



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS - DCET
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

JAMES BOMFIM NASCIMENTO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O NOVO
ENSINO MÉDIO: VOZES DO INTERIOR BAIANO

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2025

JAMES BOMFIM NASCIMENTO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O NOVO
ENSINO MÉDIO: VOZES DO INTERIOR BAIANO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Matemática da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia - UESB/Campus de
Vitória da Conquista - BA, para obtenção do
título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Me. Gerson dos Santos
Farias

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2025

JAMES BOMFIM NASCIMENTO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O NOVO
ENSINO MÉDIO: VOZES DO INTERIOR BAIANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Matemática. Aprovado em: 08 de Dezembro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Gerson dos Santos Farias (UESB/UFMS)
Orientador

Profª. Ma. Bárbara Cunha Fontes Ferreira (UESB)
(Membro da Banca)

Profª. Ma. Rosilda Costa Fernandes (SEC-BA)
(Membro da Banca)

Vitória da Conquista, 08 de Dezembro de 2025.

*Dedico este trabalho à mulher
que me ensinou o verdadeiro significado de
força e amor: minha mãe, Maria Lene. Em
cada conquista minha, há um pouco do seu
cuidado, da sua coragem e da sua presença
silenciosa que sempre me sustenta.*

RESUMO

Com o objetivo de melhorar e adaptar a educação às novas exigências da sociedade contemporânea, em 22 de setembro de 2016, a medida provisória nº 746, em conjunto com a Lei nº 13.415/2017, alterou drasticamente o Ensino Médio. Essa lei ficou conhecida como Novo Ensino Médio (NEM) e vem recebendo alterações desde o início de sua implementação, visto que, para realizar alterações no sistema educacional, é necessário considerar as vozes dos professores, uma vez que eles são um dos principais pilares da educação. Frente a isso, temos como objetivo analisar as percepções de três professores de Matemática que atuam no Novo Ensino Médio em uma escola pública estadual de Barra do Choça, Bahia, durante o ano de 2024. Como suporte teórico, estabelecemos um diálogo com pesquisas que abordam o NEM e a construção da Identidade Profissional, com vista para a formação e o ensino de Matemática frente às reformas curriculares. Metodologicamente, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professores de Matemática que atuam no contexto do NEM, visando capturar suas percepções e experiências de forma aprofundada. Essa abordagem visa oferecer entendimentos sobre os efeitos da implementação do NEM na IP dos educadores. Os dados foram analisados com base na análise temática e se desdobraram da seguinte forma: (1) Percepções e Entendimento do Novo Ensino Médio e do Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias, (2) Desafios e Vivências na Implementação Curricular e (3) Suporte Institucional e Formação Continuada. Como resultados gerais, as falas trazem à tona tanto potencialidades quanto fragilidades do processo, evidenciando um cenário complexo que atravessa dimensões pedagógicas, estruturais e subjetivas da docência. As entrevistas também trouxeram à tona tensões relacionadas à precarização do trabalho docente, que se manifesta no acúmulo de disciplinas fora da área de formação, na instabilidade dos vínculos e na responsabilização dos professores pelos problemas estruturais da reforma. Portanto, as narrativas aqui apresentadas e discutidas deixam evidente que os impactos do NEM ultrapassam questões pedagógicas, alcançando a dimensão emocional da docência. Sentimentos como angústia, incerteza e frustração compõem o cenário vivenciado pelos professores, agravado pela instabilidade das políticas educacionais e pela constante mudança de diretrizes, dificultando o planejamento e o aperfeiçoamento das práticas.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio; Desigualdade Educacional; Educação Básica.

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
DCET	Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
SEC-BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
NEM	Novo Ensino Médio
IP	Identidade Profissional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
MP	Medida Provisória
PLV	Projeto de Lei de Conversão
MEC	Ministério da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Estágio Supervisionado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FGV	Fundação Getulio Vargas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
O NOVO ENSINO MÉDIO: REFORMAS, CONTRADIÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS GERAÇÕES FUTURAS	14
1.1 O que é o Novo Ensino Médio?	14
1.2 Implementação do NEM: Desafios, Vantagens e Desvantagens.....	18
1.3 NEM e Educação Neoliberal: Breves Apontamentos.....	22
1.4 Implicações do NEM para a Formação Docente	25
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
2.1 As potencialidades da pesquisa qualitativa em Educação Matemática	30
2.2 Definição do perfil e seleção dos entrevistados.....	32
2.3 Processo de produção dos dados	33
2.4 Processo de análise dos dados	36
ANÁLISES DE NARRATIVAS: POR ENTRE VOZES, EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E REFLEXÕES	40
3.1 Um Encontro Com A Professora X	40
3.2 Um Encontro Com A Professora Y	43
3.3 Um encontro com o professor Z	46
3.4 Convergências e tensões: uma síntese das narrativas dos docentes	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A minha¹ trajetória até a docência em Matemática não foi linear, mas sim um percurso moldado por circunstâncias socioeconômicas, pela busca por estabilidade e, finalmente, pelo desejo em ser professor. Concluí o Ensino Médio em 2017, tendo passado por duas escolas públicas no interior da Bahia: a Escola Estadual Gelasio Alves dos Santos, em Caatiba, em que cursei o primeiro ano, e o Colégio Estadual Daria Viana de Queiroz, em Barra do Choça, em que concluí o segundo e terceiro anos. Nessa fase, minha relação com a Matemática era de neutralidade; eu a via apenas como mais uma disciplina a ser cumprida, sem uma afinidade particular.

Minha verdadeira paixão sempre foi a licenciatura, o desejo de ser professor. A escolha pela Matemática, no entanto, foi pragmática. Vindo de uma família de baixa renda, minha prioridade era ingressar em um curso que oferecesse um mercado de trabalho acessível e que não exigisse recursos que eu não possuía naquele momento. A Licenciatura em Matemática pareceu, então, a escolha mais sensata, reforçada pelo incentivo da minha mãe, que sempre acreditou no meu potencial como educador. Curiosamente, minhas maiores inspirações no Ensino Médio vieram das humanidades, com professores de Sociologia, Filosofia e História que me incentivavam a pensar criticamente.

Em contrapartida, minha experiência com os professores de exatas foi, em grande parte, marcada pelo autoritarismo, culminando no desincentivo de uma professora que duvidou da minha capacidade de concluir o curso de Licenciatura em Matemática, afirmando que “não valeria a pena” e que “provavelmente eu não conseguiria terminar, já que não era um dos melhores da turma”. Uma exceção foi o professor Daniel, que lecionava Geometria e, apesar das suas constantes ausências por conta do tratamento do filho, era acessível e incentivava discussões políticas e reflexões sobre o papel do Estado, tornando-se um dos poucos professores da área de exatas que eu admirava.

Ingressei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2018, por meio do vestibular, um passo que só foi possível graças ao sacrifício da minha mãe, que investiu

¹ Introdução escrita na primeira pessoa do singular por conta das minhas experiências pessoais. No decorrer da pesquisa, será adotada a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma investigação coletiva, que se constrói a partir da colaboração conjunta entre orientando e orientador.

o pouco que tínhamos para garantir minha inscrição. O processo de adaptação à universidade foi extremamente difícil. Sentia-me em grande desvantagem em relação aos meus colegas, e a necessidade de trabalhar me impedia de me dedicar integralmente aos estudos. A falta de informação sobre os programas de permanência estudantil me privou de um apoio que teria sido crucial no primeiro semestre.

As dificuldades acadêmicas, somadas a experiências humilhantes, como ter minha nota, a mais baixa da turma, exposta publicamente por um professor que entregava as provas “em ordem da maior nota para a pior” e anunciou: “e por último, a menor nota da sala, James”, geraram profundas crises de ansiedade e um sentimento de insuficiência que quase me levaram a desistir. Contudo, o incentivo constante da minha mãe e o apoio de professores como Augusto, que lecionava Fundamentos da Matemática III e foi o único que afirmou que eu conseguiria, foram fundamentais para minha permanência. E outra disciplina em que me sentia confortável era Introdução a Algoritmos Estruturados, em que minha facilidade com programação me dava alguma confiança.

Já os Estágios Supervisionados I e II, realizados durante o período da pandemia de COVID-19², foram experiências quase neutras, ofuscadas pelas dificuldades do ensino remoto e pela falta de recursos. Eu estava saturado, enfrentando problemas mentais e lutando para me manter no curso sem um celular adequado, usando o aparelho da minha mãe para acompanhar as aulas. Quando o estágio presencial começou, eu estava tão esgotado que não consegui realmente viver a experiência, apenas fui levando. No entanto, essas vivências confirmaram meu desejo de ser professor, reforçando minha percepção de que meus problemas eram com a Matemática e seus métodos de ensino, e não com a Licenciatura em si.

Foi no Estágio Supervisionado III, realizado entre março e maio de 2023, que finalmente tive a certeza do meu desejo. Apesar do meu suposto arrependimento pela escolha da Matemática em vez de uma área com a qual tinha mais afinidade, como a Sociologia, a experiência em sala de aula confirmou meu amor pela licenciatura e pelo ato de ensinar. O

² No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais, em andamento nas instituições de ensino do Brasil, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

estágio foi realizado no Colégio Estadual Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista, sob a supervisão da professora Lenaide Leal Souza e a orientação da professora Bárbara Cunha Fontes Ferreira. Ministrei aulas para uma turma do 3º ano do Ensino Médio tradicional e para uma turma do 1º ano do Novo Ensino Médio (NEM), lecionando uma disciplina do Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias.

A experiência, embora inicialmente assustadora, revelou-se fascinante. Foi o meu primeiro contato prático com a reforma que, muito provavelmente, definirá meu futuro campo de atuação. O medo de errar, de falar coisas incorretas ou de não saber responder às perguntas dos alunos era constante, e isso aconteceu algumas vezes. No entanto, as turmas eram incríveis e os alunos extremamente compreensivos, o que me deixou confortável e me permitiu crescer. Percebi que o que me faltava era segurança na hora de falar; eu estava sempre inseguro e com medo de errar, mas, com o tempo, isso foi diminuindo. Foi esse “choque de realidade”, essa imersão nos desafios e nas potencialidades do NEM, que despertou os questionamentos que fundamentam este trabalho.

O Estágio Supervisionado (ES)³, componente obrigatório na matriz curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, transcende a mera formalidade para se constituir como um momento decisivo na formação docente. Esse período é de fundamental importância, pois representa o primeiro contato sistemático do licenciando com o ambiente escolar, servindo como um contexto privilegiado para o desenvolvimento da sua Identidade Profissional (IP). Conforme discutem Teixeira e Cyrino (2015), a identidade profissional é uma noção complexa, referente ao “eu profissional” que se constrói e reconstrói no processo de tornar-se professor. Esse conceito envolve a apropriação de valores e crenças sobre o ensino, bem como a capacidade de refletir sobre a própria prática.

Os autores destacam que o estágio, especialmente a fase de regência, é o ponto culminante desse processo formativo. É nesse momento que a visibilidade do desenvolvimento da identidade do futuro professor aumenta, à medida que ele assume papéis mais próximos aos do docente responsável pela turma. O estágio se consolida, portanto, como um espaço de experimentação e reflexão, que fomenta a articulação entre a teoria discutida

³ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Disponível em: 15 out. 2025.

na universidade e a prática vivenciada em um contexto escolar real e dinâmico (Teixeira; Cyrino, 2015).

No âmbito da UESB, o ES é estruturado de forma progressiva ao longo da formação do licenciando em Matemática, promovendo uma imersão gradual na realidade escolar. O percurso é dividido em quatro momentos, sendo os três primeiros focados no ensino dito regular e o último na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Estágio Supervisionado I⁴ e o Estágio Supervisionado II⁵ preparam o discente para a atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na observação, coparticipação e regência, sempre articulando a teoria com a prática supervisionada.

A preparação para a docência na Educação Básica regular culmina no Estágio Supervisionado III, voltado para o Ensino Médio, enquanto o Estágio IV se dedica a modalidades específicas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UESB, 2023, p. 128), a ementa do Estágio III é:

Inserção no contexto do cotidiano escolar no Ensino Médio com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades coparticipativas para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação das sequências desenhadas. Elaboração de relatório de estágio.

Foi precisamente nesta etapa, ao vivenciar o Estágio Supervisionado III em 2023, que a teoria e a prática se confrontaram de maneira inesperada. A experiência, que deveria consolidar a preparação para o Ensino Médio, revelou-se um campo de desafios e questionamentos intensos. Atuando em um colégio estadual, em Vitória da Conquista, tive a oportunidade de lecionar para duas turmas distintas: uma do 3º ano do Ensino Médio e outra do 1º ano, que já estava já inserida no contexto do NEM.

⁴ Ementa do Estágio Supervisionado I (DCET0914): Inserção no contexto do cotidiano escolar no Ensino Fundamental II (6º ou 7º ano) com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades coparticipativas para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação das sequências desenhadas. Elaboração de relatório de estágio (UESB, 2023).

