UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA–UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

VALÉRIA MATOS DE OLIVEIRA

(RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES: IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NA TRAJETÓRIA DOCENTE NO PERÍODO DE 1990 A 2024

Vitória da Conquista – BA
2024

VALÉRIA MATOS DE OLIVEIRA

(RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES: IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NA TRAJETÓRIA DOCENTE NO PERÍODO DE 1990 A 2024

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista – BA, para avaliação da banca examinadora.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof.ª Dr. ª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

Vitória da Conquista – BA

2024

O52r

Oliveira, Valéria Matos de.
(Re)construção da memória e experiência de professores: impactos das reformas educacionais para o ensino médio na trajetória docente no período de 1990 a 2024. / Valéria Matos de Oliveira, 2024.
129f.
Orientador (a): Dr.ª Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.
Inclui referências 115 – 117
1. Memória social. 2. Lugar de memória. 3. Reformas educacionais. 4. Experiência. 5. Trajetória docente. I. Benedictis, Nereida Maria Santos Mafra de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370.0981

Catalogação na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

VALÉRIA MATOS DE OLIVEIRA

(RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES: IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NA TRAJETÓRIA DOCENTE NO PERÍODO DE 1990 A 2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* Vitória da Conquista-Ba, para avaliação da Banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr. ª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis - UESB
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Eliana Sampaio Romão - UFS
(Examinadora)

Prof.ª Dr. ª Denise Aparecida Brito Barreto - UESB
(Examinadora Interna)

Prof.ª. Dr.ª Sandra Mara Vieira Oliveira - UESB
(Prof.ª Convidada)

Dedico os resultados deste estudo ao meu Deus, o maior orientador da minha vida, o meu guia... "pois eu sou o Senhor, o seu Deus, que o segura pela mão direita e diz a você: Não tema eu o ajudarei". (Isaías 41:13), pois sem ti eu nada sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu caminho, minha força e orientação por toda a vida. Quantas vezes me senti carregada em teu colo, Senhor! Olhava para trás e a cada dificuldade superada, e foram muitas, sentia as tuas mãos a me conduzir. Gratidão Senhor, por todo amor!

A minha família que é o meu bem maior, meus pais, Valdir, Liete, minha tia Dida. Obrigada, por serem o meu alicerce nesta vida, terem compreendido as minhas ausências nesse período e por todo amor.

Aos meus filhos Túlio e Tácio, a existência de vocês é a motivação que me rege para enfrentar qualquer obstáculo. O apoio de vocês foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Obrigada por sempre acreditarem em mim, por nunca soltarem a minha mão. A nossa sintonia é de puro amor!

Aos meus netinhos, Bella e Moisés por todo amor. Minhas noras, Beatriz e Thaís, pela força e incentivo, vocês são muito especiais!

Aos meus irmãos, Áurea e Valdir Junior, meus cunhados Rubem e Mayara, pela união, cumplicidade e amor que permeiam a nossa relação. E, a minha amiga-irmã de coração, Vera que sempre me apoiou nos momentos mais desafiadores, foi companhia e cuidado com os meus pais, nas inúmeras vezes em que não pude me fazer presente ou precisei me ausentar para estudar.

Gratidão aos colegas e direção do Instituto de Educação Euclides Dantas-IEED, em especial aos que se dispuseram a participar dessa pesquisa como sujeitos, vocês foram fundamentais na construção desse estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED e, aos excelentes professores, pelo alto nível das pesquisas realizadas. Especialmente os que compõem a linha de pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

À minha orientadora do coração, Profa. Drª. Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis, por ser uma profissional de excelência, altamente capacitada e dotada de

uma humildade ímpar. O seu acolhimento, foi fundamental para que eu pudesse seguir a proposta de pesquisa que toca o meu coração. Obrigada por confiar em mim!

Ao grupo de pesquisa e estudos, Núcleo de Análise em Memória Social, Espaço e Educação-NUAMSEE, pelos conhecimentos proporcionados que contribuíram para a minha inserção no Mestrado e, também, foi um importante ponto de apoio ao conhecimento. Meu agradecimento especial às colegas Irlândia e Mariana, pelas contribuições ao longo do percurso. Gratidão!

Aos estimados colegas de turma, da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, em especial ao colega Bruno, pela sensibilidade e apoio nos momentos mais desafiadores.

Enfim, gratidão a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram de alguma forma para a realização dessa pesquisa!

Muito obrigada!

“Tamanha faculdade é a memória, e tamanha faculdade de vida está no homem que vive mortalmente! O que farei então, minha verdadeira vida, meu Deus? Ultrapassarei até essa minha faculdade que chamam memória, irei além para buscar a ti, doce luz. O que me dizes? Eis que ascendo a ti, que permaneces acima de mim, passando pela minha mente: ultrapassarei até essa minha faculdade que chamam memória, querendo te alcançar por onde podes ser alcançado e me unir a ti por onde é possível se unir a ti.”

(Santo Agostinho, 2017)

RESUMO

O presente estudo da memória e experiência de professores em relação aos impactos das reformas para o ensino médio na trajetória docente, teve como objetivo, compreender, por meio da (re)construção de memória e experiência de professores, como as reformas no ensino médio, no período de 1990 a 2024, impactaram a trajetória dos professores do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED). Para atender ao objetivo proposto, usamos como suporte epistemológico e metodológico a abordagem qualitativa, por meio de uma concepção fenomenológica da memória, fundamentada em Ricoeur (2007), Minayo (1994) e Trivinos (1987). Em consonância com os objetivos foram estabelecidas categorias que pudessem municiar a base teórica da seguinte maneira: na investigação sobre as Reformas na Educação e o contexto político e econômico, recorremos aos sites oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC – Brasil,1990 e 2018), Frigoto e Ciavata (2003), Dourado (2007) e Cury (2002); para a categoria Lugar de Memória: Nora (1993), Ricoeur (2005); Memória Social: Halbwachs (1990), De Benedictis (2020); para a categoria Experiência: Bondia (2002, 2011); para Trajetória Docente utilizamos Freire (2016), Novoa (1999), Tardiff (2014) e Saviani (2021). Para apreensão e análise do objeto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, estabelecendo o diálogo com a teoria, tanto na coleta como para a interpretação dos dados. Como resultado, destacamos a precarização do trabalho docente, o descontentamento do professor devido às contradições criadas nas reformas, a intensificação da carga de trabalho, a falta de autonomia, a burocratização do trabalho docente e a verticalização das decisões relacionadas aos rumos da educação. Esses desafios impactaram na trajetória docente, comprometendo a autonomia, a saúde física, mental, intelectual e emocional dos professores. Esse contexto, evidencia a precarização do trabalho docente e reafirma, conforme testemunhos a necessidade de diálogo e participação dos professores na adoção de medidas que envolvam o fazer docente na educação.

Palavras-chave: Memória Social; Lugar de Memória; Reformas Educacionais; Experiência; Trajetória Docente.

ABSTRACT

The present study of the memory and experience of teachers in relation to the impacts of the reforms for secondary education on the teaching trajectory aimed to understand, through the (re)construction of memory and experience of teachers, how the reforms in secondary education, in the period from 1990 to 2024, impacted the trajectory of teachers at the Euclides Dantas Institute of Education (IEED). To meet the proposed objective, we used as epistemological and methodological support the qualitative approach, through a phenomenological conception of memory, based on Ricoeur (2007), Minayo (1994) and Trivinos (1987). In line with the objectives, categories were established that could provide the theoretical basis as follows: in the investigation of the Reforms in Education and the political and economic context, we resorted to the official websites of the Ministry of Education and Culture (MEC – Brazil, 1990 and 2018), Frigoto and Ciavata (2003), Dourado (2007) and Cury (2002); for the Place of Memory category: Nora (1993), Ricoeur (2005); Social Memory: Halbwachs (1990), De Benedictis (2020); for the Experience category: Bondia (2002, 2011); for Teaching Trajectory we used Freire (2016), Novoa (1999), Tardiff (2014) and Saviani (2021). For the apprehension and analysis of the object, semi-structured interviews were conducted, establishing a dialogue with theory, both in the collection and interpretation of the data. As a result, we highlight the precariousness of the teaching work, the discontent of the teacher due to the contradictions created in the reforms, the intensification of the workload, the lack of autonomy, the bureaucratization of the teaching work and the verticalization of decisions related to the direction of education. These challenges impacted the teaching trajectory, compromising the autonomy, physical, mental, intellectual and emotional health of teachers. This context evidences the precariousness of the teaching work and reaffirms, according to testimonies, the need for dialogue and participation of teachers in the adoption of measures that involve teaching in education.

Keywords: Social Memory; Place of Memory; Educational Reforms; Experience; Teaching Trajectory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa 27

Quadro 2 - Síntese das dissertações e teses selecionadas nas plataformas digitais: Período 2019-2023.....37

Quadro 3 - Evolução da Educação Básica no Brasil: período 1990 48

Quadro 4 - Principais mudanças a serem implementadas no ensino médio a partir de 2025, com a sanção da Lei nº 14.945/2024 62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manifestação pela revogação do Novo Ensino Médio.....60

Figura 2 – Síntese das contribuições dos sujeitos da pesquisa 67

Figura 3 - Destaque para as contribuições dos sujeitos da pesquisa.....81

Figura 4 - Destaque para as contribuições dos sujeitos da pesquisa sobre a participação dos professores(as) na reforma do Ensino Médio..... *....88*

Figura 5 - Síntese dos recortes de citações dos sujeitos da pesquisa..... 108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para de Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF- Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDC - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

1.1. Desafios da trajetória docente 19

1.2. Caminho metodológico 22

1.3. Contribuição do estado da arte na investigação teórica sobre a trajetória docente 31

1.3.1. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) 34

1.3.2. Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 35

1.3.3. Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) 36

1.3.4. Títulos selecionados nas plataformas digitais 36

1.3.5. Contribuições dos trabalhos selecionados 38

2. CONTEXTO DAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1990 À 2023 42

2.1. Conjuntura nacional das reformas educacionais para o ensino médio 45

2.2. Reflexos da reforma no ensino médio na trajetória dos professores do IEED 56

3. O LUGAR DE MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL E EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES 69

3.1. O espaço escolar enquanto lugar de construção da memória social e da experiência de professores 73

4. Participação docente no processo de elaboração, construção e implementação da reforma no ensino médio 83

4.1. A busca pela autonomia no trabalho docente: relevância da voz do professor na construção do conhecimento 89

5. DESAFIOS EXPERIENCIADOS PELOS PROFESSORES NO DECORRER DAS MUDANÇAS QUE CULMINARAM NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 95

5.1. Desafios aos limites do trabalho docente: impactos na trajetória 96

CONSIDERAÇÕES 110

REFERÊNCIAS 115

ANEXOS 118

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “(Re)construção de memória e experiência de professores: impactos das reformas educacionais para o ensino médio na trajetória docente no período de 1990 a 2023”, foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, em Nível de Mestrado, na Linha de Pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Novos desafios se apresentam para os professores da Educação Básica na contemporaneidade, advindas de um contexto de implementação de reformas curriculares instituídas no Brasil a partir da década de 1990, sendo a mais recente a nova reforma no ensino médio.

Tais mudanças, definidas nas políticas educacionais, impactam diretamente no cotidiano dos professores que muitas vezes se percebem enfrentando desafios e dificuldades decorrentes de mudanças na grade curricular, carga horária diversa da área de formação, salas de aula com quantidade excessiva de alunos, excedente de professores em função da diminuição de carga horária das diversas disciplinas da base comum curricular, ou mesmo desativação de escolas de pequeno porte sem justificativas plausíveis.

Recentemente, em 2023, a obrigatoriedade de implementação das mudanças referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, intensificaram ainda mais esses problemas nas escolas estaduais. Todo esse contexto de mudanças, traz à tona a necessidade de diálogo e comunicação entre as partes envolvidas no processo educativo, por ser uma temática atual e pouco discutida, Quando se fala em educação muito se discute sobre o aluno, currículo, processo ensino/aprendizagem, entre outros, mas essas discussões são insuficientes em relação aos docentes, seus anseios, desafios enfrentados ao longo da carreira, bem como da constante necessidade de se adaptar às novas demandas educacionais impostas pelo sistema que sempre ocorreram de forma verticalizada, sem dar voz ao professor, visto que são eles que vivenciam experiências e saberes com os alunos.

Como professora licenciada em Geografia e servidora da rede estadual de ensino público da Bahia desde o ano de 2007, tenho vivenciado inúmeros desafios e inquietações ao longo da minha prática docente como: desativação de escolas; carga

horária diversa da área de formação, muitas vezes com disciplinas distintas; turmas com quantidade excessiva de alunos; condições de trabalho insatisfatórias; falta de incentivo ao aperfeiçoamento profissional; implementação da Nova Reforma do Ensino Médio que diminuiu a carga horária da Base Comum, agravando ainda mais a situação, já descrita, dos professores licenciados.

Todo esse contexto, nos conduz ao desejo de compreender qual é a percepção dos professores da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista-Bahia, lotados no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), sobre as constantes mudanças a que são obrigados a se adequar, sem ao menos serem ouvidos. O receio de ficar sem carga horária e, consequentemente excedente, faz com que os professores se submetam a “aceitar” uma quantidade excessiva de disciplinas, como pude vivenciar no ano de 2023.

Para não ficar excedente, professores tiveram que aceitar carga horária com até sete disciplinas da base diversificada em nove séries diferentes no colégio em que atuo como professora. Esse tipo de situação pode gerar um elevado nível de estresse, podendo comprometer a saúde física e mental, pois não temos a quem recorrer nessas situações, apenas aceitar a sobrecarga de trabalho ou ficar sem carga horária.

Essa situação, vivenciada por professores, independente da área de formação, materializam a precarização do trabalho docente, pois com a implementação do Novo Ensino Médio houve uma drástica redução de carga horária das disciplinas da base comum curricular e aumento de disciplinas da base diversificada. Apesar da sociedade e o espaço acadêmico virem discutindo a revogação do Novo Ensino Médio, isso de fato não ocorreu. A grade curricular continua a mesma desde a sua implementação em 2023 ao ano em curso (2024), o que tem agravado ainda mais a situação de excedência e carga horária diversa da área de formação dentro da escola.

Este contexto nos faz almejar a realização de um estudo que venha a dar voz aos professores efetivos da rede estadual de ensino, na cidade de Vitória da Conquista-BA, lotados no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), para a reconstrução das suas memórias diante das reformas na educação e seus impactos na trajetória docente, pois estes professores tiveram experiências relacionadas às inúmeras mudanças educacionais que se sucederam durante o seu percurso profissional, mudanças essas que ocorreram e vêm ocorrendo de forma pré-estabelecida pelo poder público, deixando clara a situação de total impotência em que os professores se veem envolvidos. Estes eventos afetam diretamente a prática

docente, colocando os professores na posição de meros executores no processo educativo.

São inúmeras narrativas de professores, coordenadores, direção e alunos em relação à insatisfação gerada pelo novo contexto educacional. As demandas do dia a dia na escola acabam abafando essas vozes, portanto mais uma vez o sistema se sobrepõe, pois não havia e não há espaço para discussões apenas “aceitação” das imposições, cumprimento de horários e demandas diversas.

Com a implementação do novo ensino médio, a percepção do descaso com os docentes ficou ainda mais evidente, a responsabilidade para implementar uma reforma em que a maioria dos docentes não possuíam conhecimento. A exemplo disso, durante a jornada pedagógica do ano de 2023, no processo de elaboração e desenvolvimento da reforma, a maioria dos professores demonstravam desconhecimento no transcurso do processo de elaboração e construção da reforma no ensino médio. Nesse momento muitos se surpreenderam com a diminuição de carga horária de formação básica e introdução dos itinerários formativos na carga horária.

Por ser o professor, mediador do processo proposto nas reformas educacionais, aquele que na prática, vai realizar as mudanças e, por se encontrar no chão da escola, lugar onde ocorrem as interações cotidianas entre professores, alunos e demais atores do espaço escolar, acredita-se que a sua valorização, assim como a sua participação na elaboração dos projetos é primordial para que se alcance o sucesso das propostas presentes nas reformas. Segundo Moraes (2016):

> [...] repensar as reformas criadas para a melhoria do sistema educacional é valorizar e desenvolver metas para que possam tratar o educando, educadores e demais formas de educar com a finalidade de trazer e fazer possíveis pensar sobre as transformações do mundo da educação e sobre o desenvolvimento do conceito do ensino (Moraes, 2016, s/p)

Diante das observações perpetradas, buscamos compreender, por meio da (re)construção das memórias e experiências de professores da rede pública estadual da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista, como as reformas no ensino médio, no período de 1990 até 2023, impactaram na trajetória docente dos professores do IEED, principalmente no que concerne à valorização dos docentes envolvidos no processo

de implementação das reformas educacionais e demais mudanças no cotidiano escolar.

Não se pode falar em reformas educacionais que tenham em vista a melhoria do sistema educacional, sem que haja participação dos professores na elaboração e construção dessas reformas, pois os projetos geralmente chegam ao conhecimento dos mesmos de forma completamente engessada, prontos para serem postos em prática, sejam os grandes projetos, a exemplo do Novo Ensino Médio, ou mesmo os projetos anuais da Secretária de Educação do Estado que chegam ao conhecimento dos professores durante a jornada pedagógica, que acontece no início de cada ano letivo, para serem desenvolvidos no decorrer do ano.

Toda essa conjuntura de mudanças, algumas diretas outras indiretas, a falta de autonomia dos professores, gerou a necessidade de diálogo e comunicação entre as partes envolvidas no processo educativo, dando voz aos professores, aqueles que se encontram no chão da sala de aula no decurso de sua trajetória docente, pois as condições de trabalho dos professores estão relacionadas a vários aspectos, como tempo de trabalho, horas obrigatórias em sala de aula, número de alunos por classe, quantidade de disciplinas lecionadas, entre outras.

Alguns organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, se utilizam desses dados para avaliarem e compararem professores de diferentes países, fazendo uma análise quantitativa dos dados, sem considerar as necessidades dos professores. Segundo Tardif:

> [...] a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (Tardif, 2014, p.112).
>
> .

De acordo com Tardif (2014), as condições de trabalho dos professores, permeiam dimensões quantitativas do trabalho, aquelas que definem a legalidade do quadro no qual o ensino é desenvolvido como, tempo de trabalho, horas trabalhadas, remuneração dos professores, entre outros. Essas variáveis são utilizadas pelos Estados para contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente, sem levar em

consideração as especificidades de cada lugar, suas condições e necessidades e, como os professores lidam com essas variáveis.

O controle do Estado sobre o trabalho docente negligencia aspectos fundamentais presentes na prática pedagógica, principalmente no que se refere há como os professores lidam com as constantes mudanças na educação, tempo de trabalho dentro da escola e extraclasse, direito à formação continuada, recursos disponíveis, dificuldades existentes no cotidiano escolar que professores e demais agentes escolares vivenciam. Esses fatores parecem pouco relevantes para o poder público, mas fundamentais para a prática docente, visto que o trabalho docente se constrói cotidianamente no entrelaçamento de condições materiais e nas relações sociais.

Diante do que foi descrito, realizamos um estudo para compreender como as reformas vigentes na educação, impactam na trajetória docente dos professores do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), por meio da reconstrução de memória e experiência dos professores. Sendo assim, foi estabelecido o marco temporal da pesquisa a partir da década de 1990 ao ano de 2024, em função da implementação das políticas públicas educacionais para o ensino médio, programadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que começaram a vigorar a partir do final do século XX, provocando mudanças estruturais na educação e, consequentemente no ensino médio.

1.1. Desafios da trajetória docente

A pretensão de realização desse estudo procedeu da necessidade de averiguar, por meio da (re)construção das memórias de professores, os desafios enfrentados pelos professores, diante das reformas vigentes na educação e como impactam em suas trajetórias. Destaca-se que essas mudanças podem incidir diretamente na prática docente de diferentes modos, razão pela qual nos propomos à realização dessa investigação.

Para tanto, foram selecionados durante a pesquisa exploratória cinco professores com vínculos efetivos na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), na cidade de Vitória da Conquista-BA, lotados no IEED, que lecionam no ensino médio e vivenciaram as mudanças decorrentes da implementação das

reformas educacionais vigentes, proclamadas a partir da década de 1990 a 2024, tendo como principal ponto de partida a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Na década de 1990, houve o reconhecimento da real necessidade de valorização da educação com vistas a proporcionar às gerações presentes e futuras uma nova visão e compromisso em favor da educação básica. Entretanto, pode-se perceber que a infraestrutura das escolas, carreira dos professores, incluindo formas de contratação, salários, plano de carreira, violência nas escolas, caracterizam a desvalorização do magistério como destaca, Ciavatta e Frigotto (2003).

> Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (Ciavatta e Frigotto, 2003, p.115).

De acordo com os autores, esse conjunto de imposições e intervenções, expressam o descaso com que os professores são tratados e silenciados pelo poder público. Essa situação gera um sentimento de desvalorização e impotência diante da profissão docente o que pode refletir na sua trajetória, pois evidencia a falta de visibilidade como são tratados nas esferas públicas de poder, tanta a nível federal como estadual.

Neste contexto, das políticas públicas, o Estado promove a construção de uma identidade docente por meio de leis, decretos e regulamentos, pois as políticas públicas dirigidas aos professores, como programa de formação, regulamentação da carreira, disponibilização de recursos tecnológicos, entre outros, estão sempre de acordo com os interesses vigentes em determinados momentos, sejam eles políticos ou econômicos.

Essa conjuntura pode afetar a saúde física e mental de um contingente cada vez maior de professores, visto que, ao se sentirem pressionados em sua profissão, acabam adoecendo por conta da sobrecarga com que precisam lidar no seu ofício, como o planejamento para ministrar disciplinas que, na maioria das vezes, estão fora da sua área de formação, salas de aula com excesso de alunos, falta de material didático ou material didático inadequado, indisciplina, questões sociais e burocráticas que incidem sobre a profissão docente. Enfim, há uma intensificação na carga de

trabalho que sobrecarrega e desafia os limites físicos e psíquicos dos professores, tornando-se exaustivo.

Os docentes, comumente não são convidados a participarem de forma efetiva do desenvolvimento dos projetos educacionais aos quais serão imbuídos de colocar em prática. Se percebem cada vez mais desvalorizados em sua trajetória profissional, ignorados em sua capacidade intelectual, muitas vezes conquistada com muita dificuldade e perseverança, pois não são estimulados a se aperfeiçoarem, evoluírem em suas práticas pedagógicas. Contudo, entendem a importância da formação continuada para o êxito do processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento.

Entendemos que a trajetória docente vai além dos limites impostos pelo poder público, visto que os professores não podem ser responsabilizados pelas inúmeras demandas presentes nas reformas educacionais, que muitas vezes ultrapassam o alcance de formação do professor. Diante da relevância do tema abordado até aqui, levantamos o seguinte questionamento: Quais memórias os professores do IEED trazem, das experiências vivenciadas no decurso das mudanças decorrentes das reformas educacionais implementadas no ensino médio e como elas impactaram na trajetória docente?

