do ensino médio para a universidade.

O gráfico abaixo mostra a expansão do ensino superior. Nunca houve tantas matrículas nessa modalidade de ensino.

Gráfico 6 – Matrículas no ensino superior por dependência administrativa (1991-2023)

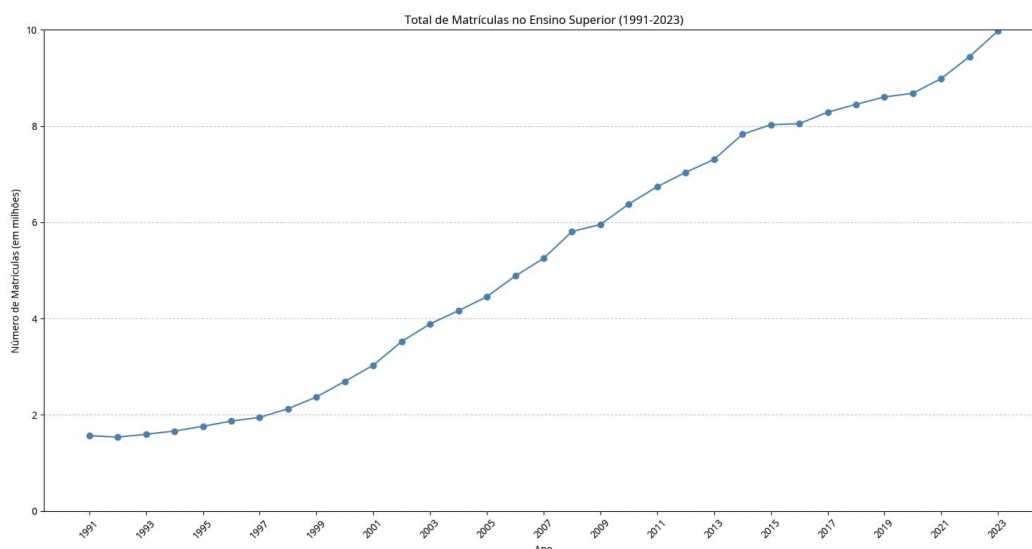


Fonte: Dados do Censo.

Elaboração da autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

O Gráfico que mostra a evolução de matrículas no ensino superior, linha azul, abaixo, reforça que não há, em nenhum ano, diminuição no número de matrículas.

Gráfico 7 - Evolução de matrículas no ensino superior



Fonte: Dados do Censo.

Elaboração da autora com auxílio do *ChatGPT* (2025).

Porém, ainda continua verdade que “o ingresso a universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de se concretizar” (Krawczyk, 2012, p. 46). Podemos reclamar que o acesso ainda não é aquele que a sociedade precisa. Podemos asseverar que estamos longe do ideal para um processo de formação minimamente justo.

Podemos questionar o motivo de a expansão se dar principalmente em cursos de graduação considerados periféricos, sem grande reconhecimento social, de retorno financeiro menos interessante. Mas não podemos negar que a expansão do acesso às universidades contribui para que os alunos vejam o ensino médio como uma opção interessante, buscando na escola os motivos para estar nela já que ali é caminho, é passagem, também para o curso superior.

Entretanto, faz-se necessário relembrar que muitas vozes importantes no capitalismo nacional e internacional se levantam contra a expansão do ensino superior, reforçando que há diversos projetos para a escola pública.

Nem todo mundo é chamado à universidade. É bobagem pensar que a democratização da universidade universal é a finalidade. Não, nem todo mundo gosta de universidade. Eu acho que o segundo grau teria como finalidade mostrar ao aluno que ele pode pôr em prática esses conhecimentos e ganhar grana com isso. Como os youtubers estão ganhando grana sem frequentar universidades (Ricardo Velez, Ministro da Educação do Governo Bolsonaro, em entrevista para o *Gazeta do Povo*, 2018).

A frase acima, vociferada como ameaça por um representante da elite empresarial da educação brasileira, às vésperas de assumir posto de ministro da educação, no governo Jair Bolsonaro, ajuda-nos a compreender que o projeto da elite é muito de fragmentação da escola de ensino médio, admitindo que os cursos superiores são para uma minoria e o mercado de trabalho para quem tiver mérito. É o estado brasileiro assumindo a precarização e a fragmentação como forma de pulverizar conhecimento aqui e ali e, no salve-se quem puder no livre mercado capitalista, num discurso ideológico meritocrático, como política oficial de estado.

Poderíamos dizer que o contexto da frase, e do próprio governo Bolsonaro, é uma exceção à regra, dadas os retrocessos que o governo populista-reacionário, pseudocristão, causou no Brasil. No entanto, Ricardo Velez, o breve, é só um representante de uma elite que assumiu o que pensa e trabalha cotidianamente para a realização. Não podemos esquecer que, em pleno terceiro governo de Lula, os grandes representantes das elites brasileiras, como a Fundação Lemann⁵⁸, o Instituto Ayrton Senna⁵⁹ e o Todos Pela Educação⁶⁰, com interesses profundos nos recursos do MEC e no ‘filão’ da formação universitária para mais gente, inclusive o popular, têm assento privilegiado no debate nacional sobre os rumos da educação brasileira⁶¹.

A escola fragmentada, então, é um projeto da elite privatista que domina o estado capitalista brasileiro, pensada para colocar cada um no seu lugar. Ainda bem que, parafraseando Geraldo Vandré, com gente é diferente⁶².

⁵⁸ Conforme o site da instituição, a fundação é uma organização filantrópica familiar e apartidária, que atua em conjunto com organizações, investidores, governos, universidades de excelência, centros de pesquisa e outros parceiros. Atuam com o compromisso de apoiar o desenvolvimento de lideranças diversas e dedicadas a resolver os desafios do Brasil, além de contribuir para a garantia de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos/>

⁵⁹ De acordo com o site, a instituição é um centro de inovação em educação que trabalha para acelerar a qualidade da educação pública brasileira. Desde 1994 atuam em três frentes: pesquisa e inovação, disseminação em larga escala e influência em políticas públicas e mobilização social. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>

⁶⁰ No site, se descrevem como uma organização independente que faz advocacy pela Educação Básica no Brasil, com foco em atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva. Não tendo ligação com partidos políticos nem interesses privados. São financiados unicamente por doações voluntárias de pessoas e organizações. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/advocacy-pela-educacao/>

⁶¹ Grabowski destaca que este protagonismo das fundações, institutos e Consultorias é sistemático e em várias dimensões: na política, na gestão, nas avaliações educacionais, nas remodelações de currículos, na formação de professores, na oferta material didático e no financiamento da educação. Neste contexto, a BNCC e a reforma do Novo Ensino Médio, servem como instrumentos de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública (Grabowski, 2019, Extra Classe). Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>

⁶² Disparada - canção dos artistas Geraldo Vandré e Theo de Barros, foi lançada em 2013 no álbum The World of Rio Records. Gênero: New age.

Desafiando a lógica privatista, a procura pelo acesso, a ocupação das vagas disponíveis, a pressão da demanda para aumentar a oferta, mostra que a crise nunca foi da escola; a escola sempre soube o que estava fazendo para seu/com seu público. A escola não pode estar em crise, não num nível existencial, se ela está lotada de sujeitos que buscam seus espaços como opção, como forma de estar no mundo, como alternativa a exclusão, tentando dali encontrar os rumos para superar desigualdades e opressões do sistema capitalista. A crise não é da escola.

A crise é da sociedade, é do mercado capitalista, que não pode/não tem interesse de acolher todos. Que precisa que muitos fiquem de fora do sistema de produção, que trabalham para que a maioria não tenha condições básicas de sobrevivência para que aceitem de bom grado a exploração em postos de trabalhos precarizados ou funções de empregos insalubres por meio da liberdade do empreendedorismo ou da pejetização.

Com isso queremos reafirmar que a escola de ensino médio é multifacetada, se reinventa com seu público, cumpre a função de passar de um estágio a outro da vida de jovens. É escola de passagem para a vida adulta, para o trabalho para a universidade. É um corredor necessário, imprescindível, parte cultural da sociedade contemporânea.

Além das questões acima, o próprio ensino médio mudou, tanto do ponto de vista legal, normativo, quanto do ponto de vista de sua abrangência na vida das pessoas e, por conseguinte, de sua perspectiva social.

5.4 Uma escola multifacetada e de passagem

Do ponto de vista normativo, sem a intenção de fazer neste momento uma gênese de toda a constituição legal do ensino médio, visando apenas atender o desenvolvimento de nosso raciocínio sobre a mudança do caráter do ensino médio em tempos atuais, nos manteremos na discussão das normas mais contemporâneas sobre essa modalidade de ensino.

A Lei 5.692/1971 foi a responsável por fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, esse último, tendo dupla função, preparar para uma profissão técnica e para prosseguimento dos estudos. No texto da Lei: “O ensino de 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

Assim, já na Lei de 1971, o Segundo Grau intenciona a formação geral, formando para viver em sociedade, conhecendo deveres e direitos cidadãos, mas também para desenvolver habilidades gerais que possam atender às exigências do mercado de trabalho.

No mesmo caminho, na Constituição Federal promulgada em 1988, estabelecia, no art. 205, que a educação deve preparar tanto para o exercício da cidadania, quanto para a qualificação para o trabalho.

No entanto, somente em 1996, um ano considerado memorável para a educação brasileira, vários documentos foram elaborados no sentido de dar ao ensino médio (antigo Segundo Grau) a caracterização de terminalidade e de orientação geral e científica preconizada nas normas anteriores e, principalmente, na Constituição. A norma mais impactante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Com a LDB, Lei nº 9.394/1996, o ensino médio passou a ser considerada a última etapa da educação básica. Com Kuenzer:

O Ensino Médio perde o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica; essa constatação encaminha, de fato, para a construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica, como resposta às demandas da acumulação flexível (Kuenzer, 2000, p. 17, grifo nosso).

Contudo, a promessa de um ‘sistema unitário’ nunca se cumpriu, muito pelas questões estruturais que afetam a modalidade de ensino, como já discutido no item anterior, mas também pela predisposição do governo de separar a formação profissional do ensino dito regular. Segundo Santos (2007), o que parece como vitória de uma perspectiva unitária de educação básica, logo é ameaçada, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, por decreto.

Em 1997 foi instituído o Decreto nº 2.208/1997 que sinalizava para a oferta do Ensino Médio como um ensino de caráter propedêutico, de formação geral, apresentado como “Ensino Médio para a vida”, deixando as formações específicas, técnicas e tecnológicas, como parte da formação subsequente, a cargo dos institutos federais, de escolas técnicas estaduais e municipais específicas, de outras instituições privadas e, sozinhas ou em parcerias, com o chamado sistema S (SESI, SESC, SENAC etc.)⁶³.

⁶³ O Sistema S é um conjunto de entidades que prestam serviços de interesse de categorias profissionais ou econômicas, sendo financiadas por contribuições compulsórias das empresas. As entidades que compõem o Sistema S são: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), Sesi (Serviço Social da Indústria), Sesc (Serviço Social do Comércio), Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), Sescop (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), Sest (Serviço Social de Transporte), Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). (Borges; Seabra, 2018,

Segundo Marise Ramos:

as reformas curriculares empreendidas a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96 tem se baseado numa suposta definição da finalidade do ensino médio: formar para a vida. Tal definição foi apoiada em uma dicotomia instaurada pelo Decreto n° 2.208/97, ao determinar que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (Ramos, 2011, p. 777, grifo nosso).

A ideia dicotômica de formar para a vida versus formar para o trabalho, revela e aprofunda a compreensão de um currículo para a escola dos ricos e outro currículo para a escola dos filhos da classe trabalhadora.

Em 2004, logo no início do primeiro governo Lula, o Decreto n° 5.154/2004, revogou o Decreto n° 2.208/1997, retomando a ideia de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. O Decreto n° 5154/2004 revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente).

A revogação da norma anterior, pelo governo progressista do Partido dos Trabalhadores (PT), antecedeu uma intensa mobilização da categoria docente e dos principais intelectuais do campo da esquerda, vinculados à partidos políticos, sindicatos e comunidades científicas e disciplinares. Entretanto, o novo texto, também utilizando a modalidade autoritária do decreto presidencial⁶⁴, “representa avanços, mas apenas no que diz respeito às atuais necessidades do capital, pois garante uma formação humana fragmentada com vistas à flexibilização da força de trabalho” (Guimarães, 2015, p. 116).

Num diálogo com Frigotto (2005) e Kuenzer (2007), consideramos que por mais que as normas abram possibilidades de construção de um currículo transformador para o projeto de educação para classe que vive do trabalho, a disputa decisiva não está no campo legal, mas no campo social, das disputas e embates pelo tipo de sociedade que desejamos construir.

Apesar da afirmação contundente de que as leis não bastam, analisamos como elas podem representar muito mais do que uma concepção de mundo, de trabalho, de sociedade, cabendo várias possibilidades argumentativas, vejamos a LDB, n.º 9.394/1996, no seu artigo 35, sobre a finalidade do ensino médio:

CNI). Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/atuacao-juridica/boletim/5-edicao/senai-e-sesi/>

⁶⁴ Para ser justo com as críticas que fazemos ao uso de decreto pelos governos da direita, admitimos que o governo Lula também usou do mesmo expediente.

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Ora, vejamos, escrutinando o artigo 35 da LDB, citado acima, encontramos como palavras chaves, com potencial formativo:

1. aprofundamento dos conhecimentos anteriores;
2. prosseguimento de estudos;
3. preparação para o trabalho;
4. formação cidadã;
5. ensino flexível;
6. formação humana;
7. formação ética;
8. formação para o desenvolvimento da autonomia intelectual;
9. formação para o pensamento crítico;
10. formação científica-tecnológica;
11. formação para os processos produtivos;
12. formação para a teoria e a prática;
13. formação disciplinar;
14. formação interdisciplinar.

Com algum esforço heurístico (inventivo), mas também com uma certa dose de boa vontade hermenêutica (interpretativo), é possível depreender daí diversos caminhos a serem percorridos na formação no ensino médio. Muitos caminhos são possíveis, mesmo que nem todos incentivados, priorizados, financiados, pois, afinal de contas, a escola não depende (só) das leis. Outros encontros, vontades, mobilizações são necessárias para que as normas atinjam qualquer de seus objetivos no contexto escolar.

Articulando a partir destes pressupostos, e a partir do contexto escolar, mas

também olhando para as múltiplas aberturas normativas já listadas, é possível afirmar que a escola do ensino médio é mais do que uma escola dual/fragmentada. Podemos ver mais que são múltiplas possibilidades de trajetos formativos, com variáveis identidades/identificações possíveis e potencialidades a serem exploradas. Quer dizer, a norma em questão, em si, não impede a escola de ser melhor, de cumprir qualquer função social. Mas claro que não é só uma norma, mesmo que seja a Carta Maior ou a Lei de Diretrizes e Bases, que constrói políticas educacionais, que produz efeitos nas escolas.

Diversas interpretações das normas, quase sempre lançadas como diretrizes, bases curriculares, orientações curriculares, políticas em ação, quase sempre acompanhadas com minguados planos de financiamento, entre outras coisas, tem a função de reescrever/interpretar as leis gerais, dando novos caminhos possíveis para a multiplicidade da escola.

Portanto, se o dilema se resumisse aos aspectos legais, o Decreto 5.154/2004 do governo Lula teria resolvido a peleja dicotômica, já que o ensino médio passou a assumir a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação dos jovens com função de possibilitar o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o trabalho.

A tensão, no entanto, continuou/continua sobre a função do ensino médio, disputando a concepção de uma formação geral, cidadã, que não separaria a formação para o trabalho, da formação tecnológica, onde, numa perspectiva omnilateral, vida e trabalho se encontram, não se anulam, mas se autocompletam.

Analisando as normativas legais citadas é possível perceber a visão ampla na formulação e condução das políticas de educação básica desde a década de 1970 até os dias atuais. Algumas vezes dando mais ênfase a formação para o trabalho, noutras enfatizando a necessidade de formação geral, e, ainda, recomendando, induzindo ou mesmo proibindo, formas de associação entre formação propedêutica e formação técnica, é fato que, interpretativamente, a norma traz/trazia diversas possibilidades de ações formativas para o ensino médio.

Com isso, podemos pensar que mais do que uma escola dual/fragmentada, temos uma escola esvaziada de sentidos gerais, pois está inserida num universo normativo que cabe interpretações diversas, mas que não é acompanhada dos investimentos públicos necessários para execução de sua alteridade, que objetive atender a parte da população brasileira, jovem, que mais precisa: os filhos daqueles que ainda vivem da sua força de trabalho. Então, a escola acaba sendo também caminho de passagem, condicionada socialmente como obrigatória, naturalizada pela

necessidade de preencher um tempo da vida dos jovens à espera da vida adulta.

Não que essa escola não seja também fragmentada (pois ela é), mas a fragmentação não é uma divisão em duas, três, quatro partes, dualizada, com desculpas da norma culta, trializada ou quatrializada. É uma multifragmentação, também perversa, por falta de políticas nacionais com investimentos públicos decentes que viabilize a escola colocar em primeiro lugar suas diferenças, num horizonte de ser a escola da diferença, da qualidade socialmente referenciada, no local, e repito, na diferença.

O excerto abaixo, de Cariola (1992), apresenta uma crítica ao sistema secundário no Chile, que, apesar de se tratar de um estudo do ano de 1992, em realidade um pouco distante da nossa, poderia facilmente ser interpretado como sendo no atual sistema brasileiro.

Hoje em dia, para a maioria dos jovens, a experiência da educação média é a de 'passar o tempo' necessário para obter um diploma, sem o qual as chances de trabalho formal são cada vez menores, ou para que mude a situação global de emprego, ou então, para que com o aumento da idade, aumentem também as possibilidades de trabalho. O que aconteceu dentro desse tempo, pouco tem a ver com a aquisição de competências culturais adequadas (Cariola, 1992, p.11/12, grifo nosso).

Passar tempo e perder tempo é simplesmente perversidade para com jovens que precisam da escola para propiciar um conhecimento sistematizado que amplie suas potencialidades de ser no mundo de forma inteira.

Como consideração, vemos que o ensino médio, leva a 'conclusão dos estudos', possibilita para alguns o ingresso no mundo do trabalho, mobiliza também uma parcela dos egressos para o acesso ao nível superior, alimenta em parte dos discentes os caminhos para empreendedorismo (e suas armadilhas). De toda forma, cumpre muitas funções na vida de seu público-alvo.

6 ATUAÇÃO DOCENTE: possibilidades contextuais da efetivação da escola de passagem

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados construídos nas quatro escolas pesquisadas — Estrela, Célere, Quista e Aguerrida — a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e gestores. As entrevistas, devidamente gravadas e transcritas, foram submetidas a um processo de leitura analítica orientado pela identificação de recorrências, singularidades e tensões nos discursos dos participantes. Esse movimento interpretativo permitiu apreender os modos como os docentes significam as mudanças introduzidas pelas reformas educacionais recentes e como tais sentidos se realizam, ou são tensionados, nas práticas cotidianas das escolas.

A análise foi organizada em subseções, construídas a partir do próprio material empírico e em diálogo constante com os referenciais teóricos que sustentam este trabalho. Essa articulação entre teoria e prática possibilita problematizar as narrativas docentes, evidenciando tanto as continuidades quanto as rupturas nos modos de atuação e nas formas de interpretar as políticas. As falas dos sujeitos, nesse sentido, são compreendidas como expressões de processos de tradução e ressignificação que, em diferentes níveis, contribuem para a configuração da escola de passagem.

Importa salientar que as falas transcritas e apresentadas nesta seção foram objeto de recortes analíticos. Para fins de organização e clareza textual, optamos por retirar repetições, vícios de linguagem, hesitações e trechos desconexos, compondo aquilo que Santos, Silva e Pereira (2016) denominam de ‘fala tipo ideal’. Essa estratégia não busca refletir integralmente o pensamento dos entrevistados, mas sim constituir uma mediação interpretativa capaz de expressar, de forma mais explícita e sistematizada, as ideias e sentidos predominantes nas narrativas.

Desse modo, a seção não se limita à apresentação descritiva dos dados, mas busca produzir uma leitura crítica das falas, considerando as condições históricas, sociais e institucionais que atravessam as práticas docentes e os diferentes contextos escolares nos quais elas se inserem.

As subseções estão organizadas da seguinte forma: 6.1 – Políticas em prática: atuação docente na configuração da escola discute as falas dos participantes sobre as propostas do Novo Ensino Médio e suas implicações no cotidiano escolar; 6.2 – Percepção docente da escola de ensino médio problematiza as concepções de escola e as intencionalidades formativas atribuídas a essa etapa de ensino; 6.3 – Itinerários

formativos e disciplinas eletivas: (in)compreensões, disputas e buscas pela significação de uma escola melhor aborda as percepções sobre os itinerários e as disciplinas eletivas, corroborando as disputas em torno da ideia de qualidade e das possibilidades de inovação pedagógica; e, por fim, 6.4 – Resignificações de políticas e a função da escola discute os sentidos múltiplos atribuídos às políticas no interior das escolas, bem como as reinvenções e adaptações que emergem da prática docente.

