



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Flávia Linhares Alves

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Belo Horizonte

2024

Flávia Linhares Alves

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Adélia da Costa

Coorientadora: Profa. Dra. Natália Valadares Lima

Belo Horizonte

2024



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

FLAVIA LINHARES ALVES

PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 20 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ADELIA DA COSTA**
Data: 11/09/2024 18:18:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Adelia da Costa – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **NATALIA VALADARES LIMA**
Data: 12/09/2024 15:33:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Natalia Valadares Lima - Coorientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANO GONCALVES DA SILVA**
Data: 13/09/2024 09:10:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **ABELARDO BENTO ARAUJO**
Data: 12/09/2024 11:07:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Abelardo Bento Araújo
Universidade Federal de Alfenas

Alves, Flávia Linhares
A474p Percepções de docentes da educação profissional técnica de nível médio do CEFET-MG sobre a base nacional comum curricular / Flávia Linhares Alves. – 2024.
101 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Maria Adélia da Costa.
Coorientadora: Natália Valadares Lima.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 2. Currículos – Minas Gerais – Teses. 3. Ensino médio – Minas Gerais – Teses. 4. Reforma do ensino – Teses.
I. Costa, Maria Adélia da. II. Lima, Natália Valadares. III. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 375.0815

Dedico este trabalho à minha filha **Liz**, “meu
Deus é abundância”, luz do meu viver...

AGRADECIMENTOS

A minha filha, **Liz Linhares Braga**, de 3 anos e 6 meses, que despertou minha serenidade e me deu motivação para continuar a batalha de ser mãe, trabalhadora e estudante. Quero ser exemplo para ela se tornar uma cidadã de coragem e para não se abater nos momentos de intenso sofrimento mental e emocional.

A minha mãe (in memória), **Rita Linhares Cabral Alves**, professora que me incentivou a ensinar com alegria apesar de todo o cansaço físico. Ela alfabetizou centenas de crianças em condição financeira desfavorável com muito amor e dedicação. Agora eu sei como é difícil educar filhos, mãe! Entendo todos os seus NÃOs! Ela queria que eu fosse apenas Mãe. Onde a senhora estiver, mãe, saiba que agora sou Mãe e Mestre em Educação Tecnológica.

A minha **Vovó Nhandá** (in memória), lúcida até os seus 93 anos, gostava muito de leituras, de plantas, de chás medicamentosos. Vida sofrida e exemplo de humildade, a sua benção, Vovó! Você me ensinou a ser simples e a perseverar.

À **Palmira** (in memória), que cuidou do meu pai enquanto eu estudava e trabalhava. Que Deus lhe dê a ausência da dor na alma e a paz em seu espírito.

A minha mãe de criação, madrinha de Crisma, **Sileida**, mulher que cumpriu sua missão em Cristo, pois foi acolhedora na ausência da minha mãe. E a meu padrinho: **Magno**, que sempre esteve de braços abertos e com o coração em sintonia com as minhas necessidades emocionais.

A minha família, em especial minha linda **Tia Amélia**, pelos socorros prestados quando não tinha tempo para pesquisar, trabalhar e assumir toda dinâmica da maternidade.

Ao meu **Pai** que, mesmo com pouquíssimo estudo, sempre acreditou em meu potencial na vida acadêmica. Era ele quem me levava pra fazer os vestibulares das Federais, ele era quem dizia para eu ser independente financeiramente e depois pensar nas outras etapas da vida. Segui seus conselhos. Te amo, pai! O mais sábio dos pouco estudados que já conheci.

Ao meu **Irmão**, que entendeu minha ausência e sempre me apoiou nos momentos mais difíceis. Obrigada por ter cuidado da nossa mãe até seu último suspiro!

Aos meus sobrinhos **Antônio e João** e a minha grande amiga **Karine**, que preencheu meu coração de família sempre estando ao meu lado nos melhores e piores momentos.

Às minhas amigas, enviadas por Deus: **Sueli (Tia Su) e Bárbara**. Gratidão eterna por cuidar da Liz com tanto amor e dedicação enquanto eu trabalhava e estudava.

A todas as minhas **amigas e amigos** do trabalho que não posso ousar colocar nomes, pois são muitos, cada um da sua maneira.

Aos meus **colegas da CDP**: Alessandra Rosa, Natália, Cláudia, Sheila, Eduardo, Alisson, Luísa e gestores: Regina Rita e Alson de Deus, pelo apoio em fazer o Mestrado e pela descontração nos momentos de maior tensão em minha trajetória de vida e de estudante.

Aos meus **colegas do SIASS**, que me acolheram nos momentos mais difíceis de lutos e partos, gratidão pelo tratamento humano no retorno da minha licença maternidade.

Às minhas amigas, colegas de república, hóspedes do coração: **Marina e Vitalina**, obrigada pela paciência e pela força nos momentos desafiadores.

A minha coorientadora: **Natália**, sábia Doutora, pelo exemplo de organização e domínio do conhecimento científico. Obrigada pelo carinho, paciência e receptividade com o meu caso.

A minha orientadora: **Maria Adélia**, amor e competência é seu sobrenome, pela paciência com a minha ansiedade, por acreditar em mim e me orientar com louvor. Grande Mestre, Doutora Maria Adélia da Costa. Você é luz e exemplo!

Gratidão sem fim...abraço fraterno!

RESUMO

A pesquisa que dá origem a esta dissertação apresenta como objeto as percepções de docentes que lecionam disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados no CEFET-MG sobre a implementação, a organização e o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Tem como ponto de partida a obrigatoriedade de implementação da BNCC na etapa do nível médio, conforme trata a Lei 13.415/2017, conhecida também como Lei da Reforma do Ensino Médio. Justifica-se por averiguar o impacto e o processo de implantação dessa normativa nacional e obrigatória numa escola da Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica. Pretendeu-se elucidar o seguinte questionamento: quais são as percepções dos docentes das disciplinas da formação geral sobre a BNCC para o Ensino Médio? A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, do tipo descritiva, na qual o universo e o lócus da pesquisa foram os 176 docentes efetivos e lotados nos Departamentos da Formação Geral em oito câmpus do CEFET-MG. Os dados foram coletados por questionários on-line, com perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. As interpretações dos resultados dos questionários e das entrevistas foram baseadas em técnicas metodológicas de análise de conteúdo. Os resultados encontrados foram a insatisfação predominante dos docentes participantes em relação à BNCC do Ensino Médio, sugerindo melhorias necessárias. Os desafios para implementar essa normativa nas disciplinas de formação geral são destacados, incluindo preocupações com desigualdades sociais e a falta de integração entre os aspectos técnicos e de formação geral do currículo. Fica evidente a necessidade de um maior envolvimento dos docentes na revisão curricular e uma crítica à padronização dos conteúdos da BNCC, que não considera as diversidades culturais e regionais do Brasil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The research that gives rise to this dissertation presents as its object the perceptions of teachers instructing general education disciplines in integrated technical courses at CEFET-MG regarding the implementation, organization, and content of the Brazilian National Common Curriculum (BNCC) for High School. It is motivated by the mandatory implementation of the BNCC in the secondary education stage, as mandated by Law 13,415/2017, also known as the High School Education Reform Law. The study aims to investigate the impact and implementation process of this national mandatory normative in a school within the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education. The central question addressed is: what are the perceptions of teachers of general education disciplines regarding the BNCC for High School? This qualitative, descriptive study focused on 176 teachers who work in the General Education Departments across eight campuses in the interior of the state of Minas Gerais at CEFET-MG. Data collection was carried out with semi-structured online interviews with teachers meeting predefined criteria. Interpretations of questionnaire and interview results employed methodological content analysis techniques. Findings indicate a predominant dissatisfaction among participating teachers regarding the BNCC for High School, suggesting necessary improvements. Challenges in implementing this normative in general education disciplines are underscored, along with concerns about social inequalities and the lack of integration between technical and general education aspects of the curriculum. The study underscores the need for greater teacher involvement in curriculum revision and critiques the standardization of BNCC content, which fails to consider Brazil's cultural and regional diversities.

Keywords: Brazilian National Common Curriculum (BNCC); Curriculum; High School Education Reform.

QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018	28
Quadro 2 – Matriz curricular do curso Técnico em Informática do Campus Divinópolis do CEFET-MG	52
Quadro 3 – Matriz curricular para Ensino Médio em Tempo Parcial Diurno da rede pública estatual	53
Tabela 1 – Percentual de participantes de pesquisa por campus	57
Tabela 2 – Perfil dos professores participantes	66
Tabela 3 – Perfil dos professores que ouviram falar da BNCC.....	68
Tabela 4 – Perfil dos professores que acreditam numa revisão benéfica para adequar o currículo às demandas atuais do mercado de trabalho	76
Tabela 5 – Perfil dos professores cujas percepções consideram que o conteúdo das disciplinas da formação geral está suficientemente atualizado e alinhado com as necessidades dos alunos	78
Tabela 6 – Perfil dos professores indecisos sobre a necessidade de uma revisão no conteúdo das disciplinas da formação geral	78
Tabela 7 – Perfil dos professores que não possuem informações suficientes para responder a questão	78

FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Competências gerais da educação básica.....	14
Figura 2 – Mapa conceitual: as principais implicações da Lei nº13.415/2017	26
Figura 3 – Fases de desenvolvimento do currículo	43

Gráfico 1 - Número de Docentes efetivos da Formação Geral dos Campi do CEFET-MG	34
---	----

Gráfico 2: Gênero dos Docentes participantes	59
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes de pesquisa.....	60
Gráfico 4 - Disciplinas ministradas pelos participantes dessa pesquisa.....	62
Gráfico 5 - Nível de conhecimento dos professores sobre a BNCC	65
Gráfico 6 - Desafios na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG	71
Gráfico 7 - Aspectos críticos para a efetiva implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG.....	72
Gráfico 8 – Ações eficazes para superar os desafios na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG	75
Gráfico 9 – Ações de revisão curricular em seu departamento desde 2017	79
Gráfico 10 – Sugestões de mudanças na perspectiva de uma reforma curricular benéfica aos alunos, docentes e toda comunidade escolar da Educação Profissional e Tecnológica	80

SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPT	Conselho de Educação Profissional e Tecnológica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio
DEPT	Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEMI	Programas Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REM	Reforma do Ensino Médio
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SINDCEFET-MG	Sindicato dos Docentes do CEFET-MG
TCLE	Termos de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – DOCUMENTOS NORMATIVOS ATÉ A BNCC	18
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	30
2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	36
CAPÍTULO 3 – BNCC E O CURRÍCULO: UMA ARENA DE DISPUTA DE PODER.....	38
3.1 Tecendo a história sobre o currículo	38
3.2 BNCC, Reforma do Ensino Médio e as disputas curriculares.....	46
3.3 Parafraseando o “Currículo dos Urubus”	51
3.4 Matriz curricular de cursos profissionalizantes das redes pública e privada	52
3.5 O Novo Projeto de Lei de “Reforma” da Reforma do Ensino Médio	55
CAPÍTULO 4 - ANÁLISES E DISCUSSÕES DO ESTUDO DE CAMPO	57
4.1 Perfil dos participantes de pesquisa.....	59
4.1.1 Formação acadêmica	60
4.1.2 Disciplinas ministradas.....	62
4.1.3 Conhecimento dos professores sobre BNCC.....	65
4.2 Perfil dos professores bem-informados sobre BNCC	66
4.2.2 Perfil dos professores que ouviram falar da BNCC	68
4.2.3 Perfil dos professores que nunca ouviram falar sobre BNCC	69
4.3 Desafios para implementação da BNCC no CEFET-MG	70
4.4 Aspectos críticos para implementação da BNCC no CEFET-MG.....	72
4.5 Ações para superar os desafios na implementação da BNCC no CEFET-MG.....	74
4.6 Percepções sobre revisão no conteúdo curricular.....	76
4.7 Nuvem de Palavras da BNCC para o Ensino Médio	83
4.8 Manifestação livre dos participantes	83

REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	93
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL	96
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	97

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) têm provocado reações¹ na comunidade acadêmica, o que foi fator motivador para esta pesquisa. Além de ser uma servidora efetiva do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), me interessei pela docência das disciplinas da formação geral que são ministradas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Segundo as definições das Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, as ênfases temáticas da Linha III, intitulada Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica, concentram-se nos “processos históricos, sociais, psicossociais e culturais; no desenvolvimento e mobilização de saberes e competências profissionais e docentes; nas relações entre trabalho, educação, ciência, tecnologia e sociedade nas suas várias interfaces” (Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, 2023).²

A escolha dessa linha de pesquisa permitiu problematizar sobre processos históricos no âmbito das reformas educacionais e produzir conhecimentos acerca dos desafios docentes no processo de implantação da Base Nacional Comum nos currículos da educação básica, na etapa do nível médio.

Contextualizando o local desta pesquisa é importante relembrar o histórico desta instituição de ensino. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, sendo chamado também pela sigla CEFET-MG, tem mais de cem anos e já recebeu os diversos nomes: Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, Liceu Industrial de Minas Gerais, Escola Técnica de Belo Horizonte e Escola Técnica Federal de Minas Gerais, conforme website:

A Educação Profissional e Tecnológica foi se transformando ao longo dos anos e

¹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nessa crítica tanto a metodologia de elaboração, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas, que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>, Acesso em 10 maio 2023.

² Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=302. Acesso em 10 mar. 2023.

das demandas do país. Se antes se capacitavam alunos com conteúdo de áreas artesanais nas Escolas de Aprendizes e Artífices, atualmente os cursos estão voltados para setores de serviços, novas tecnologias e preocupações sociais. Os alunos do curso técnico profissionalizante do CEFET-MG apresentam uma formação científica e tecnológica, além de despertar a visão crítica que os tornam aptos ao mundo do trabalho e das demandas que a contemporaneidade os exige.

O CEFET-MG apresenta nove câmpus localizados no estado de Minas Gerais em áreas de grande desenvolvimento industrial e oferece a formação acadêmica do nível médio até o Doutorado. Com a oferta verticalizada do ensino é possível realizar o curso técnico profissionalizante, cursos de graduação, de pós-graduação, além das possibilidades de participar de grupos de pesquisas e projetos de extensão.

Considerando que o CEFET-MG faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e oferece cursos técnicos na forma integrada, estabelecendo uma interface com a BNCC por meio das disciplinas da formação geral, esta pesquisa se propôs a responder à seguinte indagação: qual é a percepção de docentes que ministram disciplinas da formação geral nos cursos integrados de EPTNM no CEFET-MG em relação à BNCC do Ensino Médio?

“A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), porém, tem seu caráter pedagógico quando cita:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais. (Brasil, 2018, p. 7)

Essa documentação foi apresentada durante o governo do presidente Michel Temer pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, como um documento plural que se inspira em experiências mundiais avançadas.

A escrita da BNCC é bem adjetivada, o que gera perspectivas positivas para um novo Ensino Médio (NEM), pois enaltece a criação de um currículo prescrito e nacional que possibilite o desenvolvimento de competências essenciais para a educação básica.

Além disso, a BNCC não é considerada apenas uma normativa orientadora do currículo: é um documento que dá indicativos de outras alterações, como esclarece na citação a seguir:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 469).

As competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens do Ensino Médio, sejam as aprendizagens essenciais definidas nessa BNCC, ou aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2018, p. 469).

Visando apresentar as competências gerais da educação básica posta nesse documento, apresentamos na Figura 1 a captura de tela presente nessa base.

Figura 1 - Competências gerais da educação básica



Fonte: Brasil (2018, p. 469).

Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (Brasil, 2018). As competências e

habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio - DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018).

A Lei nº 13.415/2017 – Lei da Reforma do Ensino Médio – implementou a BNCC ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com seu artigo 35-A, assunto abordado no tópico que trata dos documentos normativos que regulamentam a BNCC.

Entre os argumentos apresentados na exposição de motivos para a instituição da lei da Reforma do Ensino Médio, encontramos: por um lado, o número excessivo de disciplinas do Ensino Médio supostamente não adequadas ao mundo do trabalho e, por outro lado, a divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estar alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Silva, 2018).

Outra justificativa encontrada para a urgência da promulgação da Lei da Reforma do Ensino Médio foi que, desde 2009, nessa modalidade de ensino, não teriam sido alcançados resultados satisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que, por conseguinte, os currículos deveriam ser alterados (Costa; Coutinho, 2018).

A literatura apresenta estudos com diferentes posicionamentos sobre as alterações nas normativas educacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9394/1996) e sobre a criticada Lei 13.415/2017, que propõe a reforma do Ensino Médio, reforçando a exigência de organização dos conteúdos de ensino a partir de uma base nacional comum (Silva, 2018; Costa; Coutinho, 2017; Silva, 2015)

Partindo de uma perspectiva democrática de educação, considera-se que qualquer reforma educacional deve ser construída em conjunto, contemplando gestores, professores, alunos, pais, movimentos sociais, pesquisadores e a sociedade como um todo (Silva, 2018).

A análise das percepções de docentes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se mostra relevante para compreender o impacto, o processo de implantação e a organização dessa normativa no contexto específico do CEFET-MG. Embora as discussões sobre o tema tenham sido iniciadas na Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica (DEPT) da instituição desde a promulgação da Lei 13.415/2017, constatou-

se uma ausência de orientação institucional sobre a revisão dos currículos dos cursos até meados de 2022.

Pode-se dizer, contudo, que esse quadro se modificou em setembro de 2022, quando o Conselho de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT) da instituição aprovou, por meio da Deliberação nº 14/2022 – CEPT³, as Diretrizes Gerais para a Revisão Curricular dos Cursos de Educação Profissional Técnica na etapa do nível médio do CEFET-MG.

Após a publicação da referida deliberação, foram instituídos grupos de trabalho visando iniciar o trabalho de revisão dos programas curriculares das disciplinas de formação geral e da formação técnica da instituição. Assim sendo, tal documentação colocou em cena a necessidade de discussão pelos docentes do CEFET-MG acerca dos parâmetros estabelecidos na BNCC.

Não obstante, houve resistência dos docentes do CEFET-MG quanto a essa movimentação e, assim, foi deliberado um documento descritivo da Assembleia Docente com oposição a esta Contrarreforma do Ensino Médio, evidenciando um processo de revisão curricular em curso.

Destaca-se a preocupação dos docentes com os impactos dessa adesão na instituição e na qualidade do ensino oferecido. A análise detalha a origem desse processo de revisão, desde sua proposição pelo presidente do CEPT até a definição das diretrizes gerais. Apesar das declarações do então diretor da DEPT de que a revisão não representaria adesão à contrarreforma, o documento argumenta que as diretrizes da revisão estariam alinhadas com os propósitos dessa reforma, especialmente na flexibilização curricular e na redução de conteúdos (Sindicato dos Docentes do CEFET-MG, 2023⁴).

Há críticas sobre a ausência de debates das concepções educacionais que deveriam orientar o processo. Além disso, o documento destaca a necessidade de resistência por parte dos docentes, apontando para a importância da mobilização a fim de revogar a Contrarreforma e anular os atos normativos associados à revisão curricular. O texto expressa oposição, argumentando que a revisão curricular em curso compromete os princípios educacionais da instituição e representa um desmonte do modelo educacional

³ Disponível em: https://www.cefetmg.br/wpcontent/uploads/2022/09/delibera%C3%A7%C3%A3o_correta.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

⁴ Disponível em: <https://sindcefetmg.org.br/nao-a-adesao-do-cefet-mg-a-contrarreforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

vigente, em detrimento da qualidade do ensino e da formação integral dos estudantes (Sindicato dos Docentes do CEFET-MG, 2023⁵).

É nesse sentido que essa pesquisa buscou compreender as percepções de docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) que lecionam disciplinas da formação geral em cursos técnicos na forma integrada, no que tange a BNCC dessa etapa de ensino e à legislação que a torna obrigatória.

Ademais, esperou-se também que a pesquisa pudesse gerar conhecimentos sobre a noção dos docentes que lecionam disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG sobre o conteúdo da BNCC do Ensino Médio. Também se almejou verificar os desafios da implementação da BNCC do Ensino Médio nas disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG, além de poder analisar o que os docentes consideram que deva ser alterado nos currículos das disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG, considerando o que preconiza a BNCC do Ensino Médio.

Esta dissertação foi dividida em capítulos, sendo que em cada um deles foram separadas as categorias de assuntos mais relevantes e assim discutidos os achados em consonância com os referenciais teóricos encontrados. No capítulo 1, apresentam-se os documentos normativos que regulamentam a BNCC. No capítulo 2, abordam-se a metodologia e os aspectos éticos da pesquisa. No capítulo 3, há uma discussão sobre as disputas de poder que envolvem a BNCC e o currículo, considerando sua história e as disputas curriculares. No capítulo 4 foram realizadas as análises e discussões com o fechamento nas Considerações Finais.

⁵ Disponível em: <https://sindcefetmg.org.br/nao-a-adesao-do-cefet-mg-a-contrarreforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CAPÍTULO 1 – DOCUMENTOS NORMATIVOS ATÉ A BNCC

De acordo com Saviani (2016), a partir do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, no final da década de 1970, surgiu a proposta de uma base nacional comum curricular:

[...] como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2016, p. 74).

É possível concordar com o autor sobretudo no que tange à assertiva de que uma BNCC não deve ser imposta unilateralmente, mas, sim, por meio de um processo dinâmico de análises, debates e experiências educacionais.

Para reformar e melhorar a educação do país, diversos movimentos de educadores devem ser lembrados na década de 80, o magistério participou desse processo de muita luta pela democracia e de muita perspectiva por uma constituinte livre e soberana, a Constituição Federal de 1988.

Gohn (1992, p.43) confirma, ao indicar que os movimentos sociais populares dos anos 1970 e 1980, representaram formas renovadas de educação popular, pois, eles não ocorreram através de um programa previamente organizado, mas, através de princípios que fundamentaram programas deste tipo de movimento formulados por agentes institucionais determinados, tais como grupos de assessorias articulados à igrejas, à partidos políticos, à universidades, à instituições governamentais nacionais e internacionais, à sindicatos, etc.. As ações realizadas pelos grupos envolvidos em movimentos sociais culminaram com a aprovação no Congresso Nacional da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

Esta Lei que é fruto das discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade, após décadas de impossibilidade de exercer esta prática, por cerceamento da liberdade de manifestação decorrente dos mecanismos ditatoriais instaurados no Brasil nos anos 1960 – 1980, não alcançou todos os propósitos que os educadores buscavam, mas, de uma ou outra forma, serviu para que, num anseio de participação, a comunidade educativa experimentasse uma prática democrática.

O capítulo da Educação na Constituição de 1988 (artigos 205 a 214) deve muito aos persistentes movimentos que atuaram em defesa da escola pública no Brasil. É emblemática desse processo a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira

de Educação (CBE), realizada sob a temática “Educação e Constituinte”, em Goiânia, entre 2 e 5 de setembro de 1986.