Outras questões também nos municiaram para pensar sobre o nosso objeto: Quais memórias os professores trazem dos impactos das reformas educacionais na trajetória docente? O que foi mais desafiador no processo de implementação das reformas? Há limites para o trabalho docente? Qual a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação de reformas no ensino médio? Quais foram os desafios vivenciados no processo de implementação da nova reforma no ensino médio?

Para melhor compreensão dos questionamentos propostos, o presente estudo teve por objetivo geral, compreender, por meio da (re)construção de memória e experiências de professores, como as reformas no ensino médio no período de 1990 a 2024, impactaram na trajetória dos professores do IEED.

Sob esta ótica, foram elaborados objetivos específicos com a intenção de produzir melhor embasamento metodológico ao estudo, tais como: investigar o contexto da constituição das reformas na educação da década de 1990 até o ano de 2024; Analisar o espaço escolar, identificando-o como lugar de memória e experiências da trajetória docente; analisar, por meio dos testemunhos dos

professores do IEED, a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação da reforma no ensino médio e avaliar os desafios vivenciados pelos professores no transcurso do processo de implementação das reformas da educação , por meio da (re)construção de memória.

A realização do estudo, foi justificado em razão da relevância do protagonismo do professor na educação que, ao serem ignorados pelos idealizadores das reformas educacionais e seus governantes, se percebem silenciados diante das constantes interferências na condução do trabalho docente, impotentes diante dos interesses políticos e econômicos que historicamente se sobrepõem aos interesses sociais e de formação humana.

Devido ao caráter subjetivo da profissão, a trajetória de vida dos professores, seu labor, sua responsabilidade social, as constantes cobranças por resultados, advindas da sociedade e dos governantes, suas condições de trabalho, são questões que não podem ser camufladas. A dimensão da trajetória de um professor vai além do conhecimento sobre educação escolar e suas dimensões pedagógicas, principalmente na contemporaneidade, pois novas e importantes demandas têm surgido no contexto escolar. Nesse sentido, percorremos o caminho metodológico, descrito a seguir, para atingir a nossa proposta do estudo.

1.2. Caminho metodológico

A jornada de investigação pode induzir a vários caminhos, porém cabe ao pesquisador escolher as direções e rumos a seguir, aquele que melhor o conduzirá ao destino proposto por meio dos objetivos e melhor apreensão do objeto. Com a intenção de desbravar esses caminhos, nesta seção se apresenta a estrutura metodológica para atender os objetivos que foram propostos na pesquisa, elaborados a partir das concepções teóricas dos autores selecionados, como veremos mais à frente.

Atentando-se ao objetivo desse estudo, problematizado pelos impactos que as reformas na educação constituíram nas experiências didático pedagógicas dos professores, sobretudo, em seus saberes e capacidade intelectual, a metodologia foi por meio de uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, os estudos relacionados à

memória social foram imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho, pois as relações sociais são essenciais aos estudos da memória dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte. Este entendimento nos faz afirmar que nas escolas há um grupo social que foi estabelecido, no caso específico de nosso trabalho, o grupo dos docentes do IEED.

O caminho desenhado para delinear a articulação entre as concepções teóricas da investigação foi iniciado a partir do levantamento teórico. Inicialmente, por meio do estado da arte, foi realizada uma investigação das recentes abordagens sobre o objeto de estudo, ao qual foi constatado que existem poucas pesquisas sobre a trajetória docente em relação aos impactos das reformas educacionais e memórias de professores da educação básica, sobretudo, àquelas relacionadas às reformas do ensino médio no período de 2019 a 2024.

A partir do estado da arte, foram estabelecias as seguintes categorias a serem tratadas na investigação bibliográfica: reformas na educação, trajetória docente, memória, lugar de memória e experiência. Na constituição dos capítulos as categorias foram tratadas de acordo as concepções teóricas dos autores selecionados e dos objetivos específicos.

No delineamento metodológico seguimos a concepção da fenomenologia da memória em Ricoeur (2007), e como aporte ao método, Minayo (1994) e Trivinos, (1987). A fim de discutir as categorias, em consonância com os objetivos propostos, estabelecemos a base teórica do estudo da seguinte forma: para investigar as reformas na educação o contexto político econômico sobre as quais ocorreram as reformas, recorremos aos sites oficiais do MEC, Brasil (1990 e 2018), e nos embasamos em Frigoto e Ciavata (2003), Dourado (2007), Cury (2002), dentre outros autores relevantes. Na composição teórica da categoria memória e lugar de memória e memória social: Halbwachs (1990), De Benedictis (2020) e Nora (1993), e sobre experiência nos ancoramos em Bondia (2002, 2011). Para fundamentar a categoria trajetória docente utilizamos Novoa (1999), Tardiff (2014) e Saviani (2021), fundamentando assim a base teórica do estudo.

Atentando-se ao objetivo deste estudo, buscamos a identificação, por meio do testemunho de professores das condições em que ocorreram essas mudanças, quais aspectos se configuram como experiências, visto que as reformas atravessaram e atravessam os professores de forma impositiva em sua prática pedagógica, especialmente, em seus saberes e capacidade intelectual.

A estratégia de investigação possui uma abordagem qualitativa, pois o “[...] objeto de estudos nas Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” (Minayo, 1994, p.15) e de natureza fenomenológica, de acordo a fenomenologia da memória, proposta e desenvolvida pelo autor francês Paul Ricoeur, visto que esta pode estender-se para uma fenomenologia da realidade social. Nos fenômenos da memória há traços constantes da relação do si com o outro.

A pesquisa qualitativa postula preferencialmente os pressupostos que fundamentam a vida das pessoas, privilegiando a consciência dos sujeitos. Vale ressaltar que as pesquisas em ciências sociais lidam com seres humanos, fato que estabelece uma relação entre o pesquisador e o sujeito investigado, o que os tornam, segundo Minayo, “solidariamente imbricados e comprometidos” (Minayo, 1994, p.14).

A narrativa é o meio de se expressar a memória por meio da linguagem, onde se estabelece o primeiro contato com as lembranças. Ao narrar um acontecimento ou uma lembrança do passado, há de se considerar também o ponto de vista do outro, seja amigo ou adversário, por meio do princípio de que a história é narrada e as lembranças evocadas por diferentes sujeitos e pontos de vista ao considerar os acontecimentos comuns aos sujeitos. Entretanto, suscetível às diferentes interpretações em função de diferentes intenções (Ricoeur, 2005).

No processo de rememoração o sujeito evoca sua memória, pois é comum pensar a memória como algo de si mesmo, como ressalta Ricoeur (2007, p. 107), “ao lembrar de algo, alguém se lembra de si”, no tocante a Agostinho, essa interioridade está ligada à busca por Deus, sendo que Deus carece ser encontrado na memória, ou seja, no interior de si, onde espírito e memória se confundem. Para além desse pensamento, Ricoeur destaca que a própria noção de tempo se encontra na alma.

Na concepção de Halbwachs, a memória individual pode ser reposicionada no bojo da memória coletiva. As lembranças estariam sempre associadas aos grupos constituídos, como família, amigos, escola, ambientes de trabalho... Esses grupos funcionariam como um suporte para as lembranças, mantendo vivas as lembranças do outro, de forma mútua.

> A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal (Halbwachs, 1990, p. 55).

Em consonância com o pensamento de Halbwachs (1990), não existe memória individual fora de uma memória coletiva, as lembranças se constituem nas experiências do grupo. Ricoeur (2007) tenta construir uma ligação entre as duas, a despeito de suas posições aparentemente contrárias, ele ressalta que o ato de recordar é individual e que aspectos comuns entre a memória individual e coletiva podem ser encontrados ao se explorar a subjetividade.

Neste trabalho, a memória coletiva se refere ao grupo social dos professores do IEED. Os sentimentos, ações, reflexões que se julga parte de uma memória individual são, ao mesmo tempo coletivas e, por isso, inspiradas pelos grupos que vivenciaram um determinado acontecimento, pois as memórias estão materializadas na sociedade circundante por meio dos grupos sociais.

Alguns autores, pensando exclusivamente na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, expressam que ela não se preocupa nem subsidiariamente das "causas", nem das "consequências" da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles, já que sua função principal é descrever (Trivinos, 1987). Ao descrever um fenômeno, o sujeito rememora suas experiências, já que elas não podem ser resgatadas ou revividas, pois a experiência não se repete, ela vive apenas no campo da memória, podendo ser rememorada ou reconstruída a qualquer tempo.

As experiências construídas se cristalizam por meio dos grupos sociais ali estabelecidos. De acordo com Nora (1993), os lugares de memória se enraízam no sentimento. O autor destaca que não existe memória espontânea sem os arquivos que remetem à memória, portanto para que se construa um lugar de memória em um grupo social é fundamental que haja conexão, interação entre os sujeitos.

O enfoque fenomenológico valoriza essa análise por considerar que os significados que os sujeitos dão aos fenômenos, dependem basicamente da base cultural inerente ao meio que nutre a sua existência, de acordo Trivinos, (1987, p.152) “[...] ela obtém resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos”. Os investigadores dessa corrente podem se aprofundar, por meio da pesquisa semiestruturada e da observação livre, das experiências de vida dos sujeitos, sua vida e seus projetos (Trivinos, 1987). Diante das informações obtidas definimos os critérios e local do estudo.

O *lócus* da pesquisa foi o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), também conhecida por “Escola Normal”, localizado na Avenida Siqueira Campos, bairro Recreio, em Vitória da Conquista-BA. O IEED é considerado uma escola tradicional na cidade de Vitória da Conquista, classificada como de grande porte. Possui um quantitativo significativo de professores que atuam na educação básica com vínculo empregatício efetivo com a SEC, além de possuírem formações e especializações acadêmicas diversas e atuarem em diferentes áreas de conhecimento e modalidades de ensino.

O fato de a escola oferecer diferentes modalidades de ensino médio, como: Ensino Médio Integral; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica (Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Nutrição, Técnico em Alimentos) e o Ensino Tecnológico (Técnico em Enfermagem), para alunos que já concluíram o ensino médio e aspiram uma formação profissional. Este contexto, configurou um rico campo de investigação, pois a maioria dos professores, transitam por todas as modalidades de ensino médio ofertadas na escola para fecharem a carga horária.

A relevância e riqueza de informações inserido nesse contexto é imensurável. Professores licenciados transitando por uma infinidade de cursos, disciplinas, séries, ementas, públicos diversos, nos faz vislumbrar diferentes perspectivas relativas às memórias construídas em suas trajetórias enquanto professores da rede pública.

A escolha dos sujeitos ocorreu em função da necessidade de dar visibilidade à voz dos professores por meio da reconstrução de memórias e experiências das suas trajetórias. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória a partir de pressupostos levantados durante o período de observação e sondagem dos sujeitos durante as atividades complementares e intervalos de aulas por meio de conversas informais, realizadas no IEED, escola a qual estou vinculada como professora efetiva da rede estadual de ensino.

Foram realizadas conversas informais que possibilitaram o delineamento criterioso do perfil dos professores que poderiam trazer contribuições efetivas à essa pesquisa. A princípio, foram convidados cinco professores para participarem da pesquisa, todos confirmaram a participação. Os cinco professores participantes possuem vínculo efetivo com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), são vinculados ao 20º Núcleo Territorial do Estado (NTE-20) e lotados no Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-BA.

No primeiro contato, após avaliação e aprovação do Conselho de Ética, foi realizado um convite esclarecendo sobre o tema, objetivo, justificativa, o caráter sigiloso deste estudo e apresentação do termo de consentimento, seguida da confirmação dos participantes.

Em sequência, foi solicitado que escolhessem um codinome com o qual se identificassem enquanto professor. Participaram dessa fase 5 professores, sendo 4 professoras e 1 professor. Destes, 2 são da área de linguagem, 2 da área de humanas e 1 de ciências da natureza, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Codinome	**Formação**	**Tempo de atuação da rede**	**Carga horária**	**Local de lotação**
Professora	Letras com especialização LE	23	40 h	IEED
Carinhosa	Letras com especialização e Linguística	22	40 h	IEED
Observador crítico	Ciências biológicas com especialização em Ciências Ambientais	33	40 h	IEED
Professora 2	Licenciatura em Geografia	14	40 h	IEED
Persistente e dialógica	História e mestre em Educação	23	40 h	IEED

Fonte: Pesquisa de campo (2024)
Elaboração: Oliveira, V.M. (2024)

A participação nesse estudo foi condicionada ao aceite de cada um dos participantes, bem como assinatura do termo de consentimento após aprovação do Conselho de Ética. Em seguida foi apresentada a proposta do estudo aos professores envolvidos, esclarecendo-os sobre a relevância do mesmo para a comunidade docente e a sociedade, assim como, as repercussões advindas do processo de investigação.

A entrevista foi focada no caráter social, onde inicialmente foi esclarecida a sua finalidade, instituição a que está vinculada e o sigilo das informações. Com o intuito de apresentar a proposta de trabalho aos docentes e proporcionar maior organização

ao estudo, foram considerados alguns critérios na seleção dos participantes, elencados logo abaixo:

a) Vínculo empregatício: participarão apenas professores efetivos da rede estadual da Bahia lotados no Instituto de Educação Euclides Dantas com vinte ou quarenta horas semanais de trabalho;
b) Ser professor efetivo na rede estadual de ensino há mais de 10 anos, envolvidos com a educação e possuírem uma visão crítica;
c) Atuar em diferentes áreas de conhecimento, devido a possibilidade de riqueza de detalhes nas narrativas por já terem vivenciado uma maior diversidade de experiências.

Para viabilizar a obtenção de respostas à questão de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa, no intuito de aprofundar as discussões e informações a partir de questões concretas previamente definidas pelo investigador, além de ser um importante meio de obtenção de informações no campo da educação. Segundo Amado (2016), a entrevista semiestruturada propicia melhor interação e liberdade entre pesquisador e informante. Os questionamentos advindos da pesquisa podem ganhar novos contornos à medida em que forem sendo apresentados ao participante e este, vir a relatar as suas experiências, o que poderá propiciar uma valiosa contribuição na elaboração do conteúdo da pesquisa (Trivinos,1987).

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada uma abordagem exploratória com os professores escolhidos, anunciados no Quadro 1. Todos os 5 professores tomaram conhecimento da proposta do estudo e assinaram o termo de consentimento. Em sequência, houve um esclarecimento sobre o problema, justificativa e objetivo do estudo, ressaltada a possibilidade e liberdade de diálogo, pois o roteiro serviria apenas como guia para dar início ao diálogo.

A seguir, foi realizada a pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas na sala dos professores do IEED em dia e horários estabelecidos por eles. Dos cinco participantes que assinaram o termo de consentimento, apenas uma professora declinou da entrevista, apesar de várias tentativas de abordagem. Talvez essa professora estivesse se sentindo sobrecarregada por tantas turmas, tantas disciplinas, tantas obrigações que não teve

tempo de nos atender, pois o convite para nossa entrevista era opcional, as imposições do trabalho imperativas.

A aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu de forma presencial, a partir de um cronograma definido pelos participantes. As datas e horários foram previamente determinados por cada um deles, de acordo a disponibilidade de cada professor e ocorreram no IEED nos horários de Atividade Complementar-AC. O estudo foi concretizado por meio de entrevista semiestruturada, cuja intenção foi constituir maior interação com os informantes.

A escolha deste instrumento se justificou em função da entrevista semiestruturada possibilitar um direcionamento mais livre, o que possibilita o acesso às experiências subjetivas dos participantes, uma vez que “Se o pesquisador segue uma linha teórica fenomenológica, a ênfase estará destinada a atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais que estuda” (Trivinos,1987, p.150). Tal realidade poderá garantir a fidedignidade do instrumento científico.

De acordo, Manzini (1991, p. 150) ,“Se os objetivos da pesquisa se referirem a informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas, então, a entrevista poderá ser um meio apropriado”. A entrevista se constitui em um importante instrumento de estudo para compreensão do objeto de análise quando se trata de reconstrução de memória. Ao realizar uma entrevista é necessário estar atento ao contexto de vida entrevistado, como os tons de fala, pausas, silêncios, também analisados quando se expressam as memórias reconstruídas.

Assim, o participante da pesquisa, aquele que narra seu testemunho, poderá expressar uma confiabilidade no fato de que a “realidade é inseparável de seu acoplamento com a autodesignação do sujeito que testemunha” Ricoeur (2007, p.172). Dessa conexão se pressupõe a credibilidade pela simples razão do sujeito ter estado lá, de ter presenciado o acontecimento e que, ainda que esteja aqui, no presente, pode se deslocar ao passado por meio de suas rememorações. Ricoeur (2007), destaca que a impressão, a emoção que o sujeito apresenta ao recordar um acontecimento, não necessariamente irá tocar com a mesma força o receptor do testemunho, pois ao dar o seu testemunho, o sujeito está apenas almejando crédito à sua fala e ao rememorar ele apenas evoca lembranças que foram vivenciadas, experimentadas por eles.

Neste sentido, ao coletar os testemunhos dos participantes da pesquisa foi realizada uma análise qualitativa de base teórica fenomenológica, por meio da entrevista semiestruturada. Para tanto utilizamos o entendimento de Trivinos, ao mencionar que:

> [...] não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas. Isto se apresenta, de forma mais evidente, na pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, onde o ator ocupa um lugar proeminente. A dimensão subjetiva deste enfoque, favorece a flexibilidade da análise de dados (Trivinos, 1987, p.170).

Considerando o vínculo indissociável entre o objeto de estudo e a subjetividade do sujeito ao privilegiar a sua consciência e entender a realidade social como construção humana, “[...]não existe memória sem esquecimento. Toda a memória é selectiva. Toda a narrativa selecciona entre os acontecimentos aqueles que parecem significativos ou importantes para a história que se conta” (Ricoeur, 2005, p.6).

No entanto, deve-se considerar a coerência e consistência das informações analisadas, sua originalidade e objetivação na expressão subjetiva da verdade. Fato considerado nos trabalhos científicos nas ciências humanas. A seguir, para melhor compreensão deste estudo, está apresentado a estrutura geral da dissertação.

A dissertação se iniciou com a Introdução, composta pela apresentação deste estudo, as motivações que direcionaram a pesquisa e a sistematização do Estado da Arte, realizado junto aos BDTD, CAPES e PPGED. A partir daí, a dissertação foi organizada em 4 capítulos, estes tratam das seguintes temáticas: o primeiro capítulo, “Contexto político econômico das reformas na educação básica para o ensino médio no período de 1990 à 2024”, investiga o contexto de construção das reformas na educação para o ensino médio. O segundo capítulo, “O lugar de memória na construção da memória social e experiência de professores”, identifica o espaço escolar como lugar de memória e experiência da trajetória docente. O terceiro capítulo, “Participação docente no processo de elaboração, construção e implementação da reforma no ensino médio”, descreve, por meio do testemunho dos professores do IEED, a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação da reforma no ensino médio. O quarto capítulo, “Desafios experienciados pelos professores no decorrer das mudanças que culminaram na

reforma do ensino médio”, expõe os desafios da trajetória docente, vivenciados pelos professores no processo de implementação das mudanças e reformas na educação, como esses desafios impactaram na trajetória dos professores e ultrapassaram os limites do trabalho docente.

1.3. Contribuição do estado da arte na investigação teórica sobre a trajetória docente

No intuito de dar prosseguimento ao estudo, foi realizado o mapeamento, com base na seleção de teses e dissertações sobre o que foi produzido no meio acadêmico no período compreendido entre 2019 a 2023, sobre a reconstrução de memória dos professores diante das reformas educacionais e seus impactos na trajetória docente. A proposta do trabalho foi baseada na proposição de mapeamento das produções científicas que abordam a temática e identificar o que vem sendo abordado nas publicações mais recentes.

O “Estado da Arte”, também conhecido como “Estado do Conhecimento”, tem sido de fundamental importância nas pesquisas em educação, visto que o campo da educação é vasto. Nos últimos anos houve um crescente interesse por pesquisas voltadas à educação em relação a variados temas como, formação profissional, ensino, processo ensino/aprendizagem, entre outros. Ainda assim existem muitas lacunas a serem abordadas, principalmente voltadas à trajetória dos professores, seus fazeres, vivências, anseios e desafios, enquanto profissionais que lidam diretamente com a formação humana.

Segundo Romanoviski, (2006, p. 39), “Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento”, ao identificar os aportes para construção de teoria e prática pedagógica, restrições no campo da pesquisa, lacunas, experiências inovadoras que possam apontar alternativas à solução de problemas da prática.

Para tanto, o presente estudo de caráter bibliográfico do “estado da arte” sobre a (Re)construção de memória de professores diante das reformas educacionais que impactaram a trajetória docente a partir de 1990, por meio de aporte teórico/temporal dos anos de 2019 a 2023, foi realizado no intuito de verificar o está sendo abordado sobre o tema.

O estudo está baseado na coleta de informações realizada no banco de dados de teses e Dissertações desenvolvidas no cenário acadêmico brasileiro. Sendo assim, a pesquisa foi realizada nas bases do Repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, com o recorte temporal de 2019-2023.

A realização da pesquisa ocorreu com a aplicação de diferentes filtros, disponíveis nas plataformas utilizadas, levando em consideração o recorte temporal do período de 2019 a 2023, foi iniciada a busca com o título do trabalho e posteriormente utilizado os descritores: “reformas na educação”, “trajetória docente” e “memória de professores”.

Na proposta de investigação da produção científica o objetivo foi direcionado, especificamente, para a investigação das abordagens sobre o tema, referenciadas na produção acadêmica no Brasil com o intuito de identificar se a proposta da pesquisa se configurava uma lacuna, bem como de suporte teórico na produção de trabalho acadêmico em nível de mestrado. Para o desenvolvimento do presente estado da arte, foram utilizadas estratégias de investigação sob uma abordagem metodológica de caráter exploratório e bibliográfico por meio da busca e coleta de informações literárias disponíveis.

Nos últimos anos foram produzidas uma quantidade significativa de pesquisas de caráter bibliográfico denominadas “estado da arte”, no intuito de mapear e discutir uma produção acadêmica em diversas áreas de conhecimento, Segundo Romanovski:

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, a suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigativas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição do processo na área focalizada (Romanovski, 2006, p.36).

Assim, buscamos a compreensão do estado da arte sobre o tema proposto no levantamento de dados e análises já publicados em teses e dissertações, com a

intenção de verificar e catalogar o que já foi exposto que possa ser relevante como fonte de informação e parâmetro para o direcionamento da pesquisa na perspectiva de uma nova lacuna. conforme Ferreira, (2002):

> A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, a produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (Ferreira, 2002, p.58).

O trabalho de pesquisa e produção do estado da arte foi desenvolvido no período de setembro, outubro e novembro de 2023. Após a definição dos bancos de dados, a título de curiosidade, foi utilizado o título da pesquisa, “ (re) construção da memória e experiência de professores diante reformas educacionais seus impactos na trajetória docente”, como descritor de busca nas plataformas definidas, não foram obtidos resultados na busca.

A princípio foram definidos os descritores: “Reformas Educacionais”, “Trajetória Docente” e “Memória de Professores” para direcionar as buscas, seguida da definição dos bancos de dados para investigar o contexto em que a pesquisa se insere; levantamento de teses e dissertações; estabelecimento de critérios para seleção do material; coleta de material; leitura e seleção das publicações, considerando o título, resumo, objetivos e problemáticas levantadas.