6.1 Políticas em prática: atuação docente na configuração da escola

Caberá a juventude da escola pública recolher os cacos do que sobrou da sua formação (Mônica Ribeiro, 2024).

Os dados construídos na pesquisa evidenciam que a reforma do Novo Ensino Médio intensificou ainda mais a configuração daquilo que denominamos escola de passagem. A flexibilização curricular, apresentada como um de seus pilares, concretiza-se sobretudo na inserção de componentes como educação financeira, projeto de vida e empreendedorismo. Embora defendidos pelo discurso oficial como inovações pedagógicas, esses elementos são amplamente criticados por carecerem de fundamentação científica consistente e por não garantirem uma formação sólida, seja para a inserção no mundo do trabalho, para a continuidade dos estudos ou para a formação integral dos estudantes na educação básica.

Nesse contexto, a reforma não apenas reforça desigualdades históricas, mas também aprofunda a fragmentação do ensino, deslocando a centralidade da ciência e da arte na escola. Se o chamado ‘velho’ ensino médio, ainda que marcado por uma estrutura dual, mantinha vínculos mais evidentes com esses campos do conhecimento, no Novo Ensino Médio observa-se sua secundarização em favor de uma lógica instrumental e imediatista. Esse movimento fragiliza a possibilidade de construção de um projeto educativo crítico, emancipador e comprometido com a formação plena dos sujeitos.

Tal configuração repercute diretamente na atuação docente, uma vez que os professores são desafiados a lidar com disciplinas e itinerários formativos cuja concepção, em muitos casos, extrapola sua formação acadêmica e profissional. Essa situação produz tensões, resistências e estratégias diversas de resignificação dentro das escolas, evidenciando que as políticas, ao entrarem em prática, são permanentemente reinterpretadas e reconstruídas pelos sujeitos que as vivenciam.

Embora o objetivo central desta pesquisa seja analisar historicamente as reformas do ensino médio nas últimas três décadas, os encontros realizados nas escolas — em especial as entrevistas com docentes — convergiram quase exclusivamente para o debate sobre o Novo Ensino Médio. Tal centralidade não surpreende, uma vez que se trata de uma política em plena implementação e que, sobretudo, tem produzido forte repercussão negativa nos espaços escolares.

Esse mal-estar se revelou já nos primeiros contatos. Em uma das escolas, ao apresentarmos a pesquisa com o intuito de mobilizar participantes, um professor perguntou, em tom de ironia: “pode falar mal? Se puder, estamos aqui...”. Em outra instituição, a resposta veio em tom jocoso: “e... sobre isso tem muita gente para falar, e muita coisa, viu?”. Esses comentários, embora aparentemente descontraídos, revelam tensões que atravessam a política e o cotidiano escolar.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 204) chamam a atenção para essas manifestações, ressaltando que “atividades psicossociais, como rir da e sobre a política [...], fofocar, reclamar com os colegas, podem ajudar a reduzir a ansiedade e as ‘ameaças e os medos’ envolvidos no trabalho de política nas escolas. Eles podem amortecer os efeitos da política [...]”. Nessa perspectiva, o riso, a ironia e a crítica velada não devem ser compreendidos como expressões marginais, mas como estratégias de enfrentamento diante das pressões e incertezas que acompanham a implementação da reforma.

Nesse cenário, apresentamos a seguir um conjunto de falas que sintetizam impressões recorrentes dos professores acerca do Novo Ensino Médio:

- “É uma imposição” (Alice, Escola Estrela, 2025).
- “No começo, o Novo Ensino Médio deixou a gente confuso e no final parece que só foi piorando” (Hugo, Escola Estrela, 2025).
- “Uma forma muito complexa de entender e de colocar em prática” (Daniel, Escola Célebre, 2025).
- “E daqui a pouco alguém já vai chegar com outra ideia mirabolante” (Roberto, Escola Célebre, 2025).
- “Realmente achei que ia ser bom, que ia funcionar” (Mônica, Escola Aguerrida, 2025).
- “Trouxe esse viés mercadológico para dentro da educação” (Gustavo, Escola Aguerrida, 2025).
- “O material é muito pobre, muito pobre mesmo” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

- “Tanta reforma acaba confundindo professores e alunos e a gente nem vê o resultado esperado [...] tudo muito confuso” (Celso, Escola Célebre, 2025).

À primeira vista, tais enunciados poderiam indicar que a maioria dos entrevistados se posiciona de forma contrária à reforma, o que poderia levá-los a integrar o grupo que reivindica sua revogação. No entanto, não é objetivo desta pesquisa diagnosticar a adesão ou a rejeição dos professores à política, mas compreender os caminhos percorridos pelos docentes na construção e/ou recriação de suas práticas diante das novas exigências.

Assim, ainda que todos os entrevistados declarassem apoio à revogação do Novo Ensino Médio, esse dado, isoladamente, não seria suficiente para explicar sua atuação. Isso porque as escolas são contextos singulares, atravessados por fatores institucionais, sociais e culturais, que fazem com que a mesma política seja interpretada, apropriada e traduzida de formas distintas no cotidiano escolar.

Acerca da atuação das políticas, ou seja, do modo como os professores transformam a política oficial em prática de sala de aula, observa-se que, de forma geral, os docentes relacionam sua atuação ao material utilizado e ao conteúdo ministrado. Nos depoimentos, ressaltam-se a subjetividade e a autonomia como elementos centrais na tentativa de dar viabilidade a uma proposta que, em tese, seria atrativa e flexível aos jovens, mas que, na prática, apresenta inúmeras fragilidades.

Nesse cenário, as disciplinas eletivas foram recorrentes nas falas: para alguns professores representam o ‘suprassumo’ do Novo Ensino Médio, enquanto, para outros, configuram seu ‘calcanhar de Aquiles’ — como será discutido mais adiante.

As críticas ao material didático oferecido pela rede surgem com força nos depoimentos dos docentes Valdo e Hugo, ambos professores de História nas escolas Aguerrida e Estrela. Para eles, os livros disponibilizados apresentam conteúdos reduzidos e superficiais, insuficientes para assegurar a aprendizagem e a formação dos estudantes. Como alternativa, relatam recorrer a materiais anteriores à reforma e a outras fontes complementares, elaborando seus planejamentos a partir de uma leitura própria das necessidades de seus alunos. Vejamos:

Esse material eu nunca usei. Eu faço a minha emenda de acordo com o que sei, com os livros anteriores. Eu procuro fazer com que os alunos se identifiquem dentro do conteúdo, que eles encontrem identificação com o dia a dia deles, com a questão social, com o mundo que vivem. Então procuro fazer uma relação entre o assunto da sala de aula, o assunto que vem a partir das diretrizes, com a vida social deles (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

A gente procurou fazer a nossa organização independente do material específico. A gente procurou suprir esse material, que nós não consideramos aproveitável para as turmas, com livros antigos, com material complementar. Temos os livros básicos, mas só usamos como referência, e porque os alunos também têm esse material em casa (Hugo, Escola Estrela, 2025).

As falas evidenciam que a implementação das políticas não depende apenas dos documentos oficiais, mas, sobretudo, das experiências, sentidos, conhecimentos e relações que os docentes constroem com a realidade escolar. Nesse movimento, cada escola e cada professor ressignificam o texto político por meio da prática cotidiana, transformando-o em algo híbrido e situado.

É nesse sentido que Santos e Oliveira (2013, p. 500) assinalam: “A política, como proposta, ao chegar às escolas, é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la”.

Na fala do professor Daniel, a seguir, essa liberdade se apresenta em forma de autonomia, reforçando e dando sentido curricular ao que chamamos no parágrafo anterior do ‘algo híbrido’:

No início, professores não entendiam a proposta, era muita fala, muita coisa elaborada e, na prática, ninguém sabia como aplicar. Foi necessária muita autonomia. As muitas informações deixam os alunos ansiosos e desmotivados. Então eu pego a ideia, deixo bem fácil de compreender e vou aprofundando. E quando menos percebe, o aluno está envolvido naquilo que era para ser na proposta inicial. O componente Artes tem carga horária de uma aula por semana (cinquenta minutos); na eletiva, que faz parte das trilhas de aprofundamento, são duas aulas por semana. Então eu trabalho a teoria, que não é voltada para o Enem, e intercalo com a prática nas eletivas (Daniel, Escola Célebre, 2025).

Então, a disciplina de Artes, com carga horária reduzida, considerada insuficiente pelo docente para cumprir tudo que ele entende importante para o desenvolvimento do aluno, é incrementada nas disciplinas eletivas, trazidas na escola como trilhas de aprofundamento, visando envolver o aluno no conteúdo considerado significativo, mesmo que não faça parte da política geral de formação para a prova do Enem.

O ‘algo híbrido’ reinventa o currículo, dá sentido contextual ao aprendizado e produz sentidos de qualidade só possível de ser percebido na relação contextual da escola com os sujeitos escolares.

De modo semelhante, a professora Alice, da Escola Estrela, ao afirmar que “Aqui a realidade é muito própria da gestão, do corpo de professores que defendem o projeto de democratizar o conhecimento”, evidencia que, apesar das dificuldades enfrentadas na

adaptação às novas responsabilidades trazidas pela reforma, há na escola espaço para a tradução das políticas.

Não posso dizer que eu sigo tudo que a eletiva vai colocar, porque é falha. Eu tenho um planejamento, sigo a cartilha do conteúdo da secretaria, mas também puxo o conteúdo dessa eletiva para a disciplina regular. Eu faço disso um proveito pessoal: proponho eletivas que estão dentro do conteúdo. É uma escolha minha, até porque uma hora/aula de história é irrisória diante de tanta coisa que eles precisam aprender... para o vestibular, para entender a história, para sua formação crítica (Alice, Escola Estrela, 2025).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74) lembram que “a tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda”. Alice, nossa depoente, demonstra resignação com os limites institucionais impostos pela política, mas não sem buscar alternativas para cumprir com a função que contextualmente a escola (na interpretação dela) espera de sua disciplina e de sua própria atuação em relação ao aprendizado e desenvolvimento do discente.

Esse tensionamento entre inventividade e limites institucionais também aparece no depoimento da professora Mônica:

Eu tento seguir o que foi colocado pela norma, mas o meu objetivo é sempre o meu aluno, então eu faço o que acho ser melhor para a aprendizagem dele. Já faz um tempo que a gente vem trabalhando voltado para a compreensão e a interpretação, sendo a proposta da própria língua. O inglês, na verdade, difere de algumas outras disciplinas, ele está um pouquinho sempre à frente. Então, já faz tempo que não se trabalha aquela gramática, então continuo fazendo como fazia antes do Novo Ensino Médio. E, apesar do ensino ser voltado para o Enem, eu dou conteúdos que eles vão utilizar até no futuro deles. A gente vai dosando no livro o que dá e o que não dá para ser feito. Por exemplo, nosso material ainda traz no ensino médio atividades de *listening*, que são aquelas de escuta. Eu não faço com eles porque não tem sentido, não tem condição, vai ser um tempo que eu estou desperdiçando de uma hora/aula por semana, que não dá para se fazer muita coisa (Mônica, Escola Aguerrida, 2025).

A fala da professora Mônica traduz uma realidade: ao priorizar a aprendizagem efetiva, ela seleciona estratégias e conteúdos compatíveis com o nível dos estudantes, buscando que o ensino de língua inglesa vá além da preparação imediata para exames e assegure um conhecimento útil e duradouro, que ultrapasse a experiência passageira do ensino médio.

Não podemos esquecer que os sujeitos negociam e disputam o texto político nos contextos escolares de forma permanente. Ball, Maguire, Braun (2016, p. 101) lembram que os professores ocupam posições diferenciadas em relação às políticas:

Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização.

O pensamento dos autores traduz bem a situação da docência na Escola Aguerriada na conjuntura do Novo Ensino Médio. Enquanto a professora Mônica pondera o que está posto na norma, selecionando o que julga aproveitável para o aprendizado e a formação dos estudantes, o professor Gustavo é incisivo ao afirmar que não concorda com a norma e que sua experiência de mais de 30 anos de docência é o elemento que orienta sua prática:

Não coloco em prática essa política. Eu trabalho da maneira como eu acho que a história tem que ser trabalhada e não como a norma acha que deve ser, apesar de eu respeitá-la. Mas eu acho que vou fazer um desserviço para os estudantes se eu trabalhar só com o que tem sido colocado nas coleções, por isso, trabalho mais com os livros de antes da reforma, quando tinha uma sequência mais clara de conteúdo, assim o aluno entende mais. Com esse novo currículo nós não temos mais nem perspectiva de trabalhar essa dimensão humanista profissional. E eu defendo muito essa visão humanista (Gustavo, Escola Aguerriada, 2025).

As interpretações, portanto, nunca serão uniformes, mesmo dentro de uma mesma escola. Há disputas, tensões e até diferentes apropriações que se vinculam ao componente curricular, às trajetórias pessoais e às condições objetivas de trabalho.

Nesse sentido, quando o professor Vitor, da Escola Estrela, afirma que “a própria escola ainda não se estruturou para esse Novo Ensino Médio”, chama atenção para a fragilidade das condições institucionais. Assim, não cabe responsabilizar o professor por buscar dar um sentido à sua prática quando a normativa não dialoga com a realidade da comunidade escolar. Ele mesmo sintetiza essa tentativa de adaptação: “a teoria vem de uma forma, quando chega na prática, a gente puxa para um modelo mais tradicional” (Vitor Escola Estrela, 2025).

Na mesma direção, a professora Alice reforça: “foi colocado de cima para baixo. Eu me senti totalmente despreparada. Então, aprendi a dar a eletiva. O material é muito simplório, as cartilhas de planejamento. A própria escola não sabe como se organizar. É muito empurrado, é muito vai e faz e acabou” (Alice, Escola Estrela, 2025).

A expressão ‘de cima para baixo’ ou ‘vem lá de cima’, como também cita o professor Paulo, é recorrente em pesquisas de campo com professores da educação básica. Esse vocabulário traduz o modo como os entrevistados percebem a implementação: normativas produzidas pelos sistemas de ensino sem a devida preocupação com a aplicabilidade, que recaem como responsabilidade quase exclusiva sobre os docentes.

A fala de Paulo sugere que ele enxerga tais orientações como imposições, e, quase pedindo desculpas, aponta as ressignificações transgressoras que necessita fazer em sua prática docente para atender a dinâmica da escola:

Eu tenho acesso às orientações curriculares. Para mim, servem como guia, uma fonte de informação, e quem forma as minhas aulas, quem decide os meus conteúdos, quem decide a forma que eu vou trabalhar sou eu. Eu sempre entendi esses documentos reguladores, essas orientações que vêm lá de cima como meras sugestões, não me apego a elas de maneira alguma. Adapto minhas aulas e o currículo de acordo com a necessidade de cada turma; se eu passei uma atividade e vejo que não tiveram como fazer, eu readapto essas aulas, eu corto conteúdo. O resultado de cada turma é diferente, a prova de cada turma é diferente (Paulo, Escola Quista, 2025).

Esse conjunto de narrativas dos entrevistados exige que relembremos a proposição do ciclo de políticas formulado por Ball, Bowe e Gold (1992), e também analisado por Mainardes (2006): o contexto da prática (a escola) não é espaço de simples aplicação de políticas, mas um lugar que produz sentidos, negocia e recria normativas. Nele, múltiplas interpretações e atuações se entrelaçam cotidianamente. Então, o que justifica a impressão de que a maioria dos docentes entendem que política vem de cima para baixo?

Sem querer esgotar as possibilidades de respostas para a pergunta, mas tentando dialogar com os nossos depoentes, é possível perceber a dificuldade docente de se perceber autor da política, sentindo-se mais transgressores da própria política. Nossa análise, porém, é que a transgressão da política dita oficial é a política possível no contexto de cada escola. Quer dizer, a transgressão é a própria política em atuação.

Em síntese, os depoimentos dos professores entrevistados permitem afirmar que a atual conjuntura do ensino médio se expressa como uma tensão: na teoria, o novo ensino médio; na prática, o ‘velho’ ensino médio. Velho não no sentido de antiquado ou ultrapassado, mas enquanto um saber da experiência, um conhecimento forjado nas práticas que “deram certo”, no que se revelou proveitoso para o ensino e a aprendizagem desse público.

6.2 Percepção docente da escola de ensino médio

Como argumentado anteriormente, com base em alguns elementos teóricos apresentados na seção 4, a escola de ensino médio tem se configurado de maneira fragmentada e multifacetada, apresentando-se, de forma diversa, como etapa final da educação básica, como preparação para o mundo do trabalho, como ponte para o ingresso no ensino superior, como espaço de formação empreendedora, entre outras possibilidades constitutivas dessa modalidade de ensino. Nesta subseção, buscamos compreender os caminhos que consideramos mais impactantes para a escola, tomando por base as falas dos professores entrevistados.

Partimos pelo questionamento mais simples: afinal, para que serve o ensino médio? Para o professor Daniel, da Escola Célebre, o ensino médio:

Fecha um ciclo de conhecimentos elementares. E não prepara para o mercado no sentido de profissões, mas traz, sim, uma preparação para o protagonismo. Prepara o sujeito na questão da ética, na reflexão como ser humano. Ele dá opções e caminhos para o aluno escolher qual profissão seguir (Daniel, Escola Célebre, 2025).

É compreensível que essa etapa da educação básica tenha como função consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, de modo a preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento do exercício pleno da cidadania. Espera-se, portanto, que o ensino médio fortaleça habilidades de pensamento crítico, autonomia e responsabilidade social, imprescindíveis para a vida adulta.

Na interpretação da norma referente ao artigo 35 da LDB, o ensino fundamental seria a etapa de construção do conhecimento, assumindo, assim, um sentido de finalidade, por ser responsável pela formação e aprendizagem básica. O ensino médio, por sua vez, ficaria encarregado do aprofundamento desses conhecimentos já adquiridos. Nesse sentido, o professor Roberto sintetiza: “o ensino médio é o caminho norteador, depois de ter passado por todo esse ensino fundamental” (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Cabe rememorar que, até a Reforma Capanema (1942), o ensino médio era restrito à elite brasileira e tinha o objetivo oficialmente expresso de preparar os estudantes para o ingresso em cursos superiores. Foi a partir do Decreto nº 4.073/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942), que se instaurou o dualismo no ensino médio brasileiro.

Nesse contexto, consolidou-se a dualidade estrutural da educação secundária: de um lado, a formação destinada aos jovens das classes dominantes, concebida para o prosseguimento dos estudos em nível superior; de outro, aquela oferecida às classes populares, que apenas assegurava a preparação necessária para preencher as demandas do mercado de trabalho. Para estes, a trajetória escolar encerrava-se no ensino técnico. Essa marca da dualidade, como sabemos, ainda não foi superada nas reformas curriculares voltadas ao ensino médio.

Todavia, como temos mostrado ao longo do texto, a escola de ensino médio é mais do que dual: ela é multifacetada, fragmentada e de passagem. Ainda assim, nos dias atuais, para uma parcela de jovens, essa etapa escolar representa o “fechamento de um ciclo” (Mônica, Escola Aguerrida). Entre os jovens das classes populares, inseridos em contextos em que justiça e equidade aparecem como privilégios e não como direitos universais, muitos não vislumbram o ensino superior, pois foram convencidos de que “isso não é para mim, isso é para o pessoal que estuda, que tem condição” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Sem perspectivas, sem referenciais e sem expectativas de uma educação integral e transformadora, esses estudantes acabam “fazendo o ensino médio apenas para concluir a etapa escolar” (Mônica, Escola Aguerrida, 2025).

A fala do professor Roberto, a seguir, reforça a consonância com a legislação no que se refere à finalidade e à importância da educação básica. Ele afirma, convicto, que, para um país se desenvolver, “tem que melhorar a educação. A educação de base: a alfabetização e a escola pública de terminalidade: que é o ensino médio” (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Ainda sobre a pergunta “para que serve o ensino médio?”, emerge com força a perspectiva de formação empreendedora. Com a reforma do Novo Ensino Médio, a educação em empreendedorismo, antes vinculada aos cursos de administração (Soares; Fossatti, 2024) passou a ganhar destaque na dimensão formativa dessa etapa, principalmente a partir da BNCC. O documento definiu as competências gerais da educação básica e introduziu os itinerários formativos, constituindo a parte flexível do currículo e oferecendo às juventudes diferentes possibilidades de escolha. Além disso, estabeleceu quatro eixos estruturantes para esses itinerários, que podem ser desenvolvidos de forma articulada às disciplinas obrigatórias. Entre eles, destaca-se o de empreendedorismo, cujo objetivo é: “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar

conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 4).