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicaram que a nova Carta Constitucional consagrasse os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometeram a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação.

A Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, previu a criação de uma Base Nacional Comum, conforme o artigo 210, que visava assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou localização geográfica, ao mesmo tempo em que respeitava e valorizava os diferentes aspectos culturais e artísticos presentes no país (Brasil, 1988).

Essa Base Comum, conforme prevista na Constituição, é um dos fundamentos para a criação da BNCC, que visa estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes deveriam desenvolver ao longo da educação básica.

Entendemos que a ideia por trás dessa disposição é promover a unidade nacional por meio da educação, proporcionando a todos os alunos uma base de conhecimentos essenciais que lhes permita compreender a realidade, exercer sua cidadania e desenvolver suas habilidades de forma plena. Ao mesmo tempo, o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais reconhece a diversidade cultural do Brasil e busca integrá-la de maneira enriquecedora ao processo educacional.

Contudo, a CF não determinou que essa Base fosse construída num processo antidemocrático ou unilateral, por um grupo seleto de políticos ou intelectuais, excluindo a participação de docentes, de alunos e/ou de colaboradores da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Na verdade, inferimos que a CF prevê o contrário, ao estabelecer princípios democráticos que promovem a participação ampla e diversificada de diversos setores da sociedade na formulação e definição das políticas educacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular.

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, que reafirma a necessidade de uma base nacional comum. Em seu artigo 26, a LDB determina que:

[...] os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, online).

Em vista do cumprimento dessa prescrição, o Conselho Nacional de Educação produziu, entre 1997 e 1999, um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica.

Assim sendo, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998a), em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 15, 1º de junho de 1998. Em uma parte conclusiva desse parecer, foi usado de licença poética incomum nos documentos desse Conselho, que cita:

[...] as DCNEM poderiam ser comparadas a certo objeto efêmero cantado pelo poeta: não podem ser imortais porque nascidas da chama indispensável a qualquer afirmação pedagógica. Mas espera-se que sejam infinitas enquanto durem (Brasil, 1998b, p. 5).

A Resolução CNE/CEB nº 03/1998, especificamente no Artigo 12, estabelece a necessidade de integração entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho no currículo escolar. Isso significa que esses dois aspectos devem ser abordados de forma conjunta, não podendo ser tratados de maneira isolada. Além disso, ressalta-se que a preparação básica para o trabalho não se confunde com a formação profissional, evidenciando a importância de diferenciar esses conceitos no contexto educacional.

Quanto à preparação para profissões técnicas, o texto menciona que o Ensino Médio pode oferecê-la após contemplar a formação geral e a preparação básica para o trabalho. Essa articulação com a educação profissional é permitida, desde que seja mantida a independência entre os cursos. Essa independência destaca a necessidade de que a formação técnica seja complementar à formação geral, preservando a diversidade de oferta educacional e as escolhas dos estudantes.

Esses dispositivos dessa Resolução de 1998 visam garantir uma formação integral e articulada, que aborda tanto aspectos gerais quanto aspectos específicos da educação. Essa abordagem, segundo a Resolução citada, prepara os estudantes para os desafios do mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos, proporcionando uma base sólida para sua inserção profissional.

Porém, é essencial destacar que a Resolução de 1998 carece de uma orientação clara sobre como esses elementos devem ser integrados no currículo escolar, o que pode

causar incertezas para as instituições de ensino. Além disso, a variação na duração da formação profissional específica, dependendo de sua relação com a preparação básica para o trabalho, acrescenta uma complexidade adicional ao processo.

Adicionalmente, observam-se políticas contraditórias nesse contexto. Logo após a promulgação da LDB de 1996, o Decreto nº 2.208, de 19 de abril de 1997, foi implementado, conhecido por seu caráter desintegrador, o qual impossibilitava a oferta do ensino integrado.

Os alunos que concluíam os cursos de educação profissional de nível básico na época só recebiam um comprovante de qualificação profissional e a educação profissional por esse Decreto era dividida em níveis conforme seu art 3º na íntegra:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico.

Em 23 de julho de 2004, por meio do Decreto nº 5.154, no 1º mandato do “governo Lula”, o presidente conseguiu revogar o tão assombrado Decreto desintegrador: 2.208/1997. Passam a valer as seguintes divisões de cursos e programas na educação profissional: “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”.

Este novo Decreto nº 5.154 de 2004 foi uma grande conquista para a educação profissional e tecnológica, haja vista que passaram a receber diplomas todos os alunos que concluíssem a formação profissional técnica de nível médio e os da educação profissional tecnológica de graduação, não somente um certificado de qualificação.

É válido ressaltar que, na Constituição, o Ensino Médio não estava previsto em caráter obrigatório e, com a LDB/1996, ele passa a fazer parte da educação básica e torna-se obrigatório, como consta no artigo 208 da CF/1988, que traz como dever do Estado em seu inciso II: “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Brasil, 1988).

Silva (2018) afirma que a publicação da Medida Provisória 746/2016, que trata da Reforma do Ensino Médio (REM), foi o primeiro passo para a criação da Lei 13.415/2017 e foi o primeiro ato do governo de Michel Temer ao assumir a Presidência da República

após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Nesse contexto, destaca-se o cenário político dos anos de 2017 e 2018 e as consequentes mudanças promovidas pela Lei da Reforma do Ensino Médio de 2017, que impactaram não apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), mas também outras legislações correlatas, como a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Uma das alterações mais significativas foi a ampliação da carga horária mínima anual para o Ensino Fundamental e médio, que passou a ser de 800 horas distribuídas em duzentos dias letivos, excluído o tempo reservado para exames finais. Essa mudança visou promover o ensino em tempo integral, aumentando gradualmente a carga horária para 1400 horas anuais, ou seja, em média 7 horas por dia, ao longo de 200 dias letivos no Ensino Médio.

No 2º parágrafo do 1º artigo da Lei 13.415/2017, aborda-se o Ensino Médio noturno e sua organização, informando que os sistemas de ensino deveriam providenciar a oferta de educação de jovens e adultos, assim como do ensino noturno regular, adaptado às circunstâncias do aluno, conforme estipulado no inciso VI do art. 4º, que inclui cursos ministrados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017).

No segundo artigo da referida lei, modifica-se o art. 26 da LDB/1996, estabelecendo que o ensino da arte, especialmente em suas manifestações regionais, passa a ser um componente curricular obrigatório da educação básica. Já a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, torna-se um componente curricular opcional para o aluno. Quanto às línguas estrangeiras, o currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, passa a incluir a oferta do idioma (Brasil, 2017).

O artigo 3º da Lei 13.415/2017 introduz uma adição à LDB/1996, denominada de artigo 35-A, que versa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e traz outras alterações:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, abrangendo as seguintes áreas do conhecimento: I - Língagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017).

O artigo 4º da Lei 13.415/2017 mostra as alterações do artigo 36 da LDB/1996 quando divide o currículo do Ensino Médio em 5 itinerários formativos, devendo cada escola se organizar e arranjar seus currículos conforme contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino. E estes itinerários são divididos pelas áreas do conhecimento conforme artigo 35-A, sendo o 5º itinerário denominado: “V – formação técnica e profissional” (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o mais provável é que as escolas, por não possuírem infraestrutura para oferecer todos os itinerários, oferecerão, na prática, apenas um itinerário. Nesse sentido, os discursos de reforma democrática, como, por exemplo, a liberdade de escolha do aluno e a possibilidade de a escola definir as ofertas de cursos, são mecanismos de controle social que adjetiva a legislação, mas na prática significa uma grande gama de possibilidades que a escola poderá oferecer e que o aluno não terá. (Costa; Coutinho, 2017).

Este mesmo artigo 4º promove uma mudança substancial no art. 36 da LDB/1996, que passa a ter 12 parágrafos. No seu 11º parágrafo, destaca-se que "para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante a seguinte forma de comprovação", permitindo "cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias" (Brasil, 2017).

Isso levanta questionamentos sobre a prática de injetar recursos públicos na iniciativa privada. Seria essa a melhor abordagem? Ou seria mais justo aumentar o investimento na educação pública de qualidade para evitar a terceirização, a privatização e a desvalorização da escola pública? E ao inserir na legislação a possibilidade de ensino a distância, será que os idealizadores pensaram nos alunos que não têm estrutura física e tecnológica, tempo e/ou maturidade para essa modalidade de ensino?

Conforme Branco (2017, p. 118), existem as “influências dos ‘parceiros’ do Governo, como as organizações privadas e instituições voltadas para a formação do trabalhador flexível (e não pensante), como o Sistema S⁶”. Sendo assim há uma

⁶ Sistema S é o controvertido conjunto de instituições de interesse de categorias profissionais estabelecidas pela Constituição brasileira, dentre elas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), todos atuantes no ensino técnico e profissionalizante.

transferência de responsabilidade com a educação, como é observado em programas como o Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e na aplicação de recursos no Sistema S, entre outros.

O artigo 6º da Lei 13.415/2017, introduz uma mudança significativa no artigo 61 da LDB, incluindo o inciso IV, que trata da atuação de profissionais na educação com base no “notório saber”. A lei propõe o seguinte:

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 (Brasil, 2017).

Essa alteração levanta debates sobre a qualidade da educação e os critérios para a atuação de profissionais no ensino, especialmente considerando a importância do conhecimento especializado e da formação pedagógica para o desenvolvimento dos estudantes.

Destaca-se o posicionamento contrário sobre o “notório saber” que regulamenta a não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciaturas para a docência no V itinerário formativo. Com a palavra Costa e Coutinho (2018):

Ora, a lei permite que todo profissional bacharel que atestar notório saber em qualquer habilitação técnica, poderá receber certificado para o exercício da docência. Não obstante, e ainda mais agravante, é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional. Ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei (Costa; Coutinho, 2018, p. 1.647).

Percebemos nessa citação que os autores demonstram preocupação pertinente à flexibilização das exigências para o exercício da docência na educação profissional. Ao permitir que profissionais bacharéis atestem notório saber em qualquer habilitação técnica, a lei amplia consideravelmente o escopo de quem pode lecionar em cursos técnicos de nível médio. Isso levanta questões sobre a qualidade do ensino e a formação dos professores, uma vez que a simples comprovação de conhecimento técnico pode não ser suficiente para garantir uma prática pedagógica eficaz.

Além disso, a prerrogativa de permitir que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e tornar-

se professor em cursos de educação profissional é ainda mais preocupante. Sendo assim, um cidadão, mesmo sem formação adequada em pedagogia ou didática, pode assumir a responsabilidade de educar estudantes em áreas técnicas.

O ponto decisivo é que as diretrizes para essa comprovação de saberes não estão claramente definidas pela lei, o que pode resultar em critérios subjetivos e variáveis de avaliação. Isso pode comprometer a qualidade do ensino, a formação dos estudantes e a credibilidade dos cursos técnicos de nível médio.

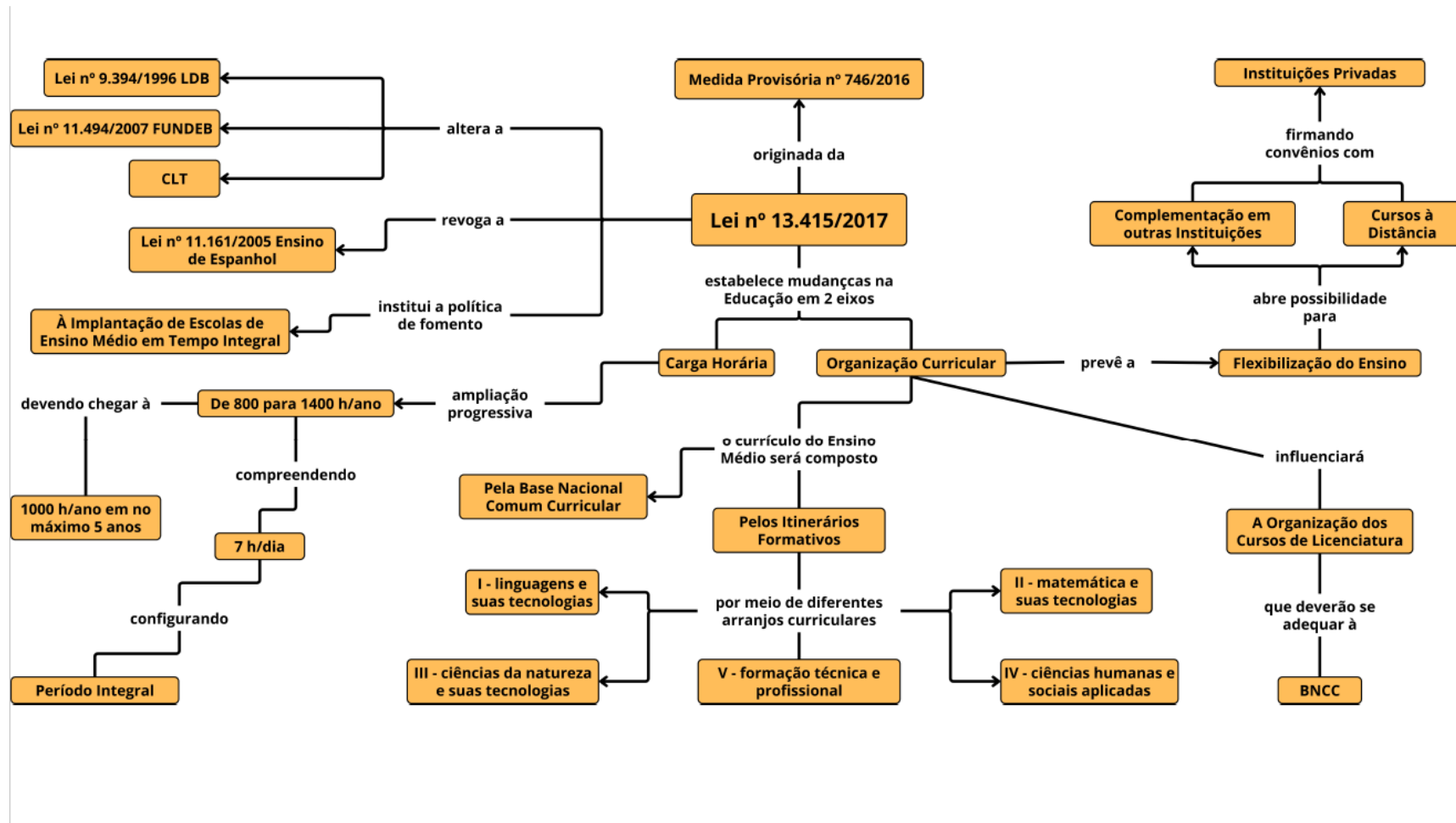
Portanto, é fundamental estabelecer diretrizes claras e criteriosas para garantir que os professores possuam não apenas conhecimento técnico, mas também competências pedagógicas adequadas para o contexto educacional em que atuam.

Segundo Cara (2019, p. xxx), a Reforma do Ensino Médio precariza a Educação Secundária pois é uma política de desestruturação da Carreira Docente e os grandes interessados que se beneficiam são grupos Empresariais que estão de olho nos 600 milhões de reais do PIB (sendo gasto no Brasil apenas 300 mil), e ainda afirma que o problema da Educação não é de Gestão e sim de investimento. Em um canal da mídia o Professor, Doutor em Educação, reafirma que o Brasil deveria investir em educação 10% do PIB e investe somente 5% <https://youtube.com/live/R4entg1GqeA?feature=share>.

Os idealizadores da Reforma do Ensino Médio defendem que as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (Brasil, 2018, p. 5). Mas, como será possível contemplar a *diversidade* da sociedade brasileira tendo os currículos *vinculados* a uma Base Nacional Comum?

A Figura 2 é um resumo das principais implicações da Lei da Reforma do Ensino Médio estabelecendo as mudanças na educação vista por dois eixos principais: o currículo e a carga horária.

Figura 2 - Mapa conceitual: as principais implicações da Lei nº13.415/2017



Fonte: Branco et al. (2019) com adaptações da autora

Com a didática desse esquema figurado por Branco et al (2019), conseguimos mapear os pontos principais da Lei 13.415/2017 que amplia a carga horária para 1400h/ano para o Ensino Médio, com divisões das áreas de conhecimento classificadas em cinco itinerários formativos. Assim, a organização curricular é destacada com previsão de flexibilização do ensino, existindo possibilidade de aumentar os cursos EAD, complementação em instituições privadas e adequação das licenciaturas à BNCC.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, desempenhou um papel fundamental ao definir as diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional durante o período de 2014 a 2024. Uma das estratégias centrais propostas para promover a qualidade da educação básica foi a implementação de diretrizes pedagógicas para a educação básica, incluindo a criação da base nacional comum dos currículos. Essa base comum estabeleceu os direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e médio, levando em consideração a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

O PNE, abrangendo o período de 2004 a 2014, junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), constitui um arcabouço legal essencial para a educação brasileira. Enquanto o PNE representa um plano educacional de caráter decenal, elaborado em esferas federal, estadual e municipal, com o objetivo de efetivar os direitos assegurados na Constituição, especialmente o direito à educação, a LDB/1996 funciona como a regulamentação permanente das disposições constitucionais relacionadas à educação.

O Quadro 1, a seguir, permite uma visão cronológica dos acontecimentos na política educacional brasileira até a publicação da primeira versão da BNCC do Ensino Médio, em 2018.

Quadro 1 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018

Ano	Ações e Marcos Normativos
1996	20 de dezembro: Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 Art. 26 – que determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica. O Art. 35 – finalidades do Ensino Médio, Art. 36 – Organização curricular do EM, Art. 39 e 40 tratam da Educação Profissional.
1997	Decreto 2.208/97: Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Formas de oferta: Concomitante Subsequente.
1998	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades. Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
1999	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina. Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.
2003/2004	Seminário em Brasília: “Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho”. São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura Decreto 5.154/2004: Revoga o Decreto 2.208/97. Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM.
2009	EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa). Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM.
2011	Aprovado o Parecer 05/11. Altera as DCNEM. Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003.
2012	Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM. Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM).
2014	Discussão do PL em várias audiências públicas. É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre). Aprovado o Plano Nacional de Educação com a Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.
2016/2017	Reforma do Ensino Médio. Michel Temer assume em agosto de 2016. MP 746/16 publicada em 23 de setembro. 11 audiências públicas. Fevereiro de 2017, foi aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16.
2018	Abril de 2018 - MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM Retrocede ao currículo organizado por competências. Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento. As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes

Fonte: Silva (2018) com adaptações da autora.

Destaca-se, no Quadro 1, a cronologia dos principais marcos normativos e ações do poder executivo federal relacionados ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no período de 1996 a 2018. Silva (2018) apresenta eventos

significativos, como leis, decretos, resoluções e iniciativas relacionadas ao planejamento, organização e reformulação dessas modalidades de ensino.

A partir dos dados apresentados, observa-se que, ao longo dos anos, uma série de mudanças e iniciativas, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que estabeleceu as bases para a estrutura curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional. Além disso, houve a regulamentação, em 1997, dos artigos da LDB/1996 que tratavam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo as formas de oferta como concomitante e subsequente.

Sublinha-se, também, a homologação de resoluções e pareceres, como a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, vinculando o currículo às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Outras iniciativas importantes incluem a criação de programas como o Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009 e a discussão e aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2016/2017, culminando na publicação da Lei 13.415/17.

É interessante notar a evolução das políticas educacionais ao longo do tempo, com alterações nas diretrizes curriculares, a introdução de programas para promover inovação no Ensino Médio e as discussões em torno da universalização do acesso e da qualidade do ensino para os jovens brasileiros. No entanto, o Quadro 1 também aponta para desafios e retrocessos na educação, como a falta de detalhamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em 2018, indicando áreas que precisam de maior atenção e desenvolvimento no campo da educação no país.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa qualitativa consistiu em consulta documental a diversas fontes normativas, acadêmicas e institucionais. Foi realizada, também, uma revisão bibliográfica de livros, artigos científicos e das dissertações na Plataformas de Teses e Dissertações da Capes que apresentavam área e temas afins. Como foi realizado um estudo de campo, para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi o questionário on-line, e para analisar os dados foi usada a teoria da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

A consulta documental foi realizada para compreender a evolução e os desdobramentos das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A sequência de documentos consultados abrange desde marcos legais até contribuições acadêmicas e posicionamentos institucionais, permitindo uma visão abrangente e detalhada do panorama educacional no país.

Iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, fundamental para estabelecer os princípios norteadores da educação no Brasil, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que propuseram uma base nacional para a elaboração dos currículos escolares, até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, cada documento desempenhou um papel crucial na definição das políticas educacionais e na organização do Ensino Médio no país.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, a promulgação da Medida Provisória 746/2016 como o primeiro passo para a Reforma do Ensino Médio, e a subsequente Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) representaram momentos-chave de mudança e reformulação na estrutura e organização do Ensino Médio brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada como parte do processo de reforma educacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, definidas em 2021, são instrumentos importantes para orientar a elaboração e implementação dos currículos escolares, tanto no Ensino Médio quanto na educação profissional.

Além disso, a Deliberação nº 14/2022 do CEFET-MG, que estabelece diretrizes para a revisão curricular dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, e a

Carta da Assembleia Docente do SINDCEFET-MG, que expressa a posição contrária à contrarreforma do Ensino Médio, lançada em 2023, fornecem *insights* valiosos sobre as discussões e posicionamentos internos das instituições de ensino.

O livro *Base Nacional Comum Curricular, dilemas e perspectivas*, de Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi, publicado em 2018, ofereceu uma análise crítica e reflexiva sobre os desafios e perspectivas da BNCC, contribuindo para o debate acadêmico sobre políticas educacionais no Brasil.

A revisão bibliográfica consistiu em leitura de artigos científicos encontrados em plataformas científicas como a SciELO – Scientific Electronic Library Online, em Periódicos da CAPES e na consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Na revisão das Dissertações foi realizado um refinamento com os “descritores”: “Ensino médio e base nacional comum curricular”; incluindo os anos de 2017 até os atuais; escolhendo a Grande área de conhecimento: “Ciências Humanas”; a Área de Concentração: “Educação” e a área de Conhecimento e Avaliação: “Educação e Ensino”. Foram encontradas 40 pesquisas e selecionadas 26 dissertações, pois continham temas e objetivos similares.

Vale ressaltar que, por unanimidade, as dissertações apresentavam críticas em especial nas questões levantadas: preocupações com a formação docente; desafios na adaptação do currículo; dificuldades de se avaliarem competências e habilidades e encontrar indicadores de desempenho; necessidade de infraestrutura e recursos adequados e a importância da participação de todos os membros da comunidade escolar em qualquer assunto relacionado a reformas e políticas educacionais.

Alves-Mazzotti e Gewandszndjder (2000) destacam a importância da revisão bibliográfica para o pesquisador, orientando-o a explorar os trabalhos disponíveis a fim de identificar informações relevantes relacionadas à questão em estudo. A partir dessa revisão, o pesquisador amplia seus conhecimentos, aprimora suas perspectivas teóricas e desenvolve seu repertório conceitual.