Em seguida foram utilizados os descritores e o boleador AND entre os descritores: Reformas Educacionais AND Trajetória Docente AND Memória de Professores, no banco de dados BDTN foram encontrados 5 resultados sendo 5 teses. Na CAPES 5 resultados, sendo 4 teses e 1 dissertação. PPGED não foi obtido nenhum resultado. Após verificação dos títulos dos trabalhos obtidos, todos se mostraram distantes do objetivo proposto.

A partir daí foi realizado o levantamento do estado da arte sobre o tema proposto, por meio de procedimento metodológico de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico para verificação e análise do conhecimento produzido acerca do tema proposto. Segundo Romanovski (2006, p.46) “Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas de

conhecimento”. Diante dessa proposição, foram iniciadas as buscas a partir dos descritores selecionados, como se pode observar a seguir.

Foram definidos os critérios de busca, em relação aos tipos de trabalho: teses e dissertações; definição de descritores disponíveis nos bancos de dados das plataformas utilizadas; seleção por títulos; leitura e análise dos resumos dos títulos selecionados; leitura e análise dos resumos dos títulos selecionados como critério de inclusão ou exclusão; organização e síntese dos dados em quadros e tabelas; leitura dos trabalhos selecionados para apreciação das informações contidas com o intuito de verificar se dialogam com os objetivos propostos; síntese geral das leituras selecionadas, inferências e considerações.

1.3.1. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Iniciando a busca no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o uso do descritor “Reformas na Educação”, foram utilizados os seguintes recursos de inclusão disponíveis na plataforma: Ano de Defesa; Tipo de Documento Tese e Dissertação; Área de conhecimento: educação.

Ao buscar pelo descritor “Reformas na Educação, utilizando o recorte temporal de 2019-2023, foram encontrados um total de 1.189 resultados, sendo 782 dissertações e 407 teses. Para refinar a busca foram utilizados os seguintes filtros: área de conhecimento: educação 22 resultados, sendo 13 dissertações e 9 teses das quais foi selecionada uma dissertação para posterior leitura

O descritor “trajetória docente”, utilizando o recorte temporal de 2019-2023, foram encontrados um total de 34 resultados, sendo 20 dissertações e 14 teses. Ao analisar os títulos, duas teses foram selecionadas para leitura dos resumos, das quais uma foi selecionada para posterior leitura e análise e, após leitura inicial do sumário e introdução, descartada.

Com o descritor “memória de professores” com o recorte temporal 2019-2023, foram encontrados 914 resultados, 630 dissertações e 284 teses. Devido à grande quantidade de textos encontrados, foi feita uma nova busca com a utilização de aspas, a qual resultou em 45 resultados, 32 dissertações e 13 teses. Para refinar a busca foi usado o filtro “Área de Conhecimento: Educação”, resultando em 11 resultados, 6 dissertações e 5 teses. Ao analisar os títulos, duas teses foram selecionadas para

leitura dos resumos, após a leitura uma foi selecionada para posterior leitura e análise, mas ao tentar baixar o arquivo, a mesma não estava disponível, sendo imediatamente enviado e-mail com solicitação de liberação e acesso, entretanto não houve retorno.

Após leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, foi selecionado o título, “As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)”, de Mello (2020), pois poderia atender aos objetivos dessa pesquisa.

1.3.2. Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Para o descritor “reforma na educação”, com o recorte temporal de2019-2023, foram encontrados um total de 1.727 resultados, sendo 877 dissertações e 534 teses. Para refinar a busca foram utilizados os seguintes filtros: Área de conhecimento e de concentração: Educação, resultando em um total de 483 resultados. Para refinar os resultados, devido à grande quantidade encontrada, foi utilizado o boleador AND memória de professores com os mesmos filtros aplicados, resultando em um total de 29 resultados, sendo 13 dissertações e 16 teses, dos quais, foram selecionadas 3 dissertações para leitura dos resumos, após leitura e análise dos trabalhos foi constatado que não seriam relevantes para a pesquisa por se tratar de trabalhos que não se conectavam com o objetivo do estado da arte.

De acordo com o descritor “trajetória docente”, com o recorte temporal de 2019-2023, foram encontrados um total de 1.157 resultados, sendo 738 dissertações e 419 teses. Devido à grande quantidade de publicações, foi utilizado o boleador AND memória, resultando no total de 224 resultados, ao qual acrescentamos o boleador AND educação básica, resultando no total de 79 resultados. Para refinar ainda mais a busca foi utilizado o filtro: Área de conhecimento e de concentração: Educação, resultando em um total de resultados 12 dissertações. Ao analisar os títulos, foi verificado que não atendiam ao objetivo da busca.

Ao buscar pelo descritor “memória de professores”, com recorte temporal de 2019-2023, foram encontrados 1080 resultados, devido à grande quantidade de trabalhos encontrados foi feita a opção por utilização de aspas para uma nova busca a qual resultou em 70 resultados entre 55 dissertações e 25 teses. Ao utilizar o filtro “ Área Concentração: Educação”, apareceram 30 resultados, 20 dissertações e 10

teses. Foram selecionados 4 títulos para leitura dos resumos, que após leitura foi selecionada uma tese para posterior leitura e análise.

Após leitura dos títulos e resumos dos títulos encontrados, foi selecionado aquele que provavelmente poderia atender aos objetivos dessa pesquisa, “Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores(as) dos anos finais da educação básica”, de Oliveira (2021). Após a leitura da introdução da tese selecionada no quadro 4, foi constatado que poderia trazer valiosas contribuições ao estudo proposto no que se refere a memórias e narrativas.

1.3.3. Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED)

Para o descritor: “reforma da educação” e “trajetória docente”, foram encontrados, respectivamente, 1 dissertação por descritor em cada busca. Após leitura e análise do resumo foi verificado que não traria significativas contribuições ao estudo em foco.

Com o uso do descritor: “memória de professores”, foram encontrados 2 resultados (dissertações), que após leitura dos resumos foi averiguado que seriam irrelevantes para a presente pesquisa. Devido ao fato de o programa oferecer uma linha de pesquisa em memória, foi utilizado o descritor “memória” e encontrado 10 resultados, após análise dos títulos, 2 foram selecionados para leitura dos resumos, após a leitura 1 dissertação foi selecionada para leitura posterior.

Após leitura dos títulos e resumos encontrados, foi selecionado aquele que de fato, poderia atender aos objetivos dessa pesquisa, “Centro Educacional Moisés Meira: um lugar para (re)construção da memória dos profissionais da educação” Vieira (2022), pois trata de categorias que podem contribuir significativamente para o estudo em andamento.

1.3.4. Títulos selecionados nas plataformas digitais

Apesar da quantidade de trabalhos selecionados na primeira filtragem, após leitura e análise dos títulos e resumos selecionados, foi verificado que poucos

dialogavam com o *corpus* da pesquisa. Para o descritor “reformas na educação”, foram selecionados 2 títulos após leitura e análise dos títulos e resumos, mas apenas 1 título estava disponível para leitura. No descritor “trajetória docente”, foi verificado que tais trabalhos não dialogam com a proposta da pesquisa; para o descritor “memória de professores” foram selecionadas 2 pesquisas para leitura e análise.

Quadro 2 - Síntese das dissertações e teses selecionadas nas plataformas digitais. Período 2019-2023

Descritor	**Título**	**Autor**	**Tipo te trabalho/Ano**	**Plataforma**
Reformas na educação	As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)	Mello, Cecilia Carmanini de.	Dissertação/2020	BDTD
Trajetória docente	-	-	-	-
Memória de professores	Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores(as) e alunos(as) dos anos finais da educação básica	Oliveira, Sandra Mara Vieira.	Tese/2021	CAPES
	Centro Educacional Moisés Meira: Um lugar para a (Re) construção da memória dos profissionais da educação	Vieira, Tayse Santos.	Dissertação/2022	PPGED

Fonte: Banco de dados BDTD (2023); CAPES, (2023); PPGED (2023).
Elaboração: Oliveira, V.M. (2023)

No quadro 2 estão inseridos os trabalhos selecionados nas plataformas digitais pesquisadas, aqueles que provavelmente possuem relação com a proposta e poderão apresentar subsídios ao estudo.

1.3.5. Contribuições dos trabalhos selecionados

Para o primeiro descritor “reformas na educação”, apesar da grande quantidade de resultados que apareceram na busca, ao utilizar os filtros definidos para refinar os resultados em cada plataforma, foram encontrados 22 resultados na plataforma BDTD, 29 resultados na CAPES e 1 resultado no PPGED, totalizando 51 trabalhos que após análise dos títulos foram selecionados 2 para leitura dos resumos.

Após a leitura dos resumos dos títulos selecionados, foi averiguado que ambos poderiam dialogar com a pesquisa, no entanto um dos títulos não estava disponível para leitura. Nesse caso foi analisado apenas o texto de Mello (2020), intitulado “As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)".

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas políticas para o ensino médio no Brasil, entre 2003 e 2016. Para tanto apresentou como problema a necessidade de entender as relações que se estabelecem entre os agentes internacionais do capital nas políticas educacionais brasileiras, cuja metodologia se pauta em uma análise documental, amparada no materialismo histórico dialético.

Ao descrever as políticas educacionais, a autora aborda questões referentes à carreira docente e sua precarização, formação, trabalho, remuneração dos professores, bem como os desafios encontrados na carreira, como podemos perceber: “Esse processo em que o professor apenas põe em prática o que é ditado pelo governo e pelas agências internacionais o aliena da organização do trabalho escolar e ignora as suas condições de trabalho e remuneração e as condições sociais dos alunos” Mello, (2020, p.118).

Apesar de tratar vários temas referentes aos professores, estes não se configuram objetos da pesquisa, como foi observado. Os estudos adentram o campo das políticas educacionais e suas afinidades com o BID, mais voltada aos estudos dos avanços e retrocessos das políticas educacionais para o Ensino Médio. Sendo assim, foi identificado que a pesquisa não aborda diretamente todas as reformas educacionais que foram implementadas no período de 1990 a 2023.

Foi verificado que a pesquisa de Mello, (2020) poderá fornecer contribuições à nossa investigação, entretanto não entra no campo específico do objeto, o que reforça

a nossa teoria de que os impactos das políticas educacionais diante da trajetória docente poderiam se configurar uma lacuna nos estudos de teses e dissertações nas plataformas de pesquisa consultadas.

Para o descritor ‘trajetória docente”, mesmo com a quantidade de resultados obtidos na busca, ao utilizar os filtros definidos para refinar os resultados em cada plataforma, foram encontrados 22 resultados na plataforma BDTD, 12 na CAPES e 1 resultado no PPGED, totalizando 35 trabalhos. Após a leitura dos resumos dos títulos selecionados, foi averiguado que não dialogavam com o objeto da pesquisa, pois não tratavam especificamente de trajetória docente na educação básica ou o tinham como objeto de pesquisa. Por consequência, não foi possível selecionar nenhum trabalho, mais uma vez reforçando a nossa teoria de que os impactos das políticas educacionais diante da trajetória docente, são pouco abordados em teses e dissertações nas plataformas de pesquisa consultadas.

Com o descritor ‘memória de professores”, surgiu uma grande quantidade de resultados na busca. Ao utilizar os filtros definidos para refinar os resultados em cada plataforma, foram encontrados 32 resultados na plataforma BDTD, 30 na CAPES e 2 resultados no PPGED, totalizando 64 trabalhos. Após a leitura dos títulos e sondagem dos resumos, 2 pesquisas foram selecionadas para análise mais aprofundada “Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores (as) e alunos (as) dos anos finais da educação básica” Oliveira (2021) e “Centro Educacional Moisés Meira: Um lugar para a (Re) construção da memória dos profissionais da educação” de Vieira (2022).

A tese intitulada “Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores (as) e alunos (as) dos anos finais da educação básica” da autora Oliveira (2021), traz como sujeitos da pesquisa professores e alunos. O objetivo do estudo busca “Analisar as principais influências do percurso de escolarização e formação de professores e alunos do Ensino Médio, oportunizando a estes atores sociais o conhecimento de si, do outro e a reflexão sobre suas práticas” para responder ao questionamento sobre “o que professores e alunos trazem das suas memórias, do tempo de formação, que se valem nos caminhos perscrutados para a feitura de si?”, a pesquisa tem como referência metodológica a pesquisa autobiográfica e a memória social.

Por meio dessa tese, a autora trata da trajetória de vida dos sujeitos, alunos e professores, e das memórias que possuem dos percursos formativos de cada um

deles. Segundo Oliveira:

> Quanto mais temos oportunidade de conhecer o outro nas permanências e rupturas que a vida vai tecendo em nossas trajetórias, mais sensível se torna o nosso olhar para a realidade destes sujeitos e para as possibilidades que este conhecer pode assegurar para o ser e fazer docente e discente (Oliveira, 2022, p.19).

A pesquisa apresenta referências relacionadas a trajetórias de vida de professores, por meio de narrativas de suas memórias, entretanto o foco não está especificamente nas memórias apenas dos professores. Foi apurado que a tese de Oliveira (2022) poderá fornecer significativas contribuições à nossa investigação relacionada ao estudo da memória da trajetória de professores, entretanto não entra no campo específico do objeto, o que reforça a nossa teoria de que os impactos das políticas educacionais diante da trajetória docente podem se configurar um importante objeto para estudos em teses e dissertações futuras.

A segunda pesquisa selecionada, trata-se da dissertação “Centro Educacional Moisés Meira: Um lugar para a (Re) construção da memória dos profissionais da educação” cuja autoria é de Vieira (2022). Tem como objetivo a (re)construção das vivências e experiências dos profissionais da educação que atuaram no CEMM tendo em vista a compreensão da importância da mesmo por meio da memória dos profissionais que ali trabalharam. Como percurso metodológico foi utilizada abordagem qualitativa e o método fenomenológico-hermenêutico. O objeto de pesquisa está focado na memória social da escola.

Uma leitura mais abrangente da dissertação possibilitou a percepção de que a pesquisa não dialoga com o tema da busca, pois aborda a memória social da escola por meio da (re)construção de memória dos profissionais de educação que ali passaram, não especificamente de professores, apesar de constar nas palavras-chave os descritores “lugar de memória”, “memória” e “profissionais da educação”.

Identificamos, após a leitura das teses e dissertações selecionadas que existem lacunas nas abordagens da trajetória docente em relação aos impactos das reformas educacionais e memórias de professores da educação básica no período abordado (2019 a 2023). Destacando que a pesquisa possui limitações de recorte temporal tipo de trabalho (teses e dissertações) e seleção de plataformas utilizadas (BDTD, CAPES

e PPGED).

Nesse sentido, ressalta-se que de acordo critérios de busca utilizados, alguns trabalhos podem ter ficado de fora da análise, devido às escolhas de categorização de registros, visto a limitada quantidade de trabalhos publicados. Entretanto, reconhece-se que a contribuição dessa pesquisa consiste na busca por estudos recentes, dentro de espaço de tempo verificado entre 2019 a 2023.

Em relação aos trabalhos selecionados, destacamos que apesar da grande quantidade de trabalhos encontrados com o uso dos descritores definidos, poucos dialogavam com o objeto da pesquisa “impactos das reformas educacionais na trajetória docente”, cujo objetivo geral busca compreender, por meio da (re) construção das memórias de professores da rede pública estadual da Bahia, como as reformas na educação a partir de 1990 a 2023, impactaram nas suas trajetórias docentes. Ficou evidente que o tema é pouco abordado e se configura como importante objeto de estudo a ser abordado.

Neste estado da arte, percebe-se a relevância das pesquisas para maior aproximação com o sujeito e objeto da pesquisa bem como, identificar lacunas referentes ao objeto. Como o objetivo da investigação foi direcionado, especificamente, para investigação das abordagens sobre o tema na produção acadêmica no Brasil, para posterior identificação de lacunas referentes a memórias das trajetórias docentes de professores diante das reformas na educação, foi identificado, por meio de revisão bibliográfica nos bancos de dados do BDTD, CAPES e PPGED que o tema proposto no estudo do estado da arte é pouco abordado nas plataformas utilizadas como referência.

Muito ainda tem que se falar da trajetória do professor. Os trabalhos analisados, bem como as referências bibliográficas dos mesmos servirão como base de dados para posterior pesquisa acadêmica, pois a investigação por meio do Estado da Arte, possibilitou uma maior percepção sobre o que está sendo investigado sobre o tema em estudo.

Com a pretensão de responder aos questionamentos, objetivos e justificativa propostos no estudo, foi traçado uma síntese do instrumento que será utilizado para coleta dos dados, bem como a elaboração e constituição de categorias de campo. (vide anexo).

2. CONTEXTO DAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1990 A 2023

Neste capítulo apresentamos um estudo sobre o contexto da constituição das reformas na educação, no período de 1990 a 2024. Para embasar o estudo buscamos as concepções de Frigoto e Ciavata (2003) que trata da conjuntura político-econômica em que ocorreram as reformas. Saviani (2021) que trata da articulação desenvolvida nas escolas com o processo de democratização da sociedade. Paralelamente, trazemos ainda, Cury (2002) e Dourado (2007) nas discussões, dentre outros autores relevantes. Na busca por fontes documentais, recorremos aos sites oficiais do Estado, especificamente, Brasil (1990 e 2018).

Trazemos ainda, neste capítulo, dialogando com as concepções teóricas dos autores citados, os testemunhos dos professores(as) que participaram da pesquisa, cujos codinomes são: Carinhosa, Observador Crítico, Persistente Dialógica e Professora.

Apesar da base conceitual dos autores ser o materialismo histórico-dialético e, nesse trabalho, trabalharmos com a fenomenologia da memória, entendemos ser relevante a sua inserção no estudo pelo fato da faceta econômica ser um fator significativo no cenário das reformas.

Saviani (2021), relaciona a questão da marginalidade ao fenômeno da escolarização. Ele se refere à educação como um importante instrumento de superação da marginalidade, ou seja, um instrumento de equalização social, onde é marginalizado quem não é esclarecido e, apenas a escola poderia resolver o problema da marginalidade. Ao professor cabe a função de ensinar e, aos alunos, assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

Ao falar sobre educação como instrumento de correção da marginalidade, Saviani (2021), diz que esta só terá êxito se contribuir para constituição de uma sociedade onde as diferenças sejam mutuamente respeitadas na sua individual especificidade, ou seja, quando a escola não mais for um lugar de reprodução da dominação e exploração sobre o marginalizado. Entendemos que isso só será possível quando a escola deixar de ser um lugar onde os professores não se sintam impotentes e meros executores das funções impostas, e sim, sujeitos

transformadores, cuja voz ativa, possa ser ouvida, aí sim, talvez possamos contribuir com a superação da marginalidade social.

Ainda que Saviani (2021), não trate de questões, especificamente da profissão e função relacionadas ao professor, as suas colocações são pertinentes no contexto educacional, visto que não se pode falar em educação, escola, processo ensino e aprendizagem, sem ter vistas ao papel que o professor exerce nesse âmbito. Assim, as reformas educacionais para o ensino médio, sem a efetiva participação dos docentes nas propostas, deixaram evidentes as falhas no sistema político educacional.

Para analisar a situação das reformas na educação, faz-se necessário considerar, inicialmente, a posição do Brasil em termos socioeconômicos. Os educadores brasileiros sempre fazem correlação entre sociedade e educação, há então de se considerar que a escola abarca situações e problemas que não são delas, porém, estão inseridos nela e podem ser superados por meio de políticas sociais adequadas às políticas educacionais.

A política educacional está inserida nas políticas públicas sociais, cujo objetivo visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando, almejando a solução das defasagens e desigualdades educacionais e sociais dentro da escola. As diretrizes estão associadas às relações de poder e ao momento histórico e econômico do país e do mundo no período de vigência (Brasil, 1996).

O Consenso de Washington, documento produzido por países capitalistas, balizou a doutrina do neoliberalismo, que orientaria as reformas de 1990, tendo por protagonistas os organismos internacionais e nacionais, vinculados aos detentores do capital, com a finalidade de garantir rentabilidade do sistema capitalista. Dessa forma, organismos internacionais como, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUDE) passam a orientar as reformas dos Estados nacionais dos países em desenvolvimento. No campo jurídico-econômico a OMC, faz uma legislação cujo poder vai além das megacorporações e transnacionais, sinalizando durante uma de suas reuniões em 2000, que o campo educacional é um espaço fecundo para negócios rentáveis (Frigotto e Ciavatta,2003).

No campo educacional, houve uma necessidade de se ajustar os sistemas educacionais a nova ordem econômica e a democratização de acesso ao conhecimento universal. Para enfrentar a magnitude do desafio de priorizar a educação, foi promulgada a “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, do qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, entidades não governamentais. Foi concebido o “Plano de Ação” para servir como guia e referência para os mesmos, além de todos aqueles comprometidos com a educação, cujo objetivo era instituir compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição para o começo de uma sociedade mais justa e humanitária (Unicef, 1990).

O Banco Mundial se destaca como copatrocinador da Conferência de Jomtien, elaborando diretrizes políticas a serem seguidas nas décadas subsequentes a 1990, destacando alguns propósitos como: eliminar o analfabetismo, alavancar o ensino e o atendimento escolar, além de recomendar a reforma do financiamento e administração da educação a começar pela função do governo e busca de novas fontes de recursos, estreitamento entre setor público e privado na oferta de educação, avaliação da aprendizagem e descentralização da administração das políticas sociais (Frigotto e Ciavatta,2003).

O Brasil, como signatário desse documento, assume internacionalmente o compromisso de assegurar, em uma década (1993-2003), o direito a que todos tenham acesso à educação bem como, a proposição da universalização da educação básica. A LDB (Lei nº 9.394/96, Art. 22), estabelece que a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Havia urgência no desenvolvimento de reformas educacionais, sendo assim a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO) e o Banco Mundial se configuram como principais impulsionadores externos das reformas. No período de 1993 a 1996, a Unesco forma a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta por especialistas e coordenada por Jacques Delors, na qual foi produzido o Relatório Delors, gerando um diagnóstico que evidenciava o desemprego e a desigualdade social, mesmo em países desenvolvidos. A partir desse ponto,

apresenta sugestões de conciliação, consenso e solidariedade para enfrentar as tensões da globalização.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.99) “A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média”, que trataria, de acordo à LDB, da formação geral do educando tendo em vista a preparação geral para a cidadania e o trabalho. Concomitante à circunstância mundial, as reformas começaram a se desenvolver no Brasil.

Na conjuntura educacional, marcada por retrocessos na educação pública, os movimentos sociais de educadores se vêm diante do desafio de resistir às iniciativas autoritárias conduzidas pelo poder público ou lutar para assegurar às novas gerações uma educação que priorize a formação para o exercício pleno da cidadania. Porém, essa resistência precisa ser coletiva e acompanhada de propostas como alternativas às medidas do governo, pois a educação, de acordo Saviani (2016) é um “ato político”.