A partir desse marco, a educação empreendedora passou a ser promovida como algo vantajoso para a formação da juventude, um caminho não apenas possível, mas promissor, por atender às supostas demandas do mundo contemporâneo. No entanto, as experiências escolares revelam que o trabalho com o empreendedorismo não tem alcançado consenso entre os professores.

Para o professor Moacir, é preciso reconhecer que a vocação dos estudantes se apresenta de maneira diversa:

Sempre tem aquele aluno que tem o pé firme, tem uma identificação melhor para o empreendedorismo, então a gente abre um diálogo nesse sentido. Também falo que o ensino superior não é o único caminho. Se tem aqueles que têm a veia para o mundo dos negócios, é necessário também os incluir. Dizer que também é um caminho, pois, na prática, essa é a realidade, então não tem como descontextualizar os ensinamentos, as abordagens na sala de aula da vivência deles (Moacir, Escola Quista, 2025).

Em contraposição, a fala da professora Alice, da Escola Estrela, denuncia os limites dessa abordagem: “Tem muitos que estão aqui querendo ser empreendedores, que adorariam pagar uma eletiva de empreendedorismo. Na promessa do que é, porque na realidade é muito ridículo o que a gente vê: está passando fome? É só você fazer um brigadeiro e vender” (Alice, Escola Estrela, 2025).

Para ela, esse movimento fragiliza a formação dos estudantes, que deixam de ter acesso a uma educação autônoma, crítica e densa. Em suas palavras: “o Novo Ensino Médio garante que não temos compromisso algum com o futuro da juventude brasileira. Formar para o empreendedorismo, do jeito que está feito, não é formar” (Alice, Escola Estrela, 2025).

Torna-se, portanto, difícil compreender como um dos objetivos do ensino médio pode ser “preparar para o mundo do trabalho” se, em contradição, as diretrizes curriculares estabelecem “essas eletivas de empreendedorismo... que muitas vezes é: aceite, é isso aqui que você vai ter”, evidenciando um “movimento contrário a essa formação crítica social” que a própria LDB proclama como finalidade do ensino médio (Alice, Escola Estrela, 2025).

Macedo (2012) chama atenção para a centralidade da escola nesse processo ao afirmar que: “a escola deve oferecer ferramentas conceituais – conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de estudo – para que os alunos possam

levar a cabo o projeto de construção de uma sociedade mais justa” (Macedo, 2012, p. 724). É nessa direção que a professora Alice reafirma que a função da escola de ensino médio é garantir que os jovens se reconheçam como sujeitos históricos, cidadãos de direitos e protagonistas da própria história:

Eles não podem se sujeitar a determinados tipos de trabalho. O ensino médio prepara e proporciona uma melhor qualidade de vida, pelo menos através dos estudos que eu acredito. Não é um caminho fácil, é difícil, mas eu acredito que é isso. O conhecimento transforma e os ensina que é o mínimo de resistência para eles estarem nesse mundo (Alice, Escola Estrela, 2025).

Não se trata de qualificá-la como boa ou ruim, mas de reconhecer que cumpre a função de ser um caminho: uma etapa que, ao longo do tempo, se tornou necessária e obrigatória para conduzir o estudante a algum destino ou, em certos casos, apenas para servir como espaço de espera até a vida adulta. A partir desse conjunto de interpretações, evidencia-se que o sentido de que o ensino médio tem se consolidado como uma escola de passagem. Trata-se de uma escola naturalizada, legitimada pela necessidade de cumprimento da legislação e pelo dever do Estado em garantir a universalização do ensino médio.

A forma como a expansão do ensino médio se deu contribuiu para a configuração dessa etapa como uma escola de passagem que conduz a múltiplos caminhos. Cada reforma curricular ou política educacional pensada para o ensino médio traça uma nova direção, uma nova passagem para um ponto de chegada que, muitas vezes, desconsidera os contextos, tratando a realidade como fixa, definitiva e universalizada. Contudo, o contexto escolar é permanentemente construído e reconstruído de forma coletiva, por meio dos sentidos atribuídos e das práticas sociais e discursivas que o atravessam.

Dando prosseguimento a análise sobre a função do ensino médio, as falas dos depoentes revelam preocupação com a formação para o mundo do trabalho.

A Lei nº 14.945/24, que sanciona a reforma da reforma do Ensino Médio, apresenta o trabalho como dimensão constitutiva do processo formativo, reconhecendo-o não apenas como atividade econômica, mas como elemento educativo, capaz de contribuir para a construção de identidades e projetos de vida dos estudantes. À vista disso, a referida lei determina que as propostas pedagógicas sejam estruturadas, nos estabelecimentos que ofertem ensino médio, atribuindo ao trabalho esse caráter formativo. Ademais, a lei determina:

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos

de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, [...] pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024, p.1).

O parágrafo segundo acima ressalta a preparação para o futuro em uma perspectiva integral, pautada pela responsabilidade social e ambiental. Contudo, observa-se que, enquanto na legislação essa formulação dialoga com o princípio do trabalho como categoria fundante da educação — defendida por autores como Marx, Gramsci, Lukács e Saviani, que enfatizam sua centralidade na formação humana —, no contexto do Novo Ensino Médio a preparação para o mundo do trabalho tende a ser interpretada de forma pragmática e instrumental.

Nesse cenário, o trabalho se reduz frequentemente à empregabilidade imediata, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e emancipatória. O professor Valdo ilustra a contradição presente na Escola Aguerrida:

Muitos deles terminam o ensino médio para conseguir um emprego. E, às vezes, um emprego um pouco melhor. Os alunos do bairro estão trabalhando, quase todos, no supermercado Portugal, entregando água. Essa é a realidade. Muitas vezes, o pessoal vai entregar água na minha casa e é um ex-aluno meu. Com isso, o que temos? Uma elite que continuará comandando a nação, enquanto nosso povo permanece na mesma situação, na miséria que se perpetua. O aluno não tem perspectiva alguma (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Segundo o professor, a formação ofertada não condiz com os objetivos legais da educação básica. Ele questiona: formar para a atividade de entregador é realmente formar? Seria necessário dedicar três anos da vida escolar para obter vínculos em ocupações precarizadas por meio de plataformas de entrega? Esse questionamento reflete a realidade de uma escola precarizada, inserida em um contexto de trabalho igualmente precarizado.

Em síntese, a formação oferecida não atende de forma digna a juventude mais pobre, que constitui a maioria dos estudantes da escola pública. Observa-se que o projeto de profissionalização proposto configura uma educação desigual, destinada a acomodar os jovens das classes populares à aceitação passiva de condições de vulnerabilidade social, sem estimular criticidade ou questionamento. Nesse sentido, pode-se argumentar que a reforma do ensino médio contribui para a exploração da força de trabalho da juventude mais vulnerável.

Contudo, o professor Valdo mantém a convicção de que o objetivo central do ensino médio é preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Ele observa:

O objetivo principal é preparar para o mercado de trabalho. Contudo, com o currículo de ensino médio atual, é difícil que eles acessem os melhores postos de trabalho, pois precisarão enfrentar o Enem, vestibulares e outras provas, cujos conteúdos dificilmente coincidem com o currículo escolar. Assim, o ensino médio tem a função de preparar para o mercado de trabalho em todas as escolas, públicas ou privadas. Entretanto, enquanto uma escola prepara para os postos de comando, a outra forma um verdadeiro exército de trabalhadores. Para mim, o objetivo é este: ocupar profissões mais simples, como eletricista, enquanto os cargos de comando permanecem reservados àqueles que historicamente sempre os ocuparam (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Dessa forma, ainda que os dispositivos normativos enfatizem a relevância do trabalho na educação básica, permanece em aberto a disputa entre projetos divergentes de sociedade e de escola: de um lado, um projeto que entende o trabalho como prática humanizadora; de outro, um projeto que o reduz às demandas imediatas do mercado, relegando a formação crítica e emancipatória a um segundo plano.

De todo modo, embora todas as mudanças e dificuldades — bem como as “quinilharias”, como observa Mônica Ribeiro (2024) — tenham adentrado os estabelecimentos de ensino médio, fica evidente que os estudantes da esfera privada não foram significativamente impactados por essas alterações, mantendo sua trajetória escolar voltada para “ocuparem os cargos de comando” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Por outro lado, a realidade dos estudantes da escola pública é distinta: a maioria “quer trabalhar, entrar no mercado de trabalho, mas não sabe nem em que. Ainda estão muito confusos. Estou falando de alunos do terceiro ano, o que é preocupante, pois eles ainda não possuem clareza sobre seu futuro” (Daniel, Escola Célebre, 2025).

Diante desse cenário, torna-se difícil julgá-los. São jovens que, embora já precisem tomar decisões sobre seu futuro, não encontram na escola respostas adequadas para sua situação de vida ou para as condições sociais que os cercam.

O questionamento do docente de que, no ensino médio, “deve haver também uma reflexão para o trabalho” (Moacir, Escola Quista, 2025) — considerando que o “mercado de trabalho exige que você tenha pelo menos, dependendo da empresa, o diploma do ensino médio” — evidencia concepções divergentes sobre a função dessa modalidade de ensino. Enquanto Moacir mantém certa esperança de que as aulas possam efetivamente contribuir para a preparação para o mundo do trabalho, Celso, por outro lado, ao se confrontar com a realidade, reconhece que, “na pior das hipóteses, o aluno terá o diploma para ajudar na vida dele” (Celso, Escola Célebre, 2025).

Não surpreende, portanto, que muitos estudantes frequentem a escola “mais pela questão do certificado” (Celso, Escola Célebre, 2025). Assim, a instituição acaba se subordinando às necessidades de uma realidade social precarizada e às exigências do sistema capitalista, voltando-se prioritariamente para resultados imediatos, enquanto o aprendizado, em sua dimensão crítica e formativa, é desvalorizado ou, no mínimo, relegado a um plano secundário.

Em relação ao ensino médio enquanto caminho para a universidade, percebe-se, a partir das falas da maioria dos professores entrevistados, que, ao tentar implementar as políticas da escola em consonância com o Novo Ensino Médio, buscam equilibrar a formação cidadã com a preparação para o ingresso na educação superior, seja por meio do Enem, seja por meio de vestibulares específicos, como o da UECE⁶⁵, no Ceará.

Na Escola Estrela, os docentes reconhecem certos privilégios advindos de atuar em um contexto diferenciado: “a gente está numa bolha muito boa, de alunos que de fato querem a universidade pública, que é algo que essa escola defende” (Alice, Escola Estrela, 2025). Os estudantes apresentam “foco muito grande no vestibular, no Enem, na UECE” (Hugo, Escola Estrela), e a maioria deles “se matricula aqui justamente porque deseja entrar na universidade e, mesmo com as dificuldades e deficiências da educação pública, nossa escola ainda consegue dar retorno para esses alunos” (Vitor, Escola Estrela, 2025).

Dessa forma, fica explícito que a Escola Estrela se configura prioritariamente como uma escola de passagem para o ensino superior. Sua política institucional, como já citado, é singular, democrática, coletiva e autônoma, orientando-se pelo que os docentes consideram qualidade do ensino, aprendizagem significativa e formação crítica dos estudantes, sempre com vistas ao ingresso na universidade. Vale destacar que a escola apresenta índices expressivos de aprovação no Enem, com alunos ingressando em universidades federais, estaduais, no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e na própria UECE, consolidando socialmente sua função como passagem para o ensino superior.

Segundo os depoimentos, os estudantes provenientes da rede pública que desejam concluir o ensino médio e ingressar em uma universidade pública buscam estudar na Estrela. De modo semelhante, pais que almejam esse futuro para seus filhos — mesmo

⁶⁵ A Universidade Estadual do Ceará ainda realiza vestibular tradicional para ingresso de estudantes nos cursos de graduação, tanto nas modalidades presenciais quanto a distância. O processo acontece duas vezes ao ano. Disponível em: <https://www.uece.br/ingresso-na-uece/vestibular-presencial-a-distancia/>

que nem sempre seja o desejo dos jovens — procuram uma vaga na instituição, consolidando a percepção de que ali se encontra o caminho mais seguro para a realização desse projeto educacional.

Na Escola Célebre, o professor Celso relatou:

Quando inicio os primeiros dias de aula, eu já faço a pergunta: Quem é que pretende fazer Enem? E a maioria levanta a mão. Porque, de alguma forma, mesmo que seja de uma maneira, sei lá, tortuosa — talvez seja o termo adequado —, eles querem sim subir na vida. O ensino médio hoje é realmente mais para preparar o aluno para o Enem, ou pelo menos deveria ser. Acho que a principal intenção de quem vai cursar o ensino médio é de se preparar para o Enem.

A fala do professor Celso é compreensível. Embora não seja uma afirmação fácil de sustentar, considerando que o discurso institucional apresenta múltiplos caminhos possíveis para a formação, na prática o Enem tem pautado as diretrizes gerais do ensino médio. Independentemente do interesse inicial dos estudantes, ao ingressarem nesta etapa, eles são rapidamente inseridos no que se poderia chamar de “barco do Enem”. Nesse sentido, o ensino médio tende a se distanciar de uma perspectiva de formação cidadã, integral e socialmente referenciada.

O dado mais preocupante, como aponta Silva (2024), é que “de todos os jovens que terminam o ensino médio, apenas 16% vão ter uma vaga no ensino superior. 84% estarão excluídos dessa formação, pelo menos no ano em que concluem”. Isso evidencia que a maioria dos egressos dessa etapa será direcionada a outras funções, configurando a escola de ensino médio como uma passagem marcada pela espera pelo próximo Enem, em vez de uma etapa de desenvolvimento integral.

Em contrapartida, o professor Roberto, também da Escola Célebre, percebe no ensino médio uma oportunidade de descoberta profissional e acadêmica:

O ensino médio pode ser o caminho norteador para que o aluno se descubra enquanto o profissional que vai ser, enquanto acadêmico que vai ser. Se o propósito da vida é eu ser alguém, ter uma profissão, num país sério, todo mundo deveria, nessa idade em que está a definir o que é que vai contribuir para a sociedade enquanto profissão, poder escolher essa profissão, se aprofundar e estudar com direito a fazer o ensino superior, isso num mundo onde o direito do ser humano fosse respeitado (Roberto, Escola Célebre, 2025).

A partir desse depoimento, percebe-se que o ensino médio deve ser compreendido como uma passagem que, ao longo de seu percurso, precisa oferecer uma educação contextualizada, capaz de estimular a criticidade e fornecer aos estudantes elementos para compreender e interagir ativamente com a realidade. Nesse sentido, a escola contribui

para que os alunos possam “escolher com o que é que vão contribuir profissionalmente na vida adulta, e aí escolher uma faculdade. É nesse ensino médio que a escola talvez mostre o caminho que deve seguir” (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Dessa forma, evidencia-se que o ensino médio pode ser relacionado a diferentes sentidos de passagem, gerando tensionamentos quanto ao seu papel e significado na contemporaneidade brasileira.

No entendimento do professor Moacir, a escola apresenta “a ideologia de mirar o aluno, de direcionar ao ensino superior, e mesmo sabendo que esse caminho abre portas para eles, é necessário também a gente compreender que, apesar de ser muito importante para todos, não é o único caminho” (Moacir, Escola Quista, 2025).

Esse depoimento reforça tanto a noção de escola multifacetada quanto a de escola de passagem, ao reconhecê-la como espaço de múltiplos percursos: “de aprofundamento dos estudos para a universidade; de preparação para o mercado de trabalho; e de formação em responsabilidades e desafios do futuro” (Moacir, Escola Quista, 2025).

Para Moacir, o ensino médio “além de preparar para o espaço acadêmico, deve promover também uma reflexão para o trabalho e para a sociedade” (Moacir, Escola Quista, 2025). Contudo, ele observa que, na prática, “eu concordo com as diretrizes que apontam a formação do ensino médio mais voltada para a vida acadêmica e, no que se tange aos estudantes, uma boa parte deles vê no ensino médio uma oportunidade, um momento de preparação para ingressar no ensino superior” (Moacir, Escola Quista, 2025).

Segundo Silva (2023), em pesquisas sobre o impacto da reforma na vida dos estudantes das escolas públicas, muitos têm declarado uma completa ausência de sentido da escola para sua formação, tanto no que se refere à tentativa de ingressar no ensino superior, quanto para a obtenção de um emprego formal.

Para o professor Paulo, da Escola Quista:

Eu trabalho mais no foco cidadão. É mais uma questão de formação política, formação do indivíduo enquanto membro da sociedade, consciência de classe, visões do mundo diferentes. E acredito que, além do Enem, a gente tem que formar um cidadão que vai utilizar o que ele aprendeu na escola para outros aspectos da vida. Eu sou um formador político, não sou neutro, sou sindicalista, acredito que os filhos da classe trabalhadora têm que ter consciência de classe, têm que ter acesso à informação, têm que entender o lugar deles no mundo, têm que construir a luta desde a base. O foco é esse. Mas, claro, também trabalho com questões e conteúdo para o Enem, pois sei que é uma ferramenta importante para o acesso à universidade. A formação da classe trabalhadora na universidade, infelizmente, a gente só tem acesso pelo Enem, então também tenho que trabalhar nesse sentido (Paulo, Escola Quista, 2025).

A perspectiva adotada pelo professor Paulo demonstra um compromisso com a formação cidadã, política e crítica de seus alunos, indo além da preparação para exames e seleções. Essa abordagem está, em grande medida, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que estabelecem como finalidade “promover o desenvolvimento integral do estudante, mediante formação para o exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2025, p. 2). Assim, o trabalho docente se articula tanto à dimensão acadêmica — por meio do Enem — quanto à dimensão política e social, enfatizando a construção de consciência crítica e engajamento dos estudantes enquanto sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Não se pode negar que, entre os professores entrevistados, há um consenso em compreender “o ensino médio também como um momento de preparar para uma universidade” (Aline, Escola Aguerrida, 2025). Ao mesmo tempo, os docentes reconhecem a existência de múltiplos caminhos possíveis. A escola de ensino médio, enquanto escola de passagem, assume funções determinadas por diferentes contextos, realidades e demandas sociais.

Constituída de forma histórica e contextual, a escola de ensino médio permanece central na vida de jovens e adultos. Nesse sentido, a fala do professor Gustavo é particularmente incisiva:

A maioria dos alunos dessa escola não tem o objetivo de entrar na universidade. Esse é um discurso nosso. A gente acredita que isso seja importante para eles. Mas não é o que eles querem, não é o que eles pensam. Muitos não sabem por que estão aqui, não sabem por que querem terminar o ensino médio. Eles nem gostam muito que a gente fique falando Enem o tempo todo, universidade; eles odeiam isso, esse discurso. A gente quer que eles queiram, mas não é assim (Gustavo, Escola Aguerrida, 2025).

O professor Gustavo, assim como muitos docentes — especialmente das humanidades — deseja que o ensino seja capaz de transformar a vida de seus alunos. Ainda assim, manifesta perplexidade ao perceber que muitos estudantes não sabem por que frequentam a escola nem quais são seus objetivos em relação a ela. Essa aparente falta de clareza pode ser compreendida à luz do contexto escolar, que não está dado de forma estática, mas se constitui nas relações sociais, permanecendo em constante negociação. A presença contínua dos estudantes, apesar de suas dúvidas ou inseguranças, evidencia a importância do ensino médio: ninguém abandona essa etapa simplesmente por querer. Mesmo sem se sentir preparado ou qualificado para o Enem, os jovens permanecem na escola.

O próprio professor Gustavo explicita essa contradição:

Você fala em Enem. Ah, negócio de Enem, professor. Digo: rapaz, a escola prepara para o Enem. Se você não vai fazer, é uma decisão sua. Mas a escola prepara para o Enem. Mas não é porque eles não gostam, não é porque eles não queiram. Eles tem até vontade. É porque eles não se veem enquadrado nisso. Eles se veem excluídos. Na cabeça deles, é algo que não faz parte do mundo deles (Gustavo, Escola Aguerrida, 2025).

Dessa forma, evidencia-se que, para muitos estudantes, a função do ensino médio transcende a preparação acadêmica. Ao mesmo tempo em que deveria servir como caminho para o ingresso na universidade, a escola precisa lidar com contextos de exclusão social e com percepções de limitação de oportunidades, tensionando suas funções como espaço de formação integral e cidadã.

Pesquisas evidenciam que, historicamente, o ensino médio é marcado por desigualdades sociais. O depoimento do professor Gustavo corrobora esse dado, ao indicar como o Novo Ensino Médio pode acentuar ainda mais tais desigualdades, não apenas em relação à preparação para o ensino superior, mas também quanto ao mundo do trabalho.