⁵ Ementa do Estágio Supervisionado II (DCET0921): Inserção no contexto do cotidiano escolar no Ensino Fundamental II (8º ou 9º ano), preferencialmente em classe que possua aluno com necessidade especial, com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades coparticipativas para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação das sequências desenhadas. Elaboração de relatório de estágio (UESB, 2023).

Para a turma do 1º ano, com aproximadamente 35 alunos, ministrei a disciplina do itinerário formativo “Para Além dos Números”. Esse duplo contato - com o modelo em extinção e com a nova proposta curricular - não apenas cumpriu os requisitos formais da ementa, mas também se tornou o catalisador para a presente pesquisa, provocando uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho docente e a própria IP em face de uma reforma curricular em pleno andamento.

A experiência vivenciada no estágio evidenciou uma lacuna significativa entre a formação inicial oferecida pela universidade e as demandas propostas pela reforma do Ensino Médio. O despreparo para atuar em disciplinas para as quais não houve preparação específica durante a graduação, a pouca quantidade de materiais didáticos adequados e a necessidade de construir, de forma quase improvisada, estratégias pedagógicas revelaram-se desafios concretos que transcendem a experiência individual.

Essa constatação suscita questionamentos fundamentais: como os professores de Matemática têm enfrentado a implementação do Novo Ensino Médio? Quais são os principais desafios pedagógicos, formativos e estruturais vivenciados por esses docentes? De que forma a IP dos professores é afetada ao se depararem com uma reforma curricular para a qual não foram preparados? Diante desse cenário, o presente trabalho se justifica pela urgência de compreender as vivências e os desafios enfrentados pelos docentes de Matemática nesse contexto de transformações educacionais profundas, contribuindo para a reflexão sobre a formação de professores e as condições de trabalho docente.

Durante o período de estágio, foi realizado um questionário com os alunos da turma sobre o NEM e o Ensino de Matemática (EM), no qual a maior parte dos estudantes relatou problemas nesse novo modelo de ensino. Essa experiência despertou o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o NEM e sua implementação, bem como compreender as perspectivas dos docentes envolvidos, especialmente aqueles que, assim como o autor, se viram diante de desafios para os quais não foram preparados durante a formação inicial.

Frente ao exposto, este trabalho tem como objetivo analisar as percepções de três professores de Matemática que atuam no Novo Ensino Médio em uma escola pública estadual de Barra do Choça, Bahia, durante o ano de 2024. Busca-se compreender como esses docentes vivenciam a reforma curricular, quais desafios enfrentam em sua prática pedagógica e de que forma suas IP são afetadas por esse contexto de transformação educacional.

Para a exposição dos resultados da pesquisa, o texto foi organizado da seguinte forma:

No Capítulo I, apresentamos a fundamentação teórica, percorrendo as diferentes concepções sobre o NEM, sua implementação enquanto política pública e seus desdobramentos, sem perder de vista as aproximações e distanciamentos entre a formação de professores de Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior, além de discutir, brevemente, as relações entre o NEM e a educação de orientação neoliberal.

Já no Capítulo II, apresentamos os procedimentos metodológicos, adotando a pesquisa qualitativa em Educação Matemática, a partir da técnica de entrevistas semiestruturadas. Durante a escrita, também sinalizamos a definição do perfil dos colaboradores, o roteiro de entrevista, os cuidados éticos da pesquisa e o processo de transcrição e análise dos dados. Dessa forma, inspiramo-nos nos pressupostos da análise temática, organizando os eixos da seguinte forma: (1) Percepções e Entendimento do Novo Ensino Médio e do Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias, (2) Desafios e Vivências na Implementação Curricular e (3) Suporte Institucional e Formação Continuada. Vale salientar que todos os eixos estão presentes na análise no encontro com cada entrevistado.

No Capítulo III, tecemos as análises e reflexões a partir das vozes dos 3 (três) professores entrevistados, costurando a realidade vivenciada por eles com a fundamentação teórica e reflexões durante o processo investigativo. Nesse capítulo, confrontamos as narrativas dos docentes com os conceitos e discussões apresentadas ao longo da pesquisa, buscando compreender como as experiências dialogam com as perspectivas sobre o NEM, a formação docente e a IP.

Por fim, nas considerações finais, resgatamos o objetivo da pesquisa, sintetizamos os principais resultados, destacamos as dificuldades no processo investigativo e apontamos algumas perspectivas futuras.

O NOVO ENSINO MÉDIO: REFORMAS, CONTRADIÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS GERAÇÕES FUTURAS

Neste capítulo, abordamos o Novo Ensino Médio (NEM), suas origens, fundamentos legais e os desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos decorrentes de sua implementação. A partir da Lei nº 13.415/2017, que reformulou a etapa final da Educação Básica, discutem-se as mudanças na carga horária, na estrutura curricular e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a introdução dos itinerários formativos e suas possíveis repercussões para a formação integral dos estudantes.

Além disso, analisamos os principais desafios, vantagens e limitações desse modelo, considerando aspectos como infraestrutura escolar, condições de trabalho docente, desigualdades e a viabilidade da ampliação da jornada escolar. Buscamos compreender até que ponto o NEM representa um avanço pedagógico ou uma política que aprofunda as desigualdades educacionais existentes.

Por fim, o capítulo discute, brevemente, as relações entre o NEM e a educação de orientação neoliberal, destacando como a ênfase na formação por competências e na empregabilidade reflete uma lógica voltada ao mercado de trabalho. Essa perspectiva é problematizada à luz da fragmentação curricular e da perda do caráter emancipador da Educação Pública.

Assim, esta seção visa oferecer uma leitura crítica sobre o Novo Ensino Médio, compreendendo-o como um fenômeno complexo, situado entre as intenções de modernização da educação e as contradições impostas pelas políticas neoliberais contemporâneas.

1.1 O que é o Novo Ensino Médio?

De acordo com Lacerda (2018), a humanidade atravessa transformações sem precedentes, que também alcançam o campo educacional. Essas mudanças têm provocado uma reconfiguração das práticas pedagógicas, dos métodos de ensino e do uso das

tecnologias, demandando, conseqüentemente, a formulação de novas políticas públicas voltadas para a educação.

Para Souza e Garcia (2020), transformações na educação ocorrem em resposta às demandas da própria sociedade e são influenciadas por questões políticas. Sob essa ótica, a escola se configura como um espaço social que se articula com os aspectos culturais e políticos do contexto em que está inserida. Dessa forma, emergem necessidades de reformas tanto no campo educacional quanto em outros setores da sociedade.

O Ensino Médio, especificamente, enquanto etapa da Educação Básica, tem sido constantemente questionado quanto às suas finalidades. Como resultado, passou por reformas ao longo do tempo (Ferreira; Ramos, 2018). As mais recentes propõem mudanças abrangentes, que vão desde a reorganização da carga horária até alterações no currículo e nos objetivos dessa etapa de ensino.

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro passou a adotar um modelo híbrido de gestão das políticas sociais, incorporando elementos como parcerias público-privadas, voluntariado e gestão por resultados, o que impactou diretamente as reformas educacionais. Segundo Grimm, Sossai e Segabinazzi (2017), esse contexto neoliberal cria redes complexas e opacas nas quais pessoas, recursos e ideias circulam entre diferentes setores, dificultando distinguir os limites entre o público e o privado (Oliveira; Ens; Donato, 2024).

Nesse sentido, foi determinada a lei nº 13.415 (Brasil, 2017), “[...] estabelecida pela conversão da Medida Provisória nº 746 com a justificativa de que seria urgente adequar o Ensino Médio à qualidade do Ensino de outros 20 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Hernandes, 2020, p. 579). Esses países, no entanto, caracterizam-se por terem um elevado Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e também um satisfatório Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como explicam Ferreira e Ramos (2018), os quais, obviamente, são países que investem em Educação.

Reformas como a do Novo Ensino Médio resultam da influência de organismos empresariais e multilaterais que promovem uma educação orientada às competências. As políticas públicas assumem caráter prescritivo e frequentemente refletem diretrizes internacionais, mais do que as necessidades e realidades locais (Oliveira; Ens; Donato, 2024; Ens, 2021). Tal reforma “[...] tem como propostas norteadoras a renovação curricular, a

formação integral e o atendimento das necessidades individuais e sociais dos estudantes” (Vale, 2022 *apud* Silva,). Segundo a lei, no aspecto da carga horária mínima anual,

[...] as escolas deverão ampliar a carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017. Progressivamente, deverão oferecer 1.400 horas anuais de carga horária, tornando-se escolas de tempo integral (Hernandes, 2020, p. 580).

A ampliação da jornada escolar está diretamente ligada à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 -, que propõe a ampliação da oferta de educação em tempo integral. No entanto, alcançar o propósito por trás dessa meta não depende apenas do aumento do tempo que os estudantes passam na escola. É fundamental a implementação das estratégias previstas no próprio PNE, como investimentos em infraestrutura (estratégias 6.2, 6.3 e 6.8) e a oferta de atividades pedagógicas, interdisciplinares, culturais, recreativas e esportivas (estratégias 6.1, 6.4 e 6.9) (Maciel, 2019).

Em relação ao currículo, especificamente, ficou estabelecido, no § 5º do artigo 3º, que “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas (1800) horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017); a outra parte da carga horária ficaria então destinada para os ditos itinerários formativos. A intenção com isso seria fazer com que os estudantes também pudessem escolher o que queriam estudar; isso, obviamente, dependeria das possibilidades de oferta.

No entanto, algumas passagens da lei poderiam ser mais precisas, a fim de evitar diferentes tipos de interpretação, como podemos perceber:

Inicialmente, a MP nº 746/16 previa até 1.200 horas para a BNCC; contudo, devido às diversas críticas de que essa carga horária não era o bastante para ministrar todo conteúdo básico comum, aumentou-se na tramitação do PLV para até 1.800 horas. Não obstante, é importante perceber que a lei afirma que a carga horária destinada ao conteúdo comum não poderá ser superior a 1.800 horas do total; não é estabelecido o patamar mínimo de horas destinados à BNCC, apenas o teto. Com isso, a redação legal abre margem para que os sistemas de ensino destinem o tanto de horas que julgarem necessárias à BNCC, desde que obedecido o máximo de 1.800 horas. Permanece, assim, a incerteza quanto à suficiência desse tempo para o estudo das noções básicas e gerais imprescindíveis acerca das diversas áreas do conhecimento, a fim de se alcançar uma formação integral e completa (Brasil, 2016, p. 271 *apud* Maciel, 2019, p. 5).

Isso evidencia um dos dilemas centrais da reforma do Ensino Médio: o equilíbrio entre flexibilidade e garantia de um currículo essencial. Ao estabelecer um teto - e não um piso - para a carga horária dedicada à BNCC, a legislação abre espaço para interpretações diversas por parte dos sistemas de ensino. Essa liberdade pode ser positiva, ao permitir adaptações contextuais, mas também levanta preocupações sobre a real garantia de uma formação básica sólida e equitativa para todos os estudantes.

Sem um parâmetro mínimo, corre-se o risco de comprometer a universalidade do acesso aos conhecimentos fundamentais, prejudicando o ideal de uma formação integral, que prepare o jovem não apenas para o mercado do trabalho, mas também para a vida em sociedade. Além disso, essa indefinição pode acentuar ainda mais as desigualdades, enquanto escolas particulares tendem a manter ou até ampliar a carga horária voltada à BNCC, garantindo uma formação mais robusta; escolas públicas, diante de limitações estruturais e orçamentárias, podem reduzir esse tempo, agravando a defasagem educacional entre os dois setores.

Foram estabelecidos cinco itinerários formativos do Ensino Médio: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional. A oferta de diferentes arranjos curriculares se dará conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). É possível ao sistema de ensino compor itinerário formativo integrado (Brasil, 2017) e ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário, caso haja vaga (Brasil, 2017).

Ainda de acordo com a lei, no § 2º do art. 3º, “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” Maciel (2019, p.4), esclarecendo que:

A princípio, a MP nº 746 (Brasil, 2016a, art. 1º) retirou expressamente a obrigatoriedade da educação física e da arte como componentes curriculares para o ensino médio, mantendo-os apenas para a educação infantil e fundamental. No entanto, tendo em vista a enorme repercussão negativa da mudança entre especialistas e na sociedade, a Lei 13. 415/17, na sua redação final, revogou essas mudanças, de modo que educação física e arte voltaram a ser componentes curriculares obrigatórios da educação básica (Brasil, 2017). Essa foi, portanto, uma vitória dos afetados nesse processo legislativo, que mostrou, ainda que excepcionalmente, uma abertura do governo em ouvir suas demandas. Com a conversão da MP em Projeto de Lei de Conversão (PLV), incluiu-se a previsão de obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, a ser trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2017). Desse

modo, foi mantida a revogação do inciso IV, art. 36 (conforme redação da Lei nº 11.684/2008) que exigia o ensino obrigatório de filosofia e sociologia no ensino médio. Em seu lugar, veio essa nova previsão que utiliza de expressões (estudos e práticas) intencionalmente mais vagas e imprecisas do que os termos ensino e oferta, utilizados para os componentes curriculares obrigatórios (Maciel; 2019, p. 4).