Podemos inferir que o contexto que precedeu às reformas apresenta um cenário bastante complexo, construído a partir de interesses político-econômicos postos no cenário mundial. Neste sentido, as políticas educacionais são alvos de interesses dos poderes vigentes que as induzem em consonância com os interesses econômicos, o que torna imperativo a luta pelo direito à uma educação de qualidade e valorização dos profissionais da educação.

A seguir trazemos alguns destaques relacionados ao cenário nacional das reformas para o ensino médio. Para um entendimento mais preciso, iniciamos uma abordagem a partir de 1980 que esclarece a conjuntura que precedeu estas mudanças.

2.1. Conjuntura nacional das reformas educacionais para o ensino médio

A partir da década de 1980, o Brasil assim como as demais nações da América Latina, passa a conjecturar mudanças na educação fundamentadas em modelos internacionais que abarque e atenda às demandas do mercado. Inicia-se a partir daí um modelo de educação voltada à formação de professores, ampliação das reformas educacionais direcionadas à necessidade de formação de pessoas capazes de operar as novas tecnologias. As reformas educacionais eram pungentes

em todo o mundo, devido ao crescimento econômico do leste asiático, que tem no investimento em educação para a sua população o pilar do acelerado crescimento econômico na década de 1980 (Moraes e Oliveira 2019).

No contexto mundial do final do século XX e início do século XXI, o mundo passava por grandes mudanças no campo econômico, sociocultural, entre outros, que viriam a se tornar explícitas por conta da conjuntura do sistema capital, ético-político e teórico com a imanência de uma nova ordem mundial, fundamentada no processo de globalização. Concomitantemente a essas mudanças, a educação básica no Brasil ganha novos contornos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Cury 2002, p.2).

As três etapas da educação básica no Brasil são definidas na LDB, como de responsabilidade do Estado, com suas concernentes relações definidas na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Por fim, a desigualdade socioeconômica presente em nossa sociedade, geradora de extrema pobreza e miséria, leva a exclusão de um número significativo de jovens provindos de famílias de baixa renda, trazendo impacto sobre o sistema educacional. Ou seja, a escola continuava vivendo problemas que não eram dela, porém, impactavam diretamente sobre ela (Cury, 2002).

A política de ensino fundamental foi prioritária para o governo federal, no entanto não houve avanços significativos em seus indicadores básicos por falta de investimentos, pois a intenção de não comprometer o ajuste fiscal também não considerou o ensino fundamental. Houve aumento nas estatísticas de acesso, no entanto não ocorreu comprometimento com a melhoria em relação ao nível do conhecimento. O Ensino Infantil, Educação de Jovens e Adultos –EJA, Ensino Médio e Superior ficaram relegados a iniciativas tópicas (Frigotto e Ciavatta, 2003).

A redemocratização do ensino brasileiro, de acordo à Constituição Federal (1988), garante a educação como direito social inalienável e a partilha de sua responsabilidade entre os entes federados, como dever do Estado, da família e fomentada pela sociedade (Brasil, 1990). A vinculação constitucional de recursos para a educação se apresenta como garantia de direito à educação, tendo em vista o estabelecimento de limite mínimo de gastos.

A participação de organismos como Banco Mundial, Banco Internacional do Desenvolvimento, seguem infiltrados no sistema educacional de ensino brasileiro. Segundo Dourado (2007, p.6), “No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se,

sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional", com a aprovação da LDB, FUNDEF e PNE. Dourado (2007), ressalta ainda, a tentativa de organicidade das políticas do governo federal e estaduais na busca de novos modelos de gestão, considerando, segundo Oliveira (2000 apud Dourado, 2007 p. 926), "(...) introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista". Em consonância com a assertiva de Oliveira(2000), Dourado (2007) apresenta a seguinte afirmativa:

> [...] limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva (Dourado, 2007, p.26).

Fica evidente a estratégia do governo em subordinar as reformas educacionais ao projeto de ajuste econômico-social, na demora de tramitação da LDB, ao passo que ia implementando a reforma educacional por meio de decretos e medidas, pois segundo Frigotto e Ciavatta (2003) "O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados". Conforme os autores, o projeto, oriundo das organizações de professores universitários, foi rejeitado pelo governo.

Mais uma vez as decisões relevantes eram tomadas de alto para baixo, pois o Poder Executivo e o Parlamento mediante troca de favores, desprezaram o processo de elaboração da Lei, porém uma educação "sem lei" não é possível.

A dimensão mais profunda e grave do governo da época, foi adotar um pensamento pedagógico empresarial de acordo com as diretrizes nacionais e internacionais dominantes, formalizando a ideologia de competências e da empregabilidade nos parâmetros e diretrizes educacionais (Moares, 2019).

Dentre as principais medidas políticas implementadas no período, destacam-se: promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996;

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e a Nova Base Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC).

Diante das mobilizações das comunidades educacionais, movimentos sociais e sociedade, pela revogação do Novo Ensino Médio, após a sua implementação em 2022, foi realizada uma consulta pública e instituída a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 que regulamenta a reformulação do ensino médio. Esta Lei altera parcialmente a Lei nº 13.415/2017 (Quadro 4).

Para melhor compreensão da evolução da educação básica no Brasil, no período de 1990 a 2024, sistematizamos no quadro 3, as principais reformas que ocorreram no período.

Quadro 3 - Evolução da Educação Básica no Brasil: período 1990 a 2024

ANO	PRINCIPAIS REFORMAS
1990	Criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino.
1996	Promulgada a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece normas para todo o sistema educacional.
1998	. Criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas.
2001	Aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), com duração de 10 anos, ficando os Estados e os Municípios a partir de então com a incumbência de elaborar os planos decenais correspondentes.
2003	Criado o Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003), com a finalidade de promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever; Regulamentados artigos da LDB referentes à Educação Profissional, com vistas à integração entre o ensino médio e o ensino fundamental e o ensino fundamental técnico (Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004).
2005	Iniciada a distribuição de livros didáticos de português e matemática para alunos do ensino médio de escolas públicas do Norte e do Nordeste. No ano seguinte, a distribuição é universalizada para estudantes do ensino médio de todo o Brasil.
2006	Criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja) (Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006)
2007	Regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006; Criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política que reforça a visão sistêmica da educação, com ações integradas com o objetivo de

	melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica.
2008	. Instituído o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008).
2010	Realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica.
2012	. Instituída pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas)
2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2015	Lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.
2016	Criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016); Instituído o MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio. Reforma do ensino médio, empreendida por meio da Medida Provisória (MP) N.º 746/2016 (BRASIL, 2016b), posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional por meio da Lei n.º 13.415
2017	Instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, alterou a LDB; Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
2018	Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC); Homologado o documento da BNCC para a etapa do ensino médio.
2024	Instituída a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 regulamenta a reformulação do ensino médio, traz mais qualidade e amplia as oportunidades de aprendizado, que revoga, parcialmente a Lei nº 13.415/2017.

Fonte: Brasil, 2018.
Elaboração: OLIVEIRA, V.M. (2024)

O período de 1994-2003, foi marcado por significativas mudanças na economia e na política, com medidas de cunho neoliberal sendo implementadas. Anteriormente o Brasil viveu o período pós-ditadura (1985), também marcado pelo período de redemocratização e elaboração da Nova Constituição (1988). Nesse contexto de redemocratização, se inicia a construção da LDB, cujo projeto encontra consonância no ajuste da sociedade brasileira às demandas do Capital, porém, reveste-se de uma complexidade devido às tensões ideológicas da política brasileira. Como esclarece Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106-107): “As demandas da sociedade organizada são

substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste".

A LDB (Lei 9.394/96), sancionada pelo Congresso, em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Apresenta a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro (público e privado), abrangendo da educação básica ao ensino superior, em consonância com os princípios definidos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2017).

A política de ensino fundamental foi prioritária no governo do período, no entanto não houve avanços significativos em seus indicadores básicos, pois a intenção de não comprometer o ajuste fiscal também não considerou o ensino fundamental. Houve aumento nas estatísticas de acesso, no entanto não ocorreu comprometimento com a melhoria em relação ao nível do conhecimento.

Foi criado o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos que consistia na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, garantindo um gasto mínimo, constitucionalmente estabelecido, com a educação, destinados ao Ensino Fundamental e de competência dos poderes públicos, segundo Cury(2002), "[...]em face da capacidade financeira e da capacidade de atendimento da demanda e da realização da educação como direito social, implica a responsabilização conjunta da União, dos estados e dos municípios" (Brasil, 1996).

Em dezembro de 2006 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de natureza contábil e de âmbito estadual composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal, distribuído conforme o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas pelo último Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC (Brasil, 2020).

A maior inovação do FUNDEF consistia na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, garantindo um gasto mínimo, constitucionalmente estabelecido, com a educação. De acordo Cury (2002):

> [...] não se pode negar o papel determinante da União no estabelecimento de políticas públicas e, no caso, de políticas educacionais. É o caso específico do FUNDEF, que alterou significativamente os padrões de oferta e de atendimento dos governos subnacionais, no que se refere ao conjunto da educação básica, ao focalizar apenas o ensino fundamental (Cury, 2002, p.174).

No plano pedagógico, no que se refere à organização curricular, foram confirmados os parâmetros que orientavam as novas ofertas educacionais na nova ordem da economia global, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para avaliar a qualidade da educação básica oferecida nas escolas públicas e privadas do país. Segundo Ciavatta e Frigotto (2003), as duas políticas educacionais possuem caráter dedutivo, contrapondo as lutas históricas e estudos construídos com base na realidade sociocultural e econômica do país.

Aprovada em 2016, a Base Nacional Comum Curricular(BNCC), instituída pela Medida Provisória nº 74 de 2016, revogada pela Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, promoveu radicais alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e as suas implicações na vida funcional do professor. O documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica (Brasil, 2017).

Em seguida foi criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016, com o propósito de apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Também instituído o MédioTec que passa a oferecer vagas em cursos de educação profissional técnica aos estudantes de nível médio das escolas públicas, podendo obter duas certificações de nível médio de forma concomitante (Brasil, 2018).

Instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabelece uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: amplia o tempo mínimo do estudante na escola, define uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.

A reforma curricular para o novo ensino médio visa tornar o currículo mais flexível para melhor atender aos alunos do Ensino Médio, sob a justificativa de melhorar a qualidade do ensino médio ofertado e torná-lo atrativo aos alunos. Evitando-se assim, os altos índices de abandono e reprovação. Pode-se falar da baixa qualidade da educação básica, entretanto não dá para atribuir o abandono e reprovação à organização curricular. A proposta para o ensino médio vem sendo implementada por meio da Nova Reforma do Ensino Médio, por seu caráter controverso, foi bastante criticada por sua origem intempestiva e autoritária (Ferreti, 2018).

A concepção de educação presente na nova reforma, contradiz a finalidade central de formação e desenvolvimento do sujeito integral e crítico, capaz de compreender a realidade circundante. Volta-se para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, pois da sua trajetória educacional dependerá as suas condições de inserção no mercado de trabalho e do desenvolvimento de suas habilidades de reflexão e autonomia que o constituem enquanto “ser político”, consciente de si e do mundo no qual vive, sem que se deixe manipular por ideologias e interesses de fora (Krawczyc e Ferreti, 2017).

Todo esse contexto de mudanças impostas pelas reformas educacionais impacta diretamente na organização escolar, no trabalho docente e na formação humana do sujeito. Segundo Stranforini (2018), na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, confirmou-se a suspeita de que apenas e Língua Portuguesa e Matemática permaneceriam como componentes curriculares (disciplinas escolares) obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, ficando os demais componentes curriculares (Inglês, Artes, Educação Física, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia) inseridos nas quatro áreas de conhecimento, fazendo uma crítica às medidas adotadas à revelia das conquistas educacionais, pedagógicas e disciplinares.

Mesmo que a Lei nº 13.415 tenha por objetivo a flexibilização do currículo para melhor atender aos alunos do ensino médio, apoiando-se na baixa qualidade do

ensino médio no Brasil, justificado por meio dos índices de abandono e reprovação por conta da organização curricular, não leva em consideração fatores como infraestrutura inadequada, carreira dos professores e suas condições de trabalho, bem como o afastamento dos jovens, que pode decorrer de inúmeras condições, como necessidade de contribuir com a renda familiar, violência familiar, dentre outros (Ferreti, 2018).

A concretização de uma educação de qualidade, requer ações efetivas no campo não apenas em relação ao ingresso e permanência, mas em melhoria na qualidade da aprendizagem e, também, de estratégias que promovam mudanças no atual quadro. De acordo Dourado (2017):

> [...]uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (Dourado, 2017, págs. 940-941).

Melhorar a qualidade da educação, por meio das reformas educacionais, tem sido uma luta de vários setores políticos e sociais na atualidade. No entanto, as propostas e implementação das mesmas ocorreram e continuam ocorrendo sem a efetiva participação dos professores, visando apenas os interesses políticos e do capital, cujos protagonismo se deve aos organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), finalmente sancionada pelo Congresso, em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Apresenta a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro (público e privado), abrangendo da educação básica ao ensino superior, em consonância com os princípios definidos na Constituição Federal (1988).

A política de ensino fundamental foi prioritária para o governo federal, no entanto não houve avanços significativos em seus indicadores básicos por falta de investimentos, pois a intenção de não comprometer o ajuste fiscal também não considerou o ensino fundamental. Houve aumento nas estatísticas de acesso, no entanto não ocorreu comprometimento com a melhoria em relação ao nível do

conhecimento. O Ensino Infantil, Educação de Jovens e Adultos –EJA, Ensino Médio e Superior ficaram relegados a iniciativas tópicas.

A criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Recentemente, a Nova Reforma do Ensino Médio, decorrentes da Nova Base Curricular para o Ensino Médio, a BNCC, instituída pela Medida Provisória nº 746, de 2016, transformada na Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, promoveu radicais alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e as suas implicações na Vida Funcional do professor. Segundo Ferreti (2018):

> Embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais (Ferreti, 2018, p.1).

Apesar das políticas educacionais desempenharem um papel fundamental na educação básica e, mais especificamente direcionadas ao Ensino Médio, os interesses governamentais são de natureza diversa à educação dos jovens, sendo mais voltados aos interesses do empresariado nacional que já vem exercendo, há tempos, grande influência sobre o MEC. Esses interesses empresariais têm por propósito os ganhos financeiros advindos das reformas (Ferreti, 2018).

As contribuições teóricas abordadas neste capítulo, reforçam a teoria de como as políticas públicas privilegiaram os aspectos econômicos no processo de reformas na educação. A realidade da educação básica foi negligenciada e, os professores, no processo de criação e desenvolvimento de tais reformas educacionais, implementadas no período de 1990 a 2024, foram postos à margem do contexto, visto

que atingiu todas as áreas de conhecimento com a diminuição de carga horária da formação básica.

> O que mais me chamou a atenção foi justamente a reforma do ensino médio, porque a reforma do ensino médio atingiu diretamente a área de humanas, outras áreas, mas sobretudo a área de humanas. Quando ela diminui o número de aulas de sociologia, de filosofia, e isso impacta no ensino de história (Persistente Dialógica, 2023).

A professora destaca que a reforma do ensino médio foi a que mais se destacou, pelo fato de que a quantidade de aulas destinadas às ciências humanas no ensino médio já não era suficiente para trabalhar todo conteúdo proposto, com a reforma essa situação se intensificou. Fica evidente na fala da professora, como os docentes ficaram à margem do processo de formulação das reformas educacionais para o ensino médio.

Nesse contexto de reformas que ocorreram no sistema educacional, destacamos a reforma no ensino médio como parâmetro de abordagem para os professores que colaboraram com este estudo. Sem, contudo, cercear a sua liberdade de fala ao evocar suas memórias, caso abordassem outras reformas ocorridas no período proposto, como podemos perceber no relato abaixo:

> [...]uma das reformas que mais me chamou a atenção na educação foi a questão da descentralização, acredito pelo governo de Fernando Henrique, [...] aí a gente viu, assim, a educação chegar a atingir o maior público possível, que era a questão de todo aluno na escola, coisa que antes a gente não tinha essa obrigatoriedade. Então essa marcou, porque aquela questão que a gente tem hoje é comum, você sabe que a criança tem que estar na escola, e antes dessa reforma a gente não tinha essa obrigatoriedade, então você tinha muito mais alunos fora da escola, e ela fez isso com muita normalidade. Então pra mim essa reforma tem esse impacto, porque há o interesse dos municípios colocar o aluno na escola, porque a verba está diretamente lincada com o número de alunos (Observador Crítico, 2024).

O professor proferiu que gostaria de deixar essa colocação, no momento da entrevista, que julga pertinente e destaca que a importância dada à educação, pelo poder público, nunca foi a qualidade da escola e, sim, a quantidade de alunos dentro da escola, pois os recursos estavam vinculados à quantidade de alunos e a qualidade

continua questionável. A fala reforça a concepção de que os interesses econômicos governamentais se sobrepõem aos interesses educacionais.

2.2. Reflexos da reforma no ensino médio na trajetória dos professores do IEED

Neste capítulo abordamos os reflexos da reforma no ensino médio sobre a trajetória dos professores. Sabe-se que o cenário de implementação da reforma no ensino médio no ano de 2023, foi bastante desafiador para todos os envolvidos no processo, especialmente para os docentes e discentes, visto que se encontram na linha de frente, como principais sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Neste estudo, destacamos a visão dos docentes sobre os reflexos da reforma sobre a trajetória docente, por meio de testemunhos dos professores do Instituto de Educação Euclides Dantas-IEED.

O descontentamento com a nova reforma se deu, principalmente, pela forma como o processo foi conduzido, de acordo os docentes participantes da pesquisa, de cima para baixo. Embora a Reforma do Ensino Médio tenha sido sancionada pela Lei nº 13.415/2017 e, oficialmente implementada no ano de 2023, houveram manifestações contrárias à sua implementação por parte de professores da educação básica que atuam no ensino médio, por meio de paralisações nacionais alavancadas pelos sindicatos e entidades educacionais, movimentos sociais, professores e representantes de universidades, alunos, sociedade e órgãos ligados à educação, devido ao descontentamento com a forma como o processo foi conduzido, sem a participação efetiva e democrática dos sujeitos envolvidos, como se pode observar no testemunho dos professores.

> Então, a gente, não dá para a gente falar assim, vamos parar o ensino aqui, um estado inteiro, ou o país, para rever essas reformas. Eu acredito que da forma que a política está montada aí, essa força o professor não tem. Porque se a gente pegar os sindicatos, os sindicatos não tem um olhar pedagógico, né? Isso é uma questão mais pedagógica. Os sindicatos estão voltados para as questões políticas e financeiras, né? Não tem esse envolvimento aí (Observador Crítico, 2024).

Será que não seria o caso de parar ali na escola, rever o posicionamento dos professores, de buscar dialogar, envolver os colegas mais próximos e, a partir dali, envolver outras escolas, outros âmbitos na luta por reformas que tenham a participação efetiva dos professores deste a elaboração e construção, e não apenas na implementação?

Os professores se sentiram impotentes diante da situação a qual estavam vivenciando. Ainda que concordassem com a necessidade de reformas, principalmente no ensino médio, como destaca a professora: “Então, quando a gente recebeu o novo ensino médio a gente achou que estava recebendo algo que seria bom pra educação né, porque a gente também tinha críticas ao modelo anterior” (Professora, 2024).

Contudo, o que percebemos foi o descontentamento geral, na fala dos professores, porque sempre estamos esperançosos de que ocorra uma mudança eficaz na educação. Toda proposta de mudança traz expectativas positivas, de algo que venha melhorar o cenário atual, no entanto essa esperança se desfez quando os professores tomaram ciência de como seria a reforma.

Muitas polêmicas eram levantadas dentro dos grupos de professores, pois o desconhecido assusta. Apesar de mudanças serem necessárias dentro de um processo democrático, elas intimidam, principalmente diante das imposições a que os professores foram submetidos para implementação do novo ensino médio.

Um dos aspectos mais polêmicos que tomou lugar nas discussões foi a questão do *notório saber*, instituído na reforma. A possibilidade de contratação de profissionais, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, dispensando a conclusão de curso de licenciatura para essas pessoas, se configura um desserviço ao sistema educacional.

A Nova Reforma do Ensino Médio, atingiu todas as áreas de conhecimento, pois diminuiu a carga horária das disciplinas da base comum e, consequentemente, alterou a carga horária dos professores, impactando diretamente na qualidade do ensino, como bem coloca a professora Persistente Dialógica:

> Essa reforma incidiu diretamente no ensino de história, no ensino de geografia, na área de humanas em geral. Porque diminui o número de aulas, e se diminui o número de aulas de filosofia e de sociologia, impacta no ensino de história. Por que? Porque as aulas de sociologia,

> as aulas de filosofia, as aulas de geografia, elas fazem parte de um conjunto chamado humanas e que estuda o homem, que estuda o mundo e a gente compreende como estudo do homem no seu ambiente, na transformação do espaço geográfico, na sua transformação histórica do espaço geográfico. E a construção dessas relações do espaço geográfico, que estudamos na sociologia, e o olhar desse homem para esse espaço geográfico que ele tanto transforma, desde o início da história do humano que pode se dizer. Então assim, não só atingiu a história, mas impactou em todas as áreas que chamamos no conjunto hoje de humanas (Persistente Dialógica, 2024).

Podemos perceber, no relato da professora Persistente Dialógica, como a diminuição da carga horária de História impacta na aprendizagem, sobretudo quando atinge a área de humanas, que é a área de formação da professora. Destaca ainda que duas aulas de história e de geografia no ensino médio não são suficientes para trabalhar os conteúdos necessários.

A forma de introduzir os conteúdos, presentes nas reformas curriculares, ocorrem por meio de atividades, áreas de estudos e disciplinas, como observa Saviani (2021, p.44), ”[...] essas atividades e áreas de estudo são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares”. Destaca, nesse sentido, a necessidade de defender o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, visto que esse aligeiramento do ensino ocorreu e continua ocorrendo.

> Uma aula de filosofia no segundo ano, que nós temos hoje, uma aula de filosofia, uma aula, não tem aula de filosofia no terceiro ano hoje, por conta dessas reformas. Essa falta de aulas de certas disciplinas, e a criação de o que não devemos chamar de disciplinas, que são as estações dos saberes, e outras dessa natureza, elas não podem ser chamadas de disciplinas (Persistente Dialógica, 2024).

A fala da professora, corrobora com a colocação de Saviani, visto que com a nova reforma no ensino médio as disciplinas foram fragmentadas ao ponto de não ter condições de trabalhar todo conteúdo necessário à aprendizagem e, sem conteúdos, a aprendizagem não acontece. Professora (2024), acrescenta que, “No primeiro ano, geografia passou a ter uma aula no primeiro ano e continua tendo uma aula só, no primeiro ano”. Isto porque as disciplinas da base comum deram lugar às estações dos saberes.

Os itinerários formativos do novo ensino médio, composto por Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias, possibilita ao educando a escolha das trilhas que desejar aprofundar os conhecimentos, essa escolha é realizada no início do ensino médio, no momento da matricula no primeiro ano do ensino médio. No entanto, essa escolha é feita pelos pais ou responsáveis quando vão realizar a matrícula e nem sempre agrada aos estudantes. Daí vem outra questão, pois nem toda escola tem condições de ofertar todos os itinerários, fato que induz o professor a lecionar disciplinas fora da sua área de formação para não ficar sem carga horária.