A fala do professor Valdo acrescenta outra dimensão, ao destacar preocupações quanto ao uso da escola como instrumento de enfrentamento da violência social:

Considero que o ensino médio deveria ter essa preocupação de preparar esses alunos para ocupar melhores cargos na sociedade. Preparar para que possam se dar melhor nesse vestibular, nesses concursos. E, no entanto, eu vejo que a preocupação do ensino médio é muito mais de manter o aluno fora da rua, de manter um afastamento da criminalidade (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

O contexto escolar vivenciado por esse professor permite-lhe formular uma interpretação diferenciada sobre a função do ensino médio. Como ressaltam Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas estão sujeitas a múltiplas leituras, pois são interpretadas a partir de histórias, experiências, valores, objetivos e interesses diversos. Inserido em uma realidade atravessada pela violência urbana, o professor Valdo projeta sentidos distintos para essa etapa da educação, enfatizando a sobrevivência e a proteção contra a criminalidade como expectativas centrais, tanto para si quanto, em sua visão, para alunos e famílias.

Dessa forma, em consonância com Ball e colaboradores, evidencia-se que os formuladores dos textos da política do Novo Ensino Médio não detêm controle absoluto

sobre os significados que lhes são atribuídos: determinados trechos podem ser recusados, ressignificados, selecionados, ignorados ou até mesmo intencionalmente distorcidos, e certas respostas podem permanecer superficiais. Além disso, a interpretação é um campo de disputa, em que diferentes leituras se confrontam em função de interesses divergentes. Embora uma interpretação possa se consolidar como dominante, versões alternativas ou minoritárias também exercem papel relevante.

Nesse cenário, torna-se fundamental pensar um ensino médio que reconheça as diferentes juventudes presentes em suas salas de aula e seja capaz de articular o que a escola ensina às experiências juvenis, às culturas contemporâneas e às demandas do mundo do trabalho, da ciência e da arte.

Em síntese, a percepção docente sobre o ensino médio revela um campo de contradições: se, por um lado, reconhecem sua importância como etapa formativa, por outro, apontam o esvaziamento curricular, a precarização estrutural e a permanência da lógica da escola de passagem. Mesmo com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que buscou corrigir distorções do Novo Ensino Médio, prevalece o distanciamento entre as promessas legais e a realidade cotidiana das escolas.

Ainda assim, a escola resiste como espaço de passagem, buscando novos contornos para a função social do ensino médio, sempre tensionada entre a defesa da formação integral e a reprodução de práticas fragmentadas. Reafirmar a centralidade da escola como espaço de disputa, interpretação e recontextualização das políticas educacionais torna-se, portanto, cada vez mais necessário.

6.3 Itinerários formativos e disciplinas eletivas: (in)compreensões, disputas e buscas pela significação de uma escola melhor

Dando continuidade ao diálogo com as falas dos professores entrevistados, voltamos para as questões relacionadas às dificuldades e aos desafios da prática docente na escola, no contexto do projeto do Novo Ensino Médio. Trata-se de um cenário marcado por múltiplas reformas, o que acaba comprometendo a compreensão docente acerca das diversas políticas educacionais que chegam à escola, dificultando a atuação dos professores, interrompendo projetos em desenvolvimento e redirecionando ações já existentes.

Nosso objetivo é fortalecer a argumentação em defesa da atuação docente como elemento central na construção de uma escola de qualidade — apesar da, mas também

com a, condição de escola de passagem, precária e fragmentada. Para facilitar a análise, focaremos principalmente os sentidos atribuídos pelos depoentes à sua atuação na escola, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e à implementação dos itinerários formativos, com ênfase nas disciplinas eletivas.

Em pesquisas anteriores⁶⁶, defendemos que a escola de ensino médio é interrompida. É interrompida sempre que uma nova política surge como absoluta, sempre que um novo projeto pretende hegemonizar as práticas escolares. A escola interrompida “é o resultado de várias propostas/reformas ou projetos isolados que a escola de ensino médio experimenta corriqueiramente” (Silva, 2018, p. 22).

Diante de um quadro de seguidas reformas, o professor Roberto infere que há um estado de desorientação geral na escola de ensino médio: “A celeridade com que mudam a toda hora mostra que está todo mundo perdido. Está perdido o jovem que não se adequa, a escola que não consegue trazer o jovem e, mais ainda, os que fazem as políticas públicas sempre em curtos períodos, muito curtos mesmo” (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Roberto, que se dedica ao ensino nessa escola há anos e cita com orgulho o fato de ter sido aluno da mesma instituição, relembra: “Estou aqui desde 2012, mas também fui aluno de 2001 a 2003 e posso apontar aqui, de forma rápida, de sete a dez novas reformas ou novos programas para fomentar o ensino médio. E ele apontou!” (Roberto, Escola Célebre, 2025). O professor citou vários daqueles projetos que apresentamos na subseção 4.1.

O estado de fragmentação da escola de ensino médio a torna alvo certo de muitas investidas reformistas: “E daqui a pouco alguém já vai chegar com outra ideia mirabolante, achando que agora encontrou a solução para o ensino médio” (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Para Roberto, ao que parece,

existe ali, por parte dos que fazem as leis, dos que fazem o regimento, dos que comandam, por não conhecerem o chão da escola, a ideia de que a gente sempre tem que inovar, a gente sempre tem que mudar. Só que essas mudanças, quando chegam, não têm um período de maturação suficiente para saber se o projeto deu certo ou não (Roberto, Escola Célebre, 2025).

O depoimento de Roberto tem relação direta com as considerações da dissertação de Guimarães (2020), apresentada em nossa revisão de literatura, quando o autor

⁶⁶ Dissertação de mestrado intitulada Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla UERN, UFERSA, IFRN.

considera que mudanças educacionais não dependem apenas de programas, mas requerem a consideração da heterogeneidade dos contextos escolares no país. É fundamental considerar as condições materiais das escolas, as demandas das comunidades e, de modo especial, a formação e a valorização dos profissionais, que, em grande parte, exercem suas funções em situações precárias e com insuficiente apoio (Guimarães, 2020).

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 102) explicam que:

A escola é constantemente interrompida e confrontada com expectativas contraditórias, mas isso é uma incoerência que pode ser colocada para funcionar, na maioria das vezes. Essa precariedade é produzida em parte pelas especificidades da política, mas é também inerente às incompatibilidades incorporadas nas demandas funcionais gerais da escolaridade.

Sob esse olhar, há no depoimento do professor a expectativa de aprender a fazer, seguida da frustração: “Em pouco tempo, não dá nem para testar se a iniciativa deu ou não certo, e aí já vem outra ideia para mexer em tudo de novo” (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Na mesma direção, o professor Celso, da Escola Célebre, expressa: “Tanto programa, tanta mudança de lei, tanta legislação para acabar em nada. Eu, particularmente, não domino muito bem essa nova legislação do ensino médio. É tudo muito confuso, tudo muito novo, requer que a gente estude mais.” O professor dá a entender que há forte frustração, um esvaziamento de sentido naquilo que ele está a fazer, e que isso seria facilmente resolvido se “quando essas políticas fossem implantadas, elas realmente dessem condições à escola, e eu não falo só do professor, mas da escola como um todo — gestão, pedagógico — tem que ter um respaldo do Estado para colocar isso em prática” (Celso, Escola Célebre, 2025).

Em harmonia com os depoimentos dos professores Roberto e Celso, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) sublinham: “Os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros, e em relação a contextos fantásticos”.

Na nova arquitetura da escola de nível médio, segundo o depoimento do professor Paulo, o currículo “como tá montado hoje, com esses itinerários formativos, com as disciplinas eletivas, espanta o aluno” e tem gerado desconforto nos estudantes, pois, na escola, “temos o integral alocado a um curso técnico; isso traz um tipo de perspectiva para os alunos que estão no técnico. Já os alunos que estão no propedêutico, que não têm

a formação técnica, se sentem mais perdidos, sentem que estão perdendo tempo” (Paulo, Escola Quista, 2025).

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que, em geral, “os contextos são magicamente desmaterializados na forma como as escolas são representadas nas muitas análises de política”, sendo, portanto, necessário romper com essa escolaridade idealizada e começar a considerar as realidades das escolas.

Lopes (2012) reitera a importância do contexto na interpretação e recontextualização das políticas curriculares:

As políticas de currículo são interpretadas como marcadas por recontextualizações, por hibridismos de distintos registros teóricos curriculares. Ainda que não haja a pretensão de compreender esse processo como perda de alguma possível ideia de consistência e coerência originais, os textos são interpretados como tendo alguma referência a um contexto (um fora do texto) capaz de lhes garantir uma estrutura que sustente sua significação (Lopes, 2012, p. 65).

Ainda que as políticas curriculares passem por adaptações, interpretações e ressignificações, elas mantêm vínculos com o contexto — social, político e histórico — que lhes dá sustentação e significado. Sendo dinâmicas e abertas a diferentes leituras, as políticas curriculares possibilitam, a cada escola, a cada professor e a cada comunidade, distintos modos de reinterpretação.

Especificamente em relação à reforma em pauta, pelo menos nos documentos oficiais, os itinerários formativos — entendidos como a parte do currículo que o estudante pode escolher para construir seu próprio percurso de formação — ganham centralidade. São eles que conferem a flexibilidade que o Novo Ensino Médio considera necessária para tornar essa etapa mais atrativa aos discentes.

Na discussão com os docentes, observou-se que os itinerários formativos são frequentemente simplificados como sinônimo de disciplinas eletivas, mesmo quando se referem a cursos, projetos ou oficinas. O termo ‘itinerários formativos’ é pouco utilizado; quase sempre, a expressão empregada é ‘disciplina eletiva’ ou simplesmente ‘eletiva’.

Dessa forma, as disciplinas eletivas adquirem grande destaque, envolvendo — e, muitas vezes, sendo confundidas com — projetos, cursos, oficinas e outras atividades que compõem os itinerários formativos. Nesse sentido, discutir a atuação docente na escola sob a reforma do Novo Ensino Médio implica discutir, fundamentalmente, como os professores colocam em prática as disciplinas eletivas, bem como as disputas, embates e demandas que atravessam a constituição escolar do currículo eletivo.

Nos relatos do professor Daniel, da Escola Célebre, e da professora Alice, da Escola Estrela, percebe-se uma ampliação do foco dessa análise, considerando os movimentos realizados pelas escolas para colocar a política em prática, articulando-a ao que consideram mais relevante para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Na Escola Célebre, a elaboração dos itinerários formativos evidencia a centralidade da discussão em torno das disciplinas eletivas. A preocupação principal é construir projetos ou disciplinas que mobilizem os estudantes, mas que também atendam às especificidades da formação — e aos interesses — dos professores.

Desse modo, o planejamento das disciplinas eletivas tem ocorrido conforme o interesse docente e a percepção sobre o que pode favorecer a adesão dos alunos à proposta. Durante a semana pedagógica, a gestão realiza um levantamento para identificar quais professores demonstram interesse ou intenção em ofertar disciplinas eletivas. A partir disso,

a gente faz o projeto da eletiva e envia. No primeiro momento, a gente faz a experiência para saber a adesão dos alunos, porque às vezes a eletiva pode ser promissora em termos de conteúdo, de conhecimento, mas os alunos não estão interessados nela. Já aconteceu isso. E aí não se oferta mais essa eletiva. Busca-se saber dos alunos o que é que eles querem. E então encontrar algum professor que tenha o perfil para aquela eletiva (Daniel, Escola Célebre, 2025).

Desse modo, o professor age sobre a política (itinerários formativos/disciplina eletiva), construindo novas possibilidades de atuação. “Na minha vivência, a eletiva funciona até melhor do que o componente [a disciplina] artes. Nem todo mundo quer ler, nem todo mundo quer fazer as atividades, e nas eletivas, quem se identifica com artes — e só se inscreve quem tem interesse — vai lá e faz o protagonismo” (Daniel, Escola Célebre, 2025).

É prazeroso: “não preciso estar insistindo para o aluno fazer nenhuma atividade. É só dizer: hoje tem tal atividade, e todos fazem”. Os estudantes se tornam proativos e autônomos: “às vezes, eles mesmos controlam uns aos outros: pessoal, olhe o tempo aí, agora é minha vez... É de bom engajamento mesmo. Muito bom” (Daniel, Escola Célebre, 2025).

O professor encontra na disciplina eletiva (no caso, no projeto de intervenção) um caminho de atuação significativo, que ele, provavelmente, não conseguiria trilhar dentro da carga horária normal do componente artes. “A eletiva é a oportunidade” que ele tem

“de fazer uma disciplina do jeito que gostaria de fazer”, sem estar preso a normas que acabam restringindo o leque de possibilidades para sua atuação.

Os professores, ao se envolverem com a política, aliando sua criatividade à atuação, são envolvidos por ela, a transformam de alguma forma e também são transformados por ela (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesse cenário, a fala do professor é assertiva:

As eletivas foram um presente, tanto para os estudantes quanto para alguns professores que gostam de usar, por exemplo, conhecimentos, no meu caso, sobre artes. Eu tenho a eletiva de música. Mas já fiz de teatro também, a gente trabalha muito a prática, em vez de trabalhar só a teoria. Conceitos e definições, trabalhamos com experimentos, com a vivência. No caso da nossa eletiva de música, a gente toca mesmo, temos uma banda. Ensaíamos, passamos técnicas vocais, estudamos instrumentos e nos apresentamos quando convidados (Daniel, Escola Célebre, 2025).

O professor usa criatividade e constrói o entusiasmo e a motivação dos estudantes, unindo componente curricular e prazer. “Ano passado também fiz uma de teatro. Preparamos os alunos para o FESTUERN⁶⁷. Não aconteceu ano passado, mas este ano está acontecendo. Não pela eletiva, mas foi o mesmo pessoal que adquiriu a motivação e a preparação na eletiva do ano passado” (Daniel, Escola Célebre, 2025). Como vemos, o professor atua na eletiva de modo a construir sentido para si, para os estudantes e para toda a escola, suscitando compromisso e entusiasmo para além dos muros escolares.

Portanto, “as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas, mais do que outras, estreitam a gama de respostas criativas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). O professor tem os melhores interesses educacionais para seus alunos e sua escola, mas o contexto material — os recursos disponíveis — é extremamente importante no que tange à interpretação e à atuação de políticas.

A fala a seguir, na qual o professor relata os contratempos iniciais e seu processo criativo de atuação no projeto de música, também tratado como disciplina eletiva de música, reforça essa ideia:

⁶⁷ O Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FESTUERN é um Programa Interdisciplinar de Teatro Escolar realizado anualmente desde 2003 pela Pró-Reitoria de Extensão-PROEX da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e objetiva promover, difundir e divulgar manifestações artístico-culturais, como bem social indispensável na formação integral do ser humano, valorizando a escola e a universidade como espaços de produção de cultura e conhecimento. Disponível em: <https://festuern.uern.br>

Quando eu comecei a eletiva de música, a escola não tinha instrumentos musicais. Eu trazia alguns instrumentos meus, poucos instrumentos, mas eu trazia e colocava os alunos para tocar percussão corporal, para cantar. E a escola foi percebendo no que estava se transformando a eletiva, e começou a investir em projetos. E então fizemos a adesão de instrumentos no ano passado: bateria, baixo, teclado, caixas de som, microfones sem fio. E sempre que a gente pode, promove eventos na escola. Eventos culturais envolvendo a música e também fora da escola. (Daniel, Escola Célebre, 2025).

Isso é exemplificativo. Concordando com Ball e colaboradores, “os textos das políticas não podem (dizemos mais: não são) simplesmente ser implementados! Eles têm de ser (dizemos mais: são) traduzidos a partir do texto para a ação — colocados ‘em’ prática — em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

É necessário, portanto, compreender que existe uma ‘economia escolar’ impulsionada pelos agentes escolares, que disputam posições, apresentam demandas e expressam seus interesses disciplinares e de aprendizagem. Como revela a fala de Daniel, em relação à sua exitosa atuação com a proposição de um curso de música: “A escola abriu inscrições, por meio de formulários online, oferecendo várias eletivas, vários projetos de eletiva para os alunos. No primeiro minuto esgotaram as 40 vagas das três turmas que eu tenho. Primeiro minuto! Eles gostam muito da música, e eu aproveito isso.”

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) já mostraram que nem só de sacrifício e dor vive a escola. Os autores escolares buscam sentidos para o que fazem, constroem relações e inventam a alegria de fazer da escola um ambiente de aprendizagem: “o trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações e seduções e, para alguns, tem benefícios pessoais”. Mas não é preciso esquecer que há interesses pessoais, de reconhecimento e de legitimação — individuais e disciplinares — todos legítimos. A política na escola é feita com todos esses elementos, e nunca somente pela imposição da norma.

Dessa maneira, com base nos depoimentos, podemos inferir que as disciplinas eletivas (cursos, projetos, oficinas) de artes na Escola Célebre é, interpretando as falas de Daniel, o que há de melhor nas reformas, o “suprassumo do Novo Ensino Médio”. Entretanto, dando continuidade à discussão sobre as disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio, vale destacar o depoimento — que se contrapõe ao anterior — da professora Alice, da escola Estrela. O depoimento da professora Alice foi todo orientado pelas eletivas.

A escola Estrela, em contraste com a escola Célebre, apresenta maior dificuldade em negociar as demandas dos professores para a elaboração das disciplinas eletivas,

conforme evidencia o depoimento de nossa entrevistada. A professora Alice é enfática ao afirmar: “não foi opção minha ministrar eletiva, já estava colocado para história no currículo da escola”. Segundo ela, a logística para aplicar a disciplina eletiva dentro dessa reforma do Ensino Médio é complexa, especialmente devido à redução da “carga horária das ciências humanas, para aplicar uma disciplina que esteja voltada para ciências humanas, por exemplo Enem ou Olimpíadas; na teoria é até interessante, mas, na prática, a aplicabilidade é muito difícil”.

A professora Alice apresenta críticas à metodologia adotada para execução das disciplinas eletivas, evidenciando um cenário de desorganização e baixa adesão, marcado por uma rotina de evasão no horário destinado a essas disciplinas:

As eletivas são ofertadas no último tempo. O próprio formato do Novo Ensino Médio indica que seja no último tempo. A proposta metodológica é misturar esses alunos, e aí é um caos, um perfeito caos. Então, assim, eu tento, mas a maioria foge. A gente está falando de fugir mesmo. São adolescentes (Alice, Escola Estrela, 2025).

Em tese, segundo a entrevistada, a organização de cerca de 20 alunos por disciplina poderia favorecer o trabalho docente e diversificar as temáticas. No entanto, na prática, essa estrutura gera muitos problemas: os estudantes se aproveitam do horário final para ir embora, mudam de disciplina eletiva (curso ou projeto) constantemente, utilizam o momento de troca de sala como oportunidade para brincar ou escapar da escola e, em muitos casos, simplesmente dão um jeito de se evadir do espaço escolar em autorização do núcleo gestor.

Em relação à condição docente para atuar nas disciplinas eletivas, a professora Alice também manifesta um profundo desconforto, destacando: “não houve preparo. Na verdade, eu me senti mais triste como professora em sala de aula” (Alice, Escola Estrela, 2025). Bernstein (1996, p. 73) lembra que “a reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos — a nossa identidade social”.

A professora reforça esse impacto emocional ao relatar: “a partir do momento em que não se era valorizada — ah, professora de eletiva, não vai servir para nada — isso mexeu bastante comigo. Porque percebo que nas matérias em específico eles respeitam mais. É o conteúdo que vai ser cobrado, é o conteúdo que reprova” (Alice, Escola Estrela, 2025).

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) alertam que “as políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a

autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir”. Assim, a reforma do Novo Ensino Médio afetou não apenas a prática da professora Alice, mas também afetou suas emoções, gerando descontentamento em suas atividades diárias. Suas críticas também se estendem ao material de ensino destinado aos alunos: “o material disponibilizado é escasso e raso”, diante da grande ideia que o sustenta, o que resulta em “muito mais trabalho para o professor que, de fato, vai desenvolver um material próprio para aplicar isso. Em relação ao livro didático, infelizmente, é uma tristeza” (Alice, Escola Estrela, 2025).

Para a professora Alice, foi muito difícil elaborar essas aulas e complementar os conteúdos que estavam faltando. São tarefas que “partem o coração mesmo. É absurdo o formato que os conteúdos foram colocados. E dentro dessas propostas eletivas, muito me chama a atenção também a pegada *coaching* que se dá. Vamos fazer uma oficina e vamos transformar os meninos em empreendedores. (Alice, Escola Estrela, 2025).”

Essa preocupação com a formação e o sentimento de impotência reforçam as singularidades das culturas profissionais dentro das dimensões contextuais da atuação da política apresentadas na subseção 3.4, A atuação das políticas na escola. As culturas profissionais variam de acordo com cada docente e com cada escola.

Alice, ainda na crítica à ‘pegada *coaching*’, demonstra preocupação com o fato de as disciplinas eletivas (cursos, projetos, oficinas) poderem facilmente abrir espaço para ensinamentos associados a uma cultura de produção de sujeitos empreendedores, precarizando a formação dos estudantes:

Preocupa-me muito, tantos outros conteúdos importantes para desenvolver a formação crítica desses estudantes, e eles estão tendo uma eletiva de empreendedorismo. É importante sim, empreender, formar habilidades, mas não de forma a desqualificar, não retirando outros conteúdos. Na outra escola que eu trabalhava, era uma eletiva onde os meninos, no final do ano, estavam passando de sala em sala para vender os seus produtos. Eles queriam arrecadar o dinheiro. Então, é muito complicado essa onda neoliberal que está nessas propostas de eletiva e que acabam, por sua vez, retirando os conteúdos de história (Alice, Escola Estrela, 2025).