Por outro lado, “[...] o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (Brasil, 2017). Mesmo sendo consideradas as disciplinas “mais importantes” durante a formação escolar, e presentes em todas as avaliações, muitos autores questionam o porquê de somente elas serem realmente tidas como obrigatórias (Vale, 2022; Silva et al., 2023; Martin, 2021).

Ainda assim, evidencia-se um traço distintivo desta BNCC: ela traz o foco para o desenvolvimento de competências - um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados nos currículos escolares (Vale, 2022). Diferentemente do modelo anterior, centrado no avanço dos aspectos cognitivos, a nova BNCC tenta abarcar outras complexidades do desenvolvimento humano. Para isso, adiciona as dimensões social, emocional e ética como integrantes da proposta acadêmica (Mind Lab, 2018). Contudo, a despeito dessas intenções, estudos recentes indicam que a implementação dessa abordagem integral enfrenta obstáculos consideráveis no contexto escolar brasileiro (Silva et al., 2023; Martin, 2021).

1.2 Implementação do NEM: Desafios, Vantagens e Desvantagens

Como a lei 13.415/17 não previu a destinação de novos recursos para viabilizar as mudanças relacionadas à meta 6 do PNE, é possível considerar que a simples ampliação da carga horária, por si só, não será suficiente para enfrentar a grave defasagem na qualidade do Ensino Médio no Brasil (Brasil, 2016). Nessa perspectiva, Maciel (2019, p. 3) explica que:

[...] a efetivação de uma educação de mais qualidade envolve múltiplas variáveis, de ordem estrutural e histórica, relativas à organização do trabalho escolar e às condições de trabalho docente. O aumento da carga horária desacompanhado de investimentos nesses demais aspectos não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a expansão da educação integral. Bem verdade, nas atuais condições das escolas e de trabalho dos professores, o aumento da carga horária poderá até mesmo repercutir negativamente, pela falta de recursos humanos, físicos e financeiros. (Duarte e Melo, 2013 *apud* Maciel, 2019, p. 3).

Essa situação reforça um padrão histórico recorrente no sistema educacional brasileiro: a formulação de metas ambiciosas, frequentemente acompanhada de cobranças intensas por resultados, tanto sobre professores quanto sobre escolas, sem que haja o devido investimento estrutural, pedagógico e humano para viabilizá-las (Maciel, 2019). Em vez de enfrentar as causas profundas das desigualdades educacionais, recorre-se a medidas superficiais que transferem a responsabilidade para os profissionais da ponta, desconsiderando as condições reais de trabalho e as limitações das instituições escolares. Trata-se de uma lógica que prioriza a aparência de avanço em detrimento de mudanças efetivas e sustentáveis (Duarte; Rabelo, 2025).

Outro ponto que deve ser levado em consideração no que se refere à carga horária é o fato de que muitos jovens têm que trabalhar para ajudar na renda familiar. Segundo a OCDE^{6,7}, já no ano de 2017, 43,7% dos estudantes entre 15 e 16 anos declararam estar no mercado de trabalho. Assim, tal realidade representa um impasse para a implementação do ensino em tempo integral, conforme previsto pelo NEM. Muitos jovens não podem abandonar seus empregos, pois a renda que obtêm é essencial para a subsistência de suas famílias. Diante disso, com o modelo de tempo integral efetivamente implantado, há uma grande probabilidade de aumento na evasão escolar (Martin, 2021).

Quanto aos itinerários formativos, Bodião (2018, p. 114) alerta sobre o risco que a expressão “relevância para o contexto local” pode representar à qualidade da Educação no Brasil, já que, para ele, poderá levar à redução dos conteúdos curriculares oferecidos aos estudantes, empobrecendo, assim, o currículo. Além disso, a mesma expressão pode ser usada por gestores como justificativa para excluir itinerários formativos compostos por conteúdo para os quais não dispõem de profissionais qualificados (Paula; Silva, 2025).

Sob a mesma ótica, Santos e Silva (2018) também levantam a preocupação de que essa flexibilidade possa aprofundar as desigualdades na oferta do ensino público, uma vez que a elaboração dos currículos escolares estaria diretamente condicionada aos recursos orçamentários disponíveis. No mesmo sentido, Costa e Coutinho (2018) expressam

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁷ Disponível em:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2015/country-snapshots/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 29 nov. 2025.

preocupação ao apontar que uma formação fragmentada, distribuída em itinerários formativos, pode dificultar a verticalização dos estudantes que optarem pela formação profissional. Isso tende a afastar ainda mais os jovens das classes populares do Ensino Superior, ampliando a desigualdade entre as classes sociais.

Assim, por um lado, o estudante passa a ter a possibilidade de escolher áreas de interesse, permitindo que os temas abordados se conectem com sua realidade e aspirações profissionais. Por outro, essa escolha pode ocorrer de forma precoce, o que pode comprometer a presença de determinadas disciplinas, como Filosofia e Sociologia, impactando negativamente o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação ética (Silva; Pasqual; Blaszkowski, 2022).

Enriquecendo essa discussão acerca dos itinerários, Amaral (2017, p. 7) explica que:

[...] para cumprir esses compromissos será preciso elevar os recursos públicos aplicados em educação, o que exigirá que o MEC, no contexto do Poder Executivo, tenha um aporte de recursos financeiros que varie em relação ao ano anterior num valor superior ao IPCA, uma vez que será preciso expandir a quantidade de estudantes, salários dos professores, equipamentos para as escolas e instituições educativas etc.; isso somente seria possível se houvesse uma variação abaixo do IPCA para os outros setores do Poder Executivo, pois nessa parte independente no orçamento, os valores especificados para um ano estariam limitados ao do ano anterior, corrigidos pelo IPCA deste ano.

Além da flexibilização curricular, como apontado por Alvarenga (2021), a inclusão da formação profissional na proposta também tem gerado debates. De um lado, permitir que os jovens concluam o Ensino Médio com uma qualificação técnica ou profissional pode ser visto como uma estratégia para enfrentar o desemprego - especialmente considerando que, segundo a agência de classificação de risco Austin Rating, o Brasil tem projeção de ocupar a 14ª posição entre os países com as maiores taxas de desemprego no mundo. Contudo, tem sido alvo de diversas críticas: Taddei, Dias e Silva (2014) alertam que nem todo projeto educacional é, de fato, emancipador. Além disso, como argumenta Kuenzer (2017), ao restringir o acesso dos estudantes a um conjunto limitado de disciplinas específicas, compromete-se a possibilidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, o que acaba por gerar uma superficialização do processo educativo.

Vale ressaltar, porém, que a reforma traz muitos aspectos positivos. Segundo Codes, Fonseca e Araújo (2021), ela estabelece uma nova lógica que deve orientar o Ensino Médio, destacando aspectos como autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade e trabalho em

equipe como elementos centrais a serem desenvolvidos nos cursos. De acordo ainda com eles,

Fundamentar o ensino médio em competências mostra-se, de fato, apropriado. Por um lado, alinha-se ao que já está sendo feito nas etapas escolares anteriores do sistema educacional brasileiro – os ensinos infantil e fundamental. Por outro, quando se passa a mirar adiante – o futuro profissional de jovens prestes a ingressar no mercado de trabalho e em um mundo cheio de transformações e incertezas –, responde-se à necessidade de desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, além das faculdades cognitivas e dos conteúdos (Codes; Fonseca; Araújo, 2021, p. 22).

Essa nova lógica busca, portanto, alinhar o ensino às necessidades dos estudantes e às exigências de um mundo em constante transformação. Ao valorizar o desenvolvimento integral, a proposta amplia o foco da escola para além do conteúdo, aproximando o currículo da realidade e do futuro dos jovens.

Essa afirmação converge com o pensamento dos mesmos autores, que indicam que a BNCC, estruturada no conceito de competências, propõe uma ampliação curricular que contemple múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. De acordo com essa perspectiva, o objetivo seria preparar o indivíduo para a vida adulta de forma mais abrangente, para além da preparação específica para profissão ou carreira. Todavia, pesquisas recentes apontam lacunas entre a proposta curricular e sua efetivação nas instituições escolares (Codes; Fonseca; Araújo, 2021).

Apesar das fragilidades apontadas, a proposta do Novo Ensino Médio apresenta como pontos relevantes a busca por maior flexibilidade e pelo protagonismo estudantil, uma vez que os conhecimentos desenvolvidos pelos discentes tendem a se relacionar com sua realidade e com os objetivos que projetam para o futuro profissional (Silva; Pasqual; Blaszkowski, 2022).

Embora a proposta do Novo Ensino Médio apresente, em teoria, objetivos nobres de formação integral e desenvolvimento de competências, a realidade prática revela uma dicotomia preocupante entre a idealização da política e sua implementação. Enquanto a BNCC propõe uma educação que transcenda a simples preparação para o mercado de trabalho, a ausência de investimentos estruturais e de políticas de formação continuada para docentes compromete significativamente essa visão.

Em entrevistas concedidas à CartaCapital⁸, coordenadores de escolas públicas relatam preocupação de que estudantes “não vão nem para o mercado de trabalho e nem para a acadêmica, porque é um ensino que não forma nada”, enquanto essa disparidade estrutural perpetua a desigualdade educacional, formando estudantes de escolas públicas para trajetórias profissionais limitadas e reforçando privilégios para aqueles que frequentam instituições privadas, que recebem formação integral contemplando tanto conhecimento técnico quanto desenvolvimento do pensamento crítico.

1.3 NEM e Educação Neoliberal: Breves Apontamentos

Desde muito cedo, muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade são inseridos no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, acumulando responsabilidades que extrapolam sua faixa etária. Nesses contextos, é comum que, além das funções de trabalho, recaia sobre eles o cuidado de irmãos mais novos, de modo a permitir que os adultos possam cumprir suas jornadas de trabalho. Essa realidade frequentemente reduz as possibilidades de dedicação aos estudos, levando a uma compreensão limitada da educação, vista apenas como meio de alcançar ganhos financeiros em vez de espaço para o desenvolvimento crítico, reflexivo e questionador das estruturas sociais e políticas. Ao considerar esse cenário, torna-se possível entender como determinadas trajetórias são moldadas pela necessidade, o que dialoga diretamente com a discussão teórica sobre a centralidade do trabalho na formação humana, apresentada a seguir.

De acordo com a teoria marxiana, o trabalho representa a essência do ser humano, pois é uma atividade própria da espécie, o que a distingue dos demais seres vivos. Sua centralidade na existência humana é incontestável. O trabalho é a forma mais significativa da práxis - uma atividade transformadora e consciente - por meio da qual o ser humano cria e recria a natureza (Borges *et al.*, 2023). É nesse processo que se fundamentam a consciência, a linguagem e todas as relações sociais (Marx, 2001 *apud* Borges *et al.*, 2023). No entanto,

⁸ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-grandes-desigualdades-entre-o-novo-ensino-medio-na-escola-publica-e-na-escola-particular/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

O trabalho alienado escraviza o homem, deteriora sua identidade como sujeito de uma coletividade, atomiza as relações humanas, propiciando a exacerbação da concorrência e da competição, nega ao trabalhador a capacidade de reger seu próprio processo de produção e o expropria do que ele próprio produziu. Transforma o trabalho, fonte de riqueza e humanização, em sinônimo de dor, sofrimento, tortura, pobreza e desumanização, tornando os homens semelhantes aos animais e cada vez mais explorados uns pelos outros (Borges *et al.*, 2023, p. 2971).

Nessa direção, a Educação Pública no Brasil tem sido cada vez mais percebida como um caminho para a ascensão econômica e social, facilitando o acesso ao mercado de trabalho. Essa perspectiva se baseia em princípios neoliberais, que destacam a importância do capital humano na formação dos indivíduos. As políticas educacionais orientadas por esse viés promovem práticas e concepções alinhadas aos interesses de uma sociedade capitalista (Libâneo; Freitas, 2018). No entanto, esse processo também reforça um discurso de desigualdade, ao atribuir ao próprio estudante a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Isso é potencialmente perigoso.

Assim, para manter sua hegemonia em nível global, os intelectuais orgânicos neoliberais não direcionam suas estratégias apenas para as esferas econômica e financeira, mas também reconhecem a importância da educação como campo de atuação. Para alcançar seus objetivos, influenciam a formulação de políticas educacionais, especialmente nos países periféricos, tratando o mercado como um espaço formativo, capaz de moldar subjetividades e comportamentos humanos (Borges *et al.*, 2023).

Nesse contexto, as políticas educacionais passaram a priorizar, sobretudo, a formação de mão de obra voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral e humanizadora, seguindo a orientação sistemática estabelecida pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Saviani, 2018). Com efeito, a influência do neoliberalismo na educação resulta na formação de uma geração voltada para o mercado de trabalho - um trabalho em constante transformação, o que justifica o discurso centrado em competências como trabalho em equipe e adaptabilidade a diferentes empresas e contextos, refletindo a volatilidade dos interesses do capital. Contudo, essa perspectiva educacional enfatiza o domínio técnico, dissociado da capacidade crítica de questionar e transformar a ordem social vigente (Borges *et al.*, 2023).