Cada itinerário formativo, é formada por diferentes componentes curriculares, compostos pelas estações dos saberes, cujas disciplinas, se é que se pode chamar de disciplina, como bem diz Persistente Dialógica, são definidas pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC). Cada itinerário tem as suas próprias estações de saberes, nelas os conteúdos estabelecidos chegam a ser repetidos exaustivamente, causando desconforto aos docentes e exaustão aos educandos.

> [...] a distribuição de carga horária, por disciplina, por componente curricular, que precarizou o currículo básico, né? E colocou muitas aulas para essas outras disciplinas e a gente ficou com dificuldades até de entender que disciplinas eram essas, uma vez que nós não recebemos nenhum treinamento, nenhuma capacitação para saber que disciplinas eram essas, o que seria trabalhado nessas disciplinas, uma ementa mais completa que nos desse um suporte, até para saber se, olha, isso aqui é dentro da minha área, mas deixa eu ver se eu me identifico, se eu tenho formação para poder trabalhar esse tema, esse assunto [...] (Professora, 2004).

A referida situação, de distribuição de disciplinas por carga horária, incomodou professores de praticamente todas as áreas de conhecimento, pois a maioria teve a sua carga horária modificada por conta dos itinerários formativos inseridos em suas cargas horárias. As disciplinas que compõem as Estações dos Saberes possuem as mais diversas denominações, a maioria com uma ementa de apenas um parágrafo para uma disciplina que deve ser trabalhada em todo ano letivo, com uma carga horária de 2 a 4 aulas semanais.

A carga horária dos professores da rede estadual de ensino da Bahia, normalmente é distribuída ao final da semana pedagógica que antecede o início do

ano letivo. No IEED, o ano de 2023, não foi diferente. Após direção e coordenação pedagógica anunciarem que o novo ensino médio seria implementado, já na semana seguinte, no início das aulas, os professores(as) ficaram surpresos (as), pois uma considerável parcela de educadores não havia sequer ouvido falar sobre o novo ensino médio, dos itinerários formativos ou estações dos saberes.

Iniciar um ano letivo com tantas mudanças, demandas e, principalmente, dúvidas, foi desafiador para toda comunidade escolar, não apenas para os professores que tinham que dar conta de uma quantidade exagerada de disciplinas e transitar em tantos itinerários, mas também para os alunos, que foram apanhados de surpresa e manifestaram suas dúvidas e insatisfações.

Podemos perceber, de acordo com o testemunho de professores, que houve uma dificuldade por porte de professores, coordenadores e alunos envolvidos no processo, de adaptação às novas disciplinas ou itinerários formativos. Importante ressaltar que os itinerários já chegaram prontos, não foram elaborados ou selecionados pelos professores das escolas, além de não disponibilizarem uma ementa que pudesse direcionar os estudos, como ressalta, Carinhosa:

> [...] eu peguei disciplinas que eu não conhecia, não tive nenhuma informação a respeito, não tínhamos recursos pra trabalhar essas novas disciplinas, vou dizer essas áreas, né, essas novas áreas de conhecimento, então eu ficava procurando em casa o que melhor poderia fazer pra atender as necessidades dos alunos. Mas nenhum recurso foi oferecido. Foi simplesmente jogado pra nós (Carinhosa, 2024).

Essas insatisfações eram generalizadas, provocaram manifestações (Figura 1) em vários estados do Brasil, o que resultou em calorosas discussões pela revogação da referida Lei. Entretanto, apesar da Lei nº 13.415/2017 não ter sido revogada, importantes discussões foram levantadas acerca da sua aplicabilidade, justamente no momento em que as escolas estavam iniciando o processo de implementação do Novo Ensino Médio, quando professores e alunos eram desafiados a se adaptarem a essa nova conjuntura.

Figura 1 - Manifestação pela revogação do Novo Ensino Médio



Fonte: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior(ANDES), 2023.

Os protestos, convocados pelas entidades do movimento estudantil e sindical do setor de educação, ocorreram em várias cidades do Brasil. Tiveram a finalidade de pressionar o governo federal a reverter os retrocessos impostos ao processo de ensino e aprendizagem. O sindicato de professores do Estado da Bahia aderiu a todas as paralisações em protesto ao Novo Ensino Médio, convocando professores e toda comunidade escolar a participarem das manifestações. Porém, apesar dos professores aderirem às paralisações, a adesão aos movimentos e assembleias não foi tão forte.

Mesmo que as manifestações pela revogação do Novo Ensino Médio não tenham logrado êxito, impulsionou o Ministério da Educação a promover uma análise dos principais pontos desafiadores e propor uma consulta pública, no ano de 2023, para avaliação e reestruturação da sua forma. Entretanto, nem todos os professores conseguiram registrar a sua opinião devido a fatores como instabilidade do site de consulta, dificuldade de acesso à internet, falta de divulgação nas escolas ou mesmo desinteresse ou desconhecimento por parte dos envolvidos.

A consulta pública foi estabelecida por ato do Ministro de Estado da Educação (Portaria nº 399, de 8 de março de 2023). Teve por objetivo abrir o diálogo com a comunidade escolar, os profissionais do magistério, sociedade civil, as equipes

técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, sociedade civil, pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC sobre a revisão e reestruturação da política nacional do ensino médio (ABMS,2023).

Após a realização do Plebiscito, realizado em 2023, que avaliou as percepções de estudantes, professores e gestores sobre o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) — ouviu especialistas e instituições da área da educação, bem como orientou as propostas do projeto de lei que deu origem à atual Política Nacional de Ensino Médio, foi construída uma proposta entre os setores voltados ao tema, para retomada de toda a carga horária e disciplinas obrigatórias da Formação Geral Básica e enviada ao Congresso Nacional. No entanto, nem todas as propostas foram acolhidas.

As principais mudanças são o aumento da carga horária destinada à formação geral básica; a definição dos itinerários formativos, cada escola deve oferecer ao menos dois itinerários, conectados às áreas do conhecimento e a valorização do ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio.

No quadro 4, apresentamos a nova configuração estabelecida pela Lei nº 14.945/2024 de 31 de julho de 2024 que revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017 que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 definindo as diretrizes para o ensino fundamental e médio no Brasil a serem implementadas no ano de 2025. A seguir, no quadro 4 estão as principais mudanças:

Quadro 4 - Principais mudanças a serem implementadas no ensino médio a partir de 2025, com a sanção da Lei nº 14.945/2024

Lei nº 13.415/2017 (como era)	**Lei nº 14.945/2024 (como ficou)**
Carga horária obrigatória no ensino regular	
• 1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	• 2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
• 1.200 horas para itinerários formativos	• 600 horas para itinerários formativos
Componentes curriculares (disciplinas obrigatórias)	

• Somente português e matemática, em todos os anos do ensino médio	• Português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio • Língua espanhola será opcional
Itinerários formativos	
• As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos	• Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, eles devem ser complementares à formação geral básica, em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas
Ensino técnico	
• 1.800 horas de componentes curriculares (Formação Geral Básica)	• 2.100 horas de componentes curriculares, com 300 horas podendo ser destinadas a conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados à formação técnica
• 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)	• Até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)

Fonte: MEC (2024)
Elaboração: OLIVEIRA, V.M. (2024)

Pode-se perceber no quadro acima que a Lei nº 14.945/2024, avança em alguns pontos com a retomada da carga horária de formação geral básica para 2.400 horas, o que permite a retomada dos componentes curriculares da formação básica obrigatórias em todos os anos do ensino médio. Houve também uma redução de 1.200 para 600 horas de carga horária dos itinerários formativos, entretanto não fica estabelecido como serão esses itinerários.

Alguns professores do IEED participaram do plebiscito, emitiram a sua opinião. Entretanto, nem todos conseguiram acessar o site para votação, por conta da instabilidade no mesmo ou por não ter tomado conhecimento. Dos participantes, apenas Persistente Dialógica conseguiu emitir a sua opinião, como ela narra a seguir:

> Houve o último ... aspas..."escuta dos professores"... por meio, por via internet, então em nenhum momento aqui em Vitória da Conquista ,

> tipo assim, houve assembleia para ouvir... para debate, para estudos... Para ouvir mesmo de fato a nossa voz. Ah Maria..., mas escutou por meio das redes sociais, mas o professor não se limita só pelas redes sociais, teve professor que acabou não emitindo sua opinião, mesmo que teve aquele espaçozinho de emitir opinião sobre as reformas, o que deveria, e aquele espaço para nós foi limitado (Persistente Dialógica, 2023).

A percepção dos docentes em relação às mudanças concernentes à Nova Reforma no Ensino Médio, enfatiza a necessidade de que os professores se façam também sujeitos atuantes no processo de elaboração e construção das propostas educacionais que venham interferir sobre a sua prática, sua trajetória profissional, seu labor e, consequentemente, sobre os educandos, principal alvo da educação, aquele para o qual deve incidir toda e qualquer ação transformadora que venha a promover a sua humanização.

No processo de constituição da proposta de Reforma no Ensino Médio, como evidencia Observador Crítico, os professores foram totalmente negligenciados enquanto sujeitos participantes no processo, apesar de necessidade dessas reformas na educação serem necessárias e urgentes, houve um total descaso em relação a participação dos professores.

> Então esse foi um processo em que o professor não foi colocado como um agente assim... ativo nesse processo, né? Nem como coadjuvante às vezes, **a gente não serviu pra nada**, a gente simplesmente só recebeu aí. E a reforma, como era uma coisa que era necessária, a gente precisava de reformas totais no país. [...] Na educação, então, era assim, uma coisa que a gente cobrava muito. Mas aquela coisa, parece que, a gente até arrepende de ter cobrado, porque parece que assim... nada pode ficar melhor, tudo vai ficar pior do que é (Observador Crítico, 2024). (grifos nossos)

As mudanças são necessárias no processo de aprimoramento da educação, visto que a educação não é estática, deve caminhar para frente. Entretanto, deve-se “olhar para trás”, o que não significa querer voltar ao que era, mas sim, uma forma de entender o que está sendo, o processo que conduziu aos resultados presentes para construir um futuro promissor, digno, relevante, principalmente para a escola pública. Esse olhar deveria estar voltado para os educadores, suas práxis, suas realidades e ao diálogo, imprescindível numa discussão democrática.

Percebe-se nos relatos dos professores(as), que o contexto de implementação da reforma do ensino médio se apresentou de forma impositiva, cercado de inúmeras falhas, como a apresentação dos itinerários formativos sem ementas que pudessem direcioná-los, ficando a critério do professor(a) decidir quais conteúdos iriam trabalhar dentro desses itinerários. A carga horária das disciplinas da base comum curricular, foi comprometida pela diminuição da quantidade de aulas, ou mesmo inexistência de algumas disciplinas em algumas séries do ensino médio, como pode ser observado na fala de Carinhosa (2024):

> [...]eu sou da área de linguagens. Se eu estivesse dentro da minha área, eu estaria hoje com português, como o ano passado, né? Estaria com português. Artes está dentro da área, mas ainda não é aquilo que eu me propus, por causa da minha licenciatura. Então, eu saí da zona de conforto. Eu tive que procurar, eu tive que estudar mais, eu tive que me estressar (Carinhosa, 2024).

Os professores(as) tiveram que assumir disciplinas e itinerários totalmente diversos da sua área de formação para completar carga horária, pois não havia outra escolha a não ser ficar excedente, sem carga horária. Com um cenário totalmente adverso, ainda assim, se dispuseram a continuar, tentar fazer o seu melhor, realizar a sua função com seriedade e dedicação. O compromisso dos professores com a educação, está além do suporte que recebe do sistema, por isso sempre se dispõem a oferecer o seu melhor, com vistas ao sucesso da educação.

Entende-se que as escolas públicas são as mais afetadas pelas reformas da educação, tanto no que se refere ao aligeiramento da formação básica quanto à redução de disciplinas e carga horária da base comum curricular, prejudicando consideravelmente a oferta dos conteúdos, tão necessários ao acesso ao conhecimento e aprendizagem. Segundo Saviani:

> Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados (Saviani, 2021, p.45).

A formação do sujeito crítico depende do conhecimento a que o mesmo tenha acesso, nesse sentido fica expresso a importância do papel do professor para possibilitar o acesso à informação e construção do conhecimento. Percebe-se que as reformas curriculares vêm, cada vez mais, minando os conteúdos das ciências humanas e priorizando a formação profissional, no intuito de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Os esforços dos professores em se adaptar a conjuntura do Novo Ensino Médio, com a diminuição da carga horária da base comum e a quantidade de disciplinas da base diversificada, tem causado um grande descontentamento nas escolas públicas por parte de professores e alunos. Falta carga horária para professores altamente capacitados para lecionarem dentro de sua área de formação e sobram disciplinas diversificadas, cujos nomes variam de “receita de brigadeiro” a “tira o pé do chão” e, tantas outras com siglas difíceis de decifrar.

Pode-se ressaltar, além disso, a quantidade de aulas e semelhança de conteúdo das disciplinas diversificadas nos itinerários formativos, algumas com até 4 aulas semanais, como pode ser constatado no testemunho de Professora:

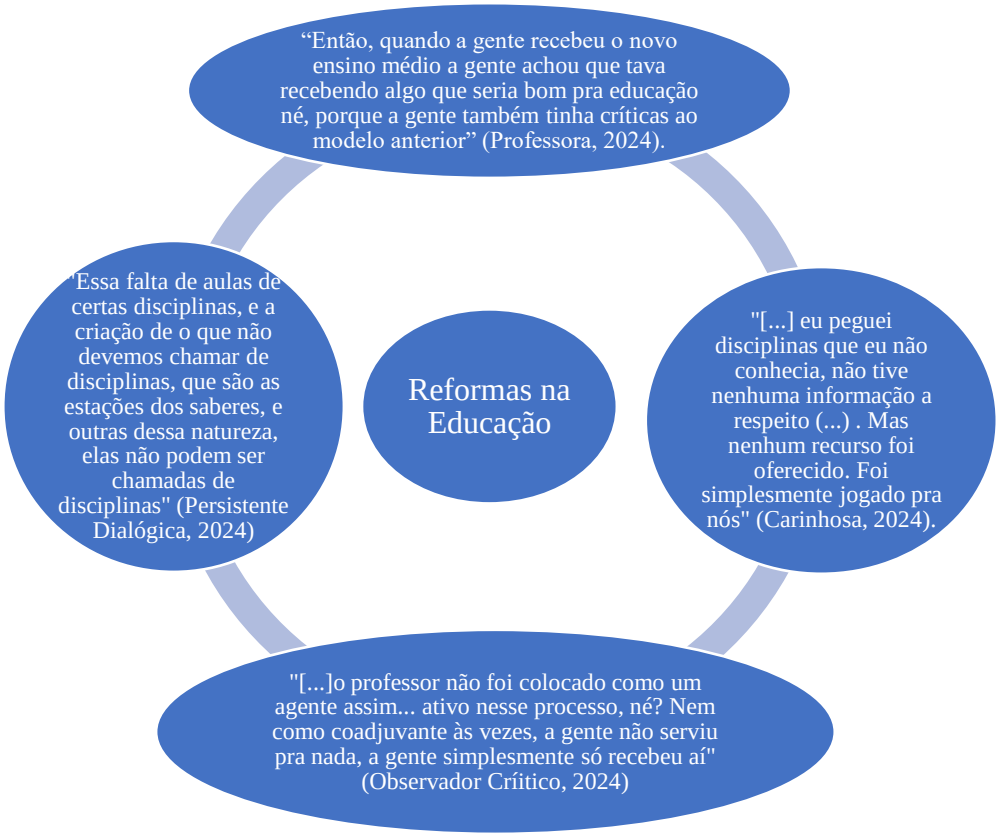
> E muito, outra coisa, que a gente precisa falar, muitos itinerários parecidos, que era o mesmo assunto, os meninos criticavam, falavam, gente, novamente, empreendedorismo, porque a gente tinha três disciplinas que tinham a ver com empreendedorismo no primeiro ano do ensino médio. Era a maior carga horária, três aulas, me parece que eram três aulas (risos) as que eu vi eram três aulas, não sei se todas, não me lembro se foram todas, porque eu não cheguei a pegar nenhuma disciplina dessa, mas a crítica era tão grande dentro da sala de aulas, os meninos fazendo chacota, que a gente percebia que eles não podiam mais nem ouvir falar empreendedorismo (Professora, 2024).

Mesmo que um ou outro professor não tivessem os itinerários em sua carga horária, pois os mais antigos na casa têm prioridade na distribuição de carga horária, ainda assim se percebiam incomodados, pois os comentários de professores e alunos sobre a repetição de conteúdos era imensa. Algumas ementas, além de serem insuficientes para trabalhar uma carga horária de 3 aulas semanais numa mesma turma, ainda se repetiam. Isso era cansativo tanto para os docentes quanto para os alunos que se sentiam desmotivados.

Percebemos que o atual momento vivenciado na educação básica é crítico, uma vez que os docentes estão tentando se reinventar, perdendo carga horária de

sua formação acadêmica, sendo “convidados” a aceitarem carga horária de disciplinas distantes da sua área formação, disciplinas essas que muitas vezes nem a direção ou coordenação pedagógica conseguem identificar a qual área pertence.

Figura 2 – Síntese das contribuições dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)
Elaboração: OLIVEIRA, V.M. (2024)

O contexto de implementação do novo ensino médio no IEED, foi conturbado e por vezes desafiador, visto que os docentes foram os responsáveis por transformar as mudanças propostas em realidade cotidiana, se adaptarem a um contexto ao qual não estavam preparados para enfrentar, mas ainda assim, se abriram à nova experiência. Os professores(as), diante das mudanças impostas, se propuseram a revisar suas concepções e práticas na tentativa de fazer o melhor possível, pois a realidade estava posta e o seu compromisso é com a Educação.

Todas essas experiências, vivenciadas com a implementação do novo ensino médio, puderam ser reconstituídas graças à memória, pois cada testemunho

apresentado, como pode ser observado na figura 2, expressa as sensações guardadas no arcabouço da memória.

3. O LUGAR DE MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL E EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES

Este capítulo, apresenta as discussões sobre as categorias lugar de memória, memória social e experiência. Tais discussões alicerçaram a compreensão do nosso objeto de estudo e foram importantes para estabelecermos as bases no processo de (re)construção das memórias de professores e a sua relação com o lugar/espaço da escola.

Para tanto, organizamos o capítulo com a finalidade de compor a base teórica para o estudo relativo à memória, recorremos a autores que dialogam com a proposta da pesquisa, a partir da investigação bibliográfica para composição teórica das categorias de memória segundo Halbwachs (1990), memória social em De Benedictis (2020) e Gondar (2005), lugares de memória por Nora (1993) e experiência em Bondia (2002,2011) e Ricoeur (2007).

Desta maneira, identificamos o espaço escolar enquanto lugar de construção da memória social e da experiência de professores, pois segundo Halbwachs:

> [...] as nossas impressões podem apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (Halbwachs, 1990, p.25).

De acordo com o autor, a memória parte das relações constituídas nos grupos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos, construídos e reconstruídos por meio das experiências compartilhadas e amparadas em testemunhos. Dessa forma, podem evocar suas lembranças recorrendo às lembranças dos outros para reforçar a exatidão das mesmas. Nesse sentido, a trajetória docente, com todas os acontecimentos que a permeiam, deixa de ser uma experiência individual, transformando-se numa experiência social, pois a experiência de cada um, pode ser também, a experiência do grupo social ao qual o sujeito faz parte.

A origem, a causa primeira se configura um desafio para a memória, como observa Candau (2023). Tudo se passa numa sucessão de pensamentos, percepções, estado afetivo para outro, pois o pensamento está sempre ativo e em

constante movimento. Ele se desloca e se move no tempo, como preconiza Halbwachs quando afirma que o que caracteriza a memória é justamente o fato de que “ela nos obriga a nos determos, a nos afastarmos momentaneamente desses fluxos[...], e nos embrenharmos, em pensamentos, para outros tempos” (Halbwachs, 1990, p.129).

A escola é um espaço onde pulsa vida, onde os pensamentos se movimentam em diferentes tempos, permitindo que as relações sociais sejam constituídas nos diferentes grupos que a compõem. Nesta perspectiva, destacamos a importância da valorização do espaço escolar enquanto lugar de memória dos educadores, pois as experiências são de grande valia na ressignificação das práticas futuras, os saberes experienciados dão significado à memória social dos grupos ali representados.

A expressão lugares de memória, foi cunhada pelo filósofo francês Pierre Nora (1993). O autor destaca que os lugares de memória são lugares materiais, onde a memória social se alicerça e pode ser apreendida pelos sentidos. São, portanto, uma construção histórica. A razão principal de ser de um lugar de memória, como nos diz Nora (1993, p.20), “é a de deter o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial [...]”. Dessa forma a memória se materializa no tempo e no espaço, pois os lugares de memória estabelecem uma conexão entre o passado e o presente.

Na memória, estão conservadas todas as sensações que adentraram por meio dos sentidos, a luz que atravessou os olhos, os sons que invadiram os ouvidos, os cheiros que se entranharam pelas narinas, os sabores que foram degustados. Assim, como todas as dores, alegrias e tristezas vivenciadas, todo corpo e espírito acolhem essas sensações, que depositadas na memória, podem ser acessadas e reconstruídas a qualquer tempo, como bem descreve Agostinho, “Tudo isso é acolhido no grande abrigo da memória, em não sei que dobra secreta e inefável, para ser retomado, quando for necessário, e trazido de volta” (Agostinho, 2017, p.263).

Cada memória, guardada em seu respectivo arquivo, nos lugares de memória, não entraram por si mesmas, mas as imagens e sensações das experiências vivenciadas, aquelas mais significativas, afloram quando algo acontece, seja por estímulo ou mesmo por apenas sentir um cheiro, um sabor, uma sensação que remete àquele lugar de memória.

Falar sobre a trajetória docente de um professor, nesse contexto, envolve acessar os recantos mais profundos da memória, pois o seu labor é marcado por

desafios, conquistas, satisfações e insatisfações que permeiam o seu caminhar e estão guardadas no receptáculo da memória, lugar onde pode estar viva ou já esquecida, mas que pode ainda assim, ser aflorada pelo estimulo de outra pessoa ou mesmo pelo grupo social ao qual se insere.

> [...]Onde, então? E por que, quando foram ditas, as reconheci e disse: “Assim é, é verdade”, senão porque já estavam na memória, mas tão remotas e ocultas, como em cavidades mais profundas, que, se não fossem desenterradas pelo estímulo de alguém, eu talvez não pudesse pensa-las? (Agostinho, 2017, p.266).

Por se constituir uma das mais complexas construções e reconstruções do ser humano, a memória armazena recordações, acontecimentos, sentimentos, imagens às quais podemos acessar a qualquer momento. Entretanto, algumas estão num campo tão profundo que precisam se apoiar na lembrança dos outros para aportar a evocação.