O Novo Ensino Médio, nesse caso, por meio das propostas eletivas, fragmenta e simplifica o currículo escolar, ao permitir que ele seja organizado de forma a possibilitar ao estudante uma formação simplista voltada para o empreendedorismo, em detrimento de uma formação generalista e mais abrangente, com conteúdos considerados relevantes para a vida. O professor, por sua vez, mesmo diante de limites à sua criatividade na

atuação, busca sempre o melhor para os estudantes. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 106):

Os espaços de negociação e de contestação da política são relativamente estreitos aqui, dominados, em sua maior parte, pela necessidade e pela responsabilidade de os professores ‘fazerem o seu melhor’. Os professores estão, às vezes, desconfortáveis com isso, mas, em sua maioria, estão ‘auto dispostos’, enquanto medem e comparam seus alunos, procuram extrair ‘ganhos de produtividade’ a partir deles e tentam encontrar um equilíbrio entre os interesses dos estudantes e os interesses ‘da escola’ (Alice, Escola Estrela, 2025).

A experiência da professora Alice com as disciplinas eletivas ilustra de forma coerente a dinâmica descrita pelos autores, segundo a qual os espaços de negociação e contestação da política são relativamente estreitos, exigindo dos professores o esforço constante de “fazerem o seu melhor”. No caso da escola Estrela, segundo a ênfase dada por ela, Alice enfrenta mais limitações estruturais, mais falta de formação específica e mais escassez de recursos, fatores que ampliam seu desconforto e impacto emocional.

Ao mesmo tempo, a docente observa que o desconforto é maior diante de algumas eletivas voltadas para empreendedorismo que seguem uma lógica de “*coaching*”, promovendo práticas que simulam iniciativas empreendedoras sem oferecer uma formação crítica e consistente, caracterizando um empreendedorismo superficial, precário e reduzido.

Ainda assim, ela mobiliza criatividade, dedicação e compromisso profissional para buscar conciliar os interesses dos alunos, das demandas institucionais e das políticas educacionais, construindo, mesmo em condições adversas, alternativas de ensino que deem sentido à aprendizagem. Dessa forma, sua atuação exemplifica como os docentes, mesmo considerando que estão diante de restrições materiais e formativas, transformam, reinterpretam e adaptam a política à realidade da escola, evidenciando o protagonismo e a agência docente na construção de práticas pedagógicas significativas.

Mesmo diante dessas condições, Alice mobiliza criatividade, dedicação e compromisso profissional para, segundo suas palavras, conciliar os interesses dos alunos, da escola e das políticas educacionais, adaptando conteúdos e atividades de modo a criar sentido e engajamento. Sua atuação evidencia como os docentes reinterpretam e transformam a política em práticas escolares, confrontando propostas de um empreendedorismo superficial e promovendo aprendizagens mais significativas.

Dessa forma, a professora exemplifica o protagonismo e a agência docente, demonstrando que, apesar das restrições normativas e materiais, é possível construir

caminhos pedagógicos que, ainda que parcialmente, superem a fragmentação e a precarização do currículo no Novo Ensino Médio.

Contudo, reconhecer que o professor busca fazer o ‘seu melhor’ não impede de visualizar as questões estruturais que fragilizam e ameaçam uma formação de qualidade para os estudantes do ensino médio, comprometendo, inclusive, o próprio discurso da proposta oficial. Para a professora, o fato de não existir um sistema institucional de acompanhamento do estudante — isto é, algo relacionado ao aproveitamento das disciplinas, às notas, à frequência ou mesmo a um espaço específico para as disciplinas eletivas — constitui mais um problema para a valorização desse componente pelos alunos. Vejamos sua fala nessa perspectiva:

No sistema da SEDUC para as disciplinas eletivas não há mecanismo para lançar chamada, não há lançamento de avaliação, não há registro de atividades a ser contabilizado pelo professor em relação a presença ou ausência do aluno. Então é como se não reprovasse. Ah, eles faltaram, faz um trabalho. E a gente sabe que, de forma geral, os alunos fazem trabalhos e provas porque recebem nota. Então, se eles não recebem nota e não está lá no sistema para eles visualizarem no boletim, eles não vão valorizar (Alice, Escola Estrela, 2025).

De todo modo, a professora Alice negocia e disputa o texto político em um contexto contingente. Usar a criatividade a fim de moldar e articular as possibilidades de atuação da política tornou-se uma de suas estratégias para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. Lembrando que “atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis e entusiasmos pessoais” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 103).

Entre malabarismo e entusiasmo pessoal, Alice explica como tem atuado para dar o ‘seu melhor’:

Então, tem experiências em que nós professores, tentamos fazer disso algo proveitoso dentro da prática, por exemplo, eu tenho só uma aula de história no segundo ano da grade curricular, mas eu tenho dois de eletiva. Então eu acabo pegando o conteúdo da eletiva e puxando para a disciplina regular. Vai depender muito da gestão e do próprio modo como a escola vai enxergar isso. Como o coletivo de professores vai usar isso a seu favor (Alice, Escola Estrela, 2025).

Entendendo a atuação de Alice em perspectiva de nossa teoria, vale ressaltar, com Ball e colaboradores, que “uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a ‘configuração’ e a ‘reconfiguração’ do trabalho. Este visa manter a durabilidade da instituição em face dos efeitos desestabilizadores do contexto, da mudança e da política” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 102).

Portanto, a falta de formação e o aumento da carga de trabalho como pontos negativos para o desenvolvimento dos itinerários formativos (disciplina eletivas, cursos, oficinas, projetos) na escola, citados pela professora Alice, merece muita atenção.

A grande dificuldade para trabalharmos cursos, oficinas, disciplinas eletivas foi a falta de formação prévia, contextualizada, com entendimento dos processos que envolvem essa reforma. Eu tive que aprender a ministrar a eletiva durante o processo de execução, sozinha. Eu me senti totalmente despreparada, sem possibilidade de dar significado ao que chamam de eletiva (Alice, Escola Estrela, 2025).

Lopes (2019) já alertava que esse formato poderia ter unicamente o intento de uma estruturação superficial para ‘solucionar’ a carência de professores em algumas disciplinas do ensino médio, podendo, assim, tanto não alcançar a lógica disciplinar “como pode produzir maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes” (Lopes, 2019, p. 13).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 127), na atuação de políticas na escola “há, também, custos emocionais que surgem a partir da estreiteza do foco e das pressões para melhorar, que restringem as atuações de padrões”. A professora Alice compartilha seu estado emocional quando admite: “a gente já não é valorizada em algumas realidades em sala. E agora, quando o professor de eletiva chega, olham e falam: ah, o professor de eletiva chegou! E não estão nem aí”.

Temos ciência não apenas da importância, mas, sobretudo, da necessidade de valorização da profissão docente e da implementação de políticas de formação de professores que os capacitem para enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são atribuídas. No entanto, vale considerar que a disputa por reconhecimento é parte — nem sempre tranquila — das tensões disciplinares no interior da escola. Isso significa que a adaptação e a aceitação da política passam por interesses diversos, que podem parecer de menor relevância, como a quantidade de aulas que cada professor poderá ofertar em determinada disciplina.

Ainda que pareça uma questão simples, a diminuição da carga horária das disciplinas de Humanidades, como denuncia Alice, impacta diretamente a vida e o desenvolvimento profissional de muitos docentes. Pode significar, por exemplo, que o professor precise ser lotado em várias escolas, muitas vezes distantes de sua residência, gerando custos adicionais com deslocamento e desgaste emocional. Mas pode significar também que a valorização do sujeito professor não esteja ocorrendo, comprometendo

possibilidades de ascensão funcional, de reconhecimento do trabalho ou até de continuidade na mesma instituição.

São múltiplos os fatores envolvidos na implementação das políticas em sala de aula. A fala da professora Alice permite-nos refletir sobre as variadas dimensões da atuação docente diante das políticas educacionais, reforçando a ideia de que a implementação depende, sobretudo, da ação dos professores, de sua mobilização e das condições contextuais que a escola oferece.

Somadas a essas questões, a professora Alice ainda menciona a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes. Segundo ela, a opção por lecionar disciplinas eletivas não afastou os professores de suas demais obrigações. A redução da carga horária de alguns componentes para a inclusão das eletivas não corresponde às necessidades de aprendizagem nem às expectativas dos alunos. Em suas palavras: “houve mais trabalho para os professores, porque os cronogramas e os conteúdos dos vestibulares, por exemplo, eles não mudaram. Então, o professor tem que fazer um trabalho maior para complementar aquele material de sala de aula” (Alice, Escola Estrela, 2025).

Para uma mudança tão significativa em uma etapa da educação em que a prioridade é formar cidadãos, a professora ressalta: “eu acho que falta ouvir mais as realidades escolares, ouvir mais os professores, os próprios alunos. Não há valorização por parte dos meninos para a eletiva. Eles não gostam. Eletivas que interdiciplina história e geografia. Eles vão odiar, eles não valorizam”.

Nesse contexto, o primordial a ser feito seria, nas palavras da docente, “ouvir o que eles querem, se isso, de fato, tem sentido para a vida deles, porque eles não estão vendo sentido nisso”. Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 192), quando afirmam que os professores “são elaboradores de sentido; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de fazer política e fazê-la bem”.

Por meio do depoimento da professora Alice, podemos inferir que os itinerários formativos, muitas vezes chamado na escola de disciplinas eletivas, configuram-se como o ponto mais frágil da reforma — o verdadeiro “calcanhar de Aquiles do Novo Ensino Médio”.

6.4 Resignificações de políticas e a função da escola

Para finalizar a seção 6, discutimos aqui a proposta do Novo Ensino Médio relacionada ao Projeto de Vida e, em decorrência das articulações discursivas construídas em torno desse componente, as múltiplas funções atribuídas ao ensino médio para as juventudes brasileiras — especialmente aquelas mais pobres que, não por coincidência, têm sido o foco de nossa reflexão desde o início desta tese, mesmo que não diretamente.

O Projeto de Vida tem sido foco de debate e discussão entre diversas pesquisadoras. Dentre elas, destaca-se Mônica Ribeiro (2024), que o relaciona a um tipo de conhecimento destituído de base científica, incapaz de assegurar uma formação consistente — seja para o trabalho, para a continuidade dos estudos ou mesmo como parte da educação básica. Já Alice Casimiro Lopes (2024, p. 8) afirma que “tentar fazer com que estudantes organizem seus projetos de vida é uma forma de direcionar os jovens para a gestão da própria existência e de seus modos de ser”.

Nessa mesma perspectiva crítica, Lopes (2024, p. 15) observa que esses jovens “viverão em um mundo em risco, caso não se preparem para ter os comportamentos, valores, competências e habilidades para tornar o mundo apaziguado e produtivo, coerente com a racionalidade neoliberal”.

Em contraposição ao pensamento das autoras, nas escolas pesquisadas a maior parte dos professores entrevistados defendeu que a disciplina Projeto de Vida “é muito necessária” e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da proposta escolar. Para a professora Mônica, da Escola Aguerrida, “eu acho que, se duvidar, é a disciplina mais importante que a gente tem”. O professor Roberto, da Escola Célebre, também enfatiza que “o Projeto de Vida é uma disciplina importantíssima”. Já o professor Moacir, da Escola Quista, destaca que “essa abordagem, essa conversa com o aluno é essencial, muito importante mesmo”.

Para compreender os sentidos elaborados pelos professores em defesa do Projeto de Vida, é necessário considerar o contexto específico de sua constituição nas escolas pesquisadas. Nesse sentido, destaca-se que as escolas de ensino médio do Estado do Ceará desenvolvem uma política educacional denominada Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)⁶⁸, implementada antes da reforma do Novo Ensino Médio. As entrevistas

⁶⁸ Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT): vigente desde 2008, propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são

revelaram que houve uma articulação entre o Projeto de Vida e o PPDT, uma vez que suas metodologias e dinâmicas de desenvolvimento se inter-relacionam.

Fazendo uma análise das percepções dos entrevistados em relação ao Projeto de Vida, observamos que, de um total de 11 professores, 6 dos 7 que se posicionaram declararam-se completamente favoráveis à proposta. Quatro professores não mencionaram o componente em suas falas, e apenas 1 mostrou-se contrário ao Projeto de Vida. Entre os docentes que, durante a entrevista, assumiram a responsabilidade pelo componente estão Mônica, Alice, Hugo (PDT), Daniel e Moacir.

Para ilustrar de forma mais assertiva como essa atuação se dá na prática, destacamos o caso do professor Daniel, da Escola Célebre, que ministrava, no período da entrevista, o componente Projeto de Vida. No entanto, informou que seria a última turma a experimentar a disciplina: “Estamos concluindo essa turma. Eu acredito que seja a última turma a trabalhar esse Projeto de Vida. Já saiu da organização cronológica do Ensino Potiguar”.

Para ministrar o componente, o professor Daniel pontuou que, inicialmente, “tem que ter alguma proficiência”, mas, na ausência de professores qualificados, “não tem outro jeito a não ser colocar algum outro professor”. Quando a proposta chegou à escola, ele estava apto, pois já havia feito um curso sobre Projeto de Vida: “Eu fiz o curso, me identifiquei, aí trouxe o certificado, quis isso, e então a escola fez a experiência; os alunos também gostaram da forma, então, permaneci”.

Para dar continuidade à sua atuação, o professor Daniel destacou a formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado para trabalhar com a proposta. Segundo ele, foram disponibilizados cursos online, inclusive “esse curso que eu fiz foi um curso que estava lá no SIGEDUC⁶⁹”.

O docente demonstra compreender a formação continuada como essencial para desenvolver um trabalho significativo com os alunos, reconhecendo a importância de inovar, criar e recriar, a fim de não entediar os estudantes com práticas repetitivas. Como relatou: “Dois anos depois, fiz outro curso que encontrei, outro de Projeto de Vida, e fiz

atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.

⁶⁹SIGEDUC é a sigla para Sistema Integrado de Gestão da Educação, sistema online utilizado por diversas secretarias de educação no Brasil, voltado para o ensino básico, informatizando toda a parte administrativa e acadêmica das escolas. Ele possibilita o monitoramento dos indicadores da escola, apoia o trabalho dos gestores escolares, professores e servidores da educação, bem como fornece ferramentas modernas para alunos e a sociedade. Disponível em: <https://site.esig.com.br/solucoes/educacao-basica/>

de novo para reciclar. Trabalhamos muitas atividades lúdicas para o Projeto de Vida. Estou sempre em formação, para não enjoar daquilo que eu mesmo ensino” (Daniel, Escola Célebre, 2025).

O professor Daniel compartilhou sua dinâmica de atuação no Projeto de Vida, detalhando os caminhos pelos quais busca desenvolver competências socioemocionais nos alunos:

Então, a gente trabalha assim... O primeiro caminho é o aluno entender o seu valor. Entender que ele, por ser único, tem grande valor para a sociedade. O segundo passo é ele identificar o outro, sem julgamentos, se pondo no lugar do outro, conhecendo as realidades. Procurar compreender, por exemplo, por que os pais agem como agem. E o terceiro momento é essa relação entre os dois, esse equilíbrio: valorizar o externo, mas também se impor, protagonizar. Conhecer o mercado de trabalho e se adaptar a ele. Então, primeiro, o meu eu; depois a sociedade em si, temas transversais, polêmicas; e, por fim, a questão do mercado de trabalho. Para atividade avaliativa, mostrei várias plataformas de educação a distância que oferecem cursos gratuitos de curta duração, com certificado. Eles tiveram uma semana para escolher qualquer um daqueles cursos, apresentar e falar da experiência: qual curso fizeram, o que aprenderam, se o curso foi bom ou se a ideia do curso não os agradou (Daniel, Escola Célebre, 2025).

Percebemos, a partir desse depoimento, uma construção ativa de discursos e consensos em torno do trabalho com aspectos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, evidenciando o protagonismo docente na tradução da política em práticas significativas para os alunos.

Em relação a essa tentativa de estabelecer as regras do futuro dos estudantes do ensino médio, Lopes (2019, p. 69) convida a reflexão com o seguinte questionamento:

Como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser.

A partir dessa perspectiva, o que se observa nas escolas pesquisadas é que os professores não apenas implementam o Projeto de Vida conforme as diretrizes oficiais, mas reinterpretam a política em função das necessidades, interesses e realidades imediatas dos alunos. Ao elaborar metodologias que valorizam o autoconhecimento, a empatia, a relação com o outro e a compreensão do mercado de trabalho, os docentes demonstram preocupação de mediação entre o projeto normativo e a experiência dos estudantes,

buscando construir práticas que conciliem objetivos institucionais com as singularidades juvenis. Dessa forma, como vimos defendendo, a atuação docente vai além da simples execução do que está prescrito, assumindo um papel ativo na tradução da política educativa em experiências significativas e contextualizadas, revelando a tensão entre o projeto futuro idealizado e a realidade vivida pelos alunos.

Diferente do professor Daniel, o professor Moacir, da Escola Quista, começou a atuar no Projeto de Vida sem nenhuma formação específica. O componente lhe foi ofertado pela gestão como complemento de carga horária, e ele já está “ministrando há 5 anos”.

Inicialmente, o docente participou de uma formação oferecida pela Secretaria de Educação, “no entanto, deveria ser de uma forma mais ampliada, pois é uma formação introdutória só naquele momento, não é algo continuado. Deveria ser uma formação para oferecer possibilidades de prática, mas foi só um momento e por ali findou-se”.

Segundo o professor Moacir, “a disciplina funciona com um livro de projeto didático que é escolhido pelo professor. Apesar de haver escolha, o material poderia ser mais amplo”.

O livro aborda diferentes questões, envolvendo “empreendedorismo, viver em sociedade, conhecer a si mesmo; ele tem muito essa parte social. Tenho trabalhado com as questões que o livro apresenta, acho que não há necessidade de tirar nenhuma delas” (Moacir, Escola Quista, 2025).

Contudo, a atuação do professor Moacir é dialógica, buscando estimular e despertar nos alunos autoestima, confiança em si mesmos e a percepção de suas capacidades e oportunidades.

Trabalho por meio do diálogo. Passo filmes para discutir com eles, converso sobre o cotidiano, questões como: a importância e a necessidade de, muitas vezes, abrir mão de algo para investir em um futuro melhor; sobre a realidade de amanhã poder ser bem melhor do que a de hoje, isso depende deles. Às vezes eles ficam desestimulados devido ao contexto social. A família muitas vezes nem acredita tanto neles, limitando-os, achando que um concurso ou uma universidade é quase inatingível. Então, é papel do professor dar aquela injeção de ânimo, abrir horizontes, para que entendam que, se outros alunos de escola pública chegaram lá, eles também têm capacidade e oportunidade de ascensão social (Moacir, Escola Quista, 2025).

A atuação docente na implementação das políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, que variam conforme a política e dentro dos limites e possibilidades do contexto escolar. O professor explica que, embora acredite na possibilidade de transformação social e no desenvolvimento pessoal dos estudantes, não pretende “pintar as coisas, deixar tudo coloridinho. Falo que é possível, mas é necessário

que trabalhem o futuro desde já. Não é para ver a escola como um tempo integral, não é apenas um local para passar o dia todo; é uma oportunidade de investir no seu futuro”.

A prática de Moacir ilustra como a atuação docente na implementação das políticas não se limita à aplicação mecânica de normas, mas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, que variam conforme a política e os limites do contexto escolar. Como explica o próprio professor: “não é para ver a escola como um tempo integral, não é apenas um local para passar o dia todo; é uma oportunidade de investir no seu futuro”. Nesse sentido, a docência assume um papel político, ao incentivar os estudantes a se apropriarem de suas trajetórias e perspectivas, tornando o currículo uma ferramenta de mediação entre realidade e futuro.

Essa prática encontra ressonância na reflexão de Lopes (2019), para quem é no processo político que elaboramos conceitos como justiça, democracia e liberdade. O currículo, portanto, não deve ser concebido apenas para moldar um futuro social idealizado, mas precisa responder às tensões, desafios e transformações do presente. Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando decisões que ainda não estão determinadas e que produzirão efeitos imprevisíveis.

A experiência de Moacir exemplifica a dimensão de invenção e esperança que Lopes (2013, p. 21) atribui ao currículo: uma luta política constante, exercida por cada um de nós, capaz de gerar oportunidades de transformação social e desenvolvimento pessoal. Embora a significação do mundo seja instável, provisória e precária, ela carrega potência, permitindo que professores e alunos se dediquem à construção de possibilidades, mesmo diante de incertezas e contingências.