No pensamento neoliberal, a qualidade da educação é entendida como resultado da inserção de escolas, professores e estudantes em uma lógica de competição, supostamente eficaz sem a intervenção do Estado. Nessa perspectiva, práticas como a terceirização e a privatização, a padronização por meio da Base Nacional Comum Curricular, e a adoção de sistemas de avaliação baseados em testes censitários e na responsabilização meritocrática são utilizadas como mecanismos para integrar a Educação à lógica do mercado (Libâneo; Freitas, 2018). Dessa forma,

[...] no neoliberalismo a ênfase na privatização, na competição e na fragmentação do trabalho, se fundamenta em uma concepção da educação como uma mercadoria, isso aliena tanto os professores quanto os alunos. A educação é vista como um mero meio para obtenção de empregabilidade e sucesso econômico, em vez de um processo de humanização e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, voltados para emancipação e formação de cidadãos autônomos e críticos (Borges *et al.*, 2023, p. 2975).

Logo,

A fragmentação do currículo manifesta pela dicotomização da formação em duas partes distintas, uma composta pelas disciplinas definidas pela BNCC e outra pelas dos Itinerários Formativos, dificulta a apropriação da totalidade dos conhecimentos pelo aluno. Este deverá optar por um dos itinerários de acordo com seu perfil ou sua preferência de forma prematura, favorecendo uma formação alijada, dividida, desqualificada (Borges *et al.*, 2023, p. 2979).

Assim, segundo os mesmos autores,

Esse currículo fragmentado facilita a adesão do futuro trabalhador aos ditames do sistema societal do capital, pois sem compreender a totalidade de sua própria realidade, ele ficará mais propenso a reproduzir o trabalho dividido, parcelado e fragmentado do mercado capitalista, isto é, mais adequado para o trabalho alienado. [...] A divisão cria uma educação unilateral, reducionista, focada apenas em conhecimentos mínimos para a classe trabalhadora, para que essa possa desempenhar bem o seu papel no mercado capitalista, isto é, ter a qualificação mínima necessária para vender sua força de trabalho. Uma educação desqualificada voltada para o trabalho alienado (Borges *et al.*, 2023, p. 2980, 2981).

Portanto, a Reforma do Ensino Médio estabelece as condições necessárias para a expansão do capital, ao direcionar a formação da ampla maioria dos jovens da classe trabalhadora para funções simples e alienadas. Trata-se de uma formação fragmentada, que nega o acesso aos fundamentos essenciais das ciências - conhecimentos que poderiam possibilitar a compreensão da realidade social e o engajamento na luta por emancipação (Motta; Frigotto, 2017).

Diante do exposto, torna-se evidente que o avanço neoliberal sobre a educação transcende a mera reconfiguração administrativa ou curricular, consolidando-se como um projeto político que esvazia o potencial emancipatório da formação humana. A lógica mercantil, que transforma o conhecimento em produto e o estudante em consumidor, representa a antítese da educação como prática para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Ao priorizar a competência técnica em detrimento da reflexão aprofundada e ao fragmentar o saber para atender às demandas de um mercado de trabalho alienado, o modelo vigente nega aos sujeitos a possibilidade de uma leitura totalizante do mundo e, conseqüentemente, de sua ação transformadora.

Consolida-se, assim, uma pedagogia da adaptação que, em vez de fomentar a liberdade intelectual e a cidadania ativa, molda para a conformidade, reforçando as estruturas de poder e silenciando o potencial da educação como ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

1.4 Implicações do NEM para a Formação Docente

A formação docente contemporânea encontra-se em um momento de profunda reavaliação, sendo imperativo que estabeleça uma relação direta e orgânica com a realidade das escolas. A persistente desconexão entre teoria e prática tem sido amplamente identificada como uma das principais causas do descompasso entre o conhecimento acadêmico e as demandas concretas da sala de aula, culminando no despreparo, frustração e, frequentemente, na evasão de professores iniciantes (Dos Reis *et al.*, 2022). Nesse contexto, a formação não pode ser reduzida a um mero treinamento técnico, mas deve ser concebida como um processo contínuo que se constrói a partir da reflexão crítica do próprio professor sobre sua profissão e seu contexto de atuação (Dos Reis *et al.*, 2022).

Essa perspectiva reflexiva, que valoriza os saberes construídos na prática e as experiências reais do trabalho docente (Santos, 2024), encontra eco na visão de que o processo de ensinar e aprender está intrinsecamente ligado à curiosidade crítica do educador (Freire, 2002). A repressão dessa curiosidade reduz o ensino à simples memorização,

enquanto seu estímulo fomenta a observação, o questionamento e a reflexão metódica, tornando o aprendizado verdadeiramente significativo (Freire, 2002).

Apesar da reconhecida necessidade de uma formação reflexiva e prática, o processo de formação de professores atualmente enfrenta uma severa crise de identidade, caracterizada pela fragmentação de seu currículo e pela descontinuidade entre as instituições formadoras e os sistemas de educação básica (Santos, 2024). Esse cenário é agravado pela negligência da interconexão essencial entre o conhecimento específico da matéria e sua adaptação didática, resultando em uma notável ausência de didática especializada (Santos, 2024).

O currículo fragmentado, que frequentemente relega a prática pedagógica para o final do curso, sob a rubrica “Prática docente”, limita severamente a exposição dos estudantes a experiências fundamentais e impede a apropriação de componentes essenciais ao saber docente (Santos, 2024). A investigação acadêmica, que deveria ser um pilar para o aprimoramento da prática, também é tratada de forma insuficiente, reforçando a lacuna entre a formação acadêmica e a aplicação prática nas escolas (Santos, 2024).

As recentes mudanças na Educação Básica, notadamente a implementação do NEM, intensificam os desafios da formação, expondo a inadequação do modelo tradicional. O NEM, ao demandar uma compreensão crítica e contextualizada da Matemática como prática social e ao introduzir a flexibilização curricular e os Itinerários Formativos, exige dos professores o desenvolvimento de novas competências que não estão sendo suficientemente trabalhadas em sua formação inicial (Santos, 2024).

Essa exigência por um professor mais reflexivo e pesquisador encontra respaldo na necessidade de o docente ser um profissional reflexivo (Pérez Medina, 2024), capaz de tomar sua prática como objeto de investigação. O trabalho de pesquisa docente, a partir da reflexão sobre a prática, é crucial para que o professor possa avaliar e modificar sua atuação, reconhecendo o caráter provisório do conhecimento e inovando permanentemente (Pérez Medina, 2024). A formação em pesquisa, como estratégia didática e curricular, favorece o desenvolvimento de competências do perfil do egresso, utilizando o método científico no processo ensino-aprendizagem (Pérez Medina, 2024).

Nesse contexto, a proposta de uma formação construída dentro da profissão (Dos Reis *et al.*, 2022), que articula a formação inicial e a continuada (como no Programa Residência Pedagógica), torna-se crucial para fomentar a troca de experiências e a reflexão

crítica sobre a própria prática (Dos Reis *et al.*, 2022). Contudo, essa busca por autonomia e reflexão enfrenta um paradoxo imposto pela própria lógica neoliberal. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão, impulsionado por políticas como o NEM, não deve ser visto como mera questão técnica, mas como a emergência de novas formas de governo e controle da profissão (Dos Reis *et al.*, 2022). Essa burocratização mina a autonomia docente e restringe as margens de liberdade e independência (Dos Reis *et al.*, 2022), limitando a capacidade de o professor exercer a reflexão crítica e a ação transformadora que a própria formação busca promover.

No âmbito da Matemática, essa crise se manifesta de forma aguda. O ensino dessa ciência, em muitos contextos escolares, apresenta-se de forma árida e pouco atrativa, marcado pela rigidez dos processos avaliativos e pelo isolamento em relação a questões de ordem social e política (Pérez Medina, 2024). Esse modelo tradicional reforça a percepção de que a Matemática é autônoma e independente das dimensões humanas, culturais e sociais, uma visão que a afasta da compreensão de que o conhecimento matemático é fruto de construções históricas e profundamente vinculadas às transformações da sociedade (Pérez Medina, 2024).

A formação de professores de Matemática, portanto, representa um grande desafio, exigindo que o educador contemporâneo desenvolva uma visão ampla da disciplina, que inclua a natureza da Matemática, sua evolução histórica, aplicação social e relação com o cotidiano (Pérez Medina, 2024). A superação das dificuldades e dos bloqueios gerados por experiências negativas na formação (Pérez Medina, 2024) exige que a formação inicial e continuada proporcione oportunidades de reflexão e reconstrução de saberes, incentivando novas formas de compreender a Matemática escolar e suas práticas pedagógicas.

Diante dessas reflexões sobre a formação e os desafios enfrentados pelos professores de Matemática, torna-se imprescindível considerar as mudanças recentes no cenário educacional brasileiro, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio. Essa reforma, ao propor novas diretrizes curriculares, reorganização de conteúdos e maior ênfase em competências e itinerários formativos, como exposto, repercute diretamente na prática docente e nas exigências de formação profissional. Assim, compreender os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos professores é fundamental para analisar de que modo essas transformações influenciam suas concepções de ensino, suas práticas pedagógicas e sua

atuação frente às novas demandas da Educação Básica, o que se aplica também, obviamente, à Matemática.

Para Oliveira, Ens e Donato (2024, p. 34),

[...] o debate sobre a formação de professores para Educação Básica é complexo e demanda a necessária compreensão de seu caráter ideológico, à medida que essa formação, a depender do contexto político-econômico que se instaura na sociedade em cada governo e almejado por ele, acentua-se, mais ou menos, à submissão à lógica de reprodução-capitalista [...].

A citação de Oliveira, Ens e Donato (2024) oferece uma perspectiva crítica essencial para a análise das transformações educacionais, como a implementação do NEM, discutida no parágrafo anterior. Ao sublinhar o “caráter ideológico” do debate sobre a formação de professores e sua subordinação ao “contexto político-econômico” que pode acentuar a “submissão à lógica de reprodução-capitalista”, os autores fornecem a chave interpretativa para o impacto das novas diretrizes curriculares na prática docente.

Neste ponto, a observação de Kuenzer (2017) atua como um elo fundamental, explicitando a natureza dessa lógica capitalista no âmbito da reforma curricular. A autora conecta a flexibilização curricular promovida pelo NEM diretamente à lógica da acumulação flexível, um modelo econômico que exige a formação de profissionais adaptáveis, multifuncionais e com subjetividades flexíveis. A formação de professores, portanto, passa a ser orientada pela necessidade de produzir um profissional capaz de se adequar a um sistema educacional que, sob a roupagem da flexibilidade e das competências, alinha-se às demandas do mercado e, como Kuenzer (2017) aponta, mantém a distribuição desigual do conhecimento sob novas formas.

Nessa mesma direção crítica, Machado (2021) afirma que a admissão de profissionais sem licenciatura na Educação Básica representa um afrouxamento das exigências legais de formação docente e evidencia a ausência de políticas consistentes para a formação de professores, especialmente na educação técnica e profissional. Oliveira, Ens e Donato (2024) complementam que a legitimação do “notório saber” desvaloriza a profissão docente e reforça a fragmentação das políticas de formação no país.

Desse modo, os professores do Ensino Médio têm sido desafiados a adequar sua prática docente às competências e habilidades definidas por essa normativa, em um contexto marcado pela mercantilização da educação pública e pela influência de agendas globais. Esse

processo evidencia a subordinação da formação docente às diretrizes da BNCC e suscita a necessidade de repensar criticamente as concepções e propostas de formação de professores no Brasil (Oliveira; Ens; Donato, 2024).

De acordo com Paula e Silva (2025), a lógica de flexibilização do trabalho, orientada pela racionalidade do capital, se expressa na exigência de formação contínua sem o devido suporte, na imposição de conteúdos que fogem à área de formação docente e na instabilidade dos vínculos empregatícios, que dificultam tanto o planejamento de carreira quanto a construção de vínculos pedagógicos consistentes com os alunos.

Dias, Oliveira e Mororó (2025) contribuem com a discussão ao explicarem que a reforma do Ensino Médio tem intensificado problemas já enfrentados pelos professores, como a precarização e a sobrecarga de trabalho. A nova concepção de docência implícita na reforma tende a desvalorizar a formação específica e o domínio teórico necessários ao exercício profissional, sugerindo que qualquer pessoa poderia desempenhar essa função.

Desse modo, entende-se que a formação dos profissionais da educação, especialmente a continuada, precisa ir além do simples cumprimento de normas e reformas. É necessário que essa formação ajude os professores a refletirem sobre o sentido e o impacto das mudanças na Educação, incentivando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Assim, cria-se um ambiente de aprendizagem mais democrático, crítico e colaborativo, capaz de fortalecer práticas educativas mais humanas e participativas (Silva; Silva, 2019).