Todas os acontecimentos lembrados estão intrinsecamente relacionados aos lugares, não obstante dizemos que tudo que acontece tem um lugar. Dessa maneira se constituem os lugares de memória, antes mesmo que se tornem uma referência para a história, esses lugares de memória oferecem apoio quando esta falha, funcionam como lembretes, ou seja, como alicerce à memória na luta contra o esquecimento (Ricoeur, 2007).

As imagens fornecidas pela memória, são transportadas pelos sentidos, preservam tudo que imaginamos, aumentado, diminuído ou transformado, de qualquer maneira aquilo que foi captado pelos sentidos, ou qualquer outra coisa confiada a eles e neles depositada, que ainda não tenha sido absorvida e sepultada pelo esquecimento (Agostinho, 2017).

A memória de professores, se encontra enraizada nos objetos dispersos, no arranjo das salas, na disposição dos móveis que fazem parte do patrimônio da escola, na turma que os estima, na alegria de observar a aprendizagem de um aluno, de uma formação continuada, das lutas por melhores condições de trabalho e salarial, no convívio com os colegas, na sala de professores, entre outros aspectos que a imaginação dos docentes aportarem. Bosi (2022), ressalta que os objetos mais usados, testemunhados, narrados no cotidiano são os mais expressivos, assim as vivências experienciadas no ambiente escolar representam a memória individual e coletiva. Elas estão lá, prontas para serem reconstruídas.

> A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo (Bosi, 2022, p.31).

A memória é seletiva, ela opera com liberdade ao selecionar acontecimentos comuns ao grupo social. Ela se torna mais significativa se puder ser confrontada com a memória social do grupo ao que se sente pertencente, ou se possuir importância para a coletividade.

A escola enquanto lugar de memória contribui na afirmação da memória e experiências ali compartilhadas por sujeitos que ali se identificam, constituindo assim um lugar de memória para os professores. Essas experiências vivenciadas provocam um sentimento de pertencimento, como podemos observar por meio do testemunho do Observador Crítico, ao se referir à importância da escola não apenas para o professor, mas para toda comunidade que de alguma forma se liga àquele lugar.

> [...] até a minha vida estudantil era na mesma escola que eu trabalhava, quando eu migrei aqui para Conquista, eu vim para uma escola e fiquei até a pandemia, na mesma escola. Então, eu só conhecia duas escolas. Então, eu passei os 33 anos, quase 30 anos, que é o período que eu poderia pedir aposentadoria, em duas escolas só. Então, um fechamento de uma escola mesmo para mim foi um impacto muito grande, porque eu tinha uma escola comunitária, eu conhecia o aluno, o pai do aluno. Eu já fui professor das três gerações na mesma escola, porque lá tinha o EJA, então eu dava aula para a avó de uma aluna e pra mãe. Então, até isso. Então, a escola era bem comunitária. Tinha os problemas? Tinha, mas eram fáceis resolver, porque você sabia, você já estava dentro daquele contexto. Isso se perdeu, hoje você vê um aluno e você não sabe... é só um aluno, virou uma peça, antes você tinha uma família realmente ali (Observador Crítico, 2024).

Na narrativa do professor, pode-se perceber a relação de pertencimento que se aplica, do sujeito com o lugar material, no caso a escola e, como este lugar vem carregado de lembranças, emoções, do relacionamento com a comunidade escolar, com a família, o sentimento de pertencimento de cada um desses sujeitos ao lugar, trazidas em suas palavras.

Há uma diferença entre a história que se conta, que se prega, advinda dos testemunhos daqueles que verdadeiramente participaram do evento e podem

rememorar, pois estes mantêm uma relação estreita, íntima com o acontecimento. Neste sentido, são os professores e demais sujeitos, como alunos, gestores, funcionários, que integram a comunidade escolar e podem dar sentido e significado às experiências vivenciadas com a implementação do novo ensino médio, pois ao assegurarem a concretização das mudanças, se tornam os verdadeiros artífices do processo.

> Eu acho que o professor está sempre sendo negligenciado, em todos esses processos na educação, sempre negligenciado, nunca está olhando do lado do professor. E, na verdade, a educação, lógico, é um conjunto, não é só o professor. Mas sem professor e sem aluno, não tem educação. Não adianta prédios bonitos, não adianta funcionários da administração, da limpeza, da direção. Então, se não tiver essa conexão do professor dentro da sala de aula com o aluno, se não tiver condição de trabalho com o professor, a educação não vai acontecer (Professora, 2024).

São esses sujeitos, tão ativos e presentes na educação, que ao realizarem o seu labor, deixam suas marcas no arcabouço da memória para, mais tarde, serem reconstruídas. Diferente da história, como nos esclarece Nora (1993), que precisa de referentes na realidade, como sinais físicos, visíveis, palpáveis, o lugar de memória é um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações.

Neste sentido podemos identificar a escola como lugar de memória e experiência para os professores, visto que é um espaço onde as vivências dão vazão às experiências que ficarão guardadas no arcabouço da memória.

3.1. O espaço escolar enquanto lugar de construção da memória social e da experiência de professores

O espaço escolar, assim como outros espaços sociais, se configura um arranjo espacial ideológico cultural que atende aos interesses econômicos e sociais de uma determinada época. Lugar onde inúmeras memórias são constituídas. Sendo assim, é lugar de construção e reconstrução de memórias, onde professores, alunos,

merendeiras, enfim, todos os envolvidos no processo educacional se entrelaçam na busca de um sentido maior ao desenvolvimento do sujeito. Segundo Halbwachs (1990):

> [...] não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espirito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre espaço, sobre nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança (Halbwachs, 1990, p. 143).

O docente ao vislumbrar o espaço escolar o reconhece enquanto espaço de construção e reconstrução de memórias, compreendida por De Benedictis (2020) como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social, através dos vínculos sociais e afetivos ali estabelecidos e experienciados por sujeitos que desenvolvem o sentimento de pertencimento àquele lugar, o qual vivenciou incontáveis acontecimentos que mais tarde seriam traduzidos como experiências que o tocaram verdadeiramente, pois segundo Bondia (2002), não podemos confundir experiência com trabalho.

> A experiência , a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002,p.24).

As experiências vivenciadas pelos grupos sociais, constituídos nos espaços escolares, se expressam no sentimento, na reconstrução de lembranças do passado. O professor ao adentrar o espaço ele o reconhece como o seu lugar, ele vivencia momentos onde ele aprende ao ensinar, escuta ao falar, acolhe enquanto se doa. Ali ele se entrega a todas as experiências que irão compor o seu ser enquanto ser

individual e social. Vivências que não apenas passaram, mas que deixaram marcas enraizadas na memória daqueles que foram tocados, que se permitiram viver os acontecimentos, se entregar, pois:

> Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2006, p. 30).

O espaço se constitui o lugar onde se vivencia as experiências que mais tarde poderão ser reconstruídas por meio da memória. Segundo De Benedictis (2020, p. 60), “o espaço é produto das relações sociais intersubjetivas, ele é social e geográfico ao mesmo tempo”, os espaços são criados em um processo histórico onde as relações sociais acontecem, em consonância com as atividades sociais que impulsionam as mudanças produzidas e reproduzidas em determinados contextos hegemônicos. O espaço escolar, enquanto espaço social está destinado à socialização e produção de conhecimento, como podemos observar no testemunho de Observador Crítico.

> Com essa escola mais comunitária, uma escola pequenininha de 8 salas, você colocava um aluno em uma faculdade de medicina na Federal, né? Uma escola pequenininha assim, né? Então, assim, porque você sabia todo o processo, você conseguia ajudar aquele aluno, porque tinha um respaldo, tinha um feedback, né? E você pegar alunos que seriam totalmente problemáticos, sem condição e você poder fazer um trabalho com aquele aluno, talvez o avanço dele foi maior do que dos outros que entraram na Federal. Porque você o tirou de condições que talvez nem vivo ele estaria mais, né? O aluno de escola de bairro, que você vive todo o processo, que acredita na escola, a escola é da comunidade, a escola é dele... é outro vínculo? As vezes até os eventos do bairro acontecem na escola... Tinha uma vacinação era a mesma família que estava ali. Tudo que acontecia, lembro de ações comunitárias, a igreja do bairro estava ali na escola, a eleição... (Observador Crítico, 2024).

Na narrativa do professor podemos perceber a importância da escola como espaço social, principalmente as escolas de bairro, onde o aluno se sente pertencente, acolhido, tem as suas necessidades atendidas. Lugar que por mais que falte estrutura

física adequada, é rico em acolhimento, em respeito, em aprendizagem, essenciais ao desenvolvimento social do sujeito.

Por menor e mais simples que seja o lugar, aos olhos dos que ali constroem suas memórias, ele se torna importante. De acordo com De Benedictis (2020, p.97), “A construção da memória não é pertencente a apenas uma determinada classe, ela foi e está sendo construída por sujeitos, homens e mulheres, independentemente da classe social a que pertencem”. Na escola, essas memórias são construídas e reconstruídas pelos sujeitos pertencentes aquele espaço, ao tempo em que vivenciam suas atividades cotidianas.

> Quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória (Nora, 1993, p. 18).

No lugar de memória os sujeitos se encontram, sentem-se pertencentes ao lugar. É onde se estabelece a conexão entre o passado e o presente. Para os docentes o espaço escolar é onde se encontram, reencontram, vivenciam incontáveis experiências individuais e coletivas, desenvolvem assim um sentimento de pertencimento, conexões entre si e o espaço.

Independente da estrutura física oferecida no espaço escolar, os sujeitos que ali desenvolvem suas atividades laborais desenvolvem um sentimento de pertencimento em relação aquele lugar, onde a partir da convivência podem estabelecer vínculos que fortaleçam o seu papel enquanto cidadão crítico. O autor destaca que os lugares de memória se enraízam no sentimento, destaca que não existe memória espontânea sem a presença dos arquivos que remetam à memória, esses arquivos são construídos em conjunto pelos sujeitos pertencentes ao grupo ao qual pertencem. A fala de Professora, retrata esse sentimento de pertencimento, de compromisso com o outro.

> Na sala de aula, que eu conseguir entrar, que eu conseguir transformar a vida de alguém, ou pelo menos contribuir para que essa vida seja transformada, para que esse aluno se motive, para que ele tenha expectativa, para que ele veja que uma das formas de mudar a vida dele é a educação, não a única, mas é uma das. E isso sim me motiva, isso sim me faz continuar, porque eu amo ser professora. E eu não estou, eu sou professora, eu me sinto professora, eu gosto, eu convivo

> com alunos, eu gosto da sala de aula. Então, isso me motiva (Professora, 2024).

A sala de aula se constitui importante lugar de construção e reconstrução de memória, pois, pode se vivenciar, promover transformações por meio da educação para que novas expectativas sejam almejadas, conhecimentos sejam adquiridos para superação das desigualdades educacionais. Essa possibilidade de poder transformar vidas, apresentar novas possibilidades por meio da educação, faz com que o professor se sinta motivado a continuar o seu trabalho, mesmo com todas as inquietudes inerentes à profissão.

As memórias estão intrinsecamente relacionadas ao lugar, aos espaços pelos quais nos deslocamos, habitamos ou visitamos. Esses locais se constituem lugares de memória, dão suporte à memória quando esta falha. De acordo Ricoeur (2007, p.58), “os lugares permanecem como inscrições, monumentos, potencialmente como documentos, enquanto as lembranças transmitidas unicamente pela voz voam, como voam as palavras”. Portanto se as experiências vivenciadas não estiverem imbricadas com o lugar, dificilmente serão recordadas, pois as palavras sem uma ancoragem espacial se perdem com o tempo.

Agostinho (2017), já destacava o quanto a faculdade da memória é grandiosa. Sua dimensão está além do entendimento humano, pertence, portanto, à natureza humana, à alma, “Logo a alma é estreita demais para conter a si mesma” (Agostinho, 2017, p.264). Nela estão, não os objetos, as formas em si, mas as imagens, nas mesmas proporções que podem ser vistas com os olhos que os observam ao vê-las, e as guardam no receptáculo da memória.

As vivências que ficarão gravadas, serão aquelas que foram experienciadas, que poderão ser evocadas a qualquer tempo, pois “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (Bondia, 2002, p.21). Muitos acontecimentos poderão atravessar os docentes que ali compartilham o espaço escolar, mas a experiência só ocorrerá naquele que se sentir tocado, incomodado ou transformado. Como podemos perceber no testemunho de Professora:

> E depois da pandemia, a gente acaba levando mais trabalho ainda para casa por conta do celular, porque a gente aprendeu a comunicar com o aluno pelo celular, e aí isso gera muito mais trabalho para a gente fora do ambiente da escola. E o novo ensino médio também

> trouxe uma sobrecarga para a gente. Por quê? Porque aumentou a quantidade de planejamento para o professor. Então, se o professor realmente quer planejar uma aula, organizar tudo direitinho, preparar o material, se preparar para essa aula, porque o aluno de hoje não é o aluno de ontem. Ele pode ter dificuldades na escrita, ele pode ter dificuldades na leitura, ele pode ter dificuldades nas questões de exatas, na matemática básica. Porém, ele é um aluno que anda no TikTok, vendo vídeos, vendo muitas informações. Então, quando eu vou dar um assunto para o aluno, por mais que ele não domine o básico da educação, ele traz algumas informações que eu preciso também dominar um pouco daquilo (Professora, 2024).

A Experiência narrada por Professora (2024), retrata a sobrecarga de trabalho a que o professor tem sido exposto devido à implementação do Novo ensino Médio, à burocratização do trabalho escolar, além do avanço da tecnológico que aumenta a conexão entre alunos e professores, bem como a quantidade de informações que eles acessam e que o professor se sente compelido a estar atualizado.

Neste sentido, ao indagar um dos sujeitos da pesquisa sobre as experiências vivenciadas no processo de implementação da reforma no ensino médio, Observador Crítico, parou, refletiu e, logo em seguida, com um tom meio crítico e ao mesmo tempo de incredibilidade, deu o testemunho da sua experiência:

> Eu já peguei uma disciplina que, para aprender o nome da disciplina, deu trabalho, né? Porque usava umas siglas lá... um negócio, e eu acreditava que...eu tinha tanta dúvida, era tanta disciplina que tinha essa no meio lá, que eu falei assim, essa não vou nem tentar aprender o nome dela. Porque aí cadê a ementa da disciplina? Não tinha. Aí você vai tentar conversar com alguém de uma outra área, pra entender do processo. Eu peguei uma que quem me ajudou foi enfermeiro. Foi o enfermeiro, né? foi alguma coisa voltada pro SUS. Quer dizer, pode ser uma falha minha, mas eu nunca tive muito interesse de saber bem como é que era a estrutura do SUS, e aí eu teria que dar aula sobre isso. Quer dizer, que formação eu tive pra isso? Zero de informação. Às vezes nem, e a gente tem que ser realista, às vezes nem o incentivo de curiosidade eu tinha[...] (Observador Crítico, 2024).

O que tocou Observador Crítico que o fez reconstruir essa memória, quando ele deixa explicito que nem o nome de disciplina, no meio de tantas outras que deveria lecionar, ele conseguia compreender, por mais que se esforçasse? Percebemos no testemunho que essa situação o atravessou, justamente pelo esforço que precisou fazer para buscar informações com outro profissional (daí ele destaca o enfermeiro),

até porque nunca teve interesse pelo assunto, mas mesmo assim buscou auxílio de uma pessoa *expertise* da área.

No espaço escolar as experiências constituídas se cristalizam por meio dos grupos sociais ali estabelecidos. De acordo com Nora (1993), os lugares de memória se enraízam no sentimento. Destaca que não existe memória espontânea sem os arquivos que remetem à memória, portanto para que se construa um lugar de memória em um grupo social é fundamental que haja conexão, interação entre os sujeitos.

Segundo Halbwachs (1990, p. 133), o lugar recebe a marca do grupo e, vice-versa, “todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos”. Para Nora (1993), a principal intenção de ser de um lugar de memória é:

> [...]parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para – o ouro é a única memória do dinheiro – prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações (Nora, 1993, p.22).

Ao buscar a reconstrução da memória de um grupo formado por professores, reunindo suas lembranças e experiências vividas, pode-se descrever os fatos que foram vividos e, ou vistos também por elas, reconstituindo atos e palavras dentro das circunstâncias definidas, sem a necessidade de que cada sujeito se recorde de tudo, pode-se até não recordar de nada, contudo os testemunhos estão lá. Segundo Halbwachs o lugar recebe a marca do grupo e, vice-versa, “todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos” (Halbwachs,1990, p.133).

Todas as experiências vivenciadas no decorrer da trajetória docente, podem ser acessadas e reconstruídas por meio da memória, a qualquer tempo. Algumas serão acessadas com facilidades, aquelas que foram mais significativas ao docente, outras poderão necessitar de estímulos dos grupos ou pessoas que vivenciaram as mesmas situações. Entretanto, a memória está lá, no lugar de memória, descrita por Agostinho (2017) “arcabouço da memória” e pode ser acessada e reconstruída a qualquer tempo.

> Lá está também, como num lugar mais interno que não é um lugar, tudo o que aprendi e ainda não esqueci [.... De fato, essas coisas não penetram nela, mas apenas suas imagens são captadas com maravilhosa presteza e colocadas em escaninhos maravilhosos, de onde maravilhosamente reaparecem quando lembradas (Agostinho, 2017, p.265).

Halbwachs (1990, p.130), ainda enfatiza que “O tempo é real somente à medida em que tem um conteúdo, isto é, quando oferece um conteúdo de acontecimentos ao pensamento”. Para além do tempo, existe uma realidade plena e concreta para respaldar as consciências das experiências vividas que ficaram dispostas na memória.

Na concepção de De Benedictis (2020, p.53), “a memória está fundamentada na compreensão de que ela se constrói e reconstrói por meio dos grupos sociais aos quais fazem parte”, tanto a memória quanto o espaço são produzidos por meio das relações sociais instituídas na sociedade. Podemos conceber que a educação se concretiza na constituição do sujeito social que ao se fazer presente nos grupos sociais, mesmo que indiretamente, manifesta seus fundamentos.

Ao evocar a memória de suas trajetórias, a partir do marco temporal estabelecido, período em que ocorreram mudanças que culminaram na implementação da Nova Reforma no Ensino Médio, os professores se detiveram, especificamente, em acontecimentos que se fizeram experiências, os incomodaram de algum modo, seja de forma positiva ou não.

Certamente, seus pensamentos, ativos na memória, os fizeram rememorar os acontecimentos que os marcaram ou mesmo aqueles que incomodam, como podemos perceber no relato de Professora ao evocar a sua memória sobre as condições de trabalho: “A maioria dos professores fica na escola, eles não vão em casa almoçar. Mas ele não tem dentro da escola esse espaço de acolhimento pra ele, esse espaço de descanso, de repouso, pra ele retomar as atividades no turno da tarde” (Professora 2024).

Dessa forma, “os arranjos espaciais, ou objetos espaciais, não permanecem livres no espaço, eles são detentores de uma organização e uma lógica que compõe o contexto da sociedade no tempo” (De Benedictis, 2020, p.60). Portanto são essenciais na compreensão do ambiente ao qual os sujeitos estão inseridos, pois afetam a qualidade de vida dos sujeitos que o utilizam. Neste sentido, o ambiente escolar deve promover segurança e bem estar, pois o bom desempenho dos

professores também tem relação com a qualidade do espaço em que ele vivencia sua jornada laboral.

Figura 3 – Destaque para as contribuições dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)
Elaboração: OLIVEIRA, V.M. (2024)

Todo esse cenário, evocado por meio da reconstrução de memória dos sujeitos da pesquisa, os professores do IEED, identifica o espaço escolar como lugar de memória e experiência, não apenas de professores, mas de toda comunidade envolvida, pois é também um espaço social no qual os grupos ali representados constroem e reconstroem as suas memórias.

A memória social é constituída e consolidada dentro dos grupos sociais por meio das relações ali estabelecidas. Os docentes vivenciam saberes e experiências no seu meio social ao qual fazem parte no ambiente escolar, ao tempo em que

constroem suas memórias para que mais tarde possam ser reconstruídas. Podemos perceber, por meio dos seus testemunhos, no capítulo seguinte, como ocorreu o processo que antecedeu a implementação do Novo Ensino Médio e como ocorreu na prática a concretização desse projeto para os docentes.

4. Participação docente no processo de elaboração, construção e implementação da reforma no ensino médio

Neste capítulo analisaremos, por meio do testemunho dos professores do IEED, como ocorreu o processo de participação dos docentes na elaboração, construção e implementação das reformas que culminaram na materialização do Novo Ensino Médio. Esta reforma na grade curricular, foi aprovada em 2017 pela lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino.

O Novo Ensino Médio, entrou em vigor no ano de 2022, entretanto, a obrigatoriedade da sua implementação ocorreu no ano de 2023. Cercado de controvérsias, por alterações substanciais na grade curricular, carga horária e oferta de disciplinas optativas, conhecidas como itinerários formativos, foi alvo de insatisfação em vários setores da sociedade, principalmente daqueles envolvidos diretamente no processo de implementação, como alunos e professores.

Cercado de críticas em relação a participação de estudantes, sociedade civil e professores no processo de elaboração, bem como da redução de disciplinas da base comum e flexibilização da carga horária. Provocou indignação aos professores por conta da falta de infraestrutura das escolas, pois nem todas têm condições estruturais de ofertar todos os itinerários para que os alunos pudessem optar e, o mais grave, a falta de formação dos professores para atuarem nas disciplinas diversificadas.

Para entender como ocorreu a participação dos docentes na elaboração do projeto do novo ensino médio, analisamos a fala dos professores do IEED para conferir se houve contribuição dos professores. Observador Crítico ao rememorar o processo, destaca:

> Olha, no início, assim, nos anos que antecederam o processo, as escolas receberam questionários para que os professores pudessem participar, colocar suas ideias, o que eles pensavam desse novo ensino médio. Mas a gente percebeu claramente que isso era só para cumprir etapas de um processo. Isso porque não era possível ficar sem ouvir o professor. Mas a gente percebeu claramente que isso não foi levado em conta. Só foi mesmo para cumprir uma etapa. Porque quando a gente depois recebe essa reforma pronta, você vê que aquilo que os professores reivindicavam não foi levado em consideração[...] então foi mais para um cumprimento de agenda do que de realmente levar em conta (Observador Crítico, 2024).

Ele destaca ainda, que a escola em que trabalhava na época, levou muito a sério a proposta, no entanto não deram importância nem mesmo para recolher os dados na escola, como ressalta Observador Crítico (2024) “[...] então já começou errado por aí né, parece que já tinha algo pronto que era mesmo questão do cumprimento de agenda... então assim ó, faz aí o que você quiser, mas aqui tem algo aqui que já está pronto, e foi isso”. Esta fala retrata a falta de respeito com que os professores foram tratados.

Ao indagar Carinhosa, se teve conhecimento sobre as reformas, a mesma após um breve silêncio, como a evocar em sua memória algo que a fizesse recordar alguma lembrança, esta prontamente respondeu:

> Nada. Eu pelo menos não sei se aconteceu em algum momento que eu não estivesse presente. Mas eu acredito que não. Na escola... Nós não tivemos esse acesso, nenhum ao conhecimento prévio a respeito do que seria, de como seria. Em nenhum momento, eu me lembro dessas discussões, eu não sou uma professora faltosa, né, eu frequento, vou todos os dias à escola, a menos que aconteça algo que me impossibilite. [...] Mas eu não me lembro como professora lá no Adélia, ou em outros momentos em outras escolas, que tivesse algum representante da Direc (NTE-20), nos instruindo a respeito do ensino médio. Que iria acontecer. Não me lembro (Carinhosa, 2024).