Por outro lado, o professor Roberto, da Escola Célebre, também reconhece a importância do projeto de vida, mas evidencia falhas significativas na proposta, especialmente quanto à formação dos docentes. Segundo ele:

Um profissional é que deveria administrar essa disciplina, ou um professor com especialização em psicopedagogia ou em psicologia. Esses alunos estão na época de se entenderem, de se conhecerem no mundo, de ter a ideia do pertencimento e daí definir sua área de estudos acadêmicos, sua carreira (Roberto, Escola Célebre, 2025).

Roberto critica ainda a forma como as instituições têm realizado a distribuição do componente curricular, afirmando que os professores são alocados “não pela formação. A gente tem escutado do aluno que, apesar de ser importante, o perfil dos professores não está alinhado à disciplina. O projeto de vida ficou escanteado: é professor de física dando

projeto de vida, professor de biologia dando projeto de vida” (Roberto, escola Célebre, 2025).

Nesse sentido, a decisão de reduzir a carga horária da formação geral básica para inserir o projeto embora promissora enquanto espaço de escuta e aconselhamento, configura uma escolha contingencial, como lembra Laclau (2011, p. 177): “todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, de modo que o fato de uma possibilidade, dentre outras, ter sido escolhida, é algo puramente contingente”.

Continuando as análises das falas da professora Alice, da professora Mônica e do professor Hugo, que, como mencionado anteriormente, atuam como Professores Diretores de Turma (PDT), é possível ampliar a discussão sobre a importância do projeto de vida na escola, evidenciando como este foi sendo desenvolvido concomitantemente e, em alguns aspectos, chegou a se confundir com o próprio projeto de atuação do Professor Diretor de Turma. Ao longo do processo, os dois projetos foram se mesclando e se influenciando mutuamente.

A professora Alice apresenta que o projeto de direção de turma essencial: “É um momento de acompanhar de perto esses alunos, ver a frequência, conversar com a turma, ver as realidades e avaliar caso a caso”. Ela ressalta que, na escola Estrela, “a direção de turma é levada muito a sério”. A equipe se reúne semanalmente para planejar “o que é esse projeto de vida, o que trabalhar com os alunos, alinhando com a nossa realidade, ingresso na universidade, trabalhos de diálogos socioemocionais, focando no desenvolvimento da inteligência emocional, mas para eles saberem qual caminho seguir”.

Alice enfatiza a relevância do projeto dentro do contexto da escola: “Nesse contexto, eu avalio, dentro da funcionalidade desta escola, o modo como se aplica o projeto de vida à direção de turma desta escola, eu acredito, é um ponto muito válido”.

Vale destacar a preocupação da professora em esclarecer seu posicionamento sobre o Projeto Diretor de Turma/Projeto de Vida, principalmente porque, em outros momentos, demonstrou críticas contundentes às disciplinas eletivas. Assim, tornou-se necessário evidenciar que, dentro das possibilidades de atuação dessa escola, a proposta do projeto de vida é significativa. Ela complementa: “Então, assim, dentro desse projeto, um projeto de vida em específico, da forma como é aplicado aqui, eu acredito que ele faz muita diferença”.

Segundo Alice, o Professor Diretor de Turma atua para promover melhorias para estudantes “que estavam prestes a ser expulsos da escola porque não se adequavam. Mas,

com a direção, com as conversas, com o acompanhamento pedagógico, eles estão na universidade”.

Ela destaca ainda que o mérito da proposta reside tanto nas ações da escola quanto na contribuição dos professores:

Então, a gente trabalha dentro desse projeto de vida, desenvolvimento de... Fala o que você está sentindo. Você vai escrever sobre isso, essa carta, né? Então, para os estudantes de primeiro ano, segundo ano, tem vários projetos muito legais. Quando é a semana das mulheres, há uma conscientização sobre violência contra a mulher, né? Setembro amarelo é, sempre tem uma temática importante. Então, assim, nesse formato eu acredito muito no modo como acontece aqui (Alice, Escola Estrela, 2025).

Essas falas evidenciam a importância de reconhecer o contexto na atuação das políticas educacionais e das práticas docentes, considerando suas complexas relações. Como observam Thrupp e Lupton (2006, p. 312, tradução nossa), “[...] uma gestão eficaz e ensinar em um contexto não é o mesmo que uma gestão eficaz e ensinar em outro”.

No depoimento do professor Hugo, confirma-se a íntima relação entre o PDT e o projeto de vida na escola Estrela: “Aqui, o trabalho de PDT é meio misturado com esse Projeto de Vida. O PDT, além dessa ponte entre o aluno e a coordenação, ele tem essa função também de enxergar nos alunos essas percepções de quem sou eu. Acho que tudo faz parte desse Projeto de Vida” (Hugo, escola Estrela, 2025).

A citação abaixo detalha como o PDT se traduz na prática cotidiana:

No terceiro ano é muito esse direcionamento para a universidade, essa preocupação. O que é que eu vou fazer depois daqui? Será que é a minha última chance? E aí a gente tem que ficar nesse meio. Ao mesmo tempo que a gente instiga e só quer falar nisso em Enem, em vestibular, a gente ao mesmo tempo tem que dizer: mas você é além disso. Mas há também a tentativa de dizer: olha, pessoal, é um momento importante, vamos estudar. Então o papel como PDT é isso, é tentar manter esse aluno na escola. A gente faz o trabalho de ligar para os responsáveis, tentando manter esse aluno na escola, mas também fazer esse acolhimento (Hugo, Escola Estrela, 2025).

O professor Hugo ressalta que a atuação varia conforme o ano escolar, sendo o terceiro ano um momento que exige ainda mais escuta, compreensão e reinvenção profissional: “No terceiro ano essa experiência do PDT é um pouco diferente dos outros anos, porque é um momento de acolhimento. O aluno só quer sentar comigo e falar. E aí a gente tem que fazer essa escuta constante” (Hugo, escola Estrela, 2025).

A professora Mônica também compartilhou sua rotina organizacional na tradução da política. Segundo ela:

A gente recebe algumas orientações e alguns materiais, mas as nossas aulas são guiadas dessa maneira: fazemos aulas sobre como estudar, o que estudar, o horário de estudo, organização da agenda. Eu mostro os cursos que tem nas universidades, os programas do governo, como FIES, que eles podem usar para ingressar numa faculdade particular. programas de bolsas. Trabalhamos também alguns temas particulares da idade deles, que as vezes, estão vivenciando: violência, drogas, gravidez. A gente trabalha também nessas aulas as disciplinas que eles estão com dificuldade e como recuperar alguma matéria (Mônica, Escola Aguerrida, 2025).

A professora também socializou sua preocupação quanto à escolha do PDT, realizada pela gestão escolar, ressaltando que: “Esse professor tem que ser muito bem escolhido. Porque, do mesmo jeito que ele pode fazer diferença na vida deles, também pode não fazer diferença nenhuma. Eles precisam, então, tem que ser uma pessoa que queira fazer esse trabalho”.

Ela enfatiza que a função exige dedicação e escuta, afirmando que é necessário “estar aberto, tem que estar disponível, tem que saber ouvir e aconselhar. Então, realmente, não é toda pessoa” (Mônica, escola Aguerrida, 2025).

Em relação à formação para ministrar o PDT, a professora Mônica esclarece que há capacitações anuais, além de cursos online oferecidos no ambiente virtual da SEDUC, e destaca: “Ano passado a gente teve um curso que, se o professor não fizesse, ele não poderia no outro ano ser PDT. Ele tinha que fazer. Então, há uma preparação” (Mônica, escola Aguerrida, 2025).

De maneira complementar, Mônica ressalta que o exercício da função exige preparo, escuta atenta e dedicação, destacando que a escolha do PDT deve ser criteriosa, e que a capacitação, por meio de cursos e treinamentos, é essencial para o desempenho adequado dessa função.

Assim, tanto Hugo quanto Mônica evidenciam que o PDT não se restringe à gestão administrativa da turma, mas atua nas dimensões acadêmica, socioemocional e pessoal dos estudantes, criando condições para seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, é possível compreender o PDT como um ‘quase gerenciador de vidas’, responsável por orientar, acolher e potencializar as trajetórias dos alunos, mesmo diante de contextos sociais vulneráveis.

O professor Paulo, da escola Quista, foi o único entrevistado que se posicionou contrariamente ao componente Projeto de Vida, alinhando-se à crítica das autoras que abriram esta subseção. Para ele, tratar o Projeto de Vida como uma disciplina engessada, com roteiros previamente definidos, é limitador e carregado de ideologia. Segundo sua perspectiva, o componente favorece a elite e reforça a lógica da meritocracia, relegando

os programas sociais a um plano secundário e estimulando o desenvolvimento individual em detrimento da formação coletiva e da consciência de classe.

Paulo defende a criatividade e a liberdade de atuação dos professores, argumentando que a padronização do currículo compromete a autonomia docente e reforça a influência de conglomerados educacionais e interesses burgueses, sem promover um diálogo significativo com a classe trabalhadora. Ele aponta que, ao centralizar o sucesso ou fracasso do estudante em suas escolhas individuais, o Novo Ensino Médio desloca a responsabilidade do Estado, transferindo-a ao próprio aluno. Dessa forma, a reforma, segundo o professor, favorece sobretudo grupos empresariais, enquanto negligência o papel do Estado na formação integral do sujeito.

Esse posicionamento dialoga com a reflexão de Mônica Ribeiro (2024), que enfatiza a necessidade de resgatar a função da escola como espaço de educação básica universal, um direito social inalienável, independentemente da posição social do estudante, direito que, na visão dela, o Estado brasileiro tem se recusado a garantir.

De toda forma, vale salientar como a escola ressignifica a política a partir de suas demandas e interesses, transformando políticas já existentes — muitas vezes interrompidas — em novas práticas e significados. Assim, políticas anteriores ganham novos contornos, como parece ocorrer na adaptação do projeto Professor Diretor de Turma ao Projeto de Vida do Novo Ensino Médio.

Entendemos que essas ressignificações realizadas pelo contexto escolar fazem parte das tentativas de transformar a política oficial — que frequentemente busca constranger a prática — em política escolar, atribuindo-lhe sentidos próprios e articulados às demandas das juventudes, seu público-alvo. Nesse movimento de recriação e apropriação, novas políticas podem emergir, configurando um contínuo dinâmico de autoria, no qual as necessidades, contingências, lutas e interesses dos sujeitos escolares disputam significados e constroem sentidos sobre o que consideram melhor para a escola. Tais disputas revelam, ainda, concepções de mundo, de saber, de qualidade, de justiça social e de liberdade, como defende Lopes (2019).

Dessa maneira, o chamado Projeto de Vida se apresenta como uma política contextual e em disputa dentro do espaço escolar. Sem o acesso direto à escola e a seus sujeitos, não é possível determinar, a priori, qualquer ideia de êxito ou fracasso. Apenas por meio do diálogo com os atores escolares — e de uma análise situada em seus contextos — é possível compreender as motivações e as subjetivações que orientam a forma como a política é colocada em ação. Afinal, a escola também se interroga

constantemente sobre o papel que ocupa na sociedade e sobre o sentido da formação que oferece.

Com isso, ao caminharmos para a finalização desta tese, vale refazer a pergunta com mais atenção — mas agora deve ser feita não apenas aos nossos interlocutores, mas também a nós, pesquisadores e educadores: para que serve o Ensino Médio? Qual é, afinal, a sua função na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática?

Se realizarmos uma busca rápida na internet por ‘para que serve o ensino médio?’ ou ‘qual a função do ensino médio?’, provavelmente encontraremos respostas genéricas, que giram em torno de ideias como: desenvolver habilidades, formar cidadãos conscientes, possibilitar o ingresso na universidade ou preparar para o mercado de trabalho. Ou seja, persiste uma concepção generalista, que entende o Ensino Médio como uma etapa de passagem — seja para o ensino superior, seja para o mundo do trabalho —, ou ainda como um espaço de formação voltado à cidadania e à vida em sentido amplo.

Explorando um pouco mais, aparecerão expressões recorrentes: desenvolver autonomia, pensamento crítico, inteligência emocional, habilidades socioemocionais e capacidade de convivência social. No entanto, tais formulações raramente consideram a diversidade contextual das cidades, dos bairros, das escolas e, sobretudo, dos estudantes. Desconsideram que os sentidos atribuídos ao Ensino Médio não são universais, mas plurais, atravessados por condições materiais, desigualdades e experiências de vida distintas.

Um ‘manual da vida simples’ talvez dissesse que o Ensino Médio é a oportunidade de convivência em um ambiente com pessoas da mesma faixa etária, que compartilham demandas, objetivos e desafios semelhantes. Mas, para muitos jovens, o Ensino Médio significa muito mais do que isso. É mais do que uma ponte para a universidade ou para o trabalho; mais do que um espaço de socialização e partilha de experiências comuns. Como lembra Lopes (2019, p. 69), trata-se de evitar a armadilha de supor “que tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos”.

Essa heterogeneidade aparece com força nas falas dos professores. O professor Valdo, por exemplo, considera que o Novo Ensino Médio “claramente está muito mais voltado às questões sociais do aluno”, formulando uma proposta “que insira o aluno na sala de aula, que tira esse aluno da rua. Ele está muito mais voltado às preocupações de tornar o aluno mais sociável, mais protegido, do que propriamente preparar para o Enem, por exemplo” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Ao distinguir as finalidades do ensino médio público, o professor acrescenta: “o ensino médio da escola pública prepara muito mais para a vida em sociedade, para proteger dos perigos da sociedade. Falando em uma linguagem mais simples, garantir que esse pessoal não vá para o crime” (Valdo, escola Aguerrida, 2025).

São jovens que estão imersos em “profundos problemas socioeconômicos. Eles vivem em lugares de risco. Em casa é pobreza, passam dificuldades de todo tipo. Se saem de casa é a violência” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

O depoimento a seguir mostra que não importa o quanto de experiência tenhamos em sala de aula — sempre haverá momentos que nos desarmam, situações que nos confrontam com os limites da docência e com a força bruta da vida:

Eu já tive um aluno que ele vinha para a escola, à tarde, e não fazia nada. Não queria fazer nada... Um dia eu perdi a paciência e disse: Ô caba, me diga uma coisa: quando você vem para aula, da sua casa para cá, o sol é quente? Ele respondeu:

__ Matando de quente, professor.

Você mora onde?

__ Moro no Lagamar

Rapaz, de lá para cá é uma subida. Você vem com a mochila nas costas, no sol quente, para não fazer nada? Qual o sentido disso? Ele disse:

__ Professor, se eu ficar lá eu morro.

Desse jeito. Isso me desarmou. Se ‘a gente ficar lá, a gente morre’. Eu não tinha mais como não desejar que ele viesse todos os dias.

Nesse caso, a escola de ensino médio ultrapassa qualquer ideia de universidade, de emprego ou mesmo de aprendizado formal. Ela representa segurança, abrigo, a possibilidade de continuar vivo — ainda que por algumas horas do dia. A escola, para esse estudante, é refúgio, é suspensão provisória da violência cotidiana, é espaço onde a vida pode, minimamente, se reorganizar.

Situações como essa revelam, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 141), que a escola é “claramente uma área suscetível a diferentes padrões de atuação durante todo o ano letivo”, pois os contextos escolares são atravessados por contingências, urgências e dramas humanos que desafiam qualquer prescrição política.

Essas experiências significam o que Ball (1989) chama de micropolítica da escola: a tensão constante entre as políticas prescritas e as ações cotidianas, entre o currículo planejado e as respostas éticas, afetivas e contextuais dos professores diante da realidade de seus alunos. São situações complexas que emergem no cotidiano da sala de aula, nas quais o professor precisa lidar com as múltiplas dimensões da vida escolar — pedagógicas, emocionais, sociais e morais.

Como o próprio professor afirma: “tenho muita preocupação com eles. São vítimas. Vítimas da sociedade. Vítimas do ambiente que nasceram. Vítimas do ambiente que vivem” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Nessa fala, ecoa a noção de que o papel do professor e da escola pública vai muito além da função instrucional: trata-se de resguardar a vida em meio à precariedade, de sustentar laços de pertencimento e proteção onde o Estado frequentemente se ausenta.

A fala do professor Gustavo corrobora o depoimento do professor Valdo ao afirmar que “esses meninos aqui são sobreviventes”. É necessário considerar que, na realidade desses jovens, a luta diária é pela sobrevivência: “o desafio de todo dia é se manter vivo, pelo menos a grande maioria deles, e depois aprender alguma coisa em sala” (Gustavo, Escola Aguerrida, 2025).

Nesse contexto, a escola de ensino médio assume uma função que ultrapassa a dimensão pedagógica e curricular: torna-se um espaço de proteção. Como observa o professor, “é uma escola que protege o aluno. Muitos alunos vêm para cá, os pais adoram, porque aqui ele está protegido, pelo menos das drogas”. A escola aparece, assim, como um abrigo simbólico e material, um espaço onde o risco social é momentaneamente contido. Contudo, o docente também lamenta que, “no caso concreto daqui, muito menino vem para merendar, para comer” (Gustavo, escola Aguerrida, 2025). É angustiante constatar que, mesmo com o avanço das políticas sociais voltadas à alimentação, a escola de ensino médio ainda é, para muitos jovens, o único espaço de garantia alimentar e de segurança cotidiana.

No que se refere à formação, o professor é categórico ao afirmar que “não é possível dizer que ele vem porque é interesse dele em terminar o ensino médio para isso, para aquilo, ou para aquilo outro. Não. Não há evidência empírica nesse sentido” (Gustavo, escola Aguerrida). A presença na escola, portanto, não decorre de um projeto de vida autônomo, mas da necessidade de permanecer em um espaço minimamente estável.

Para além da busca por proteção ou sobrevivência, Gustavo observa que “o jovem, se você entrar na cabeça deles — e eu tenho convívio com esses meninos há muito tempo —, eles fazem o ensino médio porque a maioria é obrigada a fazer. Porque é um costume, estudar. Porque a escola faz parte. Porque os pais mandam”.

Nessas palavras, o professor sintetiza uma percepção recorrente nas escolas públicas: o ensino médio como um rito de passagem. A escola, nesse sentido, não é necessariamente o espaço do aprendizado significativo ou da construção de projetos de

vida, mas um entrelugar — uma travessia social e, talvez também existencial, para a vida adulta, entre o pertencimento e o desamparo, entre a sobrevivência e o sonho possível.

O depoimento do professor Roberto contribui para o entendimento de que, na escola Célebre, o ensino médio também se configurou socialmente como uma passagem para o mundo esportivo. Segundo o docente, há alunos que escolhem a instituição “porque descobriram que o time de vôlei daqui é o melhor do estado. Então, se eu vou para o Abel, eu vou jogar vôlei” (Roberto, escola Célebre, 2025). Nesse caso, o pertencimento à escola é mediado pelo desejo de inserção em uma trajetória esportiva, e não necessariamente por um projeto de formação acadêmica.

De modo semelhante, o professor Vitor, da escola Estrela — reconhecida por sua taxa de inserção no ensino superior — observa que “há também aqueles que estudam por obrigação dos pais ou por ser uma escola regular de fácil acesso, já que oferece turnos pela manhã, tarde e noite, o que atrai muitos alunos” (Vitor, escola Estrela, 2025). Aqui, a escolha pela escola se dá muito mais por condições práticas de acesso e conveniência do que por um propósito formativo definido.

O professor Moacir, por sua vez, acrescenta outra camada a essa análise ao relatar que:

tem uns que encaram o ensino médio apenas como uma fase da vida que os pais matricularam, só querem concluir, não tem muita perspectiva, apesar das conversas diárias, o incentivo do professor, muitos acabam assim não despertando para a oportunidade que estão tendo no dia a dia, só querem o certificado (Moacir, Escola Quista, 2025).

Na mesma linha de raciocínio, os depoimentos das professoras Mônica e Valdo reforçam essa percepção. Para Mônica, “a grande maioria vem para terminar o ensino médio, para concluir, só pelo certificado mesmo” (Mônica, escola Aguerrida, 2025). Já Valdo complementa que “muitos vêm para a escola para ter um certificado de ensino médio, por achar que isso serve de alguma coisa, para dar uma satisfação a eles mesmos, à família, à sociedade” (Valdo, Escola Aguerrida, 2025).

Essas falas revelam que, embora o ensino médio seja apresentado pelas políticas educacionais como o espaço de construção de projetos de vida e de desenvolvimento de competências para o futuro, na experiência contextual das escolas ele se manifesta como um percurso de passagem — seja para o esporte, para o cumprimento de expectativas familiares ou apenas para a obtenção do certificado. Em todos esses casos, a escola

aparece menos como um lugar de transformação e mais como um território de transição, onde se atravessam expectativas, demandas e sobrevivências.

Essa constatação remete à compreensão de que as políticas não se materializam de forma homogênea, mas são continuamente traduzidas e recriadas pelos sujeitos e contextos escolares. Como acentuam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 138), “as atuações que vemos aqui não são as dos próprios professores em qualquer sentido simples”, pois resultam de múltiplas mediações, tensões e interpretações.