Contudo, é importante destacar que esse modelo de formação, ainda muito preso a conteúdos teóricos e técnicas isoladas, acaba desmotivando muitos professores que estão começando a carreira. Quando chegam às salas de aula, esses profissionais encontram desafios para os quais não foram preparados na formação inicial, como lidar com diferentes realidades dos estudantes, enfrentar pressões burocráticas e responder às mudanças constantes nas políticas educacionais, os ES citados anteriormente são importantes para auxiliar os professores iniciantes, mas não o suficiente. Essa falta de preparo prático faz com que muitos se sintam inseguros, frustrados e até mesmo questionem sua permanência na profissão, reforçando a necessidade urgente de uma formação mais próxima do cotidiano escolar e capaz de apoiar, quem está dando os primeiros passos no magistério.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como os caminhos percorridos para a produção e análise dos dados. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender as experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos professores de Matemática à sua atuação no contexto do Novo Ensino Médio, sobretudo no que tange à Matemática.

Na primeira seção, discutimos as potencialidades da pesquisa qualitativa em Educação Matemática, destacando sua relevância para investigações que envolvem experiências docentes e processos formativos. Na segunda, descrevemos os critérios de definição do perfil e seleção dos entrevistados, contextualizando o ambiente da pesquisa e apresentando os participantes.

Na terceira, detalhamos o processo de produção dos dados, explicitando os procedimentos adotados para a realização das entrevistas semiestruturadas e os cuidados éticos envolvidos. Por fim, na quarta seção, apresentamos o processo de análise dos dados, com base na técnica da análise temática, explicando a forma como os eixos foram organizados, interpretados e articulados com o referencial teórico e as reflexões durante o processo investigativo.

2.1 As potencialidades da pesquisa qualitativa em Educação Matemática

A pesquisa de natureza qualitativa constitui-se como uma abordagem fundamental para a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme destaca, Santana e Narciso (2025), a abordagem qualitativa é essencial quando se busca apreender os significados, as experiências e os contextos sociais nos quais os fenômenos estão inseridos, permitindo ao pesquisador interpretar as múltiplas dimensões da realidade investigada.

Complementarmente, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma perspectiva interpretativa, voltada à compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais e dos significados que os sujeitos atribuem às suas vivências. Nessa

mesma linha, Vieira e Zouain (2005) ressaltam que este tipo de pesquisa valoriza os depoimentos, discursos e percepções dos sujeitos envolvidos, buscando uma descrição detalhada e contextualizada da realidade estudada. A essência dessa abordagem reside, portanto, na capacidade de explorar a qualidade dos processos e das relações, em detrimento da mera quantificação.

A discussão sobre a pesquisa qualitativa ganha uma relevância particular no campo da Educação Matemática. A prevalência dessa abordagem na área não é casual, mas sim uma decorrência de fatores epistemológicos e da própria natureza do objeto de estudo (Bicudo, 2012). A Educação Matemática, ao investigar processos de ensino, aprendizagem, formação de professores, e as relações entre o sujeito e o saber matemático, lida com uma realidade inerentemente complexa e contextualizada. Como aponta Bicudo (2012), o objeto de estudo da área envolve aspectos como ensino, aprendizagem, políticas educacionais, ideologias e a concepção do ser humano em formação. Essa complexidade exige um olhar que vá além da mensuração, focando na compreensão e na interpretação dos fenômenos.

A importância da pesquisa qualitativa na Educação Matemática reside em sua capacidade de aprofundar a compreensão dos processos, permitindo investigar o “como” e o “porquê” dos fenômenos, como a construção de conceitos matemáticos, as dificuldades de aprendizagem ou as interações em sala de aula, focando nas nuances e nos significados atribuídos pelos sujeitos (Araújo; Borba; 2009). Além disso, essa abordagem permite contextualizar o fenômeno, valorizando o contexto histórico, social e cultural em que ele ocorre e reconhecendo que o conhecimento e a aprendizagem são situados e não podem ser isolados de sua realidade (Bicudo, 2012).

Por fim, a pesquisa qualitativa tem o papel crucial de dar voz aos sujeitos, colocando o sujeito (aluno, professor, formador) no centro do processo e permitindo que suas percepções, discursos e práticas sejam a fonte primária para a construção do conhecimento científico (Vieira; Zouain; 2005). Em suma, a pesquisa qualitativa é a abordagem mais adequada para a Educação Matemática porque ela se alinha à necessidade de investigar a subjetividade, a intersubjetividade e a historicidade dos processos educativos, que são a base para a produção de conhecimento significativo na área (Araújo; Borba; 2009).

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa por se alinhar perfeitamente ao seu objetivo central, que é analisar as percepções de três professores de Matemática que

atuam no Novo Ensino Médio em uma escola pública estadual de Barra do Choça, Bahia, durante o ano de 2024. A escolha por essa abordagem se justifica porque o foco da investigação não está na generalização estatística de resultados, mas sim na interpretação em profundidade de um fenômeno específico em seu contexto. Ao utilizar procedimentos como entrevistas semiestruturadas, a pesquisa busca, primeiramente, capturar a perspectiva dos participantes, entendendo como os professores vivenciam e atribuem sentido às suas experiências com o NEM.

Em segundo lugar, busca explorar a riqueza dos dados não numéricos, analisando a complexidade dos discursos, que são dados ricos em qualidade e essenciais para a compreensão do fenômeno. Por fim, a abordagem qualitativa permite um *design* emergente, pois o seu caráter flexível possibilita o ajuste do foco e dos procedimentos à medida que o trabalho de campo avança (Araújo; Borba; 2009). Portanto, a abordagem qualitativa é a lente metodológica que permite desvelar a complexidade do objeto de estudo na Educação Matemática, fornecendo subsídios para uma análise rica e contextualizada, essencial para o avanço do conhecimento na área.

2.2 Definição do perfil e seleção dos entrevistados

A seleção dos participantes foi conduzida de forma intencional, buscando reunir professores de Matemática com trajetórias e tempos de atuação distintos no Ensino Médio, o que se mostrou crucial para a compreensão de diferentes percepções sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e o Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias. Durante o processo de busca por colaboradores, a adesão de alguns professores foi marcada por um notável interesse na temática da pesquisa. Apesar da reconhecida limitação de tempo, inerente à rotina docente, esses profissionais demonstraram grande engajamento, chegando a sugerir a realização das entrevistas de forma presencial durante seus intervalos na escola, como uma solução para a escassez de horários disponíveis.

Esse contraste foi evidente, visto que outros professores da área, embora contactados, indicaram a impossibilidade de participar devido à ausência de aulas vagas. O interesse genuíno e a disposição dos 3 (três) entrevistados em compartilhar suas vivências e opiniões

acerca do NEM e dos desafios impostos pelas recentes mudanças curriculares foram fatores determinantes para a riqueza e profundidade dos dados produzidos.

Participaram três docentes licenciados em Matemática que lecionam em uma escola pública estadual do interior da Bahia. Para preservar suas identidades, foram utilizados nomes fictícios: Professora X, Professora Y e Professor Z. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos da pesquisa, garantindo anonimato e confidencialidade das informações.

A Professora X possui 19 anos de experiência no Ensino Médio, trazendo uma visão crítica sobre as mudanças curriculares do NEM. A Professora Y atua na docência há 3 anos, após experiências administrativas na escola, representando o olhar de quem inicia a carreira em meio às transformações educacionais. O Professor Z, por sua vez, com 25 anos de docência, sendo 17 anos no Ensino Médio, apresenta uma trajetória consolidada e diversificada, marcada por vivências em contextos escolares distintos.

2.3 Processo de produção dos dados

As entrevistas, em suas diversas modalidades, configuram-se como um instrumento privilegiado na produção de dados em pesquisas de natureza qualitativa, pois permitem uma interação social dinâmica que possibilita a construção coletiva de uma versão do fenômeno analisado (Oliveira; Guimarães; Ferreira; 2023). Nesse contexto, a presente investigação optou pela entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados, por ser a modalidade que melhor se alinha à busca por uma compreensão aprofundada das percepções e vivências dos professores de Matemática frente às mudanças do NEM.

A escolha se justifica porque, ao combinar um roteiro de perguntas principais com a flexibilidade para explorar questões inerentes ao diálogo, a entrevista semiestruturada oferece maior liberdade ao pesquisador e, principalmente, possibilita que o informante se expresse mais livremente sobre o objeto da investigação (Oliveira; Guimarães; Ferreira; 2023).

Essa abordagem, embora exija um planejamento prévio rigoroso, permite que o pesquisador vá além das respostas esperadas, explorando as nuances e os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, o que é essencial para o rigor da pesquisa qualitativa

(Dias; Mishima; 2023). A principal vantagem reside, portanto, na capacidade de aprofundar temas emergentes e de garantir a riqueza e a profundidade da conversa direcionada. Contudo, é fundamental reconhecer que sua desvantagem reside na exigência de preparo e sensibilidade do entrevistador para manter um ambiente que propicie a interação e a profundidade, evitando desvios que comprometam o foco da pesquisa (Oliveira; Guimarães; Ferreira; 2023). A utilização dessa técnica permitiu, assim, que as narrativas dos docentes se desenvolvessem de forma orgânica, mas sempre orientadas para os eixos centrais da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma semiestruturada, com base em um roteiro orientador composto por questões abertas que buscavam promover a reflexão dos professores sobre o NEM, o Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias, os desafios enfrentados, bem como as percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem nesse novo modelo. O roteiro serviu como guia, mas manteve-se flexível, permitindo que os

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Introdução:

- Nome e idade.
- Qual sua formação inicial e onde se formou?
- Você tem alguma especialização, tipo mestrado, doutorado, especialização?
- Quais são suas experiências profissionais anteriores? A quanto tempo trabalha no Ensino Médio?

Desenvolvimento:

- Quais foram seus principais desafios e realizações em sua experiência no Ensino Médio, antes e depois do Novo Ensino Médio.
- Como você descreveria o NEM?
- Como você descreveria o itinerário formativo de Matemática e Suas Tecnologias do NEM?
- Na sua opinião quais foram os pontos negativos e positivos?
- Você ministrou alguma das disciplinas relacionadas, tipo empreendedorismo, para além dos números, dentre outras? Se sim como foi essa experiência?
- O estado realizou formações continuadas para auxiliar a você ministrar essas novas disciplinas?
- Qual foi o suporte oferecido pela instituição de ensino para auxiliá-lo na implementação do NEM?
- Você participou de programas de formação ou capacitação específicos para o NEM? Como isso influenciou sua prática?
- Quais foram seus maiores desafios ministrando aula no NEM? Como você lidou com esses desafios?
- Quais são suas expectativas em relação ao futuro do ensino aprendizagem de Matemática no contexto do NEM?

docentes pudessem conduzir livremente suas narrativas e destacar aspectos que considerassem relevantes. A seguir, apresentamos o roteiro utilizado.

O roteiro de entrevista foi cuidadosamente estruturado para garantir que todos os objetivos da pesquisa fossem contemplados, organizando-se em eixos temáticos com propósitos específicos. Inicialmente, as perguntas de Introdução (formação, experiência profissional e tempo de atuação no Ensino Médio) visaram à contextualização e à construção do perfil do entrevistado, estabelecendo uma compatibilidade inicial e fornecendo dados cruciais para a análise das trajetórias.

Na seção de Desenvolvimento, as questões foram desenhadas para promover uma análise crítica e reflexiva do professor sobre a reforma. O questionamento sobre os desafios e realizações antes e depois do NEM teve o propósito de estabelecer um contraste e avaliar o impacto percebido da mudança. As perguntas sobre a descrição do NEM e do Itinerário Formativo de Matemática buscaram capturar a percepção e o entendimento conceitual que o professor tem da reforma, enquanto a solicitação de pontos positivos e negativos estimulou a avaliação crítica da implementação.

As questões subsequentes focaram na prática docente e na estrutura de suporte. O interesse em saber sobre a experiência com disciplinas relacionadas (como Empreendedorismo) e sobre as formações continuadas e o suporte institucional visou mapear a aplicação prática dos novos componentes curriculares e a infraestrutura de apoio oferecida. Por fim, as perguntas sobre os maiores desafios e as expectativas futuras tiveram o objetivo de explorar a vivência subjetiva do professor e sua visão prospectiva sobre o futuro do ensino de Matemática no contexto do NEM, garantindo que a pesquisa capturasse tanto a realidade atual quanto as projeções dos sujeitos.

Acerca das entrevistas, Gil (2002, p. 117) explica que:

[...] a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

A entrevista semiestruturada é construída com base em questões centrais alinhadas às teorias que sustentam o objeto de estudo, mas mantém flexibilidade para que, a partir das

respostas dos participantes, novas ideias e hipóteses possam surgir ao longo da conversa (Oliveira; Guimarães; Ferreira; 2023). As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em horários previamente agendados com os participantes, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Informações acerca das entrevistas realizadas

Professor (a)	Duração	Data de realização	Local de realização da entrevista
X	15 min 37s	15 de abril de 2024	Colégio Estadual de Tempo Integral de Barra do Choça
Y	17 min 33s	15 de abril de 2024	Colégio Estadual de Tempo Integral de Barra do Choça
Z	14 min 42s	15 de abril de 2024	Colégio Estadual de Tempo Integral de Barra do Choça

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente para análise. De acordo com Halcomb e Davidson (2006), a transcrição corresponde ao processo de transformar o conteúdo falado, geralmente oriundo de entrevistas gravadas, em texto escrito. Para Oliveira; Guimarães e Ferreira (2023)., essa etapa representa uma parte essencial da pesquisa e não deve ser vista apenas como um procedimento técnico intermediário entre a coleta e a análise dos dados, mas como um momento significativo de interpretação e construção do material investigativo.