Importante salientar que, independentemente do compromisso dos professores, nem todos tiveram acesso a informações sobre o processo de condução da reforma, como esclarece a professora Carinhosa ao justificar que é uma professora responsável, assídua e comprometida, e mesmo assim não se recorda de ter tomado conhecimento por meio da escola ou de qualquer outra fonte sobre a reforma, pois Agostinho já esclarecia que:

> Todas as coisas, as guardo na memória; e a maneira como as aprendi, guardo-a na memória; muitas coisas absolutamente falsas que foram ditas contra elas, as ouvi e também as guardo na memória, porque, ainda que sejam falsas, lembrar-me delas não é falso (Agostinho, 2017, p.268).

O testemunho de Carinhosa (2024), corrobora com a fala de Agostinho, pois ainda que tenham dito que os professores participaram das consultas e reuniões que

precederam a instituição da reforma no ensino médio, ela afirma veementemente que não participou, pois, a sua memória guarda também os falsos testemunhos que lhes foram impostos. Lembrar-se de que não participou não é falso, assim como poderia se lembrar te ter participado, se assim houvesse acontecido.

Professora (2024), ao ser provocada a discorrer sobre a sua participação no processo de constituição da reforma no ensino médio, disse que participou de algumas reuniões que ocorreram fora da escola na época, mas que não foi bem informada sobre as mudanças, não se apropriou de como seria o processo e que quando “recebeu” o Novo Ensino Médio, a princípio achou que seria algo bom para a educação, visto que tinha críticas ao modelo anterior.

> Na escola, não participei de nenhum processo desse. Eu não estava nessa escola, estava em outro município, mas não participei de nenhum processo na escola. Mas eu me lembro que teve algumas reuniões, eu não me lembro quem fez essas reuniões, pois foi fora do ambiente da escola, para falar sobre a reforma do ensino médio. Mas foi muita fala e pouca objetividade (Professora, 2024).

A professora complementa ainda, ao dizer que não se recorda de ter participado de nenhuma reunião na escola ou mesmo de ter sido efetivamente representada. “[...]Eu acho que uma reforma dessa, ela tem que trazer para a mesa mesmo o que vai mudar de fato, no final das contas, né? O que vai mudar? Vai mudar isso e isso. Trazer para a gente pra gente poder falar com mais propriedade sobre isso” (Professora, 2024).

Persistente Dialógica, destaca que não se recorda de uma “escuta dos professores”, por meio da internet, assembleia, debate ou estudos para ouvir a voz dos professores. No entanto participou da consulta pública sobre a revogação da reforma e pode emitir a sua opinião. Entretanto, ela enfatiza que:

> Mesmo as pessoas que emitiram opinião, eu, no meu caso, eu emiti a minha opinião, deixando muito claro a importância da formação humana no indivíduo, portanto a importância da área de humanas na escola, na formação no ensino médio... acho que... as nossas opiniões não foram muito consideradas nesse sentido, porque se fossem consideradas, não teria uma mudança tão significativa no ensino médio (Persistente Dialógica, 2024).

Percebe-se, nos relatos dos professores que não houve participação efetiva dos mesmos no processo de desenvolvimento das reformas que incidiram sobre a sua profissão, o seu labor. Seja por falta de comunicação, entre o sistema que se encarrega de promover as mudanças e a comunidade escolar, ou mesmo pelo fato de que quando essa comunicação ocorre ela acontece apenas no campo da formalidade, não leva em consideração a voz dos professores.

Tudo isso leva a um questionamento, levantado pela professora Persistente Dialógica (2024), que suscinta uma reflexão. “Tem outro lado também da gente que deve ser visto, até que ponto os professores, a maioria, viu isso lá e não chamou atenção dele e ele deixou correr? Isso também ocorre, a gente tem que ter cuidado com isso, porque isso também ocorre”. Daí seria necessária uma discussão mais ampla, pois a nossa memória é passível de esquecimento, ela é seletiva. Conforme Ricoeur(2005) na narrativa o sujeito seleciona apenas as experiências do episódio que se conta, aquelas memórias mais significativas para ele. Pode acontecer de um professor ter ouvido falar sobre uma convocação ou discussão sobre o projeto e não deu a devida importância

Neste sentido poderíamos recorrer à memória social. É comum nos recordarmos dos acontecimentos que possuem significado experiencial, aqueles que não possuem relevância na nossa individualidade precisam ser acessados por meio dos grupos sociais.

Ao relatar que muitas vezes temos “mania de não levar muito a sério” coisas importantes, Persistente Dialógica, deixa claro a importância da participação ativa dos professores em tudo que pode incidir sobre a sua profissão, de se comunicar com os colegas e se inteirar sobre os acontecimentos.

> Coisas importantes, a gente tem mania de não levar muito a sério. Ah, é assembleia, eu não vou. Ah, sempre a mesma coisa. Ah, ele acaba deixando de ir. É muito importante a gente participar. [...] É porque está em jogo ali o nosso trabalho, a nossa vida, a nossa profissão. E a gente deixa passar. Deixa passar. E isso é uma discussão que deve vir à tona, ouvir os professores, mas que a participação deles e eles, os professores, se deixem ouvir (Persistente dialógica, 2024).

A dialogicidade não se compraz em mero depósito de ideias impostas, a uma imposição de “verdades”, mas sim a busca da verdade por meio da troca de experiências, de comunicação entre as partes envolvidas no processo. Para isso é

necessário que haja o encontro daqueles que se dispõem a buscar a verdade, como nos assegura Freire:

> A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.
> Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é, um ato de criação e recriação, senão há amor que a infunda (Freire, 2021, p.110).

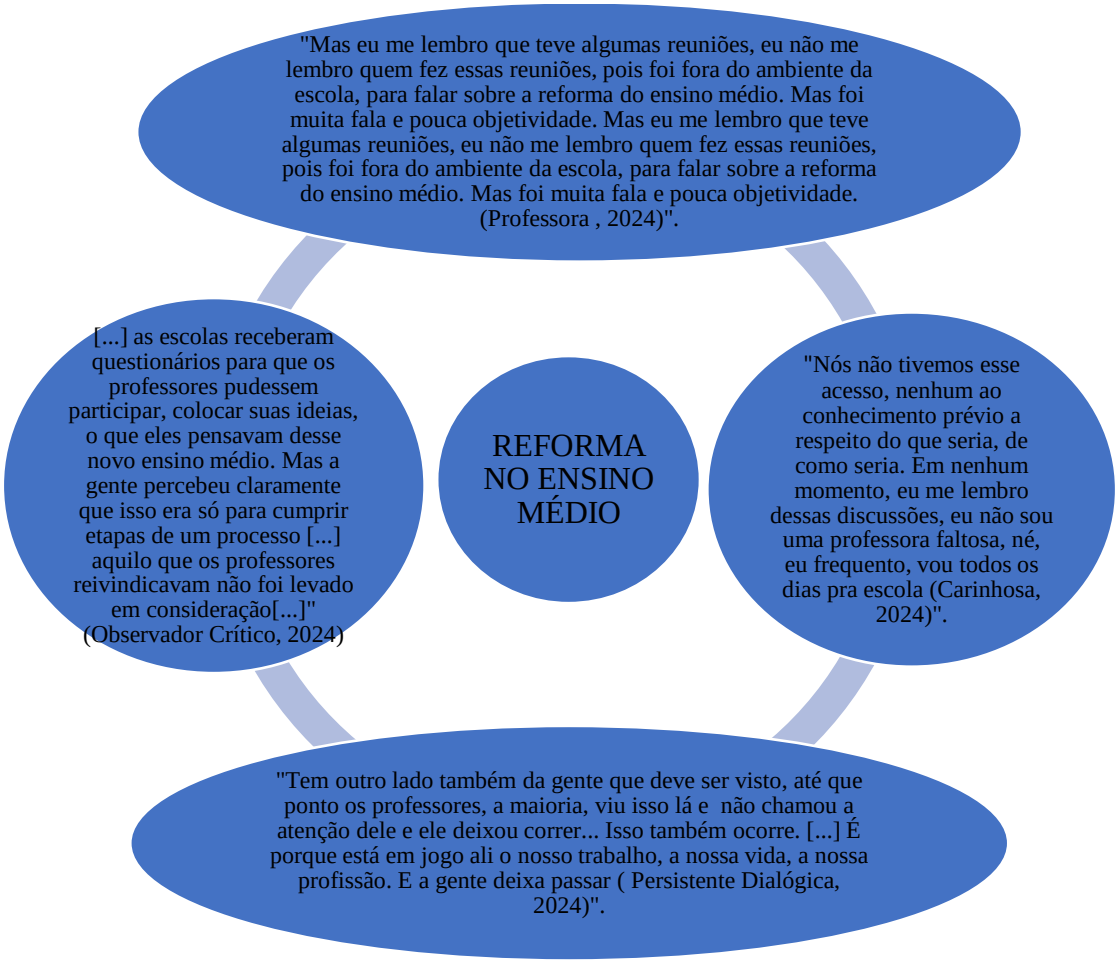
O diálogo é fundamental para o desenvolvimento humano e social. Na educação, ele se constitui como uma importante ferramenta para superação de conflitos e compreensão de diferentes perspectivas que permitem aos interlocutores se colocarem no lugar do outro, de serem empáticos.

Entendemos, a partir do testemunho dos professores participantes que, mesmo com a falta de diálogo, autonomia, imposições do sistema, impotência diante das decisões que ocorrem de cima para baixo, tudo isso, não impede que exerçam o seu labor com maestria e dedicação no contexto em que se encontram. Mesmo diante de situações desafiadoras, os professores não as consideram fatais ou intransponíveis, apenas se sentem limitados, mas não impedidos de mover-se.

Os professores não foram preparados para lidar com a realidade do Novo Ensino Médio, o que poderia comprometer até mesmo a qualidade do ensino. Eles foram formados em uma área de conhecimento para atuarem bem dentro de sua formação, mas o sistema exige algo que está além da capacidade formativa dos professores ao impor que lecionem disciplinas que não são de área alguma de formação, com as mais diversas denominações, sem critério algum ou mesmo uma ementa que direcione o professor.

Toda essa conjuntura experienciada pelos docentes nos leva a confirmação de que os professores não tiveram participação ativa no processo de construção da reforma no ensino médio, alguns não chegaram nem a tomar conhecimento sobre a reforma que estaria por acontecer e, aqueles que participaram, não tiveram as suas opiniões consideradas, relataram que as suas participações foram apenas para cumprir etapas do processo. Pois, se suas opiniões tivessem sido consideradas, a reforma não teria ocorrido com tantas surpresas desagradáveis.

Figura 4 – Destaque para as contribuições dos sujeitos da pesquisa sobre a participação dos professores(as) na reforma do Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de campo (2024)
Elaboração: OLIVEIRA, V.M. (2024)

Diante das narrativas dos professores, algumas sistematizadas na figura 4, podemos inferir sobre a importância de se considerar a opinião dos professores em qualquer mudança que envolva a educação, pois estes são os verdadeiros artífices do processo de mudanças, quem realmente vai estar à frente, na luta por uma educação inclusiva e de qualidade. São os professores que estão no campo onde as reformas se solidarizam.

Qualidade na educação se faz, indubitavelmente, com a valorização dos professores. Sem bons profissionais, competentes e comprometidos, a educação estaria fadada ao fracasso. Ainda que os docentes não tenham suas necessidades atendidas, sua profissão valorizada, fazem a melhor educação possível, pois o seu compromisso social o faz enfrentar qualquer desafio.

Portanto, para que isso aconteça é necessária uma comunicação que ocorra de forma linear e não verticalizada, como pudemos observar na implementação do Novo Ensino Médio. Para que isso ocorra é necessário ainda, o envolvimento dos docentes, com uma participação ativa nos fóruns e assembleias que venham discutir questões concernentes à educação. Entendemos que o trabalho docente é permeado de inúmeras demandas, mas é fundamental a participação dos professores como protagonistas em toda e qualquer discussão referente à educação. A seguir trataremos da compreensão dos professores acerca da autonomia no trabalho docente no espaço escolar.

4.1. A busca pela autonomia no trabalho docente: relevância da voz do professor na construção do conhecimento

A profissão docente tem recebido cada vez mais destaque quando se fala em educação. Ela possui um extenso campo de trabalho que só se tem acesso por meio de formação acadêmica, o que pressupõe autonomia e autoridade no exercício da docência. Mas, até onde vai essa autonomia se as leis, normas, projetos, mudanças são sempre verticalizados, impostos pelo sistema, como numa grande empresa, onde cabe aos funcionários acatarem e executarem as ordens dos patrões. De acordo com Tardif (2014, p.28) “[...] a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”.

Os professores são alvos de esperanças sociais, no entanto se encontram numa delicada posição. Tanto as críticas ao sistema educacional quanto as cobranças por uma educação de qualidade sempre recaem sobre a figura do professor, como se ele, por meio da educação, fosse capaz de resolver todas as mazelas sociais. Mas, apenas disposição e vontade já não são suficientes para enfrentar as dificuldades que permeiam a educação na atualidade, visto que até mesmo a sua autonomia está comprometida.

Diferente de outros grupos sociais, o grupo de professores, apesar de ser aquele que se constitui como referência no ambiente escolar, pode ter a sua autonomia substituída, como podemos perceber no testemunho de Observador Crítico, essa autonomia foi se perdendo no decorrer do tempo. Dessa forma, ele faz

uma comparação com o final dos anos de 1980 e 1990, quando ele acreditava que a autonomia do professor chegava a ser exagerada, pois o professor tinha a liberdade até de escolher se iria ou não trabalhar determinados conteúdos, independente da importância para o aluno como podemos analisar em sua fala “Se o professor não gostasse muito de um conteúdo, mesmo que fosse importante para o aluno, ele nem trabalhava, né? Aí, hoje se a gente for comparar, hoje o professor está facilmente substituído até por uma tecnologia”(Observador Crítico,2024).

Em seguida, o professor destaca que essa autonomia bem utilizada poderia ser uma importante ferramenta de aprendizagem, pois o professor teria condições de se ater às reais necessidades do aluno de forma pontual, respeitando também a sua autonomia:

> Ele poderia analisar que turma ele tem, que aluno ele teria, onde aquele aluno estava, pra que ele pudesse buscar naquele aluno, essa autonomia seria altamente importante, né? Porque você poderia fazer um trabalho com um aluno baseado naquilo que ele realmente estava necessitando. Hoje não, hoje você não tem essa autonomia, ela foi totalmente perdida. Hoje você já recebe aí, teve um período aí que nós recebemos até umas cartilhas prontas. Até isso assim, né? Então hoje você tem as áreas todas fragmentadas. Então assim, a gente vai entrando nesse processo e não vai percebendo que a substituição do professor pode acontecer, porque vai tirando a nossa autonomia, e quanto mais você perde a autonomia, você deixa de **ser** (ênfase). E aí qualquer coisa pode ser um professor. [...] **Se você perde a autonomia, você deixa de ser. Se não tem autonomia, você não é você, não é professor** (Observador Crítico, 2024).(grifos nossos)

A burocratização do trabalho escolar, tornou o trabalho do professor mais limitado, se traduzido na complexidade de organização e formalismo na organização das tarefas. Esse contexto reflete na autonomia do professor, que apesar de atuar numa sala de aula padrão, que exige e permite que ele tenha certa autonomia, o sistema subtrai deles e o limita ao exercer controle sobre o trabalho docente, ao impor mudanças que vão de encontro à autonomia do professor, como relata, Professora:

> O professor, na verdade, ele quase nunca tem muita autonomia, né? O que você se formou, eu, por exemplo, formei em geografia. Mas eu acho que não cabe nos meus dedos a quantidade de disciplina que eu já lecionei desde que eu entrei na educação pública na rede estadual. Por quê? Porque, na verdade, falta a sua disciplina e o problema é seu. Não é do governo, é seu. Você que vai ter que se virar vai ter que

> pegar o que tiver disponível pra você não ser penalizado (Professora, 2024).

A autonomia no trabalho docente é fundamental para o bom desempenho dos educandos na sala de aula, pois é o professor quem identifica as dificuldades e necessidades das turmas as quais leciona, visto que o processo ensino e aprendizagem não é linear, cada aluno, turma ou mesmo cada lugar possui suas próprias especificidades, cabendo ao professor identificar as dificuldades presentes em cada contexto, adaptar os conteúdos ou a forma de apresentá-los para atingir uma aprendizagem eficaz que promova a formação humana.

Sem autonomia o trabalho docente fica engessado, improdutivo e ineficaz. Em consonância com a fala de Professora e Observador Crítico, sobre a falta de autonomia no trabalho docente, Persistente Dialógica acrescenta :

> [...]eu acho que essas reformas elas não vêm tirar a autonomia... Mas ela tira, ela tira a autonomia indiretamente, como indiretamente? Quando ela diminui o número de aulas. Ela tira autonomia. Porque ela tira espaço da atuação nossa sala de aula, dentro da nossa área. E isso ela tira. Ela subtrai. Isso é uma subtração. Mesmo que eu tenha poucas aulas, eu falo, eu lamento, eu só tenho uma aula hoje, só tenho duas aulas de história. Esse conteúdo de medieval, de moderna, de... um exemplo, eu estou trabalhando um conteúdo de três civilizações no primeiro ano, três civilizações da antiguidade. E o legado dessas civilizações não vai dar para terminar, porque a unidade acabou, são poucas aulas. Então não dá para concluir. Isso tira autonomia, cerceia a gente de forma indireta (Persistente Dialógica, 2024).

A professora acredita que as reformas não vêm para tirar a autonomia, no entanto, isso ocorre quando se diminui a quantidade de aulas de uma disciplina e compromete todo o planejamento do conteúdo quando se diminui a quantidade de aulas de uma disciplina, compromete todo o planejamento do conteúdo. Ela acredita que a autonomia do professor deve ser analisada sob duas expectativas:

> A perspectiva formal, aquela que, vamos dizer assim, vem de cima, é pensada pelas secretarias, pelos órgãos estaduais que representam a educação. E a outra perspectiva é pelo olhar nosso, no plano profissional. O que eu, enquanto professora, pesquisadora, profissional, o que eu penso? Qual a minha concepção de ensino? A partir daí, eu vou pensar o que é melhor para o meu aluno dentro da minha disciplina, dentro do que é cobrado nas avaliações externas, no

> Enem, no vestibular. Não preocupando com as avaliações externas, com a nota, não só do IDEB, mas com a formação do aluno. O aluno indivíduo, enquanto ser humano, enquanto desenvolver suas competências, suas habilidades, dentro da nossa disciplina. E essa autonomia, acho que a gente tem que ter autonomia (Persistente Dialógica, 2024).

As perspectivas, analisadas por Persistente Dialógica, condizem, de certa forma, com as considerações de Tardif (2014), quando ele fala sobre o complexo aparato burocrático em que a escola se insere, no qual os professores se confrontam com o sistema que procura controlar o seu trabalho.

> Desse modo, tanto a autonomia quanto o controle burocrático constituem dimensões inerentes à organização do trabalho escolar e docente, tal como os conhecemos hoje. Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regra e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola (Tardif, 2014, p.100).

A burocratização do sistema escolar parte da necessidade de controle e organização do trabalho. Entretando, tal dispositivo não considera que a autonomia docente é fundamental no processo ensino e aprendizagem, visto que o professor, além de lidar com as especificidades de cada aluno ou mesmo dos grupos constituídos em cada sala de aula, tem entre suas atribuições, estimular a autonomia do aluno enquanto ser social, apto a transformar o ambiente no qual está inserido.

Por meio do domínio dos conteúdos e, consequentemente do domínio da cultura é que o sujeito poderá se sentir apto a participar e/ou reivindicar os seus direitos enquanto cidadão. A escola se configura o lugar propício ao aprimoramento do conhecimento, visto que a falta do mesmo legitima a consolidação da dominação que só poderá ser superada com a dominação dos conteúdos (Saviani, 2021).

Quando o professor se percebe sem autonomia dentro do seu *habitat* laboral, ele se sente excluído, enfraquecido dentro do seu espaço de atuação. Observador Crítico, destaca a própria caderneta digital, adotada no ano de 2023, em toda rede pública da Bahia, como algo que compromete a autonomia docente.

> Você tem uma caderneta digital que você tem que colocar lá aquela quantidade de avaliações, aquele valor, o conteúdo, de alguma forma, já vem também, basicamente ali, já está programado, né? [...] É o controle total, e aí cadê nossa autonomia. Ou seja, ela poderia ser boa,

> se a nossa autonomia fosse mantida. Então você perde a autonomia aqui e tem o controlador ali. Então qualquer coisa faz isso, né? Então é algo que a gente tem que fazer uma discussão bem maior sobre isso, porque o controle é necessário a organização, mas as às vezes é exagerado, às vezes a gente está entrando nessa e nem está percebendo (Observador Crítico, 2024).

A autonomia, ou a falta dela, ocorre de diferentes formas, como podemos observar. Seja por meio do controle do sistema ao impor medidas burocráticas que tornam o ensino mecanizado, com conteúdos engessados, ou mesmo quando cerceia a liberdade do professor de atuar em sua área como melhor lhe convém de acordo às necessidades ou dificuldades encontradas. Há muitas medidas que poderiam ter melhores resultados, como a caderneta digital, citada pelo professor, se fosse respeitada a autonomia do professor, não fosse vista apenas como mais uma forma de controle sobre a atividade docente.

Quando falamos em autonomia, devemos nos lembrar que “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético, não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2016, p.59). Quando o sistema desrespeita a autonomia do professor, quando suprime o diálogo, ele falta com a ética, com a coerência, ele rompe com o bom senso.

No entanto, a autonomia docente depende da capacidade que os professores têm de tomar decisões sobre a sua prática educativa de acordo com as demandas enfrentadas diariamente. O trabalho docente não pode ser visto como mera execução do que fora prescrito pelo sistema (Estado), simplesmente porque as determinações são insuficientes para atender a complexidade das questões enfrentadas diariamente pelos professores no contexto educacional.

Podemos perceber que é urgente e imperativo a valorização profissional dos professores, não apenas com melhores salários, mas também, melhores condições de trabalho, autonomia e ambientes favoráveis para executar o seu labor, tempo e acesso ao aperfeiçoamento profissional, suporte psicológico para atuar com as infinitas demandas que se apresentam cotidianamente no espaço escolar. Tudo isso é fundamental para um bom desempenho profissional e manutenção da saúde física e mental dos professores.

A carência de autonomia no trabalho docente, expressa nos testemunhos dos professores, se concretiza na burocratização do trabalho docente, na fragmentação das áreas de conhecimento, na diminuição do número de aulas das disciplinas que

subtrai o tempo de atuação dentro da sala de aula e compromete até mesmo o acesso ao conhecimento e formação do educando.