Assim, as práticas docentes, com suas invenções cotidianas, estilos e estratégias, contribuem para tornar cada escola um lugar singular de atuação de políticas, no qual o Novo Ensino Médio adquire contornos próprios. Nesse movimento, os diferentes contextos sociais — permeados por inter-relações, antagonismos e conflitos — vão induzindo a configuração da escola de passagem, marcada pela fragmentação, ainda pela precariedade e pela multiplicidade de sentidos que emergem da vida e das experiências de seus sujeitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, argumentamos que, ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio tem se constituído como um dos principais lócus de interpretação das políticas educacionais, inscrito em uma ampla cadeia de demandas tornadas equivalentes, ainda que nunca idênticas (Laclau, 2011; Lopes, 2024). Destacamos que a configuração da escola não resulta apenas das interferências das políticas oficiais, mas também, e sobretudo, do crivo docente, elemento essencial nesse processo. Os professores fazem política cotidianamente no contexto escolar, o que os torna autores indispensáveis na construção histórica das reformas educacionais voltadas ao ensino médio.

A partir dessa compreensão, caracterizamos a escola de ensino médio como escola de passagem, marcada pela dualidade estrutural, como apontada por Frigotto, Ciavatta (2003) e Kuenzer (2000), mas também marcada pela fragmentação e multiplicidade de sentidos que a tornam multifacetada, ainda que não menos precarizada. Nesse movimento, formulamos, no início desta pesquisa, a seguinte questão orientadora: como a atuação docente diante das reformas educacionais tem contribuído para a configuração da escola de ensino médio de passagem?

Desse modo, nosso objetivo geral investigou, de forma contextual e histórica, como as reformas educacionais para o ensino médio, nas últimas décadas, vêm se constituindo a partir da atuação docente, contribuindo para a configuração da escola de ensino médio como escola de passagem.

Os objetivos específicos foram delineados com o propósito de:

- a) discutir, a partir do ciclo contínuo de políticas e do contexto histórico brasileiro, o processo de constituição das normas legais que regem as reformas do ensino médio;
- b) compreender os processos de apropriação e resistência docente frente às políticas educacionais; e
- c) analisar, com base na teoria da atuação e no diálogo com os professores, como a política Novo Ensino Médio contribuiu para configurar uma escola de passagem, multifacetada e fragmentada.

Tais objetivos nos permitiram compreender o percurso histórico de constituição das normas legais que regem as reformas educacionais para o ensino médio. Também possibilitaram analisar como os docentes significam as mudanças decorrentes dessas reformas e como esses sentidos se manifestam no cotidiano escolar. Além disso, permitiram identificar continuidades e rupturas nas formas de atuação docente, nos

processos de interpretação, tradução e ressignificação das políticas educacionais no espaço da escola, contribuindo, assim, para a configuração da escola de passagem.

No que se refere à abordagem teórica, optamos pela perspectiva pós-estruturalista, justamente por ela se contrapor às pretensões universalizantes e às verdades fixas, ampliando as possibilidades de interpretação e permitindo compreender a política como um processo aberto, atravessado por disputas de significação e embates simbólicos, sem fundamentos universais ou estáveis.

Como apresentado na seção 2.2 apoiamos-nos no Ciclo Contínuo de Políticas, proposto por Ball e Bowe (1992), o qual nos permitiu compreender as políticas educacionais como produções sociais situadas, que se desenvolvem em contextos diversos, permeados por lutas, embates e disputas. Entendemos que os diferentes contextos e atores sociais interferem diretamente na construção das políticas.

Ainda no campo teórico, tomamos como referência a teoria da atuação, proposta por Ball, Maguire e Braun (2012), por meio da qual compreendemos que as políticas educacionais não são simplesmente concretizadas, mas recriadas, relidas, reinterpretadas com criatividade nos moldes particulares de cada contexto, em cada escola, em cada sala de aula. Dessa forma, os docentes se apropriam dos textos legais de modo inventivo e singular, traduzindo-os de acordo com os cenários, condições e possibilidades que se apresentam em seu contexto.

Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa empírica em quatro escolas, sendo duas localizadas no município de Mossoró (RN) e duas em Fortaleza (CE). Foram conduzidas entrevistas com roteiro semiestruturado com onze professores, distribuídos entre as áreas de Ciência Humanas, Linguagens e Ciências Exatas.

Vale destacar que os encontros realizados nas escolas, especialmente as entrevistas com os docentes, concentraram-se quase exclusivamente no debate sobre o Novo Ensino Médio. Pouco se mencionou, e menos ainda se ouviu, sobre reformas anteriores, o que evidencia o impacto e a presença marcante dessa política atual no cotidiano escolar.

De início, podemos considerar, de forma contingente e provisória, que a reforma do Novo Ensino Médio intensificou a configuração da escola de passagem, multifacetada e fragmentada. Mas do que uma escola dualizada, temos uma escola multifragmentada, trializada, quatrializada. Essa reforma, assim, reproduz e aprofunda desigualdades históricas, acentua a fragmentação do ensino e desloca a centralidade da ciência e da arte na escola, enfraquecendo o projeto educativo crítico, emancipador e comprometido com a formação plena dos sujeitos, que deveria constituir o foco do ensino médio. Em seu

lugar, predomina uma lógica instrumental e imediatista orientada por interesses utilitaristas de formação.

Depois, vemos que a configuração do Novo Ensino Médio nas escolas produz tensões, resistências e estratégias de ressignificação por parte dos docentes, diante do desafio de atuar em componentes curriculares, que muitas vezes, não pertencem ao campo de sua formação inicial. Soma-se a isso a insuficiência de formações específicas que possam responder à novas demandas trazidas pela reforma, o que acentua as inseguranças e improvisações no cotidiano pedagógico.

A mais, com base no que foi apresentado até aqui, é possível perceber que cada escola e cada professor ressignificam o texto político por meio da prática cotidiana, transformando-o em algo híbrido e situado. Esse caráter híbrido do currículo é o que permite reinventar o currículo, conferir sentido contextual ao aprendizado e produzir significados de qualidade que só emergem na relação contextual entre a escola e os sujeitos escolares. Nesse contexto, as disciplinas eletivas foram destaques nas falas dos docentes, assumindo significados ambivalentes: para alguns, representam o “suprassumo” do Novo Ensino Médio, enquanto para outros, constituem o “calcanhar de Aquiles”, evidenciando diferentes percepções sobre sua efetividade pedagógica.

Ao mesmo tempo, críticas ao material didático oferecido pela rede aparecem com força, sobretudo entre os professores de história, que apontam inadequações, superficialidades e distanciamento em relação aos contextos de ensino. Essas falas demonstram que a implementação das políticas não se dá apenas por meio dos documentos oficiais, mas, especialmente, pelas experiências, sentidos, conhecimentos e relações que os docentes constroem com a realidade escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas na adaptação às novas responsabilidades trazidas pela reforma, a escola continua sendo um espaço de tradução das políticas, onde os professores negociam sentidos e desenvolvem práticas interessadas e possíveis ao ambiente escolar.

Observamos, entretanto, que parte dos docentes, manifesta resignação diante dos limites institucionais impostos pelas políticas, ainda que busque alternativas para cumprir a função que a escola espera de sua disciplina e de sua atuação em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Paralelamente, há um grupo de professores que evidencia preocupação com o que considera a aprendizagem efetiva, selecionando estratégias e conteúdos compatíveis com o nível dos alunos e buscando que o ensino ultrapasse a preparação imediata para exames, promovendo conhecimento duradouros e

significativos que, na opinião desses professores, extrapolem a experiência passageira do ensino médio.

Dentro desse panorama, identificamos professores que ponderam o que está prescrito nas normas, selecionando os elementos que consideram mais relevantes para a formação dos estudantes, enquanto outros rejeitam abertamente as orientações oficiais, guiando-se pela experiência acumulada e pelos valores construídos ao longo de sua trajetória profissional. Essa diversidade de posturas revela a dificuldade de muitos professores em se reconhecerem como autores das políticas, frequentemente percebendo-se mais como transgressores da própria política, evidenciando tensões entre prescrição e prática.

A mais, a recorrente expressão ‘de cima para baixo’ ou ‘vem lá de cima’, presente em diversas falas, sintetiza a percepção dos professores sobre a implementação verticalizada das políticas, marcadas por normativas produzidas pelos sistemas de ensino que, em muitos casos, não consideram a devida preocupação com a aplicabilidade, fazendo com que a responsabilidade da efetivação da política na escola recaia sobre os sujeitos escolares.

Assim, podemos, à guisa de conclusão, retomar o questionamento para que serve o ensino médio, tendo como base a síntese das falas dos professores entrevistados e resumindo os caminhos de maior impacto para as escolas.

Para uma parcela de jovens, o ensino médio representa o fechamento de um ciclo, uma etapa que encerra a trajetória escolar obrigatória. Muitos estudantes o frequentam apenas com o objetivo de concluir a escolaridade mínima exigida, sem vislumbrar continuidades nos estudos ou inserção qualificada no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o ensino médio se configura, para alguns, como um percurso necessário e obrigatório, que conduz a um caminho aberto, incerto, ou mesmo que funciona como um espaço/tempo de espera pela vida adulta.

Entre os sentidos mais recorrentes, permanece forte a visão do ensino médio como escola de passagem para o ensino superior, ampliando a função propedêutica da escola para além de propiciar formação continuada em nível superior para as elites nacionais. No entanto, como discutido anteriormente, o número de vagas nas universidades públicas, apesar dos avanços reconhecidos nas últimas décadas, ainda não atende às demandas da população mais necessitada. Assim, o sonho de uma escola que garanta o acesso ao ensino superior para a maioria acaba se convertendo em uma escola de passagem para a frustração.

No entanto, a partir do reconhecimento de que nem todos os alunos terão acesso à universidade — configurando a escola como um espaço de frustração —, é importante destacar o esforço das instituições pesquisadas em conciliar as exigências do Novo Ensino Médio com a continuidade dos projetos considerados de formação cidadã e acadêmica, buscando equilibrar a proposta de flexibilização curricular com a necessidade de preparar os estudantes para o Enem e para vestibulares específicos, como o da UECE, no Ceará.

Portanto, apesar das muitas divergências na produção das políticas, há um consenso entre os professores de que o ensino médio deve continuar a preparar os alunos para o ingresso na universidade, sem, contudo, perder de vista as múltiplas possibilidades de trajetória que marcam a juventude contemporânea. Nessa perspectiva, o ensino médio surge, nas falas docentes, como um espaço de passagem, de travessia, simultaneamente carregado de promessas e limitações, em que os sentidos atribuídos pelos professores se mostram fundamentais para compreender as disputas de significação em torno de sua função e de seu futuro.

Numa outra perspectiva, alguns professores ressaltam a necessidade de repensar a relação entre escola e trabalho, destacando que o mercado de trabalho atual exige, ao menos, o diploma do ensino médio, conferindo a essa etapa um valor eminentemente pragmático. Mesmo nas condições mais adversas, o diploma é percebido como um recurso mínimo para a vida, uma conquista simbólica e material.

Na pior das hipóteses, o aluno terá o diploma para ajudar na vida dele. Porém, como argumentamos antes, o mundo do trabalho que existe é precarizado, com baixos salários, com jornadas de trabalho exaustivas e exigente de mão de obra com qualificações que a escola de ensino médio passa longe de atender. Assim, a impressão docente é que o diploma, como exigência mínima, é uma tentativa de manter o aluno no campo da empregabilidade, mesmo que deixe a sensação de que a escola não cumpriu sua função de melhorar a formação do aluno para que ele ocupe os postos de trabalhos minimamente de qualidade que, porventura, existam. Com isso, é perceptível, a escola é passagem para a obtenção do diploma do ensino médio, mas também, devido ao complexo mundo de exploração capitalista, é também escola de passagem para o desemprego.

Questão parecida surge na discussão de uma formação empreendedora. Inserida no mesmo debate sobre a formação para o trabalho, o empreendedorismo passou a emergir como uma nova função atribuída ao ensino médio, suscitando interpretações divergentes entre os docentes. Para alguns, a ênfase no empreendedorismo fragiliza a

formação crítica e autônoma dos estudantes, esvaziando o sentido de uma educação emancipadora que tenha o trabalho como categoria central.

Para outros, representa uma oportunidade legítima e promissora, capaz de atender às demandas e vocações da juventude na sociedade contemporânea. Entre os críticos dessa perspectiva, são destacadas as contradições presentes na legislação, que, ao mesmo tempo em que afirma preparar o jovem para o mundo do trabalho, introduz uma lógica empreendedora que tende a minar a formação crítica anunciada como finalidade do ensino médio. Escola de passagem para o subemprego.

Nesse campo de discussão sobre a formação necessária, as falas docentes evidenciam a persistência de desigualdades estruturais, nas quais a escola tende a destinar aos jovens das classes populares uma educação voltada à aceitação e à passividade, negando-lhes o acesso a um conhecimento crítico e problematizador. Essa configuração reforça a desigualdade histórica da educação brasileira, em que o ensino médio oscila entre formar para o trabalho simples e preparar para o ensino superior, mantendo uma lógica de separação social e simbólica.

Ademais, ao analisar os impactos das sucessivas reformas na escola, o quadro se mostra ainda mais desolador. Os professores entrevistados revelaram um sentimento generalizado de desorientação no ensino médio. Suas falas descrevem um ambiente confuso, em que o tempo disponível para avaliação e acompanhamento dos projetos é insuficiente. Há uma percepção comum de que sempre existe um sistema superior que, em nome da inovação, apresenta soluções supostamente universais para os problemas do ensino médio, delegando aos docentes apenas a tarefa de implementá-las. Essa dinâmica, por sua vez, acaba por gerar frustração, cansaço e esvaziamento de sentido no trabalho pedagógico cotidiano.

Entretanto, vale ressaltar as diferenças na realização da política no contexto da prática, especialmente diante das múltiplas formas pelas quais o Novo Ensino Médio vem sendo/pode ser implementado.

Na escola Célebre, por exemplo, a proposta dos itinerários formativos concentrou-se, sobretudo, na discussão em torno das disciplinas eletivas, tornando a comunidade escolar parte ativa no processo de criação da política. Segundo os depoimentos dos docentes, houve um esforço deliberado em ofertar disciplinas que dialogassem com os interesses dos estudantes e respeitassem as especificidades da formação dos professores.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar até que ponto essa participação se efetivou ou se trouxe benefícios qualitativos à formação dos alunos, é relevante

destacar que os professores consideraram ter suas demandas atendidas na execução da política. A possibilidade de participar das decisões, escolher itinerários e construir disciplinas relacionadas às suas áreas de domínio e de interesse gerou um sentimento positivo de pertencimento, trazendo uma percepção mais favorável da política e de seus efeitos sobre o ambiente escolar.

O simples levantamento prévio realizado para identificar os docentes interessados em ofertar disciplinas eletivas já possibilitou que esses profissionais se sentissem mais autônomos, reinterpretassem a política a partir de suas próprias demandas e criassem novas formas de atuação. Assim, muitos professores relataram perceber oportunidades de exercitar a criatividade, promover o entusiasmo e estimular o engajamento dos estudantes, conciliando o componente curricular com o prazer de ensinar. Não por acaso, nessa escola, os depoimentos permitem inferir que as disciplinas eletivas constituem o aspecto mais bem avaliado da reforma — o verdadeiro “suprassumo do Novo Ensino Médio”.

Por outro lado, na escola Estrela, as principais críticas recaíram sobre as condições de implementação das disciplinas eletivas. A maior queixa dos docentes dizia respeito à incompatibilidade entre os horários das turmas e suas próprias aptidões formativas para ministrar determinadas disciplinas. As dificuldades em negociar as demandas docentes e organizar as ofertas foram acompanhadas por críticas à metodologia adotada, percebida como desorganizada e pouco atrativa aos estudantes.

O cenário, então, foi descrito como rígido, desprovido de criatividade, desinteressante e marcado, sobretudo, por elevados índices de evasão. O afastamento dos alunos foi interpretado como um indício claro da centralização das decisões acerca da execução da política na escola.

Na percepção dos docentes, a forma inadequada de conduzir a negociação da política — que limitou a participação dos professores nas decisões mais elementares da elaboração da proposta — comprometia toda a filosofia dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas, afetando a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, o sentimento de fracasso atribuído à política parecia se confundir com o reconhecimento da ineficiência gerencial em sua execução.

O depoimento de uma professora, ao expressar de maneira contundente o desconforto vivenciado — a falta de formação adequada, a tristeza em sala de aula, a desvalorização por parte dos estudantes e a insatisfação com o material didático, descrito como escasso e superficial —, evidencia o sentimento de exclusão docente do processo

de efetivação da proposta. A percepção de nulidade está associada, sobretudo, à sensação de ausência de si na política. Ainda que os professores sejam parte central da implementação — frequentemente apontados como protagonistas ou ‘peças-chave’ do processo —, suas demandas e interesses parecem não ser plenamente considerados.

Desse modo, o sentimento de fracasso, que aparentemente recai sobre a política, também se estende à própria docência, expressando as disputas e tensões inerentes à constituição das políticas na escola. Mesmo que tais disputas nem sempre se manifestem de forma aberta, ou seja, percebida com a mesma intensidade, é importante reconhecer que tudo o que é produzido na escola (e na sociedade) resulta de embates políticos, de interesses e de demandas dos sujeitos envolvidos.

Diante dessas percepções distintas sobre a importância e os resultados das políticas, mais do que discutir quem tem razão ou qual posicionamento é mais legítimo, interessa refletir sobre a própria natureza da prática política nas escolas. As experiências analisadas reafirmam que as políticas são sempre produzidas contextualmente — com e pelos sujeitos escolares —, sendo significadas de modos diversos conforme os interesses, as condições e as dinâmicas de cada instituição.

Por isso, é impossível imaginar a implementação uniforme de uma política nacional em todas as escolas do país, uma vez que ela é constantemente reinterpretada, negociada e disputada no cotidiano escolar. Como afirma Lopes (2012), mesmo quando as ações estão amparadas por categorias como sucesso escolar, qualidade e justiça social, permanecem atravessadas por diferentes sentidos e interesses que orientam a atuação dos sujeitos e a significação das políticas em prática.

Por fim, consideramos que a escola de ensino médio, muitas vezes apresentada como espaço de socialização entre ‘iguais’, de formação para o futuro, de construção de projetos de vida e de preparação para o mundo do trabalho, assume, em contextos empíricos, funções que ultrapassam as dimensões pedagógica, curricular e normativa. A escola torna-se também um lugar de proteção, um espaço de garantia alimentar e de segurança cotidiana. Em muitos casos, frequentar a escola é, antes de tudo, uma necessidade de permanecer em um espaço minimamente estável — um verdadeiro refúgio de sobrevivência.

No entanto, em determinados contextos, a escola de ensino médio pode deixar de ser um local de aprendizado significativo ou de construção de projetos de vida e passar a se configurar como um entrelugar vazio de sentido, um espaço sem perspectivas explícitas, uma ponte social que não conduz a lugar algum para a vida adulta, marcado

pela luta contínua contra o desamparo e pela busca incessante pelo pertencimento, situado entre a sobrevivência cotidiana e a desesperança em dias melhores. Em alguns casos, a escola é quase um castigo.

No contexto da prática, o ensino médio tem se revelado menos como um espaço de transformação e mais como um espaço/tempo de passagem, em que se entrecruzam expectativas, demandas e contradições que expressam, simultaneamente, a diversidade e a precariedade dos espaços escolares.

Esse movimento reforça a compreensão de que as políticas não se realizam de forma linear, mas são continuamente (re)significadas no contexto da prática, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016). É nesse espaço de atuação cotidiana que os sujeitos escolares interpretam, negociam e produzem sentidos próprios para as políticas, conforme suas condições materiais e simbólicas. Nessa direção, a escola aparece como um campo de disputas, onde diferentes projetos e interesses se confrontam, compondo modos singulares de fazer política.

Compreender as políticas a partir da escola implica reconhecer que a prática é um lugar de invenção e de resistência, onde as ações docentes, mesmo tensionadas por condições adversas, produzem significações outras para a política. Assim, a chamada escola de passagem não é apenas um efeito das reformas ou das precariedades estruturais, mas também o resultado das múltiplas negociações, interpretações e disputas que se materializam na experiência viva da escola.

De modo geral, as análises e depoimentos permitem afirmar que a escola de ensino médio se apresenta como um espaço multifacetado, fragmentado e de passagem — uma instituição que conduz a múltiplos caminhos, mas nem sempre à formação plena e crítica desejada. Ainda assim, é essencial considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas reais, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais, sendo protagonistas de sua própria história na luta pela transformação social.