Após a transcrição, os textos foram devolvidos aos respectivos participantes, possibilitando que conferissem a veracidade das informações e autorizassem o uso dos trechos em citações diretas no corpo do trabalho, por meio da assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esse procedimento, além de reforçar o compromisso ético da pesquisa, também assegura a validação das narrativas como expressões autênticas das experiências docentes.

2.4 Processo de análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida com base em uma perspectiva qualitativa, orientada pelos pressupostos da análise temática. Após a transcrição integral das entrevistas, iniciou-se um processo sistemático de leitura e releitura dos textos, buscando identificar sentidos, recorrências e singularidades presentes nos relatos dos (as) professores (as). Para Minayo (2012, p. 626), “[...] a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”.

Para a análise do corpus de dados, constituído pelas entrevistas semiestruturadas, optou-se pela análise temática, uma técnica amplamente reconhecida na pesquisa qualitativa por sua flexibilidade e eficácia na identificação de padrões de significado em um conjunto de dados (Garcia; Ferreira; 2022). A análise temática é uma ferramenta de interpretação da realidade que permite ao pesquisador atribuir sentido e significado à experiência humana, trabalhando no campo das motivações, aspirações e crenças (Dias; Mishima; 2023). Essa escolha metodológica se alinha perfeitamente ao objetivo da pesquisa, que é compreender em profundidade as percepções dos professores sobre o NEM e o Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias.

A relevância da análise temática no contexto da pesquisa em Educação é destacada por Garcia e Ferreira (2022), que a consideram altamente contributiva para o desenvolvimento de investigações qualitativas, permitindo que os pesquisadores analisem diferentes tipos de problemáticas e interesses. Segundo os autores, a aplicação rigorosa dessa técnica confere credibilidade e qualidade aos resultados, sendo um recurso essencial para viabilizar a clareza metodológica na análise de dados não estruturados.

O processo analítico seguiu uma lógica sistematizada, envolvendo diferentes etapas que se desdobraram a partir da transcrição das entrevistas. Inicialmente, ocorreu a organização do corpus de entrevistas, seguida pela leitura compreensiva e flutuante do material, que permitiu a ambientação e a familiarização com o dado (Dias; Mishima; 2023).

Em seguida, procedeu-se à codificação inicial dos trechos significativos, que os dados foram segmentados e rotulados em unidades de registro. A partir dessa codificação, deu-se a elaboração de categorias temáticas, que consistiu na aglomeração dos núcleos de sentido identificados, sintetizando o conteúdo em temas mais gerais (Dias; Mishima; 2023).

Por fim, a interpretação das categorias à luz do referencial teórico permitiu a articulação dos achados empíricos com o conhecimento científico da área.

A fase de codificação e categorização foi crucial para o rigor metodológico. A partir da leitura, foram identificadas as unidades de contexto e os núcleos de sentido presentes nas falas dos professores, que serviram como base para a formação dos temas. Essa abordagem sistemática, que parte do fragmento do discurso para a construção do tema, garante que a análise não seja superficial, mas sim uma tradução fiel das ideias e mensagens transmitidas pelos participantes, mesmo que não estivessem explícitas no discurso inicial (Dias; Mishima; 2023).

Conforme a perspectiva de Garcia e Ferreira (2022), a análise qualitativa de dados é um processo complexo que exige a utilização de técnicas para garantir a sistematicidade e a interpretação detalhada do fenômeno. Nesse sentido, a análise temática permitiu que a pesquisa fosse além da simples descrição, focando na interpretação dos sentidos simbólicos e das implicações formativas e pedagógicas contidas nas narrativas dos docentes. A análise foi conduzida de modo a não se limitar ao conteúdo literal das respostas, mas a explorar a riqueza da subjetividade e da singularidade, características inerentes à pesquisa qualitativa em Educação Matemática.

A etapa de interpretação final exigiu um diálogo constante entre os dados empíricos e o referencial teórico, transformando a análise de um processo meramente descritivo em um exercício de construção de conhecimento. A flexibilidade da análise temática permitiu que o pesquisador mantivesse um olhar aberto para as convergências, divergências e os aspectos inusitados do material, o que é fundamental para o rigor e a credibilidade de uma pesquisa qualitativa (Garcia; Ferreira; 2022). Esse percurso permitiu que as vozes dos docentes fossem interpretadas em seus contextos, valorizando tanto suas experiências pessoais quanto suas percepções sobre o Novo Ensino Médio e o Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias.

A partir desse percurso, os dados foram organizados em três eixos temáticos principais, que refletem os focos da investigação: (1) Percepções e Entendimento do Novo Ensino Médio e do Itinerário Formativo de Matemática e Suas Tecnologias, (2) Desafios e Vivências na Implementação Curricular e (3) Suporte Institucional e Formação Continuada.

Vale salientar que todos os eixos estão presentes na análise no encontro com cada entrevistado.

ANÁLISES DE NARRATIVAS: POR ENTRE VOZES, EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E REFLEXÕES

A seguir, são apresentadas e discutidas as percepções dos três professores de Matemática entrevistados sobre o NEM. As falas abordam temas como impactos na carga horária e na aprendizagem dos alunos, descompasso entre a reforma e o ENEM e falta de apoio institucional adequado, permitindo assim identificar possíveis pontos de convergência e divergência entre as experiências relatadas. As análises buscam ir além das falas individuais, refletindo sobre os desafios estruturais da implementação da reforma e suas implicações para a prática docente e para a aprendizagem da Matemática em uma escola pública do interior baiano.

3.1 Um Encontro Com A Professora X

A seguir, analisam-se as percepções da professora X, com 19 anos de experiência no Ensino Médio, sobre a implementação do NEM. Sua fala revela tensões, desafios e críticas importantes sobre a nova estrutura curricular.

A professora X traz um ponto central que tem sido alvo de críticas por grande parte dos educadores: a redução da carga horária das disciplinas do eixo comum da Base Nacional Comum Curricular. Ela relata que, no antigo currículo, mesmo com dificuldades de aprendizagem oriundas do Ensino Fundamental, era possível oferecer algum suporte por meio de três aulas semanais. Com a implementação do NEM, esse tempo foi reduzido para duas aulas, o que, segundo a professora, compromete seriamente a continuidade e o aprofundamento dos conteúdos. Como discorrido pela docente, “[...] *no antigo eu já estava adaptada [...]. Agora, com o novo Ensino Médio, com a redução da carga horária, o desafio é adequar o conteúdo em duas aulas [...]; é um desafio muito grande.*”

Outro aspecto que se relaciona diretamente ao debate sobre a carga horária do NEM é o contexto socioeconômico dos estudantes da escola pública. Muitos adolescentes precisam trabalhar para auxiliar no sustento da família, o que torna inviável a adesão plena ao tempo integral. Como destaca Martin (2021), insistir em um modelo rígido de tempo integral pode aumentar os índices de evasão entre aqueles que dependem de sua renda.

A observação da docente ganha amplitude sob a reflexão de Santos e Silva (2018), que alertam que a flexibilização curricular proposta pelo NEM tende a aprofundar desigualdades, pois sua implementação acaba limitada pelas condições financeiras das redes de ensino.

Essa fala evidencia a dificuldade de garantir a equidade no ensino. A carga horária reduzida intensifica a exclusão de estudantes que já chegam ao Ensino Médio com defasagens na aprendizagem, dificultando o processo de ensino ainda mais. O tempo pedagógico passa a ser um recurso escasso e mal distribuído, o que revela uma contradição com os princípios da própria BNCC, que propõe uma formação integral e significativa.

Continuando a discussão, a professora comenta o que considera um dos principais problemas estruturais do NEM: o fato de os itinerários formativos e disciplinas eletivas estarem pouco alinhados às exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso cria um vácuo entre o que é ensinado e o que é cobrado nas avaliações externas.

Para ela, “[...] *essas disciplinas novas [...] vai ser um prejuízo muito grande para os alunos, para o Enem, porque o Enem não tem esse formato.* Mesmo que os documentos oficiais prevejam uma reestruturação do ENEM para torná-lo mais alinhado à lógica dos itinerários formativos, essa mudança ainda não foi totalmente implementada. Enquanto isso, os alunos precisam prestar exames em um formato tradicional com uma formação bastante fragmentada. A crítica da professora mostra que, na prática, o NEM acaba favorecendo alunos que têm acesso a reforços extracurriculares (cursinhos, aulas particulares), aprofundando desigualdades sociais.

De fato, Costa e Coutinho (2018) corroboram isso ao afirmarem que a estrutura dos itinerários formativos pode fragmentar ainda mais o percurso acadêmico, dificultando a continuidade dos estudos, especialmente para os jovens das classes populares que escolhem a formação profissional e encontram barreiras no acesso ao Ensino Superior. Além disso, nas escolas particulares, por mais que existam também tais itinerários formativos, eles são, em boa parte, voltados ao aprofundamento de conhecimentos que são cobrados em avaliações externas, como o ENEM.

Outro ponto recorrente na fala da professora é a ausência de formação continuada e apoio institucional, tanto por parte da Secretaria Estadual de Educação quanto da própria escola. Ela menciona que os cursos oferecidos foram superficiais e burocráticos, limitando-

se à reprodução dos documentos oficiais, sem oferecer ferramentas práticas, estratégias pedagógicas ou espaços de escuta ativa. Segundo ela, “[...] eles fizeram uns cursos online que, assim, não vi nenhum crescimento. [...] Só fala o que já está escrito na DCRB [...]. A escola é a extensão do Estado [...]. Não teve nada nesse sentido que eu falei de oficinas para o dia-a-dia de sala de aula mesmo.” Isso revela que os professores foram colocados para implementar uma reforma sem os meios necessários, sendo responsabilizados por sua execução, mesmo diante da pouca de orientação técnica, metodológica ou formativa.

Acerca disso, Paula e Silva (2025) apontam que a lógica de flexibilização inspirada no capital impõe aos professores uma demanda constante por formação, sem garantir condições adequadas, além de obrigá-los a atuar fora de sua área e lidar com vínculos profissionais instáveis, o que compromete tanto o planejamento quanto a relação pedagógica com os estudantes. Nessa mesma direção, Dias, Oliveira e Mororó (2025) destacam que a reforma do Ensino Médio aprofunda a precarização e amplia a sobrecarga docente. Quando levamos em consideração também as cobranças existentes por parte de alguns gestores e governantes, sem oferecer, conforme mencionado, sequer uma formação adequada para os docentes, percebemos o quão carente foi de planejamento a implementação do NEM.

Apesar do cenário adverso, a professora demonstra comprometimento ao relatar iniciativas próprias para tentar minimizar os prejuízos causados pela reforma. Ela menciona ter assumido uma disciplina intitulada “Pensamento Computacional” com o objetivo de integrá-la ao ensino da Matemática e ampliar o tempo de exposição dos alunos à disciplina: “[...] estou tentando adequar a disciplina à Matemática. Usar o pensamento computacional versus pensamento matemático.” Além disso, adota a estratégia de acompanhar as mesmas turmas por vários anos, o que fortalece o vínculo pedagógico e possibilita intervenções mais eficazes para sanar defasagens. Esse esforço individual, no entanto, não deveria ser normalizado. O ideal seria que houvesse uma política pública estruturada, com tempo de planejamento remunerado, formações contextualizadas e materiais de apoio coerentes com os novos formatos.

A falta de uma resposta daqueles hierarquicamente superiores leva ao improviso, que depende do perfil e da vontade do professor, gerando desigualdade de experiências formativas entre os estudantes de diferentes turmas ou escolas. Como é fácil de se imaginar, nem todos, com frequência, conseguirão propiciar algo muito diferente do roteiro padrão.

Finalmente, ao ser questionada sobre seus sentimentos diante do NEM, a docente usa a palavra “angústia”: “[...] *é angustiante, né? A gente fica sem conseguir fazer o trabalho que a gente queria fazer.*” Nesse viés, Oliveira, Ens e Donato (2024) argumentam que os docentes do Ensino Médio têm sido pressionados a ajustar suas práticas às competências da BNCC em um cenário influenciado pela mercantilização da educação e por agendas internacionais, o que revela a crescente subordinação da formação docente a essa normativa e reforça a necessidade de repensar criticamente os modelos formativos no país.

Essa fala mostra não apenas uma crítica pedagógica, mas também um impacto emocional. O professor se vê impossibilitado de realizar seu trabalho com qualidade, o que gera frustração, desânimo e até adoecimento mental. Esse quadro piora quando os gestores também não dão a atenção devida a essas queixas.