As pesquisas qualitativas, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszndjder (2000), são caracterizadas por sua multimetodologia, utilizando uma variedade de técnicas de coleta de dados, como observação (participante ou não), entrevistas e análise de documentos, podendo ainda ser complementadas por outras técnicas.

Além disso, a pesquisa qualitativa incorpora a dimensão do significado e da intencionalidade dos atos, relações e estruturas sociais, como destaca Minayo (2013). Essa abordagem investigativa abrange um nível de realidade que não pode ser facilmente

quantificado, conforme explicado por Minayo (2009), sendo particularmente relevante para as Ciências Sociais.

Ou seja, a pesquisa qualitativa explora o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes humanas. Ao contrário da abordagem quantitativa, que se concentra em medir e quantificar fenômenos de forma objetiva, a pesquisa qualitativa se dedica a compreender o significado subjacente às ações e experiências das pessoas.

Nessa perspectiva, os fenômenos sociais são interpretados como parte da realidade social, em que os seres humanos não apenas agem, mas também refletem sobre suas ações e interpretam-nas com base na realidade compartilhada com outros indivíduos. O foco da pesquisa qualitativa está no mundo das representações e intencionalidades humanas, ou seja, nas maneiras como as pessoas percebem, interpretam e atribuem significado ao seu entorno e às suas próprias experiências (Minayo, 2013).

Por sua natureza, o objeto de estudo da pesquisa qualitativa é complexo e multifacetado, tornando-se difícil de ser reduzido a números e indicadores quantitativos. Em vez disso, essa abordagem busca captar a riqueza e a profundidade das experiências humanas por meio de métodos como entrevistas, observações e análise de documentos, permitindo uma compreensão mais holística e contextualizada dos fenômenos sociais (Minayo, 2009).

De acordo com González Rey (2002), a pesquisa qualitativa transcende a simples aplicação de um método, configurando-se como uma epistemologia que compreende o conhecimento como uma construção ativa. Nesse sentido, essa abordagem possibilita a construção teórica acerca de uma realidade complexa, diversificada, interativa e histórica, que reflete a subjetividade humana.

Silva e Menezes (2005) destacam a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que o vivencia, ressaltando que essa relação é indissociável. Além disso, enfatizam que a abordagem qualitativa depende da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados, sendo este último o cerne do processo de investigação. Ao contrário das abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa não se apoia em métodos estatísticos. O ambiente natural é a principal fonte de dados, e o pesquisador atua como o instrumento central do processo.

Gil (2002) define a pesquisa descritiva como aquela que visa primariamente descrever as características de uma população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre

variáveis. Esses estudos frequentemente utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática.

O questionário, como instrumento de coleta de dados, consiste em uma série de questões submetidas às pessoas com o objetivo de obter informações sobre seus conhecimentos, crenças, sentimentos, entre outros (Gil, 2008). Laville e Dionne (1999) ressaltam que o questionário padronizado, ou uniformizado, apresenta vantagens como economia de tempo e capacidade de alcançar muitos participantes de forma rápida e simultânea. A uniformidade na apresentação das questões assegura consistência nos dados coletados, facilitando a análise estatística posterior.

A coleta de dados da pesquisa consistiu nas seguintes etapas não presenciais do estudo:

1. Envio e retorno dos termos de consentimento livre e esclarecido - TCLE (APÊNDICE A);
2. Envio da Declaração de compromisso do(a) pesquisador(a) responsável (APÊNDICE B);
3. Envio do Questionário on-line (APÊNDICE C) via e-mail institucional dos participantes, conforme modelos nos apêndices.

Um pedido formal, via e-mail, foi enviado aos Diretores dos campi envolvidos na pesquisa e aos Chefes dos Departamentos da Formação Geral, onde os docentes estavam lotados, solicitando a participação e apresentando a pesquisa, visando cumprir os procedimentos éticos descritos mais adiante. O questionário foi enviado semanalmente por um período de sete semanas consecutivas nos meses de março a abril de 2024.

O questionário desta pesquisa foi criado utilizando um serviço gratuito, o Google Forms, que possibilita a criação de formulários online e facilita o envio por e-mail. Com esse instrumento, foi possível obter planilhas automaticamente com as respostas, o que otimizou a leitura, o tratamento e a interpretação dos dados.

O local da pesquisa foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), mais especificamente suas oito unidades localizadas nas cidades de Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha.

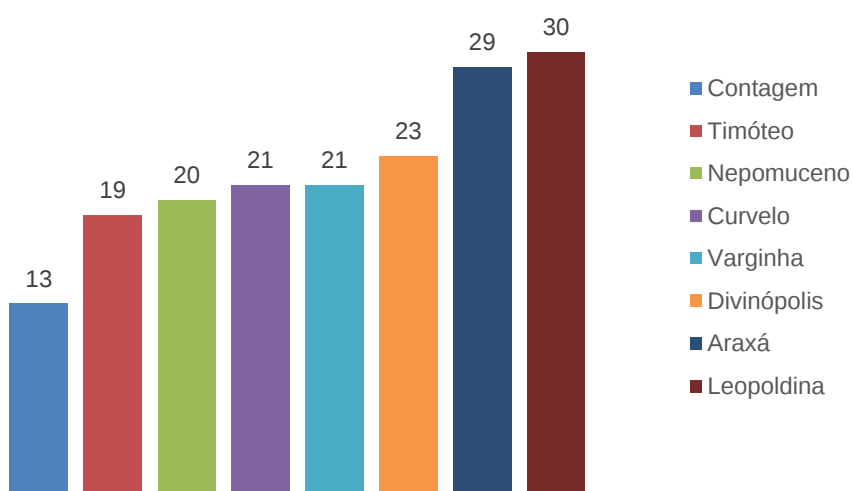
O universo da pesquisa foram os docentes efetivos que ministram disciplinas nos Departamentos de Formação Geral dos Campi (Conforme Gráfico 1) do CEFET-MG. Os docentes substitutos não foram incluídos na amostra devido ao caráter temporário de suas

posições, o que poderia comprometer a coleta de dados caso sua saída coincidisse com o período dessa etapa da pesquisa.

Os docentes que ministram as disciplinas de formação geral nos campi de Belo Horizonte não serão considerados por não existirem, nos campi da capital, um Departamento de Formação Geral. Devido ao grande número de docentes que ministram aulas de disciplinas consideradas de “Formação Geral” nos campi de Belo Horizonte, essas unidades têm departamentos específicos para cada área geral, como Departamento de Linguagens, Departamento de Química, Departamento de Física e Matemática, etc.

O total de docentes com perfil de participantes desta pesquisa era 176 e a amostra estudada foi de 41 docentes. O acesso aos dados dos docentes habilitados para participação na pesquisa foi obtido nos sites institucionais dos oito campi onde são publicados os nomes e os contatos de endereço eletrônico de cada docente lotado no Departamento de Formação Geral. Os nomes dos campi e o total de docentes efetivos estão discriminados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de Docentes efetivos da Formação Geral dos Campi do CEFET-MG



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a coleta dos dados por meio do questionário de pesquisa disponibilizado no *Google Forms*, a planilha de resultados foi analisada para a construção de gráficos representativos das respostas.

A interpretação dos resultados encontrados nesta pesquisa foi baseada em cálculos dos percentuais de respostas, para a primeira fase com as respostas dos questionários,

além da análise do conteúdo, feitas na primeira e segunda fase. A teoria da Análise de Conteúdo (AC), utilizada neste estudo, é proposta pela professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2016), que define a metodologia como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

Para a autora, a AC tem a finalidade de efetuar deduções lógicas (inferências) e justificadas, referente à origem da mensagem, considerando o emissor e o seu contexto, ou os efeitos que ela possui. Por meio de um conjunto de técnicas parciais, porém complementares, utilizando de dados quantitativos ou não, busca explicar, sistematizar e descobrir o significado do conteúdo de uma mensagem. Bardin (2016), definiu o desenvolvimento da AC em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, realizou-se a denominada leitura flutuante e foram formuladas as hipóteses e indicadores. Na segunda etapa, foi realizada a codificação dos dados e elaboração da categorização, reagrupando as informações por categorias e análise posterior. Nessa fase, também foram criadas as unidades de registro que são as palavras, frases ou temas que são repetidos ao longo dos textos, e as unidades de contexto, que foi o local onde ocorrem os eventos das unidades de registro.

A terceira e última etapa foi a chave de todo o processo na pesquisa qualitativa, em que surgiram as categorias de análise para serem feitas as inferências.

O critério de categorização usado foi o semântico, baseado no significado e sentido dos temas. As categorias foram descritas nos capítulos e nas análises e discussões.

Em um *web* aplicativo chamado WordClouds foi feita uma nuvem de palavras com análise do texto escrito no documento BNCC, nas páginas 461 a 577 – parte que relata a BNCC do Ensino Médio e a palavra que obteve maior incidência será citada nas análises e discussões da pesquisa.

Visando ao anonimato dos participantes de pesquisa, substituímos os nomes dos respondentes pelos códigos P1 a P41 em que P se refere ao professor e o algarismo 1 em sequência até 41 é a ordem em que eles acessaram o questionário de pesquisa.

2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa

Essa pesquisa foi submetida à apreciação e à liberação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG e buscou o registro de aprovação na Plataforma Brasil (PB), por ter seres humanos como participantes. Foi iniciada a coleta de dados descrita na metodologia após o Parecer Consubstanciado liberado em 10 de março de 2024, sendo o registro CAAE de nº 75020423.7.0000.8507.

Os participantes da pesquisa receberam, via e-mail, um convite para responder ao questionário, que apresentava, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Nesse mesmo e-mail, foram apresentadas as informações pertinentes à temática, os possíveis riscos, os objetivos da pesquisa e os direitos do participante.

Para participar da pesquisa, os docentes deveriam estar em pleno gozo de sua capacidade civil, bem como obtiveram todo o acompanhamento da pesquisadora através do e-mail e/ou telefone e/ou aplicativo de mensagem WhatsApp®, conforme indicado pelo TCLE, podendo o participante relatar seus receios ou dúvidas durante o processo ou em qualquer outro momento da pesquisa.

Somente os professores que assinaram (assinatura digital ou resposta do e-mail) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando expressamente com a participação na pesquisa, foram considerados participantes.

Em relação aos riscos, esta pesquisa foi classificada com a gradação de risco mínimo a moderado. Os riscos mínimos poderiam se manifestar em alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como: a) cansaço ao responder as perguntas; b) quebra involuntária de sigilo; c) quebra involuntária de anonimato; d) Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o passado. Para reduzir esses riscos, houve a produção de um questionário objetivo, com poucas perguntas, para que o participante pudesse optar por responder ou não participar.

Contra a perda do sigilo e anonimato, a pesquisadora se comprometeu, na “Declaração de compromissos do pesquisador”, a limitar o uso dos dados coletados com o fim específico de desenvolvimento da pesquisa em questão, além de resguardá-los conforme descrito na declaração.

O possível participante teve o prazo de sete dias para manifestar sua decisão sobre participar da pesquisa ou não. Nesse período, também, teve a oportunidade de saneamento de eventuais receios e dúvidas. Caso o participante alegasse não concordar com os

documentos, a pesquisador agradeceria o interesse e explicaria sobre a impossibilidade de participação sem os documentos.

Em relação aos benefícios para o participante, ao participar da pesquisa, ele pôde contribuir para gerar informações que poderão subsidiar a elaboração, por parte do Estado, de melhores instrumentos de políticas públicas especificamente no que tange a uma proposta de Base Nacional Comum Curricular aplicável para disciplinas da formação geral de cursos técnicos integrados.

Por meio do documento Declaração de Compromissos do Pesquisador (APÊNDICE B), vinculado à pesquisa, a pesquisadora se comprometeu a realizar a pesquisa em conformidade com as normas da Resolução CNS 466/2012 e suas instruções complementares. Comprometeu-se, também, a assegurar o caráter de sigilo e confidencialidade dos participantes, a tornar públicos os resultados da pesquisa por meio de publicações em revistas científicas, relacionadas à área estudada, ou apresentá-los em reuniões científicas, congressos, jornadas etc., independentemente de os resultados serem favoráveis ou não, garantindo também a divulgação desses resultados para os participantes.

A finalidade dos procedimentos descritos foi de se prezar por todos os aspectos éticos de que tratam a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que versa sobre os direitos e deveres no que se refere aos participantes de pesquisas científicas, que devem ser resguardados nos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos. E, ainda, foi obedecida a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, também do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que versa sobre as “normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos [...]”. (Brasil, 2016, p. 1).

CAPÍTULO 3 – BNCC E O CURRÍCULO: UMA ARENA DE DISPUTA DE PODER

Sacristán (2013) destaca a importância do currículo ao estabelecer quais conteúdos serão abordados na educação, bem como ao definir os níveis e tipos de exigências para os diferentes graus de ensino, exercendo assim uma influência significativa sobre diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem.

À vista disso, podemos afirmar que não existe neutralidade curricular, porque ele sempre “[...] parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. (Apple, 2009, p. 59).

Sendo assim, considerando a perspectiva do currículo como um instrumento de poder, esta seção propõe uma análise do seu papel enquanto arena de disputa política. Por meio de normativas revestidas de neutralidade, o currículo se apresenta como um veículo de seleção de conhecimentos validados por uma elite, prontos para serem disseminados em larga escala nas instituições escolares.

3.1 Tecendo a história sobre o currículo

O termo *currículo* começou a ser utilizado no campo educacional durante os séculos XV e XVII, marcando o surgimento do conceito de currículo como percurso formativo. Esse termo foi adotado inicialmente em instituições educacionais como a Universidade de Leiden, na Holanda, em 1582, e na Universidade de Glasgow, na Escócia, por volta de 1633. Posteriormente, a Grammar School de Glasgow também passou a utilizar o termo, por volta de 1643 (Goodson, 2005; Hamilton, 1992).

Tomaz Tadeu da Silva (2011), estudioso da história, conceituação e alteração de currículos, defende que existem três perspectivas para analisar o significado de currículo: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

Segundo (Tadeu da Silva, 2011, p.21) na perspectiva tradicional a ênfase está nos docentes, que ensinam e os alunos aprendem, existe uma avaliação classificatória em que os objetivos, métodos e procedimentos são desenvolvidos e pensados somente na obtenção de resultados, em ter uma produção mais eficiente.

Já na crítica, sustentada por autores marxistas, da Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação é enfatizado os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem:

ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação. É nesta que aparece o “currículo oculto” se refere ao a aquele que está constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, às aprendizagens sociais relevantes (Tadeu da Silva, 2011,p.77).

A pós-crítica ou pós-estruturalista: o currículo está vinculado à questão de identidade, olhar o outro como parte que constitui o sujeito, alteridade, as questões das diferenças e subjetividade, a cultura, as narrativas de gênero, de raça, de etnia, da sexualidade, e do multiculturalismo (Tadeu da Silva, 2011,p.85).

O conceito de currículo estava relacionado a um curso completo de estudo, indo além de unidades pedagógicas isoladas ou períodos curtos de aprendizado. A noção de currículo como um percurso formativo abrangente ganhou destaque, evidenciando a importância de uma abordagem holística e sequencial no planejamento educacional. Essa evolução na concepção de currículo contribuiu para uma compreensão mais ampla e integrada do processo educacional, considerando não apenas os conteúdos específicos, mas também os objetivos educacionais e as experiências de aprendizagem ao longo do tempo (Goodson, 2005; Hamilton, 1992).

O surgimento de uma teoria própria do currículo foi impulsionado pela necessidade de estabelecer um padrão social (Bobbitt, 2004), uma demanda que se tornou proeminente com a consolidação do sistema capitalista. Esse contexto foi especialmente evidente nos Estados Unidos durante a década de 1920. Os movimentos migratórios e a intensificação da industrialização geraram uma crescente necessidade de educação que atendesse às demandas desse novo contexto social e econômico. Isso resultou em uma reestruturação significativa do currículo.

Autores como Bobbitt (2004) destacam que as mudanças sociais e econômicas da época levaram a uma reavaliação do papel da educação no preparo dos indivíduos para a vida na sociedade moderna. Nesse sentido, o currículo passou a ser concebido não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um instrumento capaz de moldar e adequar os indivíduos às necessidades do sistema produtivo e social.

Essa reestruturação curricular refletiu uma abordagem mais pragmática e utilitária da educação, na qual os objetivos do currículo estavam intimamente ligados às demandas do mercado de trabalho e às exigências da sociedade industrial emergente. Dessa forma, a teoria do currículo desenvolveu-se como uma resposta às transformações sociais e

econômicas, buscando estabelecer diretrizes e padrões que orientassem a prática educacional de acordo com as necessidades da época (Bobbitt, 2004).

Historicamente, o currículo escolar tem sido utilizado como instrumento político de poder, determinando quais conhecimentos são considerados válidos para serem ensinados na escola. Ele não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ensinados, mas também reflete as escolhas políticas e sociais de uma determinada sociedade (Apple, 2008). Desde sua concepção, o currículo tem sido moldado e influenciado por diferentes atores e interesses, refletindo as ideologias dominantes e os valores culturais prevalentes em uma determinada época e contexto.

Michael Apple é amplamente reconhecido por suas contribuições ao estudo das relações entre currículo, poder e política educacional. A linha de pensamento de Apple é crítica e examina como o currículo e as práticas educacionais podem refletir e reproduzir desigualdades sociais e culturais.

Uma das principais funções do currículo é selecionar e organizar os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, definindo o que é considerado importante e relevante para a educação. No entanto, essa seleção não é neutra e comumente reflete as visões de mundo, valores e interesses dos grupos dominantes da sociedade (Sacristán, 2000).

Por exemplo, em regimes autoritários, o currículo pode ser utilizado como uma ferramenta de controle social, promovendo determinadas ideologias e suprimindo outras. Da mesma forma, em sociedades democráticas, o currículo tende a refletir as lutas por inclusão, diversidade e igualdade, buscando representar uma gama mais ampla de perspectivas e experiências.

Além disso, o currículo também é um campo de disputa entre diferentes grupos e interesses. Diferentes atores, como políticos, educadores, pais, grupos religiosos, empresários e movimentos sociais, podem tentar influenciar o conteúdo e a organização do currículo de acordo com seus próprios interesses e agendas.

Portanto, compreender o currículo como um campo de disputa de poder é fundamental para entender como a educação é moldada e a quem ela serve. Isso também destaca a importância de se questionarem as escolhas curriculares e de se promover debates democráticos e participativos sobre o que é ensinado nas escolas e por quê.

Partindo desse entendimento, recorreremos a Sacristán (2013), que aborda o papel do currículo no contexto educativo, destacando sua importância como uma ferramenta não apenas teórica, mas também prática na regulação das práticas pedagógicas.

O autor enfatiza que o currículo é um instrumento que define o que é incluído ou excluído no processo educativo. Isso é necessário porque o currículo reflete não apenas o contexto histórico, mas também as aspirações futuras, representando as intenções dos professores em relação à aprendizagem dos alunos e como planejar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (2013) argumenta que as práticas educacionais não podem existir de forma isolada do currículo estabelecido, pois este é a materialização do plano cultural defendido por toda instituição educacional. O autor ressalta que uma série de problemas enfrentados nas escolas, como o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, as relações entre professores e alunos e a indisciplina, estão, de alguma forma, relacionados ao currículo oferecido.

Dessa forma, o autor destaca a importância de se repensar e reconstruir o currículo de forma a promover uma educação mais inclusiva, relevante e significativa para todos os alunos. Isso implica não apenas a seleção de conteúdos, mas também a consideração das necessidades, interesses e contextos dos estudantes, bem como na reflexão sobre as práticas pedagógicas e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (Sacristán, 2013, p. 10).

Observamos nesse excerto duas perspectivas fundamentais sobre o papel do currículo na educação. Primeiramente, o teórico aponta que o currículo serve como uma conexão entre a cultura e a sociedade que existem fora das instituições educacionais. Isso significa que o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos isolados, mas sim uma representação dos valores, tradições e práticas sociais que são considerados importantes para serem transmitidos e compartilhados dentro do ambiente escolar. Assim, o currículo reflete e incorpora elementos da cultura mais ampla em que está inserido.

Por outro lado, o autor também destaca que o currículo funciona como uma ponte entre as culturas dos próprios indivíduos, bem como entre a sociedade presente e a futura. Isso implica que o currículo não apenas transmite conhecimentos e habilidades relevantes para o mundo atual, mas também prepara os alunos para se engajarem na sociedade futura. Sacristán (2013) enfatiza a importância do currículo em oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação, expressão e pensamento crítico, permitindo-lhes participar ativamente na construção e na transformação da sociedade.

Desse modo, o currículo é essencial na interação entre diferentes culturas e na preparação dos indivíduos para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo e do futuro. Ele é tanto um reflexo da cultura mais ampla quanto uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Tadeu da Silva (2011), pesquisador dedicado à história, conceituação e evolução dos currículos, encerra uma de suas obras com a seguinte reflexão: o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos ou práticas educacionais, mas é também um espaço, um território onde diferentes forças e interesses se manifestam e se confrontam.

Assim, o currículo é um local onde ocorrem relações de poder, onde decisões são tomadas sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Além disso, o currículo é uma trajetória, uma jornada ao longo da qual os indivíduos se desenvolvem e constroem suas identidades. É uma espécie de autobiografia, uma narrativa que reflete quem somos e o que valorizamos (Tadeu da Silva, 2011).

Por meio do currículo, forjamos nossa identidade e deixamos uma marca na sociedade. O currículo também é um texto, um discurso, um documento que registra e comunica nossas intenções educacionais e nossas aspirações. Assim, o currículo é um documento de identidade, uma expressão de nossa visão de mundo e de nossos propósitos educacionais (Tadeu da Silva, 2011).

Sacristán (2000, p. 154), por seu turno, defende que a competência profissional de desenvolver o currículo é uma das atribuições do docente e que “[...] o caráter inoperante das prescrições curriculares na definição da prática e a debilidade profissional dos docentes farão com que essa distribuição seja desigual e favorável aos meios tradutores do currículo [...] a desprofissionalização dos docentes é inevitável”.

No mesmo sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2011) faz um alerta sobre o desestímulo do profissional docente ao receber um currículo prescrito, pois não percebe a sua identidade e conseqüentemente não diz respeito à sua prática no desenvolvimento de seu trabalho. Além disso, os autores destacam que é imprescindível haver prescrição e regulação com a participação do docente em toda a construção curricular, caso contrário, a escolarização poderá deixar lacunas no processo de desenvolvimento da aquisição dos conteúdos mínimos.