A autonomia é uma ferramenta importante e necessária no processo ensino e aprendizagem, pois ela permite que o professor tenha acesso às necessidades dos alunos e possa trabalhar essas dificuldades de forma individualizada de acordo as especificidades de cada aluno ou turma.

São muitos os desafios que os professores enfrentam em sua trajetória, a sucessiva perda de autonomia que vem ocorrendo na profissão docente, é apenas um entre tantos desafios experienciados na trajetória docente. A seguir, no capítulo seguinte, faremos uma análise dos desafios vivenciados pelos professores nos processos das mudanças oriundas das reformas no ensino médio.

5. DESAFIOS EXPERIENCIADOS PELOS PROFESSORES NO DECORRER DAS MUDANÇAS QUE CULMINARAM NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo, tem por objetivo compreender os desafios experienciados pelos professores no decurso das mudanças decorrentes das reformas na educação, de acordo com as experiências e testemunhos de professores do IEED. Destaca-se a necessidade de conhecer, por meio da voz dos professores o que foi mais desafiador nesse processo de implementação da reforma no ensino médio.

A análise da participação dos professores (as), por meio da reconstrução de memória, sobre o processo de mudanças ou reformas que incidem sob o cotidiano escolar e, consequentemente no processo ensino e aprendizagem, é fundamental no processo de construção do conhecimento e formação do sujeito.

O contexto da constituição das reformas no ensino médio, em especial a implementação do Novo Ensino Médio, inicialmente implantada no IEED no ano de 2023, de acordo com o testemunho dos professores, ocorreu de forma bastante conturbada em toda rede de ensino público, como foi noticiado por vários meios de comunicação.

Algumas mudanças, já vinham ocorrendo, como a desativação de escolas estaduais de pequeno porte, localizadas em bairros periféricos, investimentos em reformas e construção de escolas de grande porte, sempre sem considerar a opinião e manifestações de professores e demais grupos sociais que formam o contexto escolar. Então, alguns professores já sentiam os reflexos das mudanças que estariam por vir.

A escola se constitui como espaço de construção e reconstrução de memória e experiências que permeiam o cotidiano dos grupos sociais ali representados, portanto, entende-se a importância da participação dos professores(as) na realização de quaisquer mudanças que venham afetar diretamente o cotidiano escolar e suas trajetórias como docentes.

Neste sentido, proferimos esse tema na nossa pesquisa de campo para compreender, por meio da reconstrução de memória de experiência de professores, quais foram os desafios enfrentados com a implementação das reformas no ensino médio no período de 1990 a 2023 e como estas mudanças impactaram a trajetória dos professores do IEED, com o cuidado de dar importância tanto à lembrança quanto

ao esquecimento, à narrativa e ao silêncio, visto que nos cabe interpretar o silêncio e o esquecimento, assim como interpretamos as palavras ditas.

5.1. Desafios aos limites do trabalho docente: impactos na trajetória

O processo de adaptação ao novo ensino médio foi mais um, entre tantos desafios, para testar os limites do professor que leciona nesta etapa da educação básica. Transitar entre os três anos da educação básica: no ensino médio regular; EJA; ensino médio técnico com os cursos técnico em alimentos, técnico em enfermagem, técnico em nutrição, técnico em segurança do trabalho, já era uma realidade para os professores do IEED. A inserção de três itinerários no ensino médio no ano de 2023, nas áreas de humanas, ciências da natureza e formação básica para contemplar a implementação do novo ensino médio foi bastante desafiador para os professores, como pode ser comprovado nos relatos a seguir:

> Engraçado, né? Era uma coisa que a ser abordada... a condição de trabalho, uma carga horária exaustiva que deveria ter um limite por componente curricular pra gente pegar, né? Por planejamento para o professor. Mas, infelizmente, isso não foi contemplado na reforma.
> E aí vem outras mudanças dentro do ambiente escolar, por exemplo, a caderneta eletrônica, que eu acho que é legal, mas só que tem que dar condição. A gente usa o nosso celular, a gente usa a nossa internet porque a internet da escola não é boa o suficiente, a maioria dos aparelhos que o governo compra sempre são aparelhos que já são ultrapassados e a gente agora que faz todo o preenchimento de caderneta, no sistema. Então, assim, está sempre sobrecarregando o professor, sobrecarregando o professor. Então, se sobrecarrega o professor, tira, suga toda a energia dele, suga todo o vigor dele de conseguir atuar melhor dentro do ambiente da sala de aula, que era o mais importante na função dele, que eu entendo que é o mais importante na função dele, que é esse contato dele com o aluno, esse desenrolar dentro da sala de aula, essa preparação de aula e tudo mais. Então, essas reformas elas acabam desmotivando ainda mais o profissional da educação, por quê? Porque ele está sentindo sempre uma sobrecarga maior em cima dele, é como se ele fosse punido por as coisas não estarem acontecendo da maneira que deveriam estar (Professora, 2023).

Percebe-se no testemunho da professora que além dos limites de trabalho serem extrapolados, não são oferecidas as condições necessárias ao exercício do trabalho. As condições de trabalho são insuficientes tanto em termos materiais e

físicos, quanto emocionais. Os recursos materiais, necessários ao cumprimento das obrigações não são disponibilizados, ou são insuficientes e de má qualidade e, o professor, para agilizar o seu trabalho acaba utilizando seus próprios meios particulares. Professora (2023), ainda complementa

> [...] e eu acho que mais do que o aumento de salário **o que está me matando é a condição de trabalho**, é a quantidade de planejamentos que a gente tem que dar conta, né, é a quantidade de alunos por sala de aula, é a condição física da sala de aula. Então, tudo isso reflete no resultado do nosso trabalho". Daí percebemos quantas questões estão inseridas nesse descontentamento. [...] a implementação do novo ensino médio também mexeu com essa dinâmica de dentro da escola. E quando mexeu com essa dinâmica de dentro da escola, não pensou no professor. A gente, às vezes, não tem espaço nem para sentar, descansar um pouco, em paz, nesse intervalo (Professora, 2024). (grifos nossos)

Fatos como esses, narrados por Professora, evidenciam como o professor é invisível aos olhos daqueles que idealizaram as reformas, quanto seus limites foram testados e desrespeitados. A proletarização do trabalho docente, demonstrada na fala da professora, ao dizer que o que a está matando é a condição de trabalho, a princípio nos choca, nos leva a uma reflexão sobre até que ponto temos que aceitar tudo que é imposto, sem nos rebelarmos, sem gritar que estamos sendo explorados, desrespeitados?

Não existe educação sem professor, enquanto houver pessoas para aprender, haverá necessidade de quem os guie, quem os ensine a aprender, quem os direcione nas leituras, que os oriente a se tornarem sujeitos capazes de contribuir para a construção de um mundo melhor, mais justo. Sem condições de trabalho favoráveis, o exercício da docência pode deixar de ser atrativa para os jovens que pensam em fazer licenciatura, pois as condições de trabalho aqui expostas, corroboram as condições a que os professores são expostos no exercício da sua profissão. As inúmeras demandas a que os professores são imbuídos de executar, acabam por transformá-los em meros executores de tarefas. Neste sentido, Tardif (2014) ressalta:

> [...] longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses fatos levantam, no fundo toda proletarização do trabalho docente ou, ao menos, de transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam (Tardif, 2014, p. 27).

Infelizmente esta é a realidade em que os professores se encontram, pois não têm as devidas condições para realização do seu labor respeitadas, fato que pode comprometer o seu verdadeiro ofício de ensinar, transformar vidas, motivo pelo qual a maioria escolheu ser professor.

Existe um distanciamento entre a classe docente e todo sistema idealizador de reformas e mudanças que incidem sobre a educação. O trabalho docente está cada vez mais engessado devido às constantes obrigações burocráticas que são atribuídas aos professores e lhes rouba o tempo que deveria ser utilizado para se dedicarem ao ensino. Apesar dos professores, estarem constantemente se aperfeiçoando, não têm nem mesmo a sua capacidade intelectual valorizada, como nos afirma Professora:

> E a outra coisa, eu não sei se cabe aí, mas assim, a gente fala tanto em melhorar a questão da educação, né? E eu vejo que falta esse olhar. Porque melhorar a educação não é só jogar dinheiro dentro da escola, não é só construir prédios maravilhosos, mas dar condição de trabalho para o professor. A gente tem profissionais capacitados, a gente tem profissionais que estão correndo atrás[...]. Porém, se não tiver condição de trabalho, o seu trabalho fica limitado. E aí a educação fica limitada, o aluno fica limitado. Lógico que não é só isso, mas dentro desse conjunto de melhorias, precisa pensar nas condições de trabalho do professor (Professora, 2024).

Para enfatizar o argumento, pode-se dizer que a implementação do Novo Ensino Médio, realizado de forma impositiva, ocorreu sem qualquer tipo de capacitação ofertada aos profissionais que atuam em sala de aula. Fato que gerou grande aflição aos professores ao terem que complementar carga horária com as disciplinas dos itinerários formativos, apresentados no início do ano letivo, no decorrer da semana pedagógica e, mais uma vez desrespeitando os limites de trabalho do professor. Persistente Dialógica, traduz em sua fala essa realidade:

> Todo o trabalho humano tem seu limite, não é? Ele tem que ter o limite, por exemplo... Nós...Eu,(...), formada em história, não é? O limite da minha atuação é o limite onde a minha formação me permite atuar. A minha formação em histórica me permite atuar até um ponto. Então, eu vou atuar bem até ali. [...] Além de explorada, há uma precarização do trabalho, [...]. Porque vai exigir de nós, para além do nosso limite intelectual... físico... psicológico, e tem um abalo psicológico na gente sim, sempre tem o abalo psicológico. Aí você vai começando a aceitar tudo o que lhe oferece. Para você não ficar o que chamamos de desprogramada na folha. E lá na frente, quando eu for pedir minha aposentadoria, isso vai incidir lá. No meu tempo. Por que vai incidir?

> Porque eu não estava programada naquele tempo. Eu fiquei excedente (Persistente Dialógica, 2024).

Quando o professor completa o tempo de serviço para que possa se aposentador e solicita a aposentadoria, todos os períodos em que ficou excedente(sem carga horária), são contabilizados para que o professor compense e, só então poderá requerer a aposentadoria. Persistente Dialógica, destaca que isto atinge o psicológico do professor, pois ele não escolheu ficar sem carga horária, ele não estava de folga ou sem trabalhar, neste período o professor cumpre o horário na escola.

Observador Crítico, ressalta em seu testemunho, o quanto o sistema desrespeita o professor enquanto profissional ao não considerar nem mesmo a sua área de formação.

> Aí quando você fala assim, é só isso, mas quando você vai abrindo o leque aí, tanto problema que vai ter a partir daí. O professor vai estar fora da sua área, com mais turmas, às vezes, na mesma escola, ele tá na área, o professor de matemática, por exemplo, não tá trabalhando na área dele, depois tá trabalhando com outra disciplina que não tem nada a ver. Então, assim você acaba não tendo o resultado profissional que você está sendo formado, porque, se o professor tá nessa situação, claramente ele, o trabalho não seria, se não o resultado do trabalho não ia ser tão bom quanto deveria ser (Observador Crítico, 2024).

A falta de reconhecimento e respeito ao educador e à sua formação, estão explicitas na fala de Educador Crítico ao relatar que o professor, ao estar lecionando numa área diferente da sua formação, não se sente confortável, podendo ter o seu resultado comprometido.

O sistema público de educação, muitas vezes desconsidera a formação do professor ao não valorizar nem mesmo a sua área de formação. A fala de Observador Crítico coaduna com a fala de Freire (2016), quando este ressalta que o professor é capacitado para trabalhar bem dentro da sua área de formação, aquela para qual foi formado para ensinar e, mesmo dentro dessa formação, não deve se restringir apenas aos conteúdos, pois a formação humana é tão importante quanto os conteúdos da disciplina.

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para

> ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando[...] (Freire, 2016. p.103).

De nada vale falar em democracia, liberdade e impor ao professor práticas para as quais ele não foi habilitado, isso foge à ética com o profissional e também com os educandos, visto que compromete a qualidade do ensino e, consequentemente, da educação.

De acordo com Tardif (2014, p.28), “[...] a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. O que se percebe, de acordo o relato dos sujeitos, é justamente o contrário, o professor cada vez mais se percebe sobrecarregado pelas inúmeras demandas a que são submetidos no seu labor, comprometendo até mesmo a sua vida pessoal, como destaca Professora:

> Nunca dá para trabalhar tudo. A gente sempre trabalha muito mais. Eu fico até meia noite, uma hora da manhã, preparando aula, corrigindo material. Por quê? Porque tem hora que não dá para fazer durante o dia, no horário, né? Porque eu tenho um filho, tenho uma casa, tenho um marido, tenho outras demandas. Então, mesmo às vezes trabalhando à tarde, preparando aula à tarde, organizando à tarde, uma tarde que eu tenho livre, à noite eu ainda preciso voltar para o computador para organizar material. Então, não tem como. Você nunca trabalha 40 horas, de fato. Você sempre trabalha mais de 40 horas (Professora, 2024).

Cada vez mais, os docentes estão fora da sua área de formação, lecionam disciplinas para as quais não têm formação e com uma carga horária totalmente extenuante, extrapola os seus limites físicos e comprometem até mesmo o seu convívio familiar ao roubar o tempo em que poderiam estar desfrutando de momentos em família, devido à necessidade de se preparar para lecionar uma enorme quantidade de diferentes disciplinas em diferentes turmas e séries.

Importante salientar que a escola não é o único espaço em que o professor trabalha. Sua carga horária dentro da escola não abarca as inúmeras demandas inerentes ao seu ofício, pois o tempo não é suficiente para atender aos alunos,

preparar aulas, desenvolver e aplicar projetos pedagógicos, preencher de cadernetas e demais questões burocráticas. Isso impacta substancialmente na carga de trabalho do professor, como destaca Observador Crítico:

> O principal impacto que eu vejo, claro, e que chocou muito, né? Chocou muito o professor foi a carga horária. A carga horária porque, quer queira ou quer não, todo ano você tem ali, o professor passa por aquele processo de programação, tudo isso, isso é o primeiro impacto. Você tem, assim, áreas que teve a carga horária diminuída. E aí o professor vai ter uma multiplicação de turmas, né isso? Tudo isso interfere totalmente no estado emocional, de saúde, de trabalho total. Porque quando você trabalha com quatro turmas, você tem que ir para oito turmas, porque a sala de aula em si, a sala de aula em si, ela é só um momento do processo, né? Então, estar na sala de aula, não é o problema. O problema é todo encargo que ele tem por trás disso. Então, às vezes o professor tem que sair para dentro da mesma área, mas para uma subárea ali, alguma coisa que não era o que ele estava programado pra ser, o que ele se preparou pra trabalhar. Nem da formação, às vezes a gente vê o professor de uma área de exatas, trabalhando com disciplinas que seria totalmente voltada para área de humanas. Até isso a gente vê. Então, são coisas, assim, que impactam demais (Observador Crítico, 2024).

Neste sentido, Observador Crítico, destaca a questão da distribuição de carga horária, situação pela qual a maioria dos professores vivencia todo início de ano letivo, devido à incerteza se terá ou não carga horária disponível para ele na escola onde se encontra lotado, ou se ficará excedente, correndo risco de ficar desprogramado ou, até mesmo ter o seu salário comprometido, fato agravado com a diminuição do número de aulas das disciplinas da base comum no novo ensino médio.

A maneira de dissolver os conteúdos, presentes nas reformas curriculares, vem ocorrendo por meio de atividades, áreas de estudos e disciplinas. Segundo Saviani (2021), há uma necessidade de defender o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares com o propósito de aprimorar o conhecimento. Essa diluição dos conteúdos acaba por sobrecarregar os professores, como ressalta Professora:

> [...] eu com 40 horas, eu já peguei 16 turmas, me parece, para fechar a minha carga horária. Imagina, 16 turmas. Você dá conta de 16 turmas, 16 cadernetas. É muito aluno, até para você memorizar o nome, tudo isso dificulta, né? E teve uma época que eu com 20 horas, peguei 6 planejamentos. Imagina, 6 planejamentos com 20 horas. É muito tempo. Então, apesar de eu receber por 20 horas, a minha carga horária de trabalho era com 40, para planejar e tudo mais em casa, né? Então, há com certeza uma sobrecarga, porque diminuiu a carga horária de geografia. A gente tem que pegar outras disciplinas, mesmo

> que seja dentro da área de conhecimento, mas que não é mais como antes, não (Professora, 2024).

Carinhosa, destaca como desafio na implementação do novo ensino médio, a inserção de disciplinas as quais foi incumbida de lecionar, totalmente desconhecidas e fora da sua área de formação. Outro transtorno foi conseguir que os alunos se interessassem pela disciplina, por mais que ela tentasse.

> Então foram inúmeros desafios, porque disciplinas que a gente não conhecia como é que eu, dentro da área de linguagens, trabalharia por exemplo, empreendedorismo? Não é minha área, não tinha assim noção. Então foi muito desafiante, foi muito desgastante.
> O que acho que foi pior, os alunos eles não conseguiam gostar da disciplina. Eles não conseguiam, por mais que eu tentasse trazer algo que pudesse chegar próximo do que eu entendi ser empreendedorismo. Ainda assim, eu não conseguia conquistar os meninos nesse sentido. [...]Eles tinham turmas com três aulas, três aulas ali, às vezes 3 aulas uma atrás da outra, aulas geminadas. Então foi realmente muito desafiante. Para falar a verdade, eu não tinha nenhuma vontade de entrar na sala pra dar essa disciplina. Pra mim foi desgastante, e eu acredito que pra eles também, tanto que quando terminou, quando finalizou, eles se sentiram aliviados (Carinhosa, 2024).

Os limites do trabalho docente são infinitamente testados. De nada convém falar em democracia, liberdade e impor ao professor a implementação de práticas as quais ele não concorda, ou mesmo possui formação adequada para exercer. A responsabilidade com a educação muitas vezes ultrapassa os seus próprios limites e, ao ultrapassar esses limites, desafia a capacidade física, emocional e mesmo ética do professor.

> O professor precisa ter esse limite, né, limite físico, limites para ele poder não se estressar. E eu realmente me estressei na época, porque eram seis aulas, de aula que eu não conhecia, e que eu tinha que dar conta, e às vezes você fica nervosa em casa, é como eu estou aqui, inclusive esse ano eu estou nessa mesma pegada. Difícil demais, né, muito estressante você fazer algo que não pode. Então os meus limites, de fato, foram bem testados, bem testados(enfatizou).
> Isso extrapolou, inclusive, na nossa própria vivência como pessoa individual dentro do lar tudo isso impactou. Mas assim, a sobrecarga, nesse sentido aí, carga horária, foi muito grande. Foi muito estressante, de fato. [...] Como foi uma coisa jogada, nada foi trazido pra você, nada, entendeu. Não tinha direcionamento, não tinha nada. Simplesmente a gente pegou isso aqui, isso aqui é para você, você está aqui descasca o abacaxi. Então foi algo, assim, realmente jogado, posso dizer que foi dessa forma, então foi muito difícil pra mim. Posso

> dizer que foi dessa forma. Então isso foi difícil pra mim, porque eu não sabia como resolver e aí fui tentando, seguindo a minha capacidade de resolver o problema.
> A gente tem essa, essa noção de que nós não somos respeitados, né? Não respeitam os nossos limites e jogam... Exploram também, né? (Carinhosa, 2024).

Do ponto de vista pedagógico, houve certa dificuldade em compreender, ou mesmo decifrar do que tratavam os itinerários formativos, excesso de horas-aula desses itinerários, que na proposta deveriam ser trabalhados por meio de projetos, mas não houve um respaldo para que isso acontecesse. Dessa forma o que ocorreu, pelo que se observa nos relatos dos docentes, foi a sobrecarga de obrigações, que muitas vezes chegaram a extrapolar os limites físicos, intelectuais e psicológico dos professores.

O professor, enquanto ser em construção se dispõe a buscar as melhores práticas para realizar o seu trabalho, pois tem consciência de si e do mundo enquanto ser social em constante movimento e aprendizado. Esse movimento de aprender, ensinar, observar e transformar o faz um ser inconcluso, como destaca Freire, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire 2016, p.58).

A educação, como observamos, nas discussões teóricas e por meio das experiências dos participantes da pesquisa, é concebida e organizada de acordo modelos de gestão empresarial ou organizacional. Os professores são responsáveis por dar conta de alunos, turnos extensos (caso do ensino integral em que o professor leciona nove aulas em turnos seguidos, com intervalo de apenas 50 minutos, para almoço e descanso). Este contexto deixa explícito a precarização do trabalho docente, pois os professores, acabam até mesmo adoecendo por conta das condições exaustivas a que são submetidos, tornando-se, “portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo de análise de trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (Tardif, 2014, p.24).

Diante dos testemunhos apresentados, fica evidente a necessidade de os professores participarem das ações que incidem sobre a educação e, principalmente, sobre a sua prática e condições de trabalho. Precisam de voz ativa, pois são eles que vivenciam a rotina educacional e conhecem as lacunas que podem e devem ser preenchidas para o avanço da educação. São eles, os docentes, os artífices do

processo ensino e aprendizagem. Como bem expressa Persistente Dialógica, ao relatar como foi desafiante encarar as novas disciplinas dos itinerários formativos.

> O primeiro desafio foi aceitar. Até hoje, esse desafio de aceitar isso aí. De vislumbrar isso no nosso cotidiano da educação. Por quê? Por que eu falo vislumbrar? Porque... Chegou pra nós um montante de nomes, de conceitos que não são disciplinas. Disciplina pra nós é aquela que houve anos de pesquisa e construção. História, geografia, língua português... que há um currículo construído, houve debates, construções, pesquisas para construir uma caminhada[...] O que nós deparamos hoje é um desafio de deparar com um amontoado de nomes, como estação do saber 1, 2, 3, 4, 5, 6... O que é isso? Eu deveria estar trabalhando a disciplina em si. Uma emenda que foi construída lá em cima. Sei lá onde. Sem nos escutar. Esse é o desafio nosso, de enxergar isso, enxergar uma ementa e tentar construir um planejamento que contempla aquelas sugestões. E que não deixe a nossa disciplina de lado, que de fato é a nossa disciplina. Esse é o desafio todo dia da nossa vida. Isso é desgastante. Isso deixa a gente desanimado enquanto profissional do magistério (Persistente Dialógica, 2024).

Importante salientar que os professores não se omitem em colaborar na execução das mudanças impostas pelas reformas, pois mudanças são necessárias quando se busca melhorias na educação. No entanto, expressam o seu descontentamento com a forma como as mudanças foram e continuam a serem conduzidas, sobrecarregando-os cada vez mais.

Desse modo, é possível notar, por meio dos testemunhos de suas experiências, que os professores se sentem extremamente cobrados em seu labor, no entanto o que lhes é ofertado para que possam executar, com a competência e dedicação que lhes é peculiar, torna-se ínfimo frente à realidade com que se deparam no cotidiano escolar, lugar em que se concretizam as mudanças.

O testemunho de Carinhosa nos dá a dimensão do quanto o trabalho docente, com a implementação do novo ensino médio, foi impositivo e tem sido intensificado nas