Essa angústia também está ligada à falta de constância nas políticas educacionais. Como ela afirma: “[...] *as coisas vêm lá de cima, pra gente fazer de um jeito, daqui a pouco já muda [...] não sei, sinceramente, como será o nosso futuro.*” Esta fala da professora também vai ao encontro da observação feita por Oliveira, Ens e Donato (2024), no que diz respeito à toda a pressão imposta. Isso também evidencia que, além das dificuldades práticas, há um desgaste com a instabilidade política e a falta de continuidade das propostas educacionais, o que enfraquece qualquer tentativa de planejamento pedagógico de longo prazo. É impossível para o professor aperfeiçoar a sua prática pedagógica se ele constantemente for submetido a novas propostas de ensino.

3.2 Um Encontro Com A Professora Y

A professora Y começou sua trajetória na educação em funções administrativas e de apoio, antes de se tornar docente. Atua no Ensino Médio há apenas 3 (três) anos, sendo está a sua primeira experiência contínua.

Ela reconhece aspectos positivos no NEM, especialmente no que diz respeito à diversidade de experiências que os alunos podem vivenciar por meio dos itinerários formativos. Ela entende que o novo modelo pode ajudar o aluno a descobrir áreas de interesse e a desenvolver habilidades mais próximas do mercado de trabalho. Essa concepção flerta

com a perspectiva neoliberal, uma vez que o foco se desloca, como via primordial para o trabalho em detrimento da formação crítica e reflexiva do sujeito.

Sobre os benefícios do NEM, Codes, Fonseca e Araújo (2021) compactuam com a professora ao entenderem que a reforma do Ensino Médio apresenta avanços importantes ao propor uma nova lógica orientada pela autonomia estudantil, pelo protagonismo, pela interdisciplinaridade e pelo trabalho colaborativo. Para os autores, a adoção de uma formação por competências é pertinente porque se articula às etapas anteriores da educação básica e, ao mesmo tempo, prepara os jovens para um cenário profissional marcado por mudanças e incertezas, contemplando dimensões humanas para além dos conteúdos tradicionais.

Para aqueles que optarem pelo prosseguimento nos estudos formais, uma disciplina voltada, por exemplo, para a área computacional pode ser determinante para um estudante ter a certeza de que de fato seguirá na área ou se talvez não seja melhor repensar sua trajetória. Vale ressaltar, no entanto, que pelo fato de serem jovens, a experiência vivida durante aquele momento pode não condizer com a realidade que será vivida e nem atuar de forma totalizante.

Ela também é bastante crítica quanto à redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica, como a Matemática. Segundo ela, essa mudança compromete a continuidade do aprendizado e dificulta a consolidação dos conteúdos essenciais. Essa crítica visivelmente é recorrente entre professores.

No que se refere ao itinerário formativo de Matemática e suas Tecnologias, a professora demonstrou uma visão crítica quanto à aplicabilidade e relevância de alguns componentes curriculares. Embora reconheça que eles têm potencial para ajudar os alunos a ver a Matemática em contextos cotidianos, ela afirma que muitas são “*disciplinas desnecessárias*”. Segundo ela, “[...] *se fossem cursos preparatórios, digamos que uma mão na massa para ajudar os meninos [...] agora, sobre os componentes que você leva pra sala, a parte teórica, são desnecessários*”. Ela relata dificuldade em perceber o retorno dos estudantes, que demonstram baixa motivação e engajamento com esses conteúdos.

Entre os componentes citados, menciona “*Um mais um é mais que dois*” e “*O mundo dos números e suas relações*”, destacando que “[...] *não vejo muita aplicabilidade, não tem uma devolutiva que a gente espera deles*”. A única exceção mencionada positivamente foi o componente de empreendedorismo, que, segundo ela, “[...] *desperta na cabeça do jovem uma forma de trabalho*”. Sinaliza-se aqui o perigo para com a forma em que o

empreendedorismo tem adentrado ao currículo escolar, tendo em vista que ele pode contribuir para a promoção de desigualdades.

Articulando-se às reflexões da docente, Bodião (2018) adverte que a noção de “relevância para o contexto local” presente nos itinerários formativos pode comprometer a qualidade da educação, ao favorecer a redução de conteúdos e empobrecer o currículo. Segundo o autor, essa justificativa também pode ser utilizada pelos gestores para eliminar itinerários cujas áreas carecem de profissionais qualificados.

No processo de implementação do NEM, a falta de estrutura inicial foi um dos maiores desafios enfrentados também pela entrevistada. A ausência de emendas definidas e materiais adequados obrigou os professores a improvisarem, criando conteúdos e metodologias com base em sua experiência e criatividade. Ela resume esse momento afirmando: *“Logo no começo, como eu te falei, não tinha as emendas e a gente teve que ir em busca de uma adaptação para esses componentes novos.”*

A formação oferecida, embora existente, foi vista como pouco eficaz e desconectada da realidade das salas de aula. No que tange a isso, Vaillant e Marcelo (2012) destacam que a formação de professores precisa estar alinhada às condições reais das escolas, pois a distância entre teoria e prática gera um descompasso entre a preparação acadêmica e as exigências do cotidiano escolar. Por seu turno, Tardif (2012) enfatiza que a formação de professores precisa reconhecer e integrar os saberes produzidos na prática, articulando o conhecimento acadêmico às experiências cotidianas do trabalho docente.

Ela ainda aponta a sobrecarga de trabalho e a falta de incentivos como barreiras à participação efetiva dos docentes nos cursos de formação: *“Não oferece mesmo o suporte que você precisa. Te ajuda de uma certa forma, mas não do jeito que você precisa.”* Além disso, destaca que muitas formações acontecem fora do horário de trabalho e sem remuneração, o que impõe um custo pessoal significativo aos professores. Esses elementos, somados, dificultam a construção de uma prática pedagógica satisfatória dentro da nova estrutura.

Uma preocupação constante também foi demonstrada com a posição da Matemática no NEM, mas também compartilha ideias para sua valorização. Ela acredita que os componentes dos itinerários formativos poderiam ganhar mais sentido se fossem organizados como cursos práticos, mais próximos do cotidiano dos alunos e das exigências do mundo do

trabalho. Como ela sugere: *“Eu penso que todos esses componentes poderiam virar cursos [...] Porque o nosso cotidiano depende de todos os componentes, mas a Matemática faz parte do nosso cotidiano e no mercado de trabalho ela é essencial”*. Vale ressaltar que a formação do estudante da Educação Básica não se limita ao mercado de trabalho, mas sim a garantia de uma educação como possibilidade, ou seja, como alternativa para a leitura de mundo, para uma formação que seja crítica e reflexiva. Essa ideia busca romper com a perspectiva neoliberal.

Tal fala revela um desejo de tornar a Matemática mais aplicável, sem perder sua relevância conceitual. No entanto, ela reconhece que o modelo atual ainda carece de ajustes importantes para que essa integração seja possível. Dessa forma, a reforma depende de uma escuta mais atenta às realidades escolares e de uma reestruturação que considere tanto o papel formativo quanto teórico-prático da disciplina.

3.3 Um encontro com o professor Z

Por último, foi feita a entrevista com o professor Z, já bastante experiente na docência, com 25 anos de atuação, sendo 17 no Ensino Médio. O mesmo já esteve situado em diversos contextos ao longo da carreira, como ter que lecionar em escolas com difícil acesso.

O professor entrevistado mostra-se cético em relação ao Novo Ensino Médio, especialmente em função da diminuição da carga horária das disciplinas da base comum, como a Matemática, que é a disciplina que leciona. Ele avalia que as mudanças vieram com promessas de melhoria, mas que, na prática, implicaram perda de qualidade no ensino da sua disciplina, como podemos perceber por meio da sua fala: *“Hoje em dia eu só tenho duas aulas de Matemática, uma disciplina tão complexa [...]”*.

Indiscutivelmente, a fala sugere um sentimento de frustração, especialmente porque o professor esperava que a reformulação trouxesse mais espaço para aprofundamento e apoio aos estudantes com dificuldades. A redução de aulas contraria essa expectativa, gerando, segundo ele, impactos ainda mais negativos no rendimento e na autonomia dos alunos, o que

converge para a observação de Bodião (2018). Podemos ver que essa percepção se repete nas três entrevistas, revelando um padrão de insatisfação entre os docentes entrevistados.

Apesar de não ter ministrado disciplinas dos itinerários formativos, o professor mostra preocupação com a formação dos colegas que atuam nessas áreas. Ele destaca que muitos professores têm assumido componentes fora de sua formação original apenas para completar carga horária, como ele explica: *“Tem professor que é formado em Matemática, dá aula em Matemática, Química, Física e mais alguma outra coisa para complementar a sua carga horária.”*

Esse contexto, sem dúvidas, é bastante preocupante, pois compromete a qualidade do ensino, sobrecarrega ainda mais os docentes e aumenta a sensação de improviso e, até mesmo, certo despreparo. Além disso, revela uma fragilidade na implementação da proposta de interdisciplinaridade, que exige formação específica e planejamento adequado. Portanto, exigir, por exemplo, que um professor de Matemática lecionasse alguma disciplina que envolva Química, significa a possibilidade de comprometer a qualidade das aulas de sua área de formação, já que, obviamente, ele precisará de um tempo considerável para compreender ainda que minimamente os conteúdos da outra disciplina que lecionará, fragilizando assim o planejamento de uma forma geral.

O professor reconhece que houve iniciativas de formação por parte da Secretaria de Educação, mas relata que essas ações foram pontuais, teóricas e insuficientes para dar conta das exigências práticas do NEM: *“A gente tá fazendo a prática por conta própria.”*

Essa fala reforça a sobrecarga dos docentes, que precisam estudar e preparar aulas para disciplinas novas sem o apoio adequado. Também indica um modelo de formação continuada que se distancia do cotidiano das escolas e das necessidades reais dos professores e alunos, contrariando o que é sustentado, por exemplo, por Vaillant e Marcelo (2012) e Tardif (2012).

Isso evidencia a falta de um planejamento adequado do Estado quanto às exigências que esses novos conteúdos demandariam, além do descaso com a classe docente, a qual foi praticamente obrigada a se adaptar a essa nova realidade o mais breve possível.

Finalmente, o entrevistado demonstra pessimismo quanto aos rumos da reforma, embora espere que, com o tempo, os problemas sejam melhor avaliados e corrigidos. Ele sugere que talvez seja interessante esperar um pouco para uma análise mais justa. *“Eu*

gostaria de ter uma entrevista com você, se possível, daqui a mais uns anos, pra eu ter uma formação melhor, uma informação melhor pra dar a você [...]”.

Apesar do caráter crítico, a fala também carrega uma esperança de que o processo possa ser aperfeiçoado. Ele encerra sua participação com uma avaliação sobre o cenário atual: *“O sonho é que retorne a ter uma quantidade maior de carga horária de aulas na minha disciplina.”* Essa afirmação é mais uma entre inúmeras proferidas pelos professores de Matemática: a valorização da disciplina como estruturante para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, algo que, na opinião do professor, foi negligenciado pela reforma.

3.4 Convergências e tensões: uma síntese das narrativas dos docentes

A análise das entrevistas realizadas com os professores X, Y e Z revela um conjunto de percepções que, embora permeadas por experiências singulares, convergem em pontos estruturantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio. De modo geral, as falas trazem à tona tanto potencialidades quanto fragilidades do processo, evidenciando um cenário complexo que atravessa dimensões pedagógicas, estruturais e subjetivas da docência.

Um dos elementos mais recorrentes nas três narrativas é a insatisfação com a redução da carga horária da Matemática, apontada como prejudicial à continuidade do aprendizado e ao atendimento das defasagens trazidas do Ensino Fundamental. Para os três docentes, o tempo pedagógico tornou-se insuficiente para assegurar o desenvolvimento das competências básicas da área, produzindo uma sensação de perda de qualidade e aprofundando desigualdades já existentes entre os estudantes. Essa crítica revela um consenso sobre o impacto negativo dessa diminuição nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de convergência diz respeito ao descompasso entre os itinerários formativos e as demandas externas, especialmente o ENEM. Enquanto a professora X enfatiza a incoerência entre o modelo formativo fragmentado e as avaliações externas ainda conteudistas, a professora Y questiona a relevância e aplicabilidade de alguns componentes curriculares. O professor Z, por sua vez, manifesta preocupação com a formação dos docentes que assumem tais disciplinas sem preparo adequado. Juntos, esses relatos indicam que os

itinerários, embora potencialmente inovadores, foram implementados sem articulação efetiva com os objetivos formativos do Ensino Médio ou com a realidade concreta das escolas.

Também é unânime entre os entrevistados a pouca quantidade de formação continuada para o cenário do NEM. Os cursos oferecidos são descritos como superficiais, burocráticos ou desconectados da prática docente, obrigando os professores a recorrerem ao improviso para atender às demandas da reforma. Tal improviso, ainda que muitas vezes fruto da dedicação individual, como no caso da professora X ao integrar Pensamento Computacional à Matemática, expõe a fragilidade do processo de implementação e a insuficiência de suporte institucional, gerando sobrecarga e insegurança profissional.