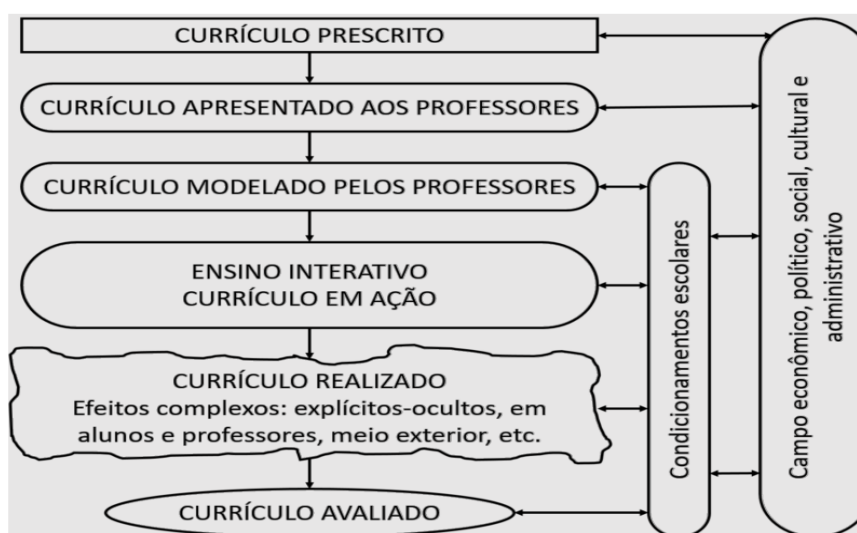
Os conceitos abordados pelos autores acima fortalecem a importância de se planejar adequadamente o currículo na trajetória escolar com a participação docente em qualquer tipo de adequação e alteração curricular, pois, os docentes são centrais na

elaboração, reelaboração e reflexão sobre a cultura escolar. É preciso levar em conta o que fazem e o que pensam os docentes se a intenção é transformar a escola.

A problemática desta pesquisa está estabelecida na relação entre o que os docentes pensam sobre currículo e aquilo que está posto na BNCC. Isso encontra ancoragem na discussão feita por Sacristán (2000), em *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, no que se refere às dimensões do currículo.

A Figura 2, a seguir, apresenta as seis fases que perpassam o desenvolvimento do currículo, de acordo com Sacristán (2000, p. 105), que refletem a complexidade das práticas educativas.

Figura 3 – Fases de desenvolvimento do currículo



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Ao interpretarmos a figura, temos os seguintes componentes:

- I. **Currículo Prescrito:** Esta fase refere-se à definição inicial do que deve ser ensinado no sistema educacional, muitas vezes como resultado de regulamentações e orientações externas. Estabelecem-se diretrizes que servem de base para a organização do currículo, incluindo conteúdos, objetivos e métodos.
- II. **Currículo Apresentado aos Professores:** Nesta etapa, os conteúdos e objetivos do currículo prescrito são interpretados e traduzidos para os professores por meio de materiais didáticos, guias curriculares e outras ferramentas. No entanto, as prescrições genéricas nem sempre se ajustam à realidade da sala de aula ou às condições de trabalho dos professores.

III. Currículo Moldado pelos Professores: Os professores desempenham um papel ativo na adaptação e implementação do currículo, moldando-o de acordo com sua experiência, cultura profissional e contexto específico. Eles atuam como mediadores na configuração dos significados propostos pelo currículo, mesmo que tenham papel limitado no planejamento curricular.

IV. Currículo em Ação: Esta fase se refere à prática pedagógica real, onde os professores colocam em ação os esquemas teóricos e práticos desenvolvidos. Aqui, a implementação do currículo extrapola os propósitos originais devido à complexidade das interações em sala de aula.

V. Currículo Realizado: Refere-se aos diversos efeitos complexos produzidos como resultado da prática pedagógica, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais. Além das aprendizagens dos alunos, os efeitos do currículo também se manifestam na socialização dos professores e no ambiente social mais amplo.

VI. Currículo Avaliado: Nesta fase, são consideradas as diversas pressões externas sobre os professores, como cultura, ideologias e teorias pedagógicas. A avaliação do currículo acaba impondo critérios para o ensino dos professores e para a aprendizagem dos alunos, configurando toda a mentalidade educacional e influenciando práticas educativas futuras.

No esquema estabelecido por Sacristán (2000) na Figura 3, o currículo prescrito se sobrepõe ao currículo modelado pelos professores, e entre ambos há a mediação do material e do processo de apresentação do currículo aos professores.

Sacristan (2000) verifica também uma relação dialética entre o currículo prescrito e o currículo elaborado pelos professores. Isso quer dizer que, embora o que os professores elaborem decorra do currículo prescrito, o próprio currículo prescrito não pode ser pensado descolado das elaborações que os professores realizam e das práticas curriculares que ocorrem nas escolas, da pesquisa em educação, dos movimentos sociais que advogam o direito à educação, entre outros.

A crítica inicial à reforma do Ensino Médio, em particular, e à BNCC, em geral, é a prescrição curricular sem diálogo com os professores que lecionam nas escolas de educação básica do país. Portanto, existem críticas à prescrição sem diálogo com a dinâmica curricular real das escolas. É o que afirma Silva (2018) e vários outros pesquisadores.

Sacristán (2000) faz uma discussão sobre a política curricular e, para ele, a política curricular é um aspecto específico da política educacional:

[...] que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educacional, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (Sacristán, 2000, p. 109)

No âmbito da discussão de política curricular, Apple (2002) pondera o sentido da ideia de um currículo nacional. Segundo o autor “O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência”, (p. 74).

Logo, existem questões ideológicas que perpassam essa definição de currículo nacional e permitem problematizar o que significa o fato de os próprios grupos empresariais desenharem e proporem a reforma do Ensino Médio.

Isso porque a prescrição sem diálogo não se fez sem motivações de ordem socioeconômica mais ampla. Aliás, a reforma do Ensino Médio decorre diretamente do envolvimento dos empresários com a política educacional, como forma de efetivação de interesses do capitalismo global no século XXI (Apple, 2002).

Apple (1989) aborda a relação entre o currículo escolar, a ideologia e a economia, destacando como as escolas desempenham papéis tanto ideológicos quanto econômicos. Quando o ensino do conflito é ausente do currículo, as discussões políticas e éticas são substituídas por ideologias instrumentais, que muitas vezes servem aos interesses dos grupos dominantes.

As escolas não são apenas instituições econômicas, mas também culturais. Elas têm o poder de definir quais conhecimentos são considerados legítimos e relevantes para a produção e distribuição de conhecimento, enquanto outros são marginalizados ou excluídos. Isso não apenas influencia a produção de conhecimento técnico e administrativo útil para a sociedade, mas também contribui para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes (Apple, 1989).

Portanto, é importante reconhecer que o sistema educacional não é neutro, mas sim influenciado por valores, interesses e perspectivas específicas, o que pode reforçar as desigualdades sociais e econômicas existentes. Ao compreender essa dinâmica, é possível

questionar e desafiar as estruturas de poder e promover uma educação mais crítica e inclusiva (Apple, 1989).

O autor também destaca a importância de não limitar a análise do sistema educacional apenas às relações de classe, mas também considerar as relações patriarcais presentes nesse contexto. Embora a classe social seja um elemento central na compreensão das desigualdades e dinâmicas sociais, ignorar as relações de gênero e o patriarcado pode levar a uma compreensão incompleta das estruturas de poder, cultura e controle na educação.

As relações de classe se referem às disparidades socioeconômicas e de poder entre diferentes grupos na sociedade, enquanto as relações patriarcais se referem à hierarquia e à dominação baseadas no gênero, quando os homens exercem poder sobre as mulheres. Ambos os sistemas de opressão coexistem e se entrelaçam no contexto educacional, influenciando as políticas, práticas e estruturas institucionais (Apple, 1989).

Portanto, é essencial adotar uma abordagem interseccional que leve em consideração as interações complexas entre classe social, gênero, raça, sexualidade e outras formas de identidade e opressão. Isso permite uma análise mais abrangente e precisa das dinâmicas de poder na educação, contribuindo para a promoção da equidade e da justiça social.

3.2 BNCC, Reforma do Ensino Médio e as disputas curriculares

Para a elaboração desta subseção, considerou-se que o tema desta pesquisa versa sobre a BNCC, portanto, tem uma relação intrínseca com o currículo escolar, ao estabelecer as diretrizes, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica.

O currículo, por sua vez, é o documento que traduz as diretrizes da BNCC em práticas pedagógicas concretas dentro das instituições de ensino. É por meio do currículo que se define como essas competências e habilidades serão trabalhadas em sala de aula, quais conteúdos serão abordados, quais metodologias serão utilizadas, entre outros aspectos.

Assim, a BNCC fornece um referencial comum para os currículos das escolas de todo o país, visando garantir uma base mínima de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico. Os

currículos elaborados pelas redes de ensino devem estar alinhados com os princípios e objetivos da BNCC, garantindo a coerência e a qualidade da educação oferecida.

Diante dos fatos apresentados, tem-se um imbróglio no que tange o rol de normatizações da BNCC, bem como da reforma do Ensino Médio. Ambas têm sido criticadas por estudiosos que alegam a responsabilidade governamental pela elaboração de uma *contrarreforma* de características neoliberais. Ramos e Frigotto (2017, p. 44) afirmam que:

A reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), aprovada, liquida com a proteção mínima do trabalhador e suas organizações sindicais e o entregam à voraz lógica do mercado e se conjuga com a reforma da previdência em pauta no Congresso Nacional. Finalmente, a contrarreforma do Ensino Médio cumpre um duplo objetivo: pela natureza pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo. Uma contrarreforma que condensa os retrocessos da reforma Capanema, da 5.692/1971, da ditadura empresarial militar de 1964 e do Decreto 2.208/97 dos tempos neoliberais.⁷

Diante dessas considerações, compreende-se que a contrarreforma do Ensino Médio representa um movimento regressivo que, ao contrário de avançar na garantia de direitos e na qualidade da educação, promove retrocessos, impactando negativamente tanto os trabalhadores quanto a estrutura educacional como um todo.

Os autores argumentam que, na perspectiva neoliberal, faz sentido a aprovação de um conjunto de medidas, como a reforma trabalhista e a reforma da previdência, que retiram proteções mínimas dos trabalhadores e suas organizações sindicais, colocando-os em uma dinâmica mercadológica desfavorável. Além disso, ao adotar uma abordagem pragmática e orientada para o adestramento precoce, ela limita o acesso dos filhos da classe trabalhadora à universidade e ao trabalho mais complexo. Em essência, essa contrarreforma condensa uma série de anacronismos que remontam a diferentes momentos históricos, consolidando uma agenda que compromete os avanços conquistados no campo educacional.

Portanto, esses autores são contrários à Reforma e à implementação da BNCC. Ramos e Frigotto (2017) traçam caminhos históricos de reformas educacionais e citam detalhes de conquistas corporificadas em legislações educacionais, que estão prestes a se perder e alertam para o risco que corre a formação da etapa do nível médio, pois, além dos prejuízos para a formação integral dos sujeitos, não permitirá bons resultados na

⁷ Para um entendimento mais amplo da profunda regressão da contrarreforma do Ensino Médio, é importante referenciar Motta e Frigotto (2017).

prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que limita o acesso aos conhecimentos.

A partir da promulgação da lei 13.415/2017, que modifica partes da LDB/1996 e propõe uma alteração na organização do Ensino Médio, reforça-se a determinação pelo Estado da implementação da BNCC. Adotando o discurso de garantia do direito à aprendizagem, a BNCC volta-se para a padronização das aprendizagens ofertadas a todos os alunos do país, desconsiderando a diversidade que perpassa as diferentes regiões brasileiras e os diferentes públicos atendidos pelas escolas, e vem sendo amplamente criticada pelos diferentes setores educacionais e acadêmicos (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

É perceptível que a lei da reforma ou contrarreforma, como dizem Ramos e Frigotto (2017), incide na desvalorização das ciências humanas, como a sociologia, que teve sua carga horária de oferta reduzida no Ensino Médio. Esse é, inclusive, um tema de grande preocupação e debate no contexto educacional, pois a inserção da sociologia como disciplina obrigatória foi uma conquista importante para a formação crítica e cidadã dos estudantes, permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam a sociedade.

A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, como a flexibilização do currículo e a ênfase na formação técnica e profissionalizante em detrimento das áreas de ciências humanas e sociais. Isso se reflete na diminuição da carga horária destinada às disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física, bem como na sua oferta opcional, sujeita à disponibilidade de carga horária nas escolas.

Essa desvalorização das ciências humanas no currículo do Ensino Médio pode ser interpretada como um reflexo da falta de reconhecimento da importância dessas disciplinas para a formação integral dos estudantes. Ao reduzir a carga horária e tornar sua oferta facultativa, a reforma do Ensino Médio sugere uma visão utilitarista da educação, priorizando áreas consideradas mais diretamente relacionadas ao mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento crítico, reflexivo e humanístico dos alunos.

Além disso, a desvalorização das ciências humanas no currículo escolar pode contribuir para uma formação superficial e alienada dos estudantes, limitando sua capacidade de compreender e intervir de forma consciente na realidade social e política em que estão inseridos. A sociologia, por exemplo, é fundamental para promover o pensamento crítico, o debate de ideias e a compreensão das relações de poder e das desigualdades presentes na sociedade.

Portanto, é essencial uma reflexão e mobilização contínuas por parte da comunidade educacional e da sociedade civil para valorizar e fortalecer as ciências humanas no currículo do Ensino Médio, garantindo uma educação mais plural, democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes.

No entanto, há que se relatar a luta de docentes progressistas, na esperança de derrubar a lei da reforma do Ensino Médio. Embora ainda não tenham alcançado êxito, eles consideram que a possibilidade da escolha de um itinerário formativo pelos jovens é uma *falácia* silenciada pela União e pelos elaboradores da Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017), porque não foi conferido às escolas públicas, principalmente às estaduais, o investimento necessário para a oferta dos cinco itinerários. Assim, a escolha do aluno ficará no limite do que a escola puder oferecer, de acordo com a verba disponibilizada (Costa; Coutinho, 2018).

Em seu artigo “A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso”, Silva (2018) faz uma análise cronológica dos marcos normativos, apresenta algumas ações do poder executivo federal e ressalta que a proposta da reforma com ênfase nas competências já havia sido lançada na década de 1990.

A autora também critica o caráter disciplinar, pragmático e a-histórico da nova organização do currículo do Ensino Médio. Ressalta a importância da participação dos professores no processo de reforma curricular, posto que eles são os principais agentes na implementação das mudanças curriculares, que lidam diretamente com os alunos em sala de aula e têm conhecimento sobre as necessidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Dessa forma, considera-se que, sem a participação ativa dos professores desde o início do processo de reforma, corre-se o risco de desenvolver políticas e diretrizes que não levem em consideração as realidades e necessidades específicas das escolas e de suas comunidades. Não obstante, os professores têm melhores condições de avaliarem o que funciona e o que não funciona em sala de aula, sobre as características e necessidades individuais dos alunos, e sobre as condições estruturais e sociais que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ao elaborar e propor um novo currículo, é fundamental que se leve em conta as práticas reais das escolas, valorizando os saberes e experiências dos professores. Isso significa envolver os professores no processo de tomada de decisões, ouvi-los atentamente e garantir que suas perspectivas sejam consideradas na formulação das políticas educacionais. Dessa forma, as reformas curriculares poderiam ser mais eficazes

e significativas, atendendo melhor às necessidades dos alunos e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Silva (2018, p. 13) faz ainda as seguintes considerações:

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. Apenas alguns iluminados detêm esse conhecimento, mas, democraticamente, irão socializá-los. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele.

Assim, pesquisadores inferem que a BNCC tem propostas que são rebuscadas de palavras positivas: *competências*, *à escolha* do aluno, *desenvolvimento* etc., mas, que, na prática educacional, o discurso é outro.

A rejeição a essa reforma também tem sido explicitada no resultado das Audiências Públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais têm evidenciado que ela não agradou ao MEC e ao próprio CNE, pois a maioria dos participantes, nos três minutos regimentais disponíveis para expor oralmente suas posições, pôde denunciar os limites incontornáveis da proposta e, portanto, defender a revogação da Lei 13.415/2017 e a não aprovação da BNCC.

Para análise dessa arena de disputas de poder por meio do currículo escolar, é preciso estar atento ao que denuncia Sacristán (2013), ao afirmar que o currículo não apenas direciona o que será ensinado, mas também exerce influência sobre as pessoas envolvidas no processo educativo. Sendo assim, ele funciona como um instrumento que estrutura a escolarização e as práticas pedagógicas, estabelecendo regras, normas e uma ordem que moldam a vida nos centros educacionais.

Além disso, o currículo não opera isoladamente, mas reúne diferentes práticas e subsistemas educacionais, incluindo a própria prática pedagógica. Ele institui costumes, reorganiza procedimentos e influencia os fluxos de atividades dentro das instituições de ensino. Portanto, Sacristán (2013) ressalta a relevância do currículo como um instrumento de poder e como um elemento central na configuração do ambiente educacional e das interações que ocorrem dentro dele.

3.3 Parafraseando o “Currículo dos Urubus”

A parábola “O Currículo dos Urubus” de Rubem Alves (1984) é uma crítica mordaz ao sistema educacional que, ao invés de considerar as necessidades reais dos aprendizes, é elaborado por uma elite distante da realidade daqueles que são os destinatários do ensino. Ao relacionarmos essa narrativa com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, podemos fazer algumas reflexões pertinentes.

Primeiramente, a história dos urubus nos faz refletir sobre como o currículo muitas vezes é elaborado por aqueles “impecavelmente trajado[s] em sua beca doutoral”, que detêm o poder, sem considerar as peculiaridades e necessidades dos estudantes (Alves, 1984).

Na BNCC, embora haja uma preocupação em estabelecer diretrizes nacionais para o Ensino Médio, é importante questionar se essas diretrizes realmente refletem as demandas e diversidades dos estudantes brasileiros em todas as regiões do país.

Além disso, a crítica à falta de diálogo e da participação dos verdadeiros interessados na educação: os alunos e os professores, são evidentes na parábola. Da mesma forma, na elaboração da BNCC, é fundamental garantir a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, desde os estudantes e professores até os gestores e especialistas em educação.

Outro ponto relevante é a crítica à excessiva tecnocratização da educação, evidenciada na busca por soluções técnicas e científicas para os problemas educacionais, sem levar em conta aspectos humanos e sociais essenciais. Na BNCC, é importante equilibrar o uso da tecnologia com uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também emocional, cultural e social.

Considerando esta parábola, podemos fazer uma analogia entre a organização do currículo escolar, representada pelos urubus, e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Na parábola, os urubus assumem a responsabilidade de organizar e redigir o currículo escolar, estabelecendo o que os mestres ensinarão e os discípulos aprenderão.

Portanto, a parábola dos urubus pode ser vista como uma crítica ao processo de formulação e implementação de políticas educacionais centralizadas e burocráticas, como a BNCC, que podem não refletir adequadamente as necessidades e aspirações das comunidades escolares e da sociedade como um todo.

3.4 Matriz curricular de cursos profissionalizantes das redes pública e privada

Para fazer uma comparação entre as matrizes curriculares da rede pública e privada, buscamos nos sites correspondentes as informações de carga horária e disciplinas ministradas. As escolas da rede particular normalmente não divulgam suas matrizes curriculares como na rede pública, porém, é observável o quão diferente é a formação dos alunos, principalmente na questão da carga horária.

Observando a matriz curricular, de escola da rede pública federal, no Quadro 2, de um curso “Técnico em Informática” do Campus Divinópolis do CEFET-MG, verificamos que a carga horária do 1º ao 3º ano são superiores a 1000 horas aula, que ainda é somada à carga horária do estágio curricular obrigatório na área específica de informática, com 360 horas. Verifica-se que, neste exemplo de curso técnico integrado da rede federal, é oferecido um total de 4680 horas de formação.

Quadro 2: Matriz curricular do curso Técnico em Informática do Campus Divinópolis do CEFET-MG

Componente Curricular	CH Detalhada	Componente Curricular	CH Detalhada	Componente Curricular	CH Detalhada
BIOLOGIA 1	120h aula	GEOGRAFIA 2	120h aula	REDES DE COMPUTADORES	160h aula
LÍNGUA PORTUGUESA - 1ª SÉRIE	80h aula	LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS 2	80h aula	HISTÓRIA 3	80h aula
PROGRAMAÇÃO PARA WEB I	80h aula	HISTÓRIA 2	80h aula	REDAÇÃO 3	80h aula
HISTÓRIA 1)	80h aula	EDUCAÇÃO FÍSICA	80h aula	QUÍMICA 3 80h	80h aula
MATEMÁTICA 1	160h aula	EMPREENDEDORISMO	80h aula	SOCIOLOGIA	160h aula
FILOSOFIA 1SÉRIE	80h aula	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO	120h aula	PROJETOS DE SISTEMAS	80h aula
ARTES	80h aula	LÍNGUA PORTUGUESA 2	80h aula	SISTEMAS OPERACIONAIS	160h aula
FUN.DE INFORMÁTICA	80h aula	QUÍMICA 2 -	80h aula	LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS 3	80h aula
EDUCAÇÃO FÍSICA 1	80h aula	FÍSICA 2	120h aula	FÍSICA 3	80h aula
FÍSICA 1	160h aula	BIOLOGIA 2	80h aula	TÓPICOS ESPECIAIS	80h aula
REDAÇÃO 1	80h aula	PROGRAMAÇÃO PARA WEB II	80h aula	LÍNGUA PORTUGUESA 3	80h aula
QUÍMICA 1	80h aula	REDAÇÃO 2	80h aula	MATEMÁTICA 3	80h aula
FUNDAMENTOS DE PROGRAMAÇÃO	160h aula	ARQUITETURA E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES	120h aula	PROGRAMAÇÃO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS	80h aula
CH Total: 1480hrs		BANCO DE DADOS	80h aula	CH Total: 1360 hrs	
		MATEMÁTICA 2	120h aula		
		CH Total: 1480hrs			
4º ano					
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO - INFORMÁTICA					
					CH Total: 360hrs

OBS: CH : Carga Horária em horas

Fonte: Elaborado pela autora, com base no website do curso.⁸

O Quadro 2 apresenta a matriz curricular da rede pública estatual contendo a quantidade média de aulas semanais nos estados brasileiros, para cada um dos 12 componentes curriculares e para as 3 partes estruturantes dos Itinerários Formativos. São

⁸

Disponível

em:

https://www.dept.cefetmg.br/wpcontent/uploads/sites/80/2022/09/INFORMATICA_DV_INT_2017.pdf
acesso em 09 mai. 2024

consideradas 40 semanas no ano, a hora-aula compreende 50 minutos e a carga horária anual (CHA) é indicada em horas-relógio. Alerta-se que tudo que faz parte de Itinerário Formativo e não está identificado como Projeto de Vida e Aprofundamento foi classificado como Disciplina Eletiva.