A despeito das contradições e desafios, seguimos convictos de que é possível atuar com criatividade e esperança na construção de um ensino médio menos fragmentado e hierarquizado, que integre o conhecimento a partir do trabalho, da ciência e da cultura. Finalizamos pactuando com as palavras de Silva (2024), que nenhuma lei é eterna, nenhum governo é eterno, nenhum legislativo é eterno; essas coisas mudam, às vezes avançam, às vezes retrocedem, mas não é o fim do mundo, é apenas um pedaço da

história. E é nesse movimento histórico, provisório e em disputa, que continuaremos a lutar por outros sentidos e possibilidades para a escola de ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 177-194, 2013.
- ALVES, Paula Trajano de Araujo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.99-197.
- ALVIM, Mariana; SUZUKI, Shin. **Role, da BBC News Brasil**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgx4ed47wyqo>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- ANDRADE, Vinícius de. Como uma escola pública em Fortaleza virou modelo em 15 anos. Educação Brasil, **Coluna Vozes da Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-uma-escola-p%C3%BAblica-em-fortaleza-virou-modelo-em-15-anos/a-61000712>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- ANTUNES, Ricardo Luiz. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. 477 p.
- BARBOSA, Paulo Henrique. **Filosofia e currículo**: efeitos do neoliberalismo e o silenciamento do pensamento crítico na nova Base Nacional Comum Curricular. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12221550. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. **Trabalho e projeto de vida**: juntos para sempre? Com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da cidade de Santos/SP. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11422414. Acesso em: 2 abr. 2025.
- BERNARDES, Jose Farias. **Políticas curriculares para o ensino médio**: os desafios da integração curricular para a construção do conhecimento e protagonismo do estudante. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) –

Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia: controle simbólico e identidade**. Londres: Taylor e Francis, 1996.

BEZERRA, Almir Antonio. **Políticas de reformulações curriculares para/no Ensino Médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13422073. Acesso em: 1 abr. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em Ensino e Sala de Aula: diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 1 Brasília, DF, p. 1, 20 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008. Referente à proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Local: CNE, 2008.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 1. Poder Executivo, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 5 Fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário de 1931. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7760.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 26 jul. 2004. Disponível em: endereço eletrônico. Acesso em: Acesso em: 5 Fev. 2021

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm Acesso em: 25 de ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 out. 2023

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018

Acesso em: 20 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 Jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 Jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 280, Brasília, DF, 31 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 3 de fevereiro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 47, p. 16, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: PCN+**.

Documentos complementares. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Senado Federal Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1. Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2013.

BRASIL. [Presidência da República]. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 23. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1867-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 48, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BRITO, Monica Raquel de Andrade. **A interdisciplinaridade na educação em tempo integral do Estado do Rio Grande do Norte**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11747809. Acesso em: 4 abr. 2025.

BUKOWSKI, Chaiane. **A efetivação das políticas curriculares (Lei 13.415/2017, BNCC e RCG) para o Ensino Médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul**: um olhar para as perspectivas dos sujeitos escolares. 2023. Tese (Doutorado em Educação)

– Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14808094. Acesso em: 1 abr. 2025.

CALSAVARA, Fábio. Nem todo mundo é chamado à universidade, diz futuro ministro da educação. **Gazeta do Povo**. 27 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nem-todo-mundo-e-chamado-a-universidade-diz-futuro-ministro-da-educacao-6s3698macvz2zovinm3c75olc/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CANUTO, Mônica Barbosa. **Sentidos de ‘novo’ no Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13128876. Acesso em: 2 abr. 2025.

CARDOSO, Shirley Sheila. **O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o Ensino Médio: o Referencial Curricular Gaúcho em questão**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <http://www.unisinos.br/biblioteca/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

CARIOLA, Maria Leonor. La educaion secundária en provcesso de masificacion. In: GALLART, M. A. (org). Educación y trabaj. Montevideo: Cinterfor, (1992).

CARNEIRO, Eudite Fernandes. **A recontextualização do currículo no Ensino Médio: estudo de caso do Ensino Médio com intermediação tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7920600. Acesso em: 1 abr. 2025.

CARTA aberta. **Entidades assinam carta pela revogação da Reforma do Ensino Médio**. 10 de junho de 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/entidades-assinam-carta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. **A docência no Instituto Federal campus Itapetininga no contexto da verticalização do ensino: horizontes possíveis**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14836128. Acesso em: 1 abr. 2025.

CARVALHO, Judacia da Silva Pimentel. **Currículo do Ensino Médio integrado no IF Baiano campus Guanambi: uma análise discursiva**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250266 Acesso em: 3 fev. 2024.

CASTRO, Claudio de Moura. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Brasília: INEP, 1997. 25 p. (Série Documental: textos para discussão).

CASTRO, Simone Regina de. **Uma luta local pela educação do/no campo: construção curricular atravessada pela pandemia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13129848. Acesso em: 3 abr. 2025.

CENTENARO, Junior Bufon. **Da Lei nº 13.415/2017 ao Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio: processos de recontextualização.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13866616. Acesso em: 2 abr. 2025.

CHARRET, Heloize da Cunha. **Integração curricular nas reformas do Ensino Médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7632123. Acesso em: 2 abr. 2025.

CHAVES, Kleber Santos. **Sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10474984. Acesso em: 3 abr. 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública.** 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CORREA, Tabata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015–2018).** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10857927. Acesso em: 1 abr. 2025.

CUNHA, Vitória Maria. **Ensino médio em tempo integral: recontextualização do currículo na perspectiva docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11778958](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11778958). Acesso em: 1 abr. 2025.

DERRIDA, Jacques. Assinatura, acontecimento, contexto. In: Derrida, J. Margens da filosofia. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. São Paulo: Papirus, 1991, p. 349-373.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. O “Programa Ensino Médio Inovador” e a docência. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina. Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias. Curitiba: CRV, 2013. p. 163-176.

DUARTE, Luciano Rodrigues. **Juventude(s), itinerários formativos e projetos de vida: entre reformas e textos/documentos curriculares do Ensino Médio brasileiro (1990 – 2018)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6587>. Acesso em: 1 abril 2025.

EVANGELIZAÇÃO. **Escola Bíblica Dominical**, o que é o como funciona a escola dominical. 2019. Disponível em: <https://www.evangelizacao.blog.br/escola-biblica-dominical.html>. Acessado em: 30 ago. 2025.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13635328](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13635328). Acesso em: 3 abr. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, Agosto/2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 2, e021014, p. 1-23, 2021.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, n 32, V. 6, p. 71-91, 2016.

FILHO, Olavo Nogueira. In AQUINO, Mariah. **“O povo quer a revogação do Novo Ensino Médio”**, diz presidente da Ubes. Metrópoles, 2023.

<https://www.metropoles.com/brasil/o-povo-quer-a-revogacao-do-novo-ensino-medio-diz-presidente-da-ubes>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FILHO, Vasco Pinto da Silva. **A educação a distância e as políticas de formação de professores: um estudo de caso na Fundação Universidade Federal de Rondônia**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11232439. Acesso em: 4 abr. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel; HASUMI, Shigehiko. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia poder-saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANCISCO, Adilina Menezes. **Valorização dos funcionários de escola: trabalhadores de apoio técnico-operacional na rede de educação básica estadual na cidade de Dourados-MS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14066608. Acesso em: 3 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O debate sobre politécnia e educação integral no contexto da reforma do Ensino Médio e da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8122653. Acesso em: 1 abr. 2025.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed., Petrópolis: Vozes, 2015.

GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na Base Nacional Comum Curricular**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11462209. Acesso em: 2 abr. 2025.

GODOI, Marcos Vinicius Messino. **Formação continuada de professores no estado do Paraná: recontextualização e desafios.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13737914. Acesso em: 3 abr. 2025.

GODOY, Bruno Silva. **Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8114078. Acesso em: 1 abr. 2025.

GOMES, Fabricio Augusto. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8351894. Acesso em: 1 abr. 2025.

GOMES, Roberta Mirnas de Oliveira. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO): contribuições para o ensino-aprendizagem na perspectiva da atuação docente na escola pública.** 2021. Dissertação (mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11047209. Acesso em: 3 abr. 2025.

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente.** 2022. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná - Reitoria, Paranavaí, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11426200. Acesso em: 1 abr. 2025.

GUIMARÃES, Aline dos Anjos. **Políticas curriculares para o Ensino Médio na visão de profissionais de uma escola em Minas Gerais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9077123. Acesso em: 3 abr. 2025.

HABOWSKI, Fabiane. **Discursos curriculares acerca do Ensino Médio no Brasil: compreensões na área de ciências da natureza e suas tecnologias.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11210637. Acesso em: 2 abr. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

HERDADE, Livia Vitoria Cavadas. **Teias neoliberais na educação brasileira: a modelagem comportamental nas políticas educacionais do Todos pela Educação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14159653. Acesso em: 2 abr. 2025.

KRAWCZYK, Nora. A escola média, uma fábrica de frustrações? In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Ensino Médio: Políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar**. 1 ed. Curitiba, CRV, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura, São Paulo: Três estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Andrea Pereira de. **Novo Ensino Médio: significações dessa política pelos atores escolares**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14452853. Acesso em: 2 abr. 2025.

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

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Políticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 42 n. 147 p. 700-715, set./dez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: ALICE, Lopes C.; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, p.117-147, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, nº 25, 2016. América Latina de EPAA/AAPE. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e11191, 2024, e-ISSN 1980-5314

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, 13.25, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MACHADO, Bruno Focas Vieira. Saussure, o discurso e o real da língua: entre linguística e psicanálise. Alfa: **Revista de Linguística**, v. 55, n. 1, 2011, p. 271-286.

MAIA, Eridan Rodrigues. **Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE):** recontextualizações do método circuito de gestão do projeto Jovem de Futuro (2016-2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7779135. Acesso em: 2 abr. 2025.

MAIA, Marco. **Emenda supressiva**. Congresso Nacional, Brasília DF, 2016. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?datDiario=06%2F10%2F2016&tipDiario=2#>. Acesso em 5 jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. maio/ago. 2004.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6.10p.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014):** fatores que interferem na resignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3626667. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARINI, Alexandre. **A censura ao trabalho docente:** eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11349678. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARQUES, Danielle Araujo Ferreira. **Currículo do Ensino Médio, governamentalidade e subjetivação neoliberal:** o caso do Centro-Oeste. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: : https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14062548. Acesso em: 3 abr. 2025.

MARTINS, Eliezer Alves. **Políticas de currículo e reformas no Ensino Médio:** uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de Ciências da Natureza. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7640432. Acesso em: 1 abr. 2025.

MEDEIROS, Isadora Ribeiro de. **O filme como recurso didático nas aulas de História:** possibilidades para um ensino de qualidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11524265. Acesso em: 2 abr. 2025.

MELLO, Renata Cardillo Homem de. **Percepções dos discentes do stricto sensu sobre a disciplina de empreendedorismo em sua formação como docente.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13278839. Acesso em: 2 abr. 2025.

MENDES, Daiane Ferreira. **“Projeto de vida” como componente curricular.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13695788. Acesso em: 2 abr. 2025.

MENEGASSO, Mauriza Goncalves de Lima. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na BNCC do Ensino Médio.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: BCE - Biblioteca Central da UEM. Acesso em: 01 abril 2025. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13392891. Acesso em: 3 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Jô. **Emenda supressiva**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 2016.

Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=2112490&subst=0. Acesso em 5 jun. 2017.

MORAES, Paulo. @moraes.pr. O ensino médio virou um limbo — e ninguém quer ficar no meio do caminho. 09 jul. 2025. **Instagram**. Disponível em:

<https://www.instagram.com/reel/DL5r31XsT67/>. Acesso em 1 ago. 2025.

MOREIRA, Marcos Alves. **Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no Ensino Médio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12189024. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOTTA, Alex Frisselli de Oliveira. **Novo Ensino Médio e Educação Física: um estudo sobre a Lei 13.415/17 e a proposta curricular do Estado de Mato Grosso**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14098311. Acesso em: 4 abr. 2025.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. Publicatio UEPG: **Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NEVES, Emanoela Batista. **Traduções do Novo Ensino Médio no Instituto Federal Baiano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250361. Acesso em: 2 abr. 2025.

NICOLELIS, Miguel. Inteligência artificial: tudo o que você precisa saber - Programa 20 Minutos, Opera mundi. 12 de junho 2023. Disponível em:

https://www.youtube.com/live/pb4b4_MINwo?si=ohm_HpPhyid8Fif8. Acesso em: 13 mar. 2025.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. **Lukács: estranhamento, ética e formação humana**. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Site:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3286/1/2006_Tese_FMNLOPES.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

NOBRE LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes. Elementos de uma ética fundamental: a obtenção do bem humano. *In*: LOPES, Fátima Maria Nobre *et al.* (Org.). Temas de Filosofia e de História da Educação: bases teóricas e experienciais. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-28.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teóricas-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira de. **Finalidades da disciplina escolar Biologia nas políticas curriculares (1996-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10958490. Acesso 3 abr. 2024.

OLIVEIRA, Arao Davi. **Políticas de formação continuada de professores bacharéis para educação profissional e tecnológica de nível médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2021)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Acesso 3 abr. 2025.

OLIVEIRA, Anderson Ignacio. **Estetização da teoria curricular**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13888005. Acesso em: 1 abr. 2025.

OLIVEIRA, Adriana Martins de. **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13649292. Acesso em: 1 abr. 2025.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, 38(1), 2011,19-41.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e 230081, 2018.

OLIVEIRA, Marcia Betania. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/10417>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PAIM, Paulo. **Emenda supressiva**. Congresso Nacional, Brasília, 2016. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?datDiario=06%2F10%2F2016&tipDiario=2#>. Acesso em 5 jun. 2017.

PAULA, Leandro Silva de; CARVALHO, Rosana Areal de. As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911). **Acta Scientiarum Education**, 42(1), e45136, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45136>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PASSOS, Silesia Maria Sales. **Atuação docente frente às situações de violência: construindo uma cultura de paz na escola**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11363031](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11363031). Acesso em: 3 abr. 2025.

PEREIRA, Adriadna Lispector Rodrigues. **A política curricular para o ensino de História em escolas públicas da rede estadual de educação de MT: a voz dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7701097](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7701097). Acesso em: 2 abr. 2025.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná - Reitoria, Paranavaí, 2019. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8127527](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8127527). Acesso em: 2 abr. 2025.

PERUCCI, Leidelaine Sergio. **Formação de professores e o trabalho docente: a educação profissional-tecnológica e o ensino superior nos Institutos Federais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11566240](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11566240). Acesso em: 4 abr. 2025.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PONSO, Ana Paula de Souza. **A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de Ensino Médio em tempo escolar estendido**. 2019. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8143322](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8143322). Acesso em: 2 abr. 2025.

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

RAMOS, Hugo Souza Garcia. **A formação do discurso sobre tecnologias nas políticas curriculares da educação básica entre 1996 e 2018**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11759801. Acesso em: 2 abr. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do decreto no 5.154/2004: um debate controverso da democracia restrita. *In*: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; C. M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1. p.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, Ricardo Lodi. Da Farsa do Impeachment ao Golpe Parlamentar. **Revista colonistas direito do estado**, 27 abri. 2016. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br/colunistas/Ricardo-Lodi-Ribeiro/da-farsa-do-impeachment-ao-golpe-parlamentar>. Acesso em: 6 jun. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Samara. **O que é Pejotização?** 17 abril de 2025. Educa+Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-pejotizacao>. Acesso: 17 ago. 2025.

SANTANA, Italo Costa Vaz. **BNCC e rotina escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13796163. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTANA, Sandra Kely Machado Bastos. **Ensino médio no estado da Bahia: uma análise das políticas educacionais da rede estadual (1987-2002)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11022607. Acesso em: 4 abr. 2025.

SANTOS, Bethania Moreira da Silva. **Pluralidade linguística no currículo em região de fronteira**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13349779. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, Hanneli Souza Almeida. **A recontextualização do ensino de Geografia no currículo do ensino médio**. 2021. *Dissertação* (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11009418. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTOS, Ines Silva Goncalves dos. **Desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia**: os contextos de influência e produção de texto. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12183796. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De Novo Ensino Médio aos problemas de sempre**: entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set, 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**, v. 1, pág. 39-47, 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole; SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e Currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, abril/junho, 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira. Indisciplina na escola: relação com autoridade e autoritarismo na perspectiva docente. IN: ANDRADE, F. A. de. et al. LDB 20 anos: política, história e espaços educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 354-372.

SANTOS, Keyvilane Fernandes dos. **Feiras de ciências no ensino médio**: atuação dos professores no contexto da prática. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7802833. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTOS, Milca Maiara Mendes dos. **Bastidores da política de formação de Salvador-BA**: lampejos de experiências e narrativas docentes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12409590. Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTOS, Tatiane Nogueira. **A subjetivação de uma professora formadora da área de Matemática na Diretoria Regional de Educação (DRE) – Polo de Rondonópolis (MT) - no contexto da política curricular reformista para o Ensino Médio.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2022. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12209431](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12209431). Acesso em: 3 abr. 2025.

SANTOS, Weslene da Silva. **Nuances do PIBID como política de formação de professores:** apontamentos a partir do ciclo de políticas. 2023. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13223959](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13223959). Acesso em: 4 abr. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. **Atores da política?** traduções docentes na reforma do Ensino Médio. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13695443](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13695443). Acesso em: 2 abr. 2025.

SENA, Ibsen Perucci de. **O ensino de arte como campo de pedagogias visíveis para a integração curricular na educação profissional:** reflexões de um estudo de caso. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11337949](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11337949). Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Eurandizia Maia da. **Itinerários formativos em uma escola de ensino médio regular com oferta em tempo integral.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11299612](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11299612). Acesso em: 3 abr. 2025.

SILVA, Francisco José Balduino da. **Exame Nacional do Ensino Médio:** implicações para o currículo de História. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648257](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648257). Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Keyla Maria Bastos Goncalves. **Entre os programas de alfabetização e sua materialização na prática do professor alfabetizador.** 2022. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13392095. Acesso em: 3 abr. 2025.

SILVA, Leonardo Agostinho da. **Discursos de gênero e sexualidade na construção do projeto de vida de estudantes do ensino médio em tempo integral**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13392095. Acesso em: 1 abr. 2025.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11933273. Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro. **"Novo" Novo ensino médio sancionado: e agora?** Espaço Aberto com Prof. Monica Ribeiro – 11 de setembro de 2024. TVCAMARA BAURU. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HMtCw83QUyE>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro. **A implementação da Reforma do Ensino Médio nos estados: Por que é preciso revogar?** Curso de extensão - O Novo Ensino Médio e o retrocesso educacional: desmistificando narrativas. Transmitido ao vivo em 8 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/sfnbaIaKMJA>. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/https://observatorioensinomedio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Mônica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14467-e14467, 2023.

SILVA, Maria Kélia da. **Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida**. 2018. 138 f. Dissertação (mestrado em ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SILVA, Radimara Bomfim Ramos da. **A rede de governança do Conselho Estadual de Educação da Bahia: os agentes políticos e atuações na construção das diretrizes de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11854701. Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Rosemari Presser Savoff Souza E. **Autonomia profissional e atuação docente segundo a percepção de professores de Rio Branco/AC**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031407](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031407). Acesso em: 2 abr. 2025.

SIMON, Caroline Bellenzier. **A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11722512](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11722512). Acesso em: 3 abr. 2025.

SOARES, Tatiani Prestes; FOSSATTI, Paulo. Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. In FOSSATTI, P. (org). *Gestão educacional nos contextos: Educação básica e educação superior*, 2024. 222p. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.193241712>.

SOUSA, Francisco Antonio de. **O perfil de professores de Física e a qualidade motivacional dos alunos do ensino médio da rede pública de ensino básico**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10951089](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10951089). Acesso em: 2 abr. 2025.

SOUSA, Fernando Martins Parreira e. **Base Nacional Comum Curricular: atuação da Fundação Lemann na definição da política curricular para o Ensino Médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13751077](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13751077). Acesso em: 1 abr. 2025.

SOUZA, Luanda Nogueira. **Reformulação curricular e o ensino de Educação Física no ensino médio no Estado da Bahia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11744949](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11744949). Acesso em: 2 abr. 2025.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. **A escola da escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031252](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031252). Acesso em: 4 abr. 2025.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. O estado da questão: aportes teóricos- metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; NUNES, J. B. C. (org.). Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

THRUPP, Martin; LUPTON, Ruth. Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. **British Journal of Educational Studies**, v. 54, n. 3, p. 308-328, 2006.

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

TV BRASIL 247. Lula comenta possível revisão do Novo Ensino Médio. Entrevista concedida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. TV Brasil 247, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bjxJCHGywuM>. Acesso em: 17 abr. 2025

VASCONCELOS, José Gerardo. **Besouro Cordão de Ouro: o capoeira justiceiro**. Fortaleza: UFC, 2009.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Editora Vozes Limitada, 2012.

ZANELLA, Letícia. **Qualificação da formação de professores da educação básica da região Sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11652760. Acesso em: 1 abr. 2025.

ZULTANSKI, Ana Carla. **Currículo steam: interrogações e reticências sobre um “novo” ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13780867. Acesso em: 3 abr. 2025.