As entrevistas também trouxeram à tona tensões relacionadas à precarização do trabalho docente, que se manifesta no acúmulo de disciplinas fora da área de formação, na instabilidade dos vínculos e na responsabilização dos professores pelos problemas estruturais da reforma. Falas como a do professor Z, ao citar colegas obrigados a atuar em múltiplas áreas para completar carga horária, ilustram o quanto o modelo atual tende a intensificar desigualdades profissionais e comprometer a qualidade do ensino.

Por outro lado, há também espaço para o reconhecimento de alguns aspectos potencialmente positivos do NEM, especialmente no olhar da professora Y, que destaca a ampliação das experiências formativas e o estímulo à autonomia discente. Todavia, mesmo esses pontos são questionáveis pelo modo como a reforma foi operacionalizada, dada a falta de estrutura, organização curricular e suporte pedagógico.

Portanto, as narrativas aqui apresentadas e discutidas deixam evidente que os impactos do NEM ultrapassam questões pedagógicas, alcançando a dimensão emocional da docência. Sentimentos como angústia, incerteza e frustração compõem o cenário vivenciado pelos professores, agravado pela instabilidade das políticas educacionais e pela constante mudança de diretrizes, dificultando o planejamento e o aperfeiçoamento das práticas.

Diante do exposto, podemos inferir que, apesar de suas propostas inovadoras, o NEM aprofunda contradições quando confrontado com a realidade da escola em questão. As falas dos docentes denunciam um modelo que, sem planejamento adequado, formação consistente e condições estruturais, tende mais a intensificar desigualdades do que a de fato reduzi-las, tanto no processo de aprendizagem dos estudantes quanto nas condições de trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar as percepções de três professores de Matemática que atuam no Novo Ensino Médio em uma escola pública estadual de Barra do Choça, Bahia, durante o ano de 2024. Para isso, a metodologia empregada foi uma abordagem qualitativa, fundamentada nas narrativas docentes como campo privilegiado para compreender experiências, sentidos e desafios vividos no contexto escolar. As entrevistas semiestruturadas permitiram acessar trajetórias, avaliações e reflexões dos professores, possibilitando interpretar como a reforma tem se materializado no cotidiano da Matemática e quais impactos produz sobre a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes.

A análise das narrativas revelou um conjunto de achados. O primeiro diz respeito à insatisfação unânime com a redução da carga horária, especialmente da Matemática. Os três docentes relataram que a diminuição para duas aulas semanais tornou inviável o desenvolvimento adequado dos conteúdos essenciais, o acompanhamento de estudantes com defasagens e a manutenção de um ritmo de aprendizagem que favoreça autonomia e aprofundamento. Essa percepção expõe que o tempo pedagógico, tal como foi reorganizado pela reforma, compromete a qualidade do ensino e aprofunda desigualdades já existentes.

Outro achado central refere-se ao descompasso entre os itinerários formativos e as exigências de processos avaliativos, como o ENEM. Os professores apontam fragmentação curricular, ausência de articulação com conteúdos tradicionalmente exigidos e falta de coerência entre o que se ensina e o que se cobra. Além disso, alguns componentes foram percebidos como pouco aplicáveis ou desnecessários, especialmente quando não alcançam engajamento estudantil ou não possuem vínculo claro com a área da Matemática.

A pesquisa também evidenciou fragilidades significativas no processo de formação continuada ofertado aos docentes. Os cursos foram descritos como superficiais, burocráticos e distantes da realidade das salas de aula, o que obrigou os professores a improvisarem para responder às demandas do NEM. Esse improviso, embora demonstre empenho individual, reforça a falta de planejamento e suporte institucional, gerando sobrecarga e insegurança profissional.

Outro ponto recorrente nas narrativas é a precarização do trabalho docente, marcada pela necessidade de assumir componentes curriculares fora da área de formação, pela

instabilidade das políticas educacionais e pela responsabilização dos professores pelas falhas estruturais da reforma. Esse cenário tem provocado sentimentos de angústia, incerteza e frustração, indicando que os efeitos do NEM ultrapassam a esfera pedagógica e alcançam dimensões emocionais e identitárias da docência.

Apesar das críticas predominantes, alguns potenciais foram reconhecidos, especialmente no que se refere à ampliação das experiências formativas oferecidas aos estudantes e à possibilidade de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao mundo do trabalho. Contudo, tais potencialidades dependem de ajustes estruturais, de um currículo mais coerente e de uma escuta mais próxima das demandas das escolas e dos professores.

Como toda pesquisa, esta apresenta limitações. O estudo concentrou-se em apenas uma escola pública e contou com a participação de três docentes, o que restringe a generalização dos resultados. O recorte temporal ligado ao início da implementação do NEM também pode influenciar certas percepções, considerando que reformas educacionais passam por processos graduais de adaptação.

Sugere-se que investigações futuras ampliem o número de participantes e instituições, incluindo escolas urbanas e rurais, redes privadas e outros atores escolares, como gestores e estudantes. Recomenda-se ainda estudos que comparem percepções ao longo do tempo, permitindo compreender como a reforma evolui após ajustes institucionais. Por fim, pesquisas que analisem a efetividade dos itinerários formativos, o impacto real na aprendizagem matemática e a relação entre formação continuada e prática docente podem aprofundar questões aqui levantadas e contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. **Brasil deve ter a 14ª maior taxa de desemprego do mundo em 2021, aponta ranking com 100 países**. G1, 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/11/brasil-deve-ter-a-14a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-em-2021-aponta-ranking-com-100-paises.ghtml>. Acesso em: 09 abr. 2025.

AMARAL, N. C. O MEC será priorizado no contexto do poder executivo para viabilizar o PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**. v. 22. n. 71. 2017. Disponível em:

scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 nov. 2025.

ARAÚJO, Jussara de Loiola; BORBA, Marcelo de Carvalho. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: ARAÚJO, Jussara de Loiola; BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 27-40. Disponível em:

https://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/pluginfile.php/3901/mod_resource/content/0/Metodologia_online/Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

BICUDO, M. A. V. de; et al. A pesquisa em educação matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 15-26, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BODIÃO, I. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer.

Cadernos de Pesquisa, UFMA, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/326271117_CONSIDERACOES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MEDIO DO GOVERNO TEMER. Acesso em: 30 nov. 2025.

BORGES, K. P.; DOS SANTOS, D. P.; IGLESIAS, J. de O. V.; E SILVA, Y. F. de O. O novo ensino médio e o trabalho alienado no contexto neoliberal. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 7, p. 2966–2985, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n7-028. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1965>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. **Atas de Comissões Temporárias do Congresso Nacional**. Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, 22 dez. 2016c, n. 32. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=20804&seqPaginaInicial=1&seqPaginaFinal=378>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 abr. 2025.

CODES, A. L. M. de; FONSECA, S. L. D. da; ARAÚJO, Herton Ellery. **Ensino médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?** Brasília: Ipea, 2021. (Texto para Discussão, n. 2663). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10650/1/td_2663.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 4, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/76506>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/118314959/A-disciplina-e-a-pratica-da-pesquisa-qualitativa>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DIAS, M. M. S.; OLIVEIRA, A. S.; MORORÓ, L. P. O Novo Ensino Médio e seus impactos no trabalho docente. In: **Anais do XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB / CT 25 – Formação de Professores e Educação: alternativas possíveis ao abismo social?**, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/cmp/article/view/888>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DOS REIS, S. R.; SANTAROSA, M. C. P.; MATHIAS, Carmen Vieira. Análise das Percepções de Professores de Matemática em Formação Inicial e Continuada sobre a Aprendizagem Significativa e Crítica. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 229–253, 2022. DOI: 10.23925/1983-3156.2022v24i4p229-253. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/58014>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação?. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 46, n. 32, 2013. DOI: 10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5128. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5128>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DUARTE, A. N. M.; RABELO, J. J. As reformas educacionais e a "nova morfologia" para o trabalho: destacando a área das ciências humanas e sociais aplicadas. **Lumen et Virtus**, v. XVI, n. 1, p. 8665-8674, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv16n50-046>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

GARCIA, S. A.; FERREIRA, J. L. Análise de conceito e análise temática na pesquisa qualitativa em educação. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 36, p. 358-378, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13678>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 850–854, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8863>. Acesso em: 30 nov. 2025.

HALCOMB, E. J.; DAVIDSON, P. M. Is verbatim transcription of interview data always necessary? **Applied Nursing Research**, v. 19, n. 1, p. 38–42, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16455440/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 28, n. 108, p. 579-598, July 2020. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2266>. Acesso em: 29 nov. 2025. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802266>.

KUENZER, A. K. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

LACERDA, Rodrigo. 21 lições para o século 21. Ide (São Paulo), São Paulo , v. 43, n. 71, p. 148-153, jun. 2021. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062021000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE1. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84925>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MARTIN, D. L. **Novo Ensino Médio e os desafios para uma educação integral no Brasil**: Análise das contradições existentes. 2021. 38 p. Trabalho de conclusão de curso - Gestão de Políticas Públicas (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), Universidade de São Paulo. São Paulo. 2021. Disponível em: https://sites.usp.br/gepespp-ledep/wp-content/uploads/sites/662/2022/02/MARTIN_D_L-novo_ensino_medio_e_desafios_para_uma_educacao_integral_no_brasil.pdf. Acesso em: 09 abr. 2025.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001. 198p. Disponível em: <https://archive.org/details/manuscritos-economicos-e-filosoficos--marx/page/n7/mode/2up>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MIND LAB. **Práticas exitosas**. 2018. Disponível em:

<https://conteudo.mindlab.com.br/hubfs/Ebook-Praticas-Exitosas-2018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, June 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317964758_POR_QUE_A_URGENCIA_DA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_MEDIDA_PROVISORIA_N_7462016_LEI_N_13415_2017. Acesso em: 30 nov. 2025.

OLIVEIRA, J. L. de; ENS, R. T.; DONATO, S. P. Reforma do Ensino Médio e a Formação de Professores: novo cenário, velhos problemas. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 22–46, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1671>. Acesso em: 30 nov. 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PAULA, J. C. de; SILVA, J. F. da. Entre o real e o legal: a precarização docente nos itinerários formativos do novo ensino médio. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.12474](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12474). Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12474>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PÉREZ MEDINA, C. R. Pesquisa docente a partir da reflexão sobre a prática: um caso na formação inicial de professores de matemática para o nível médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp.2, p. e024069, 2024. DOI: 10.21723/riace.v19iesp.2.18560. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18560>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, G. P; SILVA, S. R. A Reforma do Ensino Médio e os desafios postos à política educativa no Brasil. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**. São Luís - v. 4 - Número Especial - Jul./Dez. 2018. Disponível em: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/233162081.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, D. M. A. de A. P. dos. A Formação didático-pedagógica do docente de matemática. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e10819, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e10819. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10819>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA, R. A.; GARCIA, L. N. de S. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 14, e72965, 2020. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=857e8c16c6912fe52df8a9d5da469431f4d71947c6a9138b30f971cf13fc8957JmldHM9MTc2NDQ2MDgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=20820748-a218-6706-095e-12a4a3186626&psq=SOUZA%2c+R.+A.%3b+GARCIA%2c+L.+N.+de+S.+Estudo+sobre+a+Lei+13.415%2f2017+e+as+mudan%c3%a7as+para+o+novo+ensino+m%c3%a9dio.+J.+Pol.+Educ-s%2c+Curitiba%2c+v.+14%2c+e72965%2c+2020.&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhcy51ZnByLmJyL2pwZS9hcnRpY2xlL2Rvd25sb2FkLzcyOTY1LzQxODIw>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/G6JSZR9fnKjqSzyspNykHcw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SILVA, D. A. C. da; PASQUAL, F. M.i; BLASZKO, C. E. Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 211-225, 2022.

SILVA, M. S. P.; SILVA, E. P. Q.. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 161–183, 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019161>. Acesso em: 30 nov. 2025.

TADDEI, P.; DIAS, V.; SILVA, A.. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Revista Trabalho Necessário**, n. 19. 2014. Disponível em: file:///D:/joseantunes,+TN_19_1_novembro.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

TEIXEIRA, B. R; CYRINO, M. C. C. T. Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática no Âmbito da Orientação de Estágio. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 658-680, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/nhF7CnNhWVWyx9VWtQjWpSJ/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UESB – Campus de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: UESB, 2023. Disponível em: <https://www2.uesb.br/curso/matematica/matematicavca2/wp-content/uploads/2024/02/Projeto-Pedagogico.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

VALE , N. P. do. NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES, EXPECTATIVAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Scientia Generalis**, Patos de Minas - MG - Brasil, v. 3, n. 1, p. 134–143, 2022. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/392>. Acesso em: 30 nov. 2025.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/vsscPvSCtNH3pNkQPJKfd9K/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTANA , A. C.o de A.; NARCISO , R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025. DOI: [10.56238/arev7n1-095](https://doi.org/10.56238/arev7n1-095). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SILVA, Camila da; BASILIO, Ana Luiza. **As grandes desigualdades entre o Novo Ensino Médio na escola pública e na escola particular.** *CartaCapital*, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-grandes-desigualdades-entre-o-novo-ensino-medio-na-escola-publica-e-na-escola-particular/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012