Quadro 3: Matriz curricular para Ensino Médio em Tempo Parcial Diurno da rede pública estadual

Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
		Aulas Semanais	CHA	Aulas Semanais	CHA	Aulas Semanais	CHA
Formação Geral Básica							
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	123	3	97	3	98
	Arte	1	41	1	23	1	23
	Educação Física	1	49	1	32	1	31
	Língua Estrangeira	2	53	1	41	1	29
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	117	3	98	3	92
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	55	1	40	1	36
	Química	2	55	1	48	1	27
	Biologia	2	57	1	47	1	30
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	53	1	43	1	34
	Geografia	2	53	1	43	1	33
	Sociologia	1	36	1	34	1	20
	Filosofia	1	43	1	30	1	17
Carga Horária Total: Formação Geral Básica		22	735	17	577	14	471
Itinerários Formativos							
Projeto de Vida		2	64	2	56	1	49
Eletivas		4	141	3	111	3	104
Aprofundamentos		2	64	8	266	11	383
Carga Horária Total: Itinerários Formativos		8	269	13	433	16	536
Total Geral de Carga Horária		30	1004	30	1010	30	1007
OBS: hora-aula de 50 min. PB e RS ofertam os componentes "Propulsão" e "Ensino Religioso", que somam 133 horas no total e não foram contabilizadas aqui.							

Fonte: Observatório Movimento pela Base (2024)⁹

Observando a matriz curricular, no Quadro 3, de um curso de nível médio da rede estadual, verificamos que a carga horária do 1º ao 3º ano são na média de 1007 horas aula anual, somando à carga horária das Disciplinas Eletivas mais os Itinerários Formativos. Verifica-se que, neste exemplo de curso de nível médio da rede estadual, é oferecido um total de 3021 horas.

O modelo de matriz curricular¹⁰ de curso técnico em informática da escola privada “POLIMIG”, situada em Belo Horizonte, mostra as disciplinas oferecidas:

- Lógica de programação
- Arquitetura de computadores

⁹ Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>. Acesso em 25 jun. 2024.

¹⁰ A escola está situada no bairro Lagoinha, na Rua Caxambu, 83 e a matriz foi consultado em: <https://polimig.com.br/tecnico-informatica/>. Acesso em 10 mai. 2024.

- Rede
- Informática aplicada
- Economia e finanças
- Banco de Dados
- Programação WEB
- Desenho assistido (design gráfico)
- Fundamentos da programação
- Análise de sistemas
- Programação desktop
- Programação multiplataforma
- Empreendedorismo
- Projeto final

Neste caso, o site não disponibilizou a matriz curricular com as devidas carga-horárias distribuídas por disciplina, apenas informou que estão previstas 1200 horas/aula, em estrutura modular, por 3 semestres e que, no novo Ensino Médio, serão distribuídas em 3 anos. Outra informação importante do site diz que o “estágio é enriquecedor, não sendo obrigatório e que o curso trabalha projetos práticos, sendo 70% do curso desenvolvido em nossos laboratórios”.

As escolas particulares devem seguir as normativas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio sendo até mais vantajoso seguir normativas que aumentam a carga horária mínima da educação básica e ou de um curso técnico profissionalizante.

Para algumas escolas particulares ver seus alunos aprovados no ENEM e/ou serem inseridos no mercado de trabalho até ajuda a fazer a propaganda da escola privada. Já na escola pública, principalmente a estadual, dentre os vários problemas de uma escola pública, o salário do professor é muito baixo e não há estímulos para que os alunos se destaquem nas estatísticas educacionais.

Conforme dados do Ministério da Educação, o maior percentual de alunos do nível médio se encontra na rede pública Estadual de ensino, eis as estatísticas de 2023 do INEP:

A rede estadual tem a maior participação nessa etapa educacional (83,6%), com 6,4 milhões de alunos. As escolas estaduais também concentram a maioria dos estudantes de escolas públicas (95,9%). A rede federal participa com 236 mil

alunos (3,1%). Já a rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8%) (INEP, 2023, online)¹¹.

Percebe-se a diferença da preparação do aluno em tempo integral de escola pública federal comparado a outro da rede privada ou da rede pública estadual somente com a formação básica acrescida do itinerário formativo normatizado pela BNCC para o nível médio.

Fica evidente que o aluno de curso técnico integrado da rede federal tem maior tempo de formação profissional e, portanto, mais chances de ter melhor formação e consequentemente ser inserido no mercado de trabalho. Outro achado no exemplo da matriz curricular da rede federal é a também maior carga horária da formação básica e a maior diversificação das disciplinas, o que possibilita maior acesso ao conhecimento básico geral para realização e aprovação nas provas do ENEM.

Destacamos as diferenças de quantidade da carga horária e reforçamos que além disso, a qualidade da formação básica tem impacto considerável no modo como o aluno se apropria da formação profissional.

3.5 O Novo Projeto de Lei de “Reforma” da Reforma do Ensino Médio

Afinal, quais serão os próximos capítulos da implementação da Lei 13.415/2017, considerando as críticas acadêmicas e as propostas políticas do governo atual? Será que haverá a revogação desta polêmica normativa educacional?

No atual governo Lula, o Projeto de Lei nº5230/A de 2023 (PL 5230/2023), que propõe mudanças ao Novo Ensino Médio, foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 20 de março de 2024 e o Senado poderá ter a palavra final ainda no primeiro semestre de 2024 para iniciar as mudanças no ano letivo de 2025.

Como citado em apresentação oral no “Simpósio Reforma do Ensino Médio e impactos na EPT” por Lucília Machado, em 2024: algumas “mudanças relativas aos cursos técnico profissionalizantes não estão muito bem esclarecidas”¹².

De acordo com Lucília Machado (2024), a carga horária total dos cursos técnicos profissionalizantes é “em tese 2100 horas para carga horária da FGB e 800 a 1200h para

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 15 mar. 2024.

¹² Palestra disponível em vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=mDuUrf9tPM0>. Acesso em 24 abril 2024.

o técnico, podendo também usar 300 horas da FGB para alimentar a formação técnica, logo, volta a proposta anterior da Lei 13.415/2017: de 1800h de FGB”. A pesquisadora reforçou que ainda haverá a dicotomização do Ensino Médio: propedêutico para formação de educação básica e formação profissional para alimentar o mercado de trabalho com mão de obra técnica. E ainda reforçou que não nos livraremos do Decreto 2208/1997 - que tinha a lógica de que o Ensino Médio geral era diferente da educação profissional e que era contrário à escola unitária que defende a formação integral.

Pela Lei da Reforma do Ensino Médio, prevê-se um total de 3000 horas-aula ao longo de três anos, sendo, no mínimo, 1800 horas para disciplinas obrigatórias (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática) e 1200 horas para disciplinas optativas (itinerário formativo escolhido pelo aluno).

Pelo projeto (PL 5230/2023), continua-se com o total de 3000 horas-aula, mas aumenta-se a carga horária para 2400 horas para disciplinas obrigatórias e deixa 600 horas para as optativas.

Segundo Monica Ribeiro (2023), o PL nº 5.230/23, encaminhado pelo governo Lula, garantirá a carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica, ainda que mencione a possibilidade de 2.100 horas em casos de cursos técnico-profissionais; e torna obrigatório o ensino da língua espanhola. Porém, ainda apresentam muitos pontos negativos: continua a permissão de parceria com o setor privado, continua a ideia de ofertar cursos (FIC) na oferta de formação técnica e profissional, sendo que estes não garantem a habilitação profissional. A manutenção da divisão do currículo em duas partes, a FGB e os percursos de aprofundamento e integração de estudos (antes chamado de itinerários formativos) indica que a BNCC, mesmo sendo criticada, será obrigatória.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISES E DISCUSSÕES DO ESTUDO DE CAMPO

Neste capítulo, conduziremos as análises dos dados coletados, estabelecendo um diálogo entre os resultados obtidos e o referencial teórico adotado. No entanto, antes de avançarmos, é importante abordarmos as dificuldades inerentes à condução de pesquisas no campo das ciências humanas, especialmente quando dependemos da participação ativa dos sujeitos.

Sendo assim, ressaltamos que apenas 23,29% dos convidados a participarem da pesquisa efetivamente o fizeram. A Tabela 1 representa a distribuição desses sujeitos nos campi do CEFET-MG.

Tabela 1 – Percentual de participantes de pesquisa por campus			
Campus CEFET-MG	Nº Docentes da FG	Nº de Respondentes	
		N	%
1. Araxá	29	9	31%
2. Contagem	13	1	7,7%
3. Curvelo	21	3	14%
4. Divinópolis	23	9	39%
5. Leopoldina	30	3	10%
6. Nepomuceno	20	6	30%
7. Timóteo	19	4	21%
8. Varginha	21	6	28,6%
Total	176	41	23,29%

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

A Tabela 1 apresenta o percentual de participantes da pesquisa por campus do CEFET-MG, mostrando o número de docentes da Formação Geral (FG) em cada campus e o número correspondente de respondentes. A análise desses dados permite algumas observações importantes, tais como a variação no número de respondentes entre os diferentes campi. Por exemplo, enquanto o campus de Divinópolis teve uma taxa de resposta de 39%, o campus de Leopoldina, apesar de ter maior número de docentes do que Divinópolis, apresentou somente 10% de resposta. Contagem teve apenas 7,7%.

Sobre esse fato, ressalta-se que, além de ter sido realizado contato direto com o Diretor do Campus de Divinópolis, para pedido de ajuda na divulgação da pesquisa, trata-se de um campus que oferta um curso de mestrado profissional em Educação Tecnológica, o que pode ter sido fator motivador para a participação dos professores em Divinópolis.

Pressupomos que essas diferenças na representatividade, por meio da variação na taxa de respostas, indicam diferenças na disposição ou possibilidade dos docentes de cada

campus em participar da pesquisa. Além disso, pôde refletir diferenças na disponibilidade de tempo, interesse ou engajamento com o tema da pesquisa.

Com efeito, também consideramos possíveis influências externas, como diferenças na comunicação ou na divulgação da pesquisa em cada campus, que podem ter impacto na taxa de resposta. Contudo, é importante considerar a representatividade dos dados coletados em relação à população total de docentes da FG em cada campus.

Para encontrar a média das porcentagens de respostas em cada campus, somamos todas as porcentagens e dividimos pelo número de campi. Portanto, a média da amostra foi de aproximadamente 22.66%. Embora possa parecer um percentual baixo, consideramos que ele atende o objetivo proposto na pesquisa.

Outras suposições sobre o número reduzido de respostas: Os docentes podem usar mais o *e-mail pessoal* do que o e-mail institucional; a pesquisa com instrumentos de coleta no formato tradicional: questionário papel parece ter maior participação e a coleta de dados ser mais rápida.

Mas este cenário de pesquisa de campo deve ser mudado urgentemente, pois a tecnologia deveria ser grande aliada neste contexto e a participação nas pesquisas poderia ser maior por cada mestre ou doutor que precisou coletar seus dados um dia ou que até desistiu da pesquisa pela falta de quórum.

Vale a pena destacar a opinião de Domingos Leite Filho, pesquisador na área da Educação, em 24 de abril de 2024, em apresentação oral no “Simpósio Reforma do Ensino Médio e impactos na EPT”:

[...] muitas vezes o pesquisador idealiza uma coleta de dados rápida e com uma participação considerável do público docente (obtenção de amostra suficiente), mas estes profissionais não participam por estarem sobrecarregados com tarefas burocráticas de controle que extrapolam a sua atividade letiva, além de terem sido sujeitos de sucessivas reformas mal-acabadas, inacabadas, mal formuladas, acochambradas [...] (Lima Filho, 2024)¹³

Nessa fase de coleta de dados, foi entendido o quão demorado foi optar por fazer pesquisa com seres humanos, devido a todo o processo alongado de análise e retorno do Comitê de Ética em Pesquisa e do risco de se fazer um questionário, mesmo sucinto, e obter um baixo índice de resposta. Verificamos que se o questionário fosse de perguntas

¹³ Palestra disponível em vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=mDuUrf9tPM0>. Acesso em 24 abril 2024.

abertas, o risco de baixo quórum seria maior ainda, caso o público-alvo “docentes” continue com a mesma conduta.

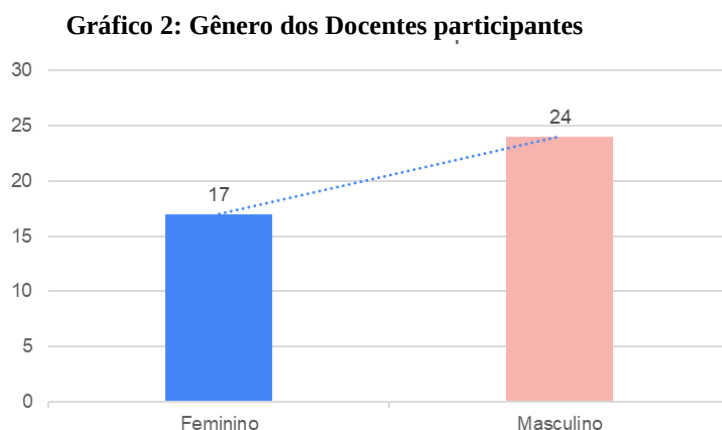
4.1 Perfil dos participantes de pesquisa

Conhecer o perfil dos participantes de uma pesquisa é importante para melhor compreender e interpretar os resultados obtidos. Essas informações fornecem, entre outros, conhecimento sobre as características acadêmicas e profissionais dos participantes, permitindo uma análise mais contextualizada dos dados.

Além disso, o conhecimento do perfil dos respondentes auxilia na identificação de tendências, padrões e possíveis vieses na amostra, contribuindo para a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

O Gráfico 2 nos mostra que os respondentes foram 24 docentes do gênero masculino e 17 docentes do gênero feminino. Sobre este dado é importante lembrar que o CEFET-MG apresenta um maior percentual de docentes do gênero masculino.

Conforme relatório obtido no portal Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) do CEFET-MG¹⁴, com atualização de dados em março de 2023, do total de 943 docentes em todos os campi, apenas 302 são do gênero feminino e 641 são docentes do gênero masculino.

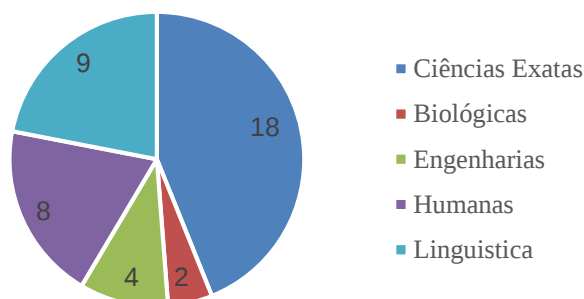


Fonte: Dados de Pesquisa, 2024

¹⁴ Disponível em (https://sig.cefetmg.br/sigrh/public/abas/form_consulta_quantitativos.jsf). Acesso em maio 2024.

4.1.1 Formação acadêmica

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes de pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Inferimos pelo Gráfico 3 que, dos professores da FG pesquisados, 44% possuem formação acadêmica em Ciências Exatas, enquanto 4,9% têm formação em Biológicas. A área de Engenharias representa 9,75% dos professores, enquanto 19,51% têm formação em Humanas. Por fim, 21,95% dos professores possuem formação em Linguística. Essa distribuição mostra uma variedade de formações entre os professores da FG, o que implica uma diversidade de perspectivas e abordagens para o ensino e pesquisa nessa instituição.

Observamos a predominância de professores com cursos de licenciatura (80,5%) em comparação aos bacharéis (19,5%). Compreendemos que esse indicativo é de suma importância pela finalidade dos cursos de licenciaturas que incide na contribuição de uma abordagem mais centrada no desenvolvimento de estratégias de ensino, no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e na aplicação de metodologias pedagógicas adequadas.

A presença de bacharéis na EPTNM está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021¹⁵, porém o CEFET-MG precisa se mobilizar para que as licenciaturas sejam feitas com benefícios mútuos ao que aprende e ao que ensina.

No que se refere à titulação dos participantes, tem-se um percentual de 82,9% de professores com doutoramento e 17,1% com título de mestrado, o que consideramos um indicativo positivo em relação à qualificação do corpo docente. Essa proporção sugere que a maioria dos professores possui um alto nível de especialização em suas áreas de

¹⁵ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 25 maio 2024.

atuação, o que pode contribuir significativamente para o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão no CEFET-MG.

A presença de muitos professores doutores indica um compromisso com a produção de conhecimento. Por outro lado, o percentual de professores mestres, embora menor em comparação com os doutores, também é elevado. Portanto, esses indicativos sugerem uma base sólida para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão no CEFET-MG, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber.

Todavia, há que se pontuar que a formação de professores para/na EPT, conforme argumenta Moura (2015), aponta para uma questão estrutural tanto do sistema educacional quanto da sociedade brasileira como um todo. Ele destaca uma discrepância na exigência de formação profissional para diferentes áreas de atuação. Enquanto profissões como a medicina exigem uma formação rigorosa e específica para o exercício da atividade, o mesmo não se aplica de maneira igualitária ao magistério, principalmente na educação profissional.

Essa falta de rigor na exigência de formação para o exercício do magistério levanta questionamentos sobre a natureza da profissão docente e os saberes que a fundamentam. Moura (2015) questiona se existe um conjunto de conhecimentos específicos inerentes à profissão de professor que justifique a sua atuação como tal. Se a resposta for afirmativa, então surge outra questão: por que há uma permissividade tão grande no mundo do trabalho e na sociedade em geral para que indivíduos sem essa formação específica atuem como professores?

Essa provocação de Moura (2015) sugere repensar não apenas a formação dos professores, mas também as políticas educacionais e as concepções sobre o papel do docente na sociedade. Aponta para a importância de valorizar e reconhecer os conhecimentos e habilidades necessários para uma prática docente eficaz, além de destacar a necessidade de maior rigor na formação e seleção de profissionais para atuar na educação.

Convergente com as ideias de Moura (2015), temos em Costa (2018) problematizações decorrentes do reconhecimento do notório saber, que para a autora é percebido como uma afronta aos profissionais e especialistas da educação, pois contradiz

a concepção de que para exercer a profissão de professor é necessário mais do que simplesmente dominar os conteúdos específicos da área de atuação.

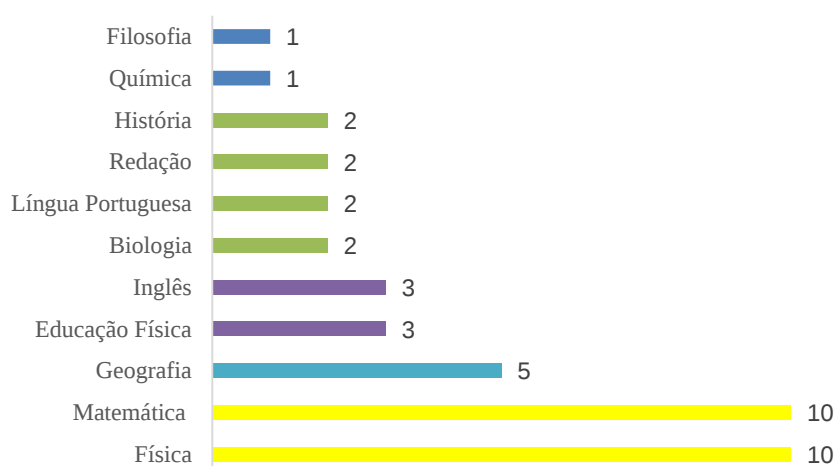
Para além do domínio dos conhecimentos e conteúdo da área de formação acadêmica, para a materialização da profissão docente, é necessário compreender as complexas relações didático-políticas, pedagógicas e histórico-culturais que permeiam os processos educacionais, especialmente no contexto da Educação Profissional (EP) (Costa, 2018).

Os cursos de EP visam à formação integral dos estudantes, o que demanda uma base estruturante que transcende o mero domínio técnico. Essa base deve ser sustentada pela interação entre diversos campos do conhecimento, como ciência, tecnologia, cultura, arte, política e as áreas científicas específicas dos saberes profissionais (Costa, 2018). Nesse sentido, o reconhecimento do notório saber desconsidera a importância desses aspectos interdisciplinares e abrangentes, que são essenciais para uma formação completa e qualificada.

Além disso, a profissão professor é constituída de saberes não apenas relativos ao conhecimento técnico, mas também referentes às habilidades pedagógicas, capacidade de análise crítica, sensibilidade para lidar com diversidade e contextos sociais complexos, entre outros aspectos. Portanto, o reconhecimento do notório saber empobrece a docência é inadequado e insuficiente, pois não leva em conta a complexidade e a profundidade dos conhecimentos e competências necessárias para uma prática educativa efetiva.

4.1.2 Disciplinas ministradas

Gráfico 4 - Disciplinas ministradas pelos participantes dessa pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

O Gráfico 4 representa a distribuição dos professores respondentes por disciplina e revela algumas tendências interessantes. É evidente que as disciplinas de Física e Matemática são as mais representadas, cada uma com 10 professores, o que sugere uma participação mais expressiva desses profissionais na pesquisa, mas também temos o dado de que existem mais profissionais dessas disciplinas nos departamentos de FG, portanto, é importante analisar como isso pode refletir nas discussões sobre o currículo.

Primeiramente destacamos que as disciplinas de Matemática e Física, ao possuírem uma carga horária maior em comparação com outras disciplinas, sugerem uma valorização especial desses conteúdos no ambiente educacional. No entanto, é importante notar que, segundo a BNCC, essas disciplinas, historicamente vistas como de alto *status* na estrutura curricular (Goodson, 2005), não sofreram redução de carga horária ou desvalorização socioeducacional.

Estudiosos do currículo, Moreira e Candau (2007) tecem crítica à hierarquização das disciplinas escolares, quando as disciplinas científicas são supervalorizadas, promovendo uma separação entre razão e emoção, teoria e prática, conhecimento e cultura. Além disso, segundo os autores, essa hierarquia legitima saberes socialmente reconhecidos em detrimento dos saberes populares, silenciando vozes e estigmatizando conhecimentos de determinados grupos sociais. Essa estrutura hierárquica também contribui para a manutenção das desigualdades e diferenças sociais, reforçando relações de poder que perpetuam essas disparidades.

Contidas nesse contexto, as disciplinas de Matemática e Física, representadas na voz de seus professores, influenciam discussões e análises sobre o currículo de forma significativa, sobretudo no âmbito interno das instituições escolares. Portanto, para uma análise mais equitativa, é importante reconhecer que a carga horária é mais extensa nessas disciplinas em detrimento das demais.

Por outro lado, destacamos que disciplinas como Geografia, Educação Física e Inglês também possuem uma presença significativa, com 5, 3 e 3 professores respectivamente. Isso evidencia uma diversidade de áreas do conhecimento envolvidas na pesquisa, bem como sugere que esses docentes estão interessados em discutir a temática em questão – BNCC e EPT.

Entretanto, algumas disciplinas que presumimos inicialmente terem uma adesão maior dos professores, dada a característica do estado subjugado às ciências exatas, como História e Filosofia, tiveram representação limitada, e da disciplina Sociologia nem sequer se manifestou nesta pesquisa. É importante ressaltar que essa situação de ausência

de representação não necessariamente reflete uma falta de interesse político, mas sim um possível desinteresse em participar do debate por meio de participação em pesquisa.

Questiona-se se esses professores destas disciplinas reduzidas em carga horária (História, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Inglês, etc) pela BNCC estão totalmente indignados com a desvalorização desta contrarreforma e exaustos de falarem a respeito do tema, ou estão resistentes a qualquer reestruturação curricular.

Esta pesquisa dá abertura para novos estudos com este público-alvo para maiores esclarecimentos sobre o tema.

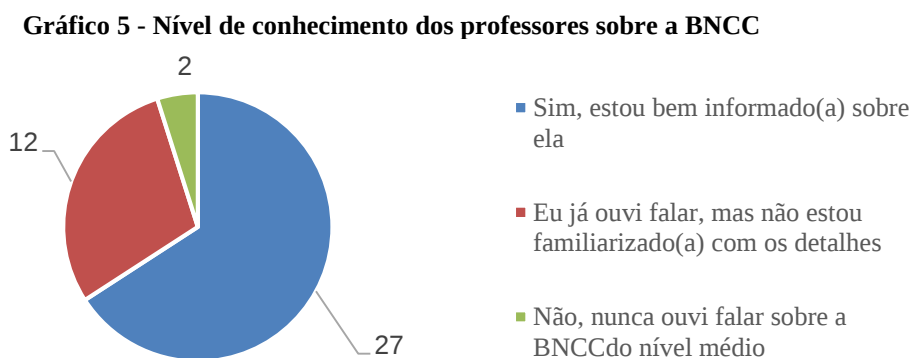
No contexto da polêmica Reforma do Ensino Médio, Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) levantam questionamentos a respeito da priorização das disciplinas de Português e Matemática, e da redução do status de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia para a categoria de “estudos e práticas”. Em seu estudo, as autoras analisam o significado dessa nova abordagem na BNCC e concluem que os conceitos apresentados se distanciam consideravelmente do formato de estudos em disciplinas obrigatórias. No mesmo viés crítico, Macedo (2023) expressa a preocupação de que ensinar a desenvolver uma crítica social possa ser encarado como uma ameaça ao sistema estabelecido, construído sobre princípios autoritários e divisões rígidas entre as áreas de Ciências Humanas, Exatas e Tecnológicas. O autor defende a importância da Filosofia como disciplina fundamental para uma leitura abrangente e interconectada do conhecimento, capaz de unir diferentes campos e indivíduos, fortalecendo vínculos e perspectivas diversificadas.

Importa revelar que esse estudo apresenta uma distribuição diversificada em termos de tempo de docência dos participantes, no CEFET. A maioria (19) possui mais de 11 anos de experiência, o que sugere a presença de profissionais com vasta trajetória na instituição.

Por outro lado, temos 14 professores com um tempo de serviço entre 6 e 10 anos, indicando uma presença estável, porém menos longa. E ainda, os professores com até 5 anos de docência somam 8, representando uma parcela menor em termos de experiência na instituição. Essa diversidade de tempo de serviço pode influenciar a dinâmica e a

cultura organizacional da instituição, contribuindo com diferentes perspectivas e contribuições para as políticas educacionais.

4.1.3 Conhecimento dos professores sobre BNCC



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Essa análise revela que a maioria dos participantes da pesquisa (27) afirmam estar bem-informados sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do nível médio. Isso sugere um nível significativo de conhecimento e familiaridade com os detalhes desse documento entre os docentes pesquisados.

No entanto, é importante notar que ainda existem 12 professores que já ouviram falar da BNCC, mas não estão totalmente familiarizados com seus detalhes, indicando uma necessidade potencial de maior informação ou capacitação sobre o assunto. Por fim, apenas 2 participantes afirmam nunca ter ouvido falar sobre a BNCC do nível médio, o que representa uma minoria, mas ainda assim, requer atenção, pois indica uma lacuna no conhecimento sobre esse importante documento educacional.

Nesse sentido, Rosa e Schnetzler (2003) destacam a perspectiva técnica do papel do professor na educação, descrevendo-o como um implementador de propostas curriculares, um transmissor de conhecimento e um avaliador do aprendizado dos alunos. Na visão técnica, a aprendizagem é vista como um produto resultante da elaboração de conhecimento instrumental, geralmente na forma de explicações científicas.

Isso implica que, sob essa abordagem, o professor é encarado principalmente como um executor de atividades predeterminadas, transmitindo conhecimento de forma linear e avaliando o desempenho dos alunos com base em critérios predefinidos. Essa perspectiva destaca a ênfase na eficácia e na eficiência do processo educacional, muitas

vezes relegando aspectos mais amplos e complexos da educação, como o desenvolvimento integral do aluno e a promoção da criatividade e do pensamento crítico, a um segundo plano (Rosa; Schnetzler, 2003).

4.2 Perfil dos professores bem-informados sobre BNCC

Para melhor visualização dos dados, organizamos a Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil dos professores participantes

Prof.	Licenciado	Titulação	Disciplina que leciona	Tempo de Docência no CEFET-MG	Quantidade	
					N	%
P5 e P11	Sim	Doutor	Biologia	mais de 11 anos	2	7,4
P18	Sim	Doutor	Educação Física	mais de 11 anos	1	3,7
P32	Sim	Doutor	Filosofia	6 a 10 anos	1	3,7
P2	Sim	Doutor	Física	mais de 11 anos	1	3,7
P30	Sim	Doutor	Física	6 a 10 anos	1	3,7
P35 e P40	Sim	Doutor	Física	mais de 11 anos	2	7,4
P6 e P17	Sim	Doutor	Geografia	mais de 11 anos	2	7,4
P4	Sim	Doutor	História	6 a 10 anos	1	3,7
P12	Sim	Doutor	Inglês	6 a 10 anos	1	3,7
P16	Sim	Doutor	Inglês	mais de 11 anos	1	3,7
P25	Sim	Mestre	Inglês	Até 5 anos	1	3,7
P9	Sim	Mestre	Língua Portuguesa	mais de 11 anos	1	3,7
P36	Sim	Doutor	Língua Portuguesa	Até 5 anos	1	3,7
P1e P13	Sim	Doutor	Matemática	mais de 11 anos	2	7,4
P20	Sim	Mestre	Matemática	mais de 11 anos	1	3,7
P31	Sim	Doutor	Matemática	Até 5 anos	1	3,7
P38	Sim	Doutor	Matemática	6 a 10 anos	1	3,7
P27	Sim	Doutor	Química	6 a 10 anos	1	3,7
P7	Sim	Doutor	Redação	6 a 10 anos	1	3,7
P10	Não	Doutor	Matemática	6 a 10 anos	1	3,7
P14	Não	Doutor	Física	Até 5 anos	1	3,7
P15	Não	Doutor	Física	mais de 11 anos	1	3,7
P21	Não	Doutor	Física	6 a 10 anos	1	3,7

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

A partir dos dados dessa tabela, podemos inferir que a maioria dos professores possui licenciatura e titulação de doutorado, o que indica um alto nível de qualificação acadêmica, o que compreendemos ser importante para a efetivação do ensino, pesquisa e extensão na instituição.

As disciplinas ministradas englobam uma ampla variedade de áreas do conhecimento, tais como Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia,

História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Redação, demonstrando a multidisciplinaridade dos respondentes.

No entanto, vale ressaltar que, de acordo com a definição de Zabala (1998), a multidisciplinaridade é caracterizada pela organização tradicional dos conteúdos escolares. Nesse modelo, os conteúdos são apresentados de forma separada e independente, sem que sejam explicitadas as relações entre eles. Cada disciplina é tratada de maneira isolada, sem considerar sua interconexão com outras áreas do conhecimento.

Portanto, ao mencionar a multidisciplinaridade dos respondentes, reconhecemos a diversidade de disciplinas ensinadas por esses professores, mas também ressaltamos que essa abordagem está sujeita à organização tradicional dos conteúdos, na qual as disciplinas são tratadas de forma independente, sem uma integração explícita entre elas.

Sobre isso, assim como Pires (1996), entendemos que a multidisciplinaridade é insuficiente para lidar com os problemas de fragmentação e desarticulação curricular nas escolas. Isso porque a verdadeira completude e universalidade no desenvolvimento humano exigem não apenas uma abordagem multidisciplinar, mas também uma reavaliação fundamental das estruturas educacionais e sociais.

No que tange ao tempo de docência, há uma distribuição variada, com 13 professores tendo mais de 11 anos de experiência no CEFET-MG, enquanto outros sete estão na instituição há menos tempo, com períodos de 6 a 10 anos os demais sete até 5 anos. Esse indicativo é importante, porque pressupomos que os professores que estão na instituição há mais tempo podem ter vivenciado experiências similares à discussão da BNCC, bem como mudanças curriculares impostas por políticas educacionais, como foi o caso do revogado Decreto nº 2.208/1997, que regulava a educação profissional nos seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; e III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico (Brasil, 1997).

Destacamos, sob o olhar de Oliveira [s.d.], que esse decreto introduziu uma reforma na educação profissional no Brasil, trazendo consigo uma abordagem que refletia a influência do mercado de trabalho. Dessa forma, prevalecia a ideia de que a escola e o ensino precisavam ser adaptados às demandas e tendências emergentes dos postos de trabalho contemporâneo. Especificamente, ela buscava alinhar a educação às

características que se acreditava serem importantes para a economia e a competitividade, como racionalização, flexibilidade e produtividade.

Oliveira [s.d.] discorre que tal abordagem sugeria que a formação dos estudantes deveria estar mais conectada às necessidades do mundo profissional, preparando-os para enfrentar os desafios e as exigências do mercado de trabalho moderno. Isso implicava não apenas fornecer conhecimentos técnicos específicos, mas também desenvolver habilidades e competências consideradas relevantes para a inserção e o sucesso no ambiente profissional, como capacidade de adaptação, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Dito isso, explicamos que isso é uma observação pertinente, pois os professores que têm uma longa trajetória na instituição provavelmente testemunharam e participaram ativamente de debates e discussões sobre as mudanças na educação profissional, incluindo aquelas relacionadas à reforma introduzida pelo Decreto 2.208/97. Sua experiência e conhecimento acumulado podem trazer contribuições para orientar os debates atuais sobre a educação profissional e BNCC, considerando as demandas e desafios contemporâneos.

Não menos importante, destacamos que a maioria (23) dos professores que disseram conhecer bem a BNCC são formados em cursos de licenciatura. Os demais quatro professores, embora não tenham formação específica em licenciatura ou cursos de complementação pedagógica, demonstram engajamento com o campo da educação, assumindo posições docentes no CEFET-MG. O tempo de docência no CEFET-MG deles varia entre 6 e 10 anos, e mais de 11 anos, corroborando, assim, com a ideia de que a experiência docente pode ser fator motivador para a participação em debates que discutem os rumos curriculares dos cursos da EPTNM.

4.2.2 Perfil dos professores que ouviram falar da BNCC

Tabela 3 – Perfil dos professores que ouviram falar da BNCC

Prof.	Licenciado	Titulação	Disciplina que leciona	Tempo de Docência no CEFET-MG	Quantidade	
					N	%
P3	Sim	Doutor	Educação Física	mais de 11 anos	1	3,7
P8 e P24	Sim	Doutor	Geografia	6 a 10 anos	2	7,4
P22	Sim	Doutor	História	Até 5 anos	1	3,7
P28	Sim	Mestre	Educação Física	6 a 10 anos	1	3,7
P33	Sim	Doutor	Redação	mais de 11 anos	1	3,7
P34	Sim	Doutor	Física	6 a 10 anos	1	3,7
P37	Sim	Doutor	Geografia	mais de 11 anos	1	3,7

P39	Sim	Doutor	Matemática	mais de 11 anos	1	3,7
P41	Sim	Mestre	Matemática	Até 5 anos	1	3,7

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Na Tabela 3, elencamos que a variedade de disciplinas e experiências, conforme descritas na Tabela x, sugere que a falta de familiaridade com os detalhes da BNCC não está restrita a uma área específica do conhecimento ou a um grupo particular de professores. Em vez disso, parece ser uma questão mais ampla que pode indicar a necessidade de criar estratégias específicas de formação e capacitação para garantir que todos os professores compreendam plenamente as diretrizes da BNCC e possam debater-las de forma mais contundente.

É importante destacar que esse conjunto de professores, apesar de possuir uma titulação acadêmica sólida, apresenta uma falta de familiaridade com os detalhes da BNCC. Surpreendentemente, todos os membros desse grupo são licenciados e possuem, no mínimo, titulação de mestre. Isso indica a existência de qualificação profissional no campo da educação. No entanto, a falta de profundidade no conhecimento sobre a BNCC entre esses professores sugere a influência de outros fatores nessa lacuna, como a falta de oportunidades de formação continuada ou a ausência de um enfoque sistemático sobre o tema durante sua trajetória acadêmica e profissional.

4.2.3 Perfil dos professores que nunca ouviram falar sobre BNCC

Os professores P23 e P29 responderam que nunca ouviram falar sobre a BNCC, ambos são bacharéis e não possuem cursos de formação pedagógica. O primeiro é graduado e mestre em Matemática, o segundo é da área das engenharias com doutorado em Física. Consideramos que esses professores, embora possuam qualificações acadêmicas sólidas em suas respectivas áreas de especialização (Matemática e Física), não estão familiarizados com conceitos ou políticas educacionais mais amplas, como a BNCC.

Além disso, pressupomos que o fato de serem bacharéis sem formação pedagógica pode contribuir para essa falta de familiaridade, pois a formação pedagógica inclui estudos sobre o campo das ciências da educação. Além do mais, o fato de o professor P23 ser mestre em Matemática e o professor P29 ter doutorado em Física indica que eles concentraram seus estudos nas áreas específicas de sua graduação, e não na área de desenvolvimento de sua profissão.

Isto é, compreendemos que o foco intensivo dos professores em suas áreas de especialização acadêmica, como Matemática e Física, pode ter limitado sua exposição a tópicos fora de seus campos específicos de estudo. Todavia, sem julgamento de valores, mas entendendo a educação profissional como campo de conhecimento no qual os profissionais atuam como professores, espera-se que tenham conhecimentos não apenas de suas disciplinas, mas também do campo mais amplo de desenvolvimento de sua profissão, que é a educação.

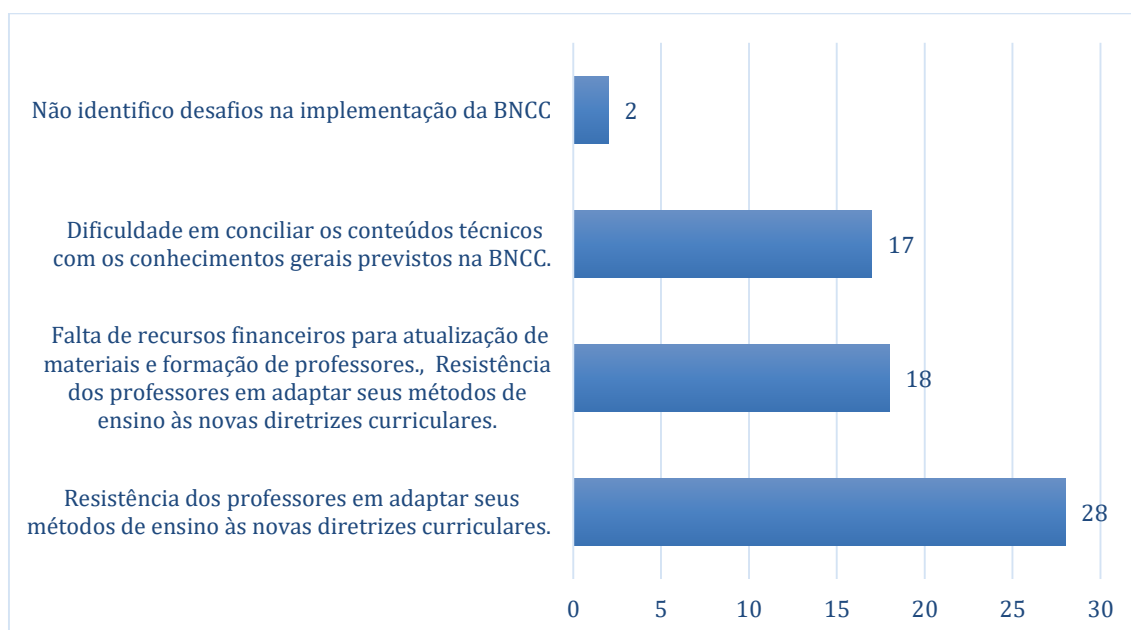
No que diz respeito ao tempo de docência no CEFET-MG, há uma disparidade significativa entre os dois professores, sendo que um possui mais de 11 anos de experiência, enquanto o outro tem menos de 5 anos. Essa diferença cria duas situações distintas e polarizadas.

4.3 Desafios para implementação da BNCC no CEFET-MG

No contexto específico dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a aplicação da BNCC apresenta desafios singulares que merecem atenção, análise e debate com a comunidade acadêmica.

Diante dessa premissa, este item tem a finalidade de apresentar aos leitores os desafios percebidos pelos professores na implementação da BNCC nessa etapa educacional específica. Ao explorar as percepções dos docentes sobre esses desafios, buscamos obter a visão sob diferentes olhares que possam contribuir com os objetivos desta investigação. Com efeito, consideramos também que essas informações possam balizar futuras ações e estratégias institucionais para superar as barreiras e promover o debate democrático e fundamentado sobre a BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG.

Desse modo, a questão de pesquisa apresentada aos participantes foi: “Quais desafios você identifica na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG?” Informamos que neste item os participantes puderam selecionar mais de uma opção e não era obrigatório responder. Obtivemos um total de 39 respostas, o que indica que dois professores optaram por não responder essa indagação.

Gráfico 6 - Desafios na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Dos 39 professores que responderam à questão sobre os desafios na implementação da BNCC no nível médio dos cursos técnicos integrados no CEFET-MG, a maioria (28) destacou a resistência dos professores em adaptar seus métodos de ensino às novas diretrizes curriculares como um desafio significativo. Isso sugere a carência de programas de formação docente, bem como requer apoio dos professores na transição para as novas abordagens pedagógicas exigidas pela BNCC.

Além disso, 18 respondentes mencionaram a falta de recursos financeiros para atualização de materiais e formação de professores como um desafio importante. Isso ressalta a importância de investimentos adequados em recursos educacionais e programas de capacitação para garantir a eficácia da implementação da BNCC.

Por fim, 17 professores apontaram a dificuldade em conciliar os conteúdos técnicos com os conhecimentos gerais previstos na BNCC como um desafio relevante. Essa questão destaca a necessidade de desenvolver estratégias curriculares integradas que

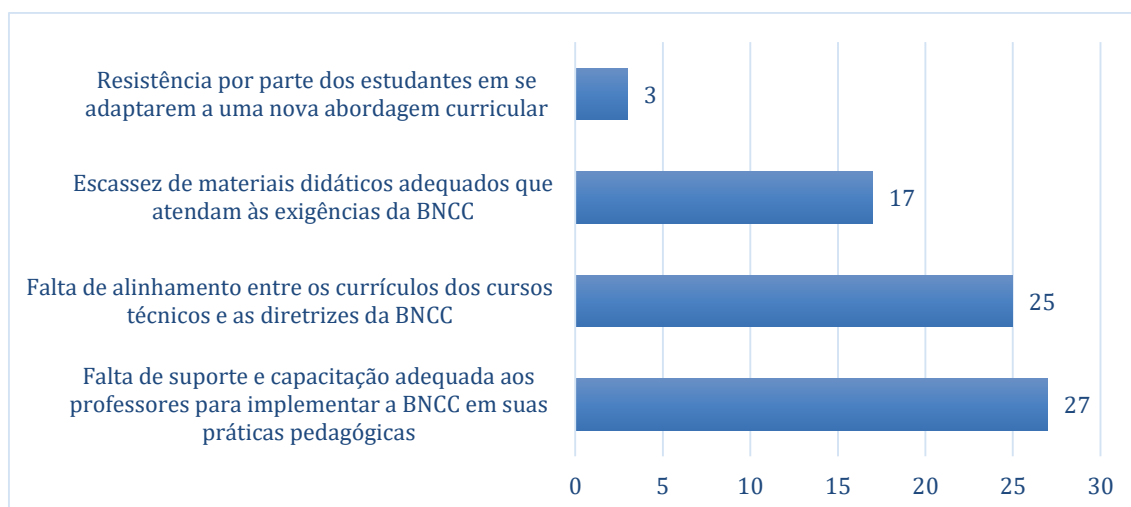
permitam a articulação entre os conteúdos técnicos e os conhecimentos gerais, garantindo uma formação abrangente e alinhada com as diretrizes da BNCC.

É interessante notar que apenas dois professores indicaram não identificar desafios na implementação da BNCC, o que sugere que a maioria reconhece a existência de obstáculos a serem superados nesse processo.

4.4 Aspectos críticos para implementação da BNCC no CEFET-MG

Apresentamos no Gráfico 6 os resultados obtidos a partir da questão que indagava sobre os aspectos considerados mais críticos para a efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG. Com a possibilidade de marcar mais de uma opção, essa questão foi respondida por 37 participantes, refletindo uma ampla gama de percepções e preocupações sobre os desafios enfrentados na aplicação da BNCC nesse contexto específico.

Gráfico 7 - Aspectos críticos para a efetiva implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Considerando os aspectos mencionados, a falta de suporte e capacitação adequada aos professores para implementarem a BNCC em suas práticas pedagógicas é o mais crítico para a efetiva implementação da BNCC pois, dos 37 respondentes, 27 destacaram esse aspecto como um desafio significativo. Isso indica que a preparação dos professores é fundamental para o sucesso da implementação da BNCC, pois eles desempenham um papel central na execução das diretrizes curriculares.

Além disso, os professores apontaram que a falta de alinhamento entre os currículos dos cursos técnicos e as diretrizes da BNCC também é um aspecto crítico, com 25 respostas indicando essa questão como um desafio relevante. Essa informação mostra que a BNCC não dialoga com a finalidade da formação geral e tem sido uma questão recorrente na fala dos respondentes.

Sob esse aspecto, encontramos em Boanafina, Otranto e Macedo (2022, p. 726) a seguinte ponderação:

Na prática, a BNCC cria uma dualidade ampliada, ao configurar o itinerário formação técnica e profissional, associando a redução da carga horária do Ensino Médio à precarização na estrutura dos cursos profissionalizantes, além da possibilidade de limitação de acesso dos seus egressos ao ensino superior.

Concordamos com os autores, sobretudo porque sabemos que essa dualidade histórica existente no sistema educacional brasileiro está exacerbada pela BNCC, criando uma separação mais clara entre os dois tipos de ensino. Essa educação empobrecida, reduzida e fragmentada tem exclusivamente a destinação para os filhos da classe trabalhadora, uma vez que os mais privilegiados economicamente não se dobrarão a essa oferta limitada de conteúdos da BNCC para Ensino Médio.

Nesse sentido, a fragmentação ocorre dentro do próprio Ensino Médio, uma vez que os alunos são direcionados para diferentes percursos formativos educacionais desde cedo, reforçando as desigualdades socioeducacionais bem como limitando as oportunidades de desenvolvimento integral dos estudantes. Diante desses fatos, a desintegração entre os diferentes percursos de ensino também desafia a transição dos alunos entre a educação básica e o ensino superior, contribuindo para a segregação e exclusão de determinados grupos sociais.

Não menos importante, 17 participantes relataram, ainda, a escassez de materiais didáticos adequados para atender às exigências da BNCC. Entretanto, embora seja um desafio importante, está em segundo plano em relação à capacitação dos professores e ao alinhamento curricular.

[...] os professores do ensino básico estão no olho do furacão, sendo chamados a escolher os materiais que chegarão às escolas a partir deste ano. E como se não bastasse o prazo exíguo para analisar os primeiros dois livros, escritos em um estilo totalmente diferente do que costumam trabalhar, precisam fazer isso em meio a uma chuva de informações confusas sobre o que o edital do PNLD 2021. [...] Embora não tenha sequer uma linha de apresentação de suas bases pedagógicas (tampouco lista de referências bibliográficas), a BNCC é pincelada com vários termos celebrados no campo da educação, como se a

simples grafia das palavras tivesse algum efeito mágico: “ensino contextualizado”, “interdisciplinaridade”, “autonomia”, “protagonismo”. A realidade, porém, é que nossas políticas educacionais têm retomado o que houve de pior na pedagogia tecnicista do século XX: produção curricular externa à escola, padronização dos métodos de ensino e avaliação; desconsideração dos aspectos intersubjetivos no processo de ensino e aprendizagem; uso de avaliações externas como pressão para a adequação das escolas; transformação do ensino em treinamento para as avaliações externas; preocupação excessiva com o preenchimento de papelada burocrática e, sobretudo, adesão irrestrita à ideologia da eficiência como panaceia para todos os problemas da educação (Carvalho, 2021, s.p).

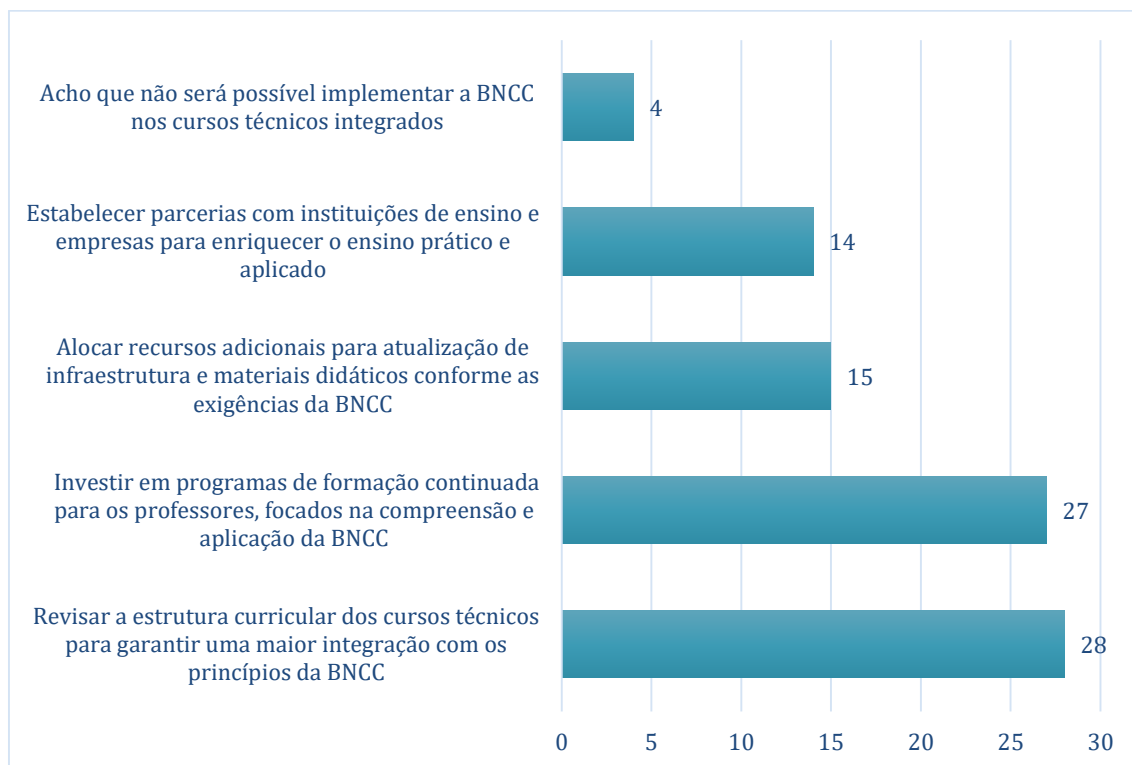
A resistência por parte dos estudantes em se adaptarem a uma nova abordagem curricular foi considerada o aspecto menos crítico, com apenas 3 respostas, portanto, apesar de existir alguma resistência, ela não é vista como um obstáculo tão significativo quanto a capacitação dos professores e o alinhamento curricular.

4.5 Ações para superar os desafios na implementação da BNCC no CEFET-MG

Para compreendermos as percepções dos professores em relação a superação dos desafios advindos desses rearranjos curriculares, inserimos no formulário de pesquisa a seguinte questão: “Qual medida você acredita que seria mais eficaz para superar os desafios na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG?”

Os participantes foram orientados que, nesse caso, poderiam marcar mais de uma opção de resposta. Organizamos no Gráfico 8 o resultado dessa questão.

Gráfico 8 – Ações eficazes para superar os desafios na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Faremos uma análise estabelecendo uma correlação dessa resposta com o perfil dos professores participantes de pesquisa. À vista disso, explicitamos que o respondente P8, que é licenciado e doutor em Geografia, com tempo de docência no CEFET-MG entre 6 e 10 anos, afirmou ter ouvido falar da BNCC, porém não estava muito familiarizado com os detalhes, marcou duas opções e deixou um comentário complementar para sua resposta. Em suas palavras:

Opção 1 - Revisar a estrutura curricular dos cursos técnicos para garantir uma maior integração com os princípios da BNCC. Opção 2 - Acho que não será possível implementar a BNCC nos cursos técnicos integrados. A impossibilidade referida diz respeito não ao currículo ou à formação técnica, mas à própria BNCC, que, quanto às linguagens, parece-me resultar de postura "desesperada" em ao menos dois aspectos: 1) não organizar a progressão das competências em função das capacidades cognitivas/maturidade dos alunos; 2) não selecionar competências possíveis/viáveis no tempo previsto para o Ensino Médio. A área de linguagens e a língua portuguesa manifestam um tumulto de competências e habilidades tal que não há curso, material ou ser humano que dê conta, com profundidade e segurança razoáveis, daquilo (P8, destaque no original).

A professora P12, que é licenciada e doutora em Linguística, leciona disciplina de língua estrangeira inglês, cujo tempo de CEFET-MG é de 6 a 10 anos, disse que está bem-informada sobre BNCC e relatou que em seu campus fizeram encontros para avaliação e discussão da BNCC. Complementou ainda que todos os docentes no campus em que trabalha são contra a Base, dada a sua inclinação tecnicista que compromete sobremaneira o ensino.

Especificamente a professora P32, licenciada e doutora em Filosofia, com tempo de docência no CEFET-MG entre 6 a 10 anos, disse que está bem-informada sobre BNCC e deixa a seguinte mensagem no campo reservado a comentários:

Citando o artigo de Vitorretti et al (2022), "as orientações aos professores presentes no documento são vagas, não auxiliando o trabalho docente, sobretudo o profissional generalista. Além disso, nota-se a ausência de um plano curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial, partes essenciais da inclusão social na educação básica brasileira. A associação da BNCC às agendas empresariais possibilitou a ascensão neoliberal nos debates sobre educação. No processo de elaboração da Base, muitos setores conservadores, que inclusive deram origem a movimentos reacionários como o "Escola Sem Partido", tiveram força na construção de um suposto currículo "neutro, não ideológico e apartidário". A falta de alusões às questões de gênero e sexualidade no currículo é um exemplo."

4.6 Percepções sobre revisão no conteúdo curricular

Ao questionar se o professor considera que deva ser necessária uma revisão no conteúdo curricular das disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG, averiguamos os perfis de formação e encontramos as seguintes respostas:

Tabela 4 – Perfil dos professores que acreditam numa revisão benéfica para adequar o currículo às demandas atuais do mercado de trabalho

Prof.	Licenciado	Titulação	Disciplina que leciona	Tempo de Docência no CEFET-MG	Conhecimento sobre a base
P10	Não	Doutor	Matemática	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P15	Não	Doutor	Física	+ de 11 anos	Sim, estou bem-informado(a)
P19	Não	Mestre	Matemática	Até 5 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P21	Não	Doutor	Física	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P23	Não	Mestre	Matemática	+ de 11 anos	Nunca ouvi
P26	Não	Doutor	Física	6 a 10 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P29	Não	Doutor	Física	Até 5 anos	Nunca ouvi falar
P3	Sim	Doutor	Ed. Física	+ de 11 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P5	Sim	Doutor	Biologia	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)

P6	Sim	Doutor	Geografia	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P8	Sim	Doutor	Geografia	6 a 10 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P9	Sim	Mestre	Líng. Port.	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P11	Sim	Doutor	Biologia	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P13	Sim	Doutor	Matemática	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P16	Sim	Doutor	Inglês	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P17	Sim	Doutor	Geografia	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P18	Sim	Doutor	Ed. Física	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P27	Sim	Doutor	Química	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P33	Sim	Doutor	Redação	+ de 11 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P34	Sim	Doutor	Física	6 a 10 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P35	Sim	Doutor	Física	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P36	Sim	Doutor	Líng. Port.	Até 5 anos	Estou bem-informado(a)
P37	Sim	Doutor	Geografia	+ de 11 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P38	Sim	Doutor	Matemática	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P39	Sim	Doutor	Matemática	+ de 11 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes
P41	Sim	Mestre	Matemática	Até 5 anos	Ouvi falar, não estou familiarizado(a) com detalhes

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Com base nas respostas fornecidas, observamos que a maioria dos professores (20 de 26) que expressaram sua opinião sobre a necessidade de revisão do currículo para melhor adequação às demandas atuais do mercado de trabalho afirmou estar bem-informada sobre a BNCC ou ter ouvido falar sobre ela.

Tal constatação nos direciona para o campo da contradição, uma vez que percebemos em outros momentos resistência a implementação da base, sob argumentação de subordinar o currículo das demandas setoriais, sem necessariamente garantir a perspectiva da formação integrada. Isso sugere uma ratificação ao pragmatismo e tecnicismo presentes na BNCC.

Por outro lado, seis professores, que responderam à questão sobre a necessidade de revisão do currículo, também indicaram diferentes níveis de familiaridade com a BNCC. Alguns afirmaram estar bem-informados, enquanto outros disseram ter ouvido falar, mas não estarem muito familiarizados com os detalhes. Essa diversidade de respostas reflete diferentes graus de envolvimento e conhecimento sobre a BNCC entre os professores, o que, por conseguinte, impacta a sua percepção sobre a necessidade de revisão curricular.

Tabela 5 – Perfil dos professores cujas percepções consideram que o conteúdo das disciplinas da formação geral está suficientemente atualizado e alinhado com as necessidades dos alunos

Prof.	Licenciado	Titulação	Disciplina que leciona	Tempo de Docência no CEFET-MG	Conhecimento sobre a base
P1	Sim	Doutor	Matemática	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P4	Sim	Doutor	História	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P7	Sim	Doutor	Redação	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P12	Sim	Doutor	Inglês	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P30	Sim	Doutor	Física	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P32	Sim	Doutor	Filosofia	6 a 10 anos	Estou bem-informado(a)
P40	Sim	Doutor	Física	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P14	Não	Doutor	Física	Até 5 anos	Estou bem-informado(a)
P24	Sim	Doutor	Geografia	6 a 10 anos	Ouvi falar, mas não estou familiarizado(a) com detalhes

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Tabela 6 - Perfil dos professores indecisos sobre a necessidade de uma revisão no conteúdo das disciplinas da formação geral

P2	Doutor	Física	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P20	Mestre	Matemática	+ de 11 anos	Estou bem-informado(a)
P22	Doutor	História	Até 5 anos	Ouvi falar, mas não estou familiarizado(a) com detalhes

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Dos três professores que expressaram estar indecisos sobre a necessidade de uma revisão no conteúdo das disciplinas da formação geral, dois possuem titulação de doutor e um é mestre. Os dados sugerem que a titulação dos professores não parece influenciar diretamente sua indecisão sobre a necessidade de revisão no conteúdo das disciplinas da formação geral.

Entretanto, destacamos que a falta de familiaridade com os detalhes da BNCC pode ser um fator que contribui para essa indecisão, como observado no caso do professor de História. Além disso, o tempo de experiência dos professores no CEFET-MG não parece ser um determinante claro dessa indecisão, uma vez que há professores tanto com mais de 11 anos quanto com até 5 anos de experiência entre os indecisos.

Tabela 7 - Perfil dos professores que não possuem informações suficientes para responder a questão

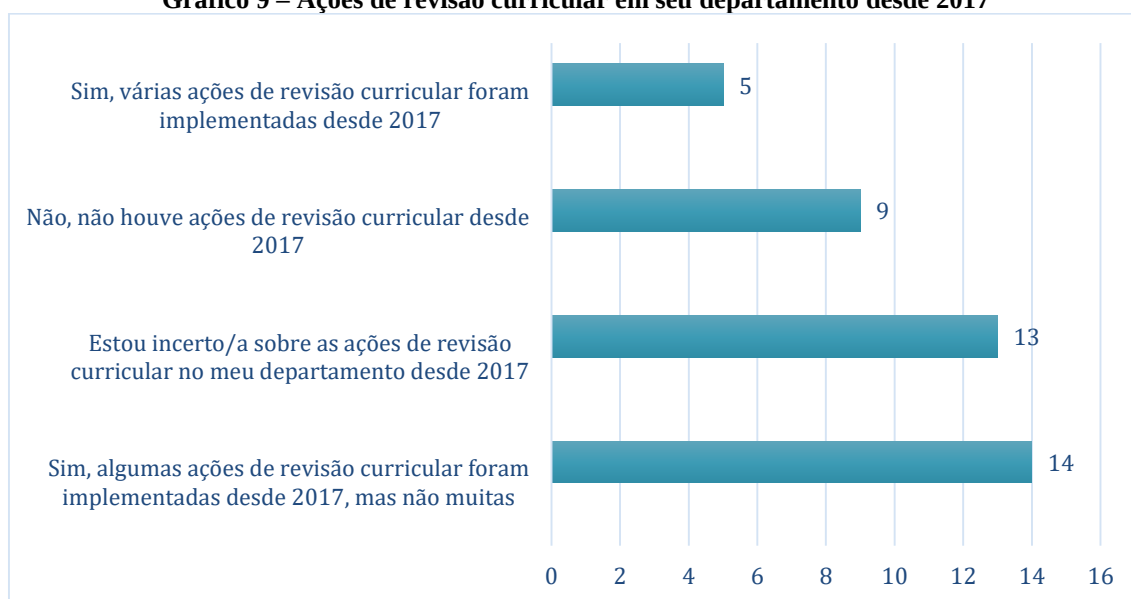
P25	Sim	Mestre	Inglês	Até 5 anos	Estou bem-informado(a)
P28	Sim	Mestre	Ed. Física	6 a 10 anos	Ouvi falar, mas não estou familiarizado(a) com detalhes.
P31	Sim	Doutor	Matemática	Até 5 anos	Estou bem-informado(a)

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Dos três professores que indicaram não ter informações suficientes para responder ao questionamento, dois possuem mestrado e um possui doutorado, sendo todos licenciados. Os professores de Inglês e Matemática têm até 5 anos de experiência no CEFET-MG, enquanto o professor de Educação Física tem entre 6 e 10 anos de experiência.

Inferimos, nesse caso, que a titulação dos professores não parece influenciar diretamente na percepção de ter informações suficientes para responder. No entanto, pode haver uma relação entre o tempo de experiência no CEFET-MG e a confiança na resposta, pois dois professores com menos experiência indicaram estar bem-informados sobre a BNCC, enquanto o professor com mais experiência expressou falta de familiaridade com os detalhes. Isso pode indicar que os professores mais recentes podem sentir-se mais atualizados em relação às diretrizes educacionais.

Gráfico 9 – Ações de revisão curricular em seu departamento desde 2017



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Por um lado, dos professores que responderam à pergunta sobre a realização de ações de revisão curricular em seu departamento desde 2017, 13 indicaram estar incertos sobre o assunto. Sendo assim, destacamos falta de clareza ou comunicação sobre as iniciativas de revisão curricular dentro do departamento.

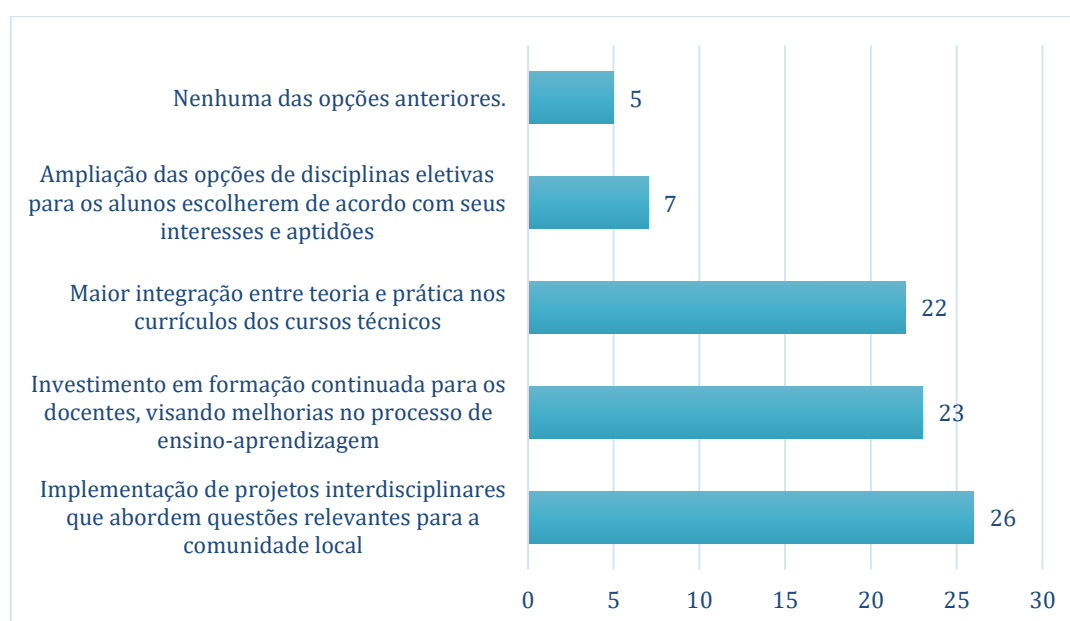
Por outro lado, 5 professores afirmaram que várias ações de revisão curricular foram implementadas desde 2017, o que indica um esforço significativo nesse sentido. Sublinhamos que não foram citadas essas variedades de ações.

No entanto, essa é uma minoria em comparação com os 32 professores restantes que indicaram diferentes graus de dúvida ou ausência de ações de revisão curricular. Os resultados também revelam que 14 professores reconhecem a implementação de algumas ações de revisão curricular desde 2017, mas não muitas, sugerindo que pode ter havido algum nível de atividade nesse sentido, embora não tenha sido abrangente.

Por fim, nove professores indicaram que não houve nenhuma ação de revisão curricular desde 2017, o que aponta para uma falta de iniciativas de atualização ou adaptação do currículo do departamento nos últimos anos, bem como caminha no sentido de ignorar as regulamentações legais da base. Sob essa possibilidade, entendemos que a melhor forma de resistência é conhecer profundamente o documento para, assim, elaborar argumentos contrários à sua implantação.

Em relação às sugestões de mudança na perspectiva de uma reforma curricular benéfica aos alunos, docentes e toda comunidade escolar da Educação Profissional e Tecnológica, perguntou-se: Quais são as mudanças que sugere para que ocorra uma reforma do Ensino Médio benéfica aos alunos, docentes e toda comunidade escolar da Educação Profissional e Tecnológica? Havia a possibilidade de marcar mais de uma opção. As respostas estão resumidas no Gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 – Sugestões de mudanças na perspectiva de uma reforma curricular benéfica aos alunos, docentes e toda comunidade escolar da Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Dos professores que responderam à questão sobre as mudanças sugeridas para uma reforma benéfica do Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica, a maioria (26) indicou a implementação de projetos interdisciplinares que abordem questões relevantes para a comunidade local. Isso reflete um desejo por uma abordagem mais prática e contextualizada no currículo, que possa envolver os alunos em questões do mundo real e promover uma aprendizagem significativa.

A abordagem de currículo interdisciplinar visa proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento, permitindo que eles percebam as interconexões entre os diferentes conteúdos e disciplinas, bem como sua relação com o mundo real. Ao invés de abordar os conteúdos de forma isolada e fragmentada, o currículo integrado busca integrar os diversos temas em torno de uma totalidade concreta, possibilitando que os conceitos sejam compreendidos como partes de um sistema de relações (Ciavatta, 2010).

Essa integração é fundamental para promover uma aprendizagem mais significativa, uma vez que, ao invés de lidar com os conhecimentos de forma compartimentada, os estudantes são incentivados a explorar as conexões entre os diferentes temas, desenvolvendo uma compreensão mais holística e sistêmica do mundo ao seu redor.

Nesse sentido, o currículo interdisciplinar busca organizar o conhecimento de forma a estimular a reflexão crítica, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos. Ao relacionar os conteúdos com questões do mundo real, os estudantes são incentivados a aplicar seus conhecimentos de forma prática e a desenvolver habilidades relevantes para sua vida pessoal e profissional.

Salientamos que a organização de um currículo interdisciplinar visa proporcionar uma educação mais integrada e significativa, que prepara os estudantes para enfrentarem os desafios e demandas da sociedade contemporânea de maneira mais eficaz e responsável. Ciavatta (2010) aborda o conceito de formação integrada, que propõe superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual que historicamente permeia a sociedade. Tradicionalmente, a divisão social do trabalho estabelece uma separação entre aqueles que executam tarefas práticas (trabalho manual) e aqueles que realizam atividades de planejamento, gerenciamento ou pensamento abstrato (trabalho intelectual).

A ideia de formação integrada (Ciavatta, 2010) busca superar essa separação, reconhecendo que a preparação para o trabalho não deve se limitar ao aspecto operacional

e simplificado das tarefas, desvinculadas dos conhecimentos científicos e tecnológicos que as fundamentam e das dimensões histórico-sociais que as contextualizam. Em vez disso, propõe-se uma abordagem educacional que integre tanto o conhecimento teórico quanto o prático, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e técnicas em conjunto.

Consideramos, em Ciavata (2010), que essa abordagem visa preparar os estudantes não apenas para executar tarefas específicas, mas também para compreender os fundamentos conceituais por trás delas, entender seu contexto social e histórico e serem capazes de adaptar-se a mudanças e inovações no mundo do trabalho. Dessa forma, a formação integrada busca promover uma educação mais integral e contextualizada, capaz de atender às demandas de um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Entre os respondentes, 22 professores destacaram a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática nos currículos dos cursos técnicos. Isso sugere um reconhecimento da importância de combinar conhecimentos teóricos com experiências práticas para melhor preparar os alunos para os postos de trabalho e para a vida após a escola.

Em relação às opções adicionais fornecidas, 23 professores expressaram a necessidade de investimento em formação continuada para os docentes, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Isso ressalta a importância do desenvolvimento profissional dos educadores para garantir uma educação de qualidade.

A opção “Ampliação das opções de disciplinas eletivas para os alunos escolherem de acordo com seus interesses e aptidões” recebeu menos votos, com apenas sete professores indicando-a como uma mudança desejada. Sendo assim, compreendemos que, embora a personalização do currículo possa ser valorizada, outras mudanças, como a integração curricular e a formação docente, são consideradas mais urgentes e prioritárias.

Por fim, cinco professores selecionaram "Nenhuma das opções anteriores", indicando terem outras ideias ou preferências não contempladas nas opções fornecidas. Essa resposta destaca a diversidade de perspectivas e necessidades dentro da comunidade escolar da Educação Profissional e Tecnológica.

4.7 Nuvem de Palavras da BNCC para o Ensino Médio

Ao utilizar o web aplicativo chamado WordClouds encontrou-se uma nuvem de palavras que obteve maior incidência da palavra *trabalho*, o que é preocupante, pois, o documento norteador fala mais em trabalho do que de formação integral e de educação de qualidade.

Será que estamos diante de uma perspectiva de um documento que promove a manutenção da dualidade do ensino? Ensino para as mãos e para a cabeça? Que trabalho é esse que os jovens do ensino médio vão realizar? Será que o objetivo é apenas elevar o número de mão de obra técnica apenas abastecer o mercado industrial e ou de serviços de baixa remuneração, que não precisam pensar apenas fazer?



4.8 Manifestação livre dos participantes

No item que era aberto para comentários gerais, apenas nove professores deixaram outros olhares sobre o cenário desta pesquisa, e tais falas podem ser agrupadas nas seguintes categorias:

- I. **Revisões curriculares:** três respondentes destacaram a importância de revisões curriculares, não apenas para atender às demandas do mundo do trabalho, mas também para promover uma formação mais ampla e integral dos alunos, alinhada com ideais como formação para a democracia, apropriação do patrimônio cultural e reflexão sobre questões sociais e ambientais.
- II. **Mercado de Trabalho:** dois respondentes expressaram preocupação com a ênfase excessiva nas demandas do mercado de trabalho como motor para

as revisões curriculares, sugerindo que isso poderia comprometer a formação ampla dos alunos e desconsiderar aspectos fundamentais da educação, como a formação para a cidadania e a reflexão crítica sobre questões sociais e ambientais.

- III. **Desafios na implementação da BNCC e Reforma do Ensino Médio:** houve duas menções sobre os desafios na implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, destacando preocupações com as desigualdades sociais, a falta de integração entre o Ensino Médio e técnico, e a necessidade de mudanças nos sistemas de ingresso ao ensino superior para adequar as exigências às propostas curriculares.
- IV. **Políticas de humanização:** dois respondentes ressaltaram a importância de políticas de humanização para implementar qualquer mudança no CEFET-MG, enfatizando a necessidade de considerar não apenas aspectos curriculares, mas também questões relacionadas ao bem-estar e à qualidade de vida dos estudantes e professores.

Diante dessas manifestações, consideramos que os participantes revelaram diferentes percepções e perspectivas sobre o cenário educacional abordado nesta pesquisa. Enquanto alguns ressaltam a importância das revisões curriculares para uma formação mais ampla e integrada dos alunos, alinhada com valores democráticos e reflexão sobre questões sociais e ambientais, outros expressam preocupações com a excessiva ênfase nas demandas do mercado de trabalho, o que poderia comprometer aspectos fundamentais da educação, como a formação para a cidadania.

Além disso, destacamos as menções aos desafios na implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, ressaltando preocupações com as desigualdades sociais e a falta de integração entre o Ensino Médio e técnico. Por fim, a importância de políticas de humanização é destacada por alguns participantes, enfatizando a necessidade de considerar não apenas aspectos curriculares, incluindo o bem-estar e a qualidade de vida dos estudantes e professores. Essas diferentes perspectivas demonstram a complexidade e a diversidade de desafios enfrentados na educação, sugerindo a necessidade de abordagens holísticas e inclusivas para promover uma educação de qualidade e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e a implantação de uma base nacional comum curricular aplicável e benéfica ao ensino-aprendizagem da formação geral na etapa do nível médio, considerando as suas singularidades é um grande desafio num país de vasta extensão territorial como o Brasil.

Esta pesquisa apresenta um retrato de percepções sobre o que os Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG pensam da BNCC e, apesar de o número de participantes ter sido inferior ao esperado, a maioria não está satisfeita com as prescrições desta normativa nacional e sugerem ações de melhoria.

Conforme os dados analisados, os desafios para a implementação da BNCC do Ensino Médio nas disciplinas de formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG são inúmeros e os docentes estão cientes da necessidade de alterações curriculares, mas se preocupam com as desigualdades sociais e a falta de integração entre o nível médio e o técnico neste cenário de polarização político educacional.

Esperamos que os capítulos desta dissertação sejam instrumentos de consulta para docentes que lecionam disciplinas da formação geral nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG que ainda possuem pouco conhecimento sobre o conteúdo da BNCC do Ensino Médio, sendo estes participantes ou não desta pesquisa.

Era esperado uma maior participação dos docentes da formação geral, haja vista a opinião de muitos autores, citados ao longo da pesquisa, sobre a falta da participação de docentes de todas as esferas na construção da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

É importante participar das pesquisas, dos movimentos e das manifestações em favor da melhoria do ensino público, em especial para o aumento de cursos técnicos integrados de nível médio que apresentam provas de ser um modelo que funciona, pois as estatísticas mostram os egressos sendo aprovados no ENEM e ou inseridos no mercado de trabalho.

É essencial que a academia/universidade esteja presente na comunidade, demonstrando a importância das pesquisas científicas para elucidar os problemas socioeducacionais, pois realizar pesquisas que dependem da participação dos envolvidos é um desafio constante.

Diante disso, consideramos que os resultados de pesquisas deveriam ser melhores publicizados para que, talvez assim, se tornassem um mecanismo de conscientização, mobilização e sensibilização das pessoas para a adesão às pesquisas em ciências humanas

e sociais. Essa interação entre a academia e a comunidade contribui para uma compreensão mais profunda das questões em pauta e para a construção de soluções mais eficazes e inclusivas.

Esta pesquisa nos permitiu entender as conquistas e as mudanças históricas que estão por trás da construção de um documento normativo (a BNCC) e de mais uma Lei Educacional em pauta, “paralisada” com possibilidade de ser “vetada” e que coloca em risco a grande maioria de estudantes brasileiros que sequer tem conhecimento sobre os interesses privados envolvidos nessa reforma.

A história da Parábola dos Urubus, de Rubem Alves, deve ser considerada como um alerta para a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, valorizando a diversidade, a criatividade e a participação dos estudantes.

Essa analogia sugere que, assim como os urubus, há uma elite ou grupo dominante que determina os conteúdos e as diretrizes educacionais, muitas vezes sem considerar as necessidades, os interesses e as realidades dos alunos e dos professores. Da mesma forma, na BNCC, há uma padronização dos conteúdos e habilidades a serem ensinados em todo o país, sem levar em conta a diversidade cultural, social e regional do Brasil.

Além disso, o currículo, assim como o trabalho dos urubus, pode parecer sofisticado e eficiente superficialmente, com sistemas de avaliação elaborados e tecnologias avançadas, mas pode falhar em atender às verdadeiras necessidades e as demandas dos alunos.

Assim, ao analisarmos a BNCC do Ensino Médio, é crucial garantir que ela promova uma educação inclusiva, crítica e emancipatória, capaz de preparar os jovens para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Que as alterações curriculares do CEFET-MG ocorram por meio de processos democráticos, harmônicos, em consonância com o interesse público, com as sugestões dos Docentes, público-alvo desta pesquisa, e de acordo com a necessidade real dos alunos.

Por fim, esperamos que a Reforma do Ensino Médio, proposta em 2017, seja esquecida pelos legisladores e governantes tendo em vista o volume de prejuízos que a dita lei 13.415/2017 promete na formação do aluno do nível médio.

A esperança ficará no **Projeto de Lei n.º 5230/2023**, com a versão final aprovada em 09 de julho de 2024 pela Câmara dos Deputados e que segue para sanção do presidente. O Brasil precisa corrigir seus investimentos em educação em quantidade e em

qualidade e todos os envolvidos nesta batalha deverão manter as mobilizações para que seja o início de uma Pró-Reforma pelo Ensino Médio gratuito, acessível e de qualidade.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazzotti, Alda Judith; Gewandszanajder, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo, Pioneira, 2000.

Alves, Rubem. O currículo dos urubus. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

ANDE; ANPED; CEDES. **Carta de Goiânia**. In: *Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

Apple, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-92.

Apple, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Apple, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**. v. 14, n. 2 2, jul. dez. de 1989. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257907>. Acesso em 14 abr. 2024.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2016.
Bobbitt, J. F. **O Currículo**. Porto, Portugal: Didáctica, 2004.

Boanafina, A.; Otranto, A. R.; Macedo, J. M. de. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0716–0733, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15783>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Bobbitt, J. f. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

Branco, Emerson Pereira. A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais. Dissertação (Mestrado em Educação). Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, 2017.

Branco, Emerson Pereira et al. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000401711&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 jul. 2024.

Brasil/CNE/CEB. Resolução CEB nº 03 de 26 de junho de 1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998a.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

Brasil. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 15 mar. 2023.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 mar. 2023.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

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. Brasília: D.O.U., 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE nº 15/98 – CEB. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB15_98.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023

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, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>. Acesso em: 28 março 2024.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Acesso em: 23 mar. 2013.

Brasil. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> > Acesso em 15 mar. 2023.

Brasil. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em 15 mar. 2023.

Brasil; MEC; CNE. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 15 mar. 2023.

Cara, Daniel Tojeira. O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2019.

Carvalho, Lena. Livros didáticos do Novo Ensino Médio: o choque do PNLD 2021. Disponível em: <https://sententia.com.br/lenacostacarvalho/2021/livros-didaticos-novo-ensino-medio-pnld/>. Acesso em 02 jul. 2024.

CEFET-MG. Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica. Deliberação nº 14/2022 – CEPT, as Diretrizes Gerais para a Revisão Curricular dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG. https://www.cefetmg.br/wp-content/uploads/2022/09/delibera%C3%A7%C3%A3o_correta.pdf Acesso em 18 abril 2023.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 22 maio 2024.

Costa, Maria Adélia da; Coutinho, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei no 13.415/2017. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

Costa, Maria Adélia da. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**. Uberaba-MG, v.18, n.39, p. 239-254, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205/1394>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Cury, C. R. J.; Reis, M.; Zanardi, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, p. 109-110, 2008.

Gohn, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

Goodson, I. F. **Currículo: teoria e história**. 7ª. edição, Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

Hamilton, D. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, nº. 06, 1992.

Koepsel, Eliana Cláudia Navarro; Garcia, Sandra Regina de Oliveira; Czernisz, Eliane Cleide da Silva. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 222442, 2020.

Minayo, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Minayo, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro, Huicitec, 2013.

Moreira, Antonio Flavio; Candau, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.

Motta, V. C.; Frigotto, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 355-372, 2017.

Moura, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Pires, M.F.C. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. **Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas?** UNESP. São Paulo, 1996.

Ramos, Marise Nogueira; Frigotto, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. p. 26-47, jul./dez. 2017.

Rosa, M. I. P.; Schnetzler, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

Sacristán, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

Sacristán, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Saviani, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**. n. 4. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> Acesso em: 23 Out. 2022.

Silva, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf>. Acesso em 15 mar. 2023.

Silva, M. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-34, e214130, 2018.

Silva, M. R. Currículo, Ensino Médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

Silva, M. R. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? what course will the last stage of basic education take?. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 25 jun. 2024.

Silva, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. -3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

Zabala, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Docente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, sob a responsabilidade da pesquisadora Flávia Linhares Alves, discente do Mestrado Regular do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob a orientação da Dra. Maria Adélia da Costa e coorientação da Dra. Natália Valadares Lima.

A pesquisa tem como objetivo identificar as percepções dos docentes que lecionam disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG sobre a implementação, organização e conteúdo da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio.

Assim, registro que sua participação consistirá em dar seu assentimento quanto à participação, que consiste em responder um questionário eletrônico, ciente de que o material coletado será destinado única e exclusivamente para a realização desta pesquisa, sem qualquer tipo de identificação.

Após transcritos, os dados ficarão armazenados, de modo seguro, em arquivo digital no computador pessoal da pesquisadora e em pendrive próprio, durante cinco anos, depois deste tempo serão destruídos. Entretanto, apesar de cientes de que a pesquisadora tomará todos os cuidados para proteção dos dados obtidos, os participantes devem ser informados de que há riscos inerentes ao ambiente virtual que escapam ao controle da pesquisadora.

Vê-se, desta forma, que os riscos à participação são mínimos, podendo ocorrer: alterações psicológicas, intelectuais ou emocionais, tais como:

- a) cansaço ao responder as perguntas;
- b) quebra involuntária de sigilo;
- c) quebra involuntária de anonimato;
- d) Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o passado.

Visando mitigar riscos, elaboramos um questionário objetivo com 15 questões

fechadas e 1 questão aberta, deixando espaço livre, não obrigatório, para complementar a questão de múltipla escolha.

Os benefícios serão consideráveis, uma vez que os resultados poderão contribuir com o incentivo a políticas educacionais e ações didático-pedagógicas, no campo da reestruturação curricular de disciplinas da formação geral de cursos técnicos integrados.

Deve-se ressaltar que, de acordo com a legislação brasileira, o participante é detentor de direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

–A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e inclusão deste Termo;

- plena liberdade para decidir sobre sua participação ou retirar seu consentimento, sem prejuízo ou represália, quando os dados colhidos de sua participação serão descartados, a menos que o participante autorize explicitamente o contrário;
- acompanhamento e a assistência de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e no que se refere ao vínculo do participante com a pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa;
- acesso aos resultados da pesquisa;
- ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa, desde que efetivamente justificada e mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- acesso a este TCLE.

Por fim, ressaltamos que o você não terá despesas de ordem financeira (exceto na questão do uso do wi-fi e/ou pacote de dados) ao optar pela participação na pesquisa, bem como não receberá retribuições financeiras ou materiais em decorrência do aceite por parte da pesquisadora ou das instituições vinculadas.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – podem ser dirigidos para a pesquisadora pelo telefone: (31) 98847-1925, pessoalmente ou via postal para Rua Joaquim Nabuco, 70, apartamento 201, Nova Suíça, Belo Horizonte/MG.

Caso o participante tenha alguma reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (**CEP**) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

O endereço e os contatos do **CEP** constam no site no link: <https://www.cep.cefetmg.br/home/>.

Este termo será enviado via e-mail para cada participante da pesquisa que deverá assinar manualmente ou digital (via sou-gov, ou outra forma digital), digitalizar e devolver para o e-mail da pesquisadora. Ao invés de assinar também tem outra forma de provar que está de acordo com este TCLE: respondendo ao e-mail com uma das respostas: SIM, está de acordo com o TCLE ou NÃO, não está de acordo com o TCLE.

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Eu, Flávia Linhares Alves, cargo: assistente em administração do CEFET-MG/aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – PPGET, do CEFET-MG, declaro que participarei como pesquisadora responsável no projeto intitulado **PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, sob minha responsabilidade.

Declaro ter ciência dos aspectos éticos contidos na Resolução CNS nº 466/2012, Resolução CNS nº 510/2016 e Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Comprometo-me a:

- (i) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (item 3.3.c da Norma Operacional CNS nº 001/2013);
- (ii) divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos (item 3.4.1.14 da Norma Operacional CNS nº 001/2013);
- (iii) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante da pesquisa (item XI.2.g da Resolução CNS nº 466/2012);
- (iv) retornar aos participantes da pesquisa os benefícios dela resultantes, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (item 3.3.d da Norma Operacional CNS nº 001/2013);
- (v) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (item IV do Art. 28 da Resolução CNS nº 510/2016).

Belo Horizonte, 13 de março de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Prezado(a) Docente,

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a), respondendo o questionário da pesquisa intitulada: **PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Pesquisadora/Mestranda: Flávia Linhares Alves

Orientadora: Maria Adélia da Costa e Coorientadora: Natália Valadares Lima

Instituição: CEFET-MG - Mestrado em Educação Tecnológica

Sua contribuição e participação é muito importante para a pesquisa!

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome e ou Codinome (Opcional): _____

CAMPUS que atua no CEFET-MG:*

() Campus Araxá

() Contagem

() Curvelo

() Divinópolis

() Nepomuceno

() Timóteo

() Varginha

() Leopoldina

Gênero:

() Feminino

() Masculino

() Outro

Qual(s) é sua área(s) de Formação:*

- ☐)Ciências Exatas e da Terra
- ☐)Ciências Biológicas
- ☐)Engenharias
- ☐)Ciências Agrárias
- ☐)Ciências Sociais Aplicadas
- ☐)Ciências Humanas
- ☐)Linguística, Letras e Artes
- ☐)Ciências da Saúde
- ☐)Outra área não especificada

Você tem curso de Licenciatura?*

- ☐)Sim
- ☐)Não

Qual é a sua titulação?*

- ☐)Mestre
- ☐)Doutor

Qual disciplina você ministra na formação geral (nível médio) do CEFET-MG?*

- ☐)Biologia
- ☐)Física
- ☐)Matemática
- ☐)Química
- ☐)Língua Portuguesa
- ☐)Artes
- ☐)Educação Física

- () Redação
- () Geografia
- () História
- () Filosofia
- () Sociologia
- () Língua Estrangeira "Inglês"
- () Língua Estrangeira "Espanhol"
- () Tópicos de Educação Física

Qual tempo de experiência na atividade docente no CEFET-MG?*

- () Até 5 anos
- () 6 a 10 anos
- () mais de 11 anos

Você tem conhecimento sobre a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) do nível médio:*

- a) Sim, estou bem informado(a) sobre ela.
- b) Eu já ouvi falar, mas não estou muito familiarizado(a) com os detalhes.
- c) Não, nunca ouvi falar sobre a BNCC do nível médio.
- d) Estou incerto(a).

Se marcou na pergunta anterior a alternativa a) e/ou a b) , Quais desafios você identifica na implementação da BNCC na etapa do nível médio nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG?

OBS: É possível marcar mais de uma opção.

- a) Falta de recursos financeiros para atualização de materiais e formação de professores.
- b) Resistência dos professores em adaptar seus métodos de ensino às novas diretrizes curriculares.

c) Dificuldade em conciliar os conteúdos técnicos com os conhecimentos gerais previstos na BNCC.

d) Não identifico desafios na implementação da BNCC.

Se identificou desafios na questão anterior, qual desses aspectos você considera mais crítico para a efetiva implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG?

OBS: É possível marcar mais de uma opção.

a) A falta de alinhamento entre os currículos dos cursos técnicos e as diretrizes da BNCC.

b) A resistência por parte dos estudantes em se adaptarem a uma nova abordagem curricular.

c) A escassez de materiais didáticos adequados que atendam às exigências da BNCC.

d) A falta de suporte e capacitação adequada aos professores para implementar a BNCC em suas práticas pedagógicas.

Se identificou desafios na questão anterior, qual medida você acredita que seria mais eficaz para superar os desafios na implementação da BNCC nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG?

OBS: É possível marcar mais de uma opção.*

a) Investir em programas de formação continuada para os professores, focados na compreensão e aplicação da BNCC.

b) Revisar a estrutura curricular dos cursos técnicos para garantir uma maior integração com os princípios da BNCC.

c) Estabelecer parcerias com instituições de ensino e empresas para enriquecer o ensino prático e aplicado.

d) Alocar recursos adicionais para atualização de infraestrutura e materiais didáticos conforme as exigências da BNCC.

e) Acho que não será possível implementar a BNCC nos cursos técnicos integrados.

Você considera que deva ser necessária uma revisão no conteúdo curricular das disciplinas da formação geral em cursos técnicos integrados do CEFET-MG?*

a) Sim, acredito que uma revisão seria benéfica para melhor adequar o currículo às demandas atuais do mercado de trabalho.

b) Não, acredito que o conteúdo das disciplinas da formação geral está suficientemente atualizado e alinhado com as necessidades dos alunos.

c) Estou indeciso/a sobre a necessidade de uma revisão no conteúdo das disciplinas da formação geral.

d) Não tenho informações suficientes para responder.

Foram realizadas ações de revisão curricular no seu departamento a partir de 2017?*

a) Sim, várias ações de revisão curricular foram implementadas desde 2017.

b) Sim, algumas ações de revisão curricular foram implementadas desde 2017, mas não muitas.

c) Não, não houve ações de revisão curricular desde 2017.

d) Estou incerto/a sobre as ações de revisão curricular no meu departamento desde 2017.

Quais são as mudanças que sugere para que ocorra uma reforma do Ensino Médio benéfica aos alunos, docentes e toda comunidade escolar da Educação Profissional e Tecnológica?

OBS: É possível marcar mais de uma opção.*

a) Maior integração entre teoria e prática nos currículos dos cursos técnicos.

b) Ampliação das opções de disciplinas eletivas para os alunos escolherem de acordo com seus interesses e aptidões.

c) Investimento em formação continuada para os docentes, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

d) Implementação de projetos interdisciplinares que abordem questões relevantes para a comunidade local.

e) Nenhuma das opções anteriores.

Existe alguma observação que gostaria de acrescentar?

OBSERVAÇÃO: Se for de seu interesse ter acesso aos resultados dessa pesquisa, por favor, deixe registrado aqui seu e-mail:

Agradeço sua participação e colaboração!

Pesquisadora: Flávia Linhares Alves – Mestranda em Educação Tecnológica – CEFET/MG

Orientadora: Maria Adélia Costa - Professora Doutora e Pesquisadora – CEFET/MG

Coorientadora: Natália Valadares Lima - Doutora e Servidora TAE do CEFET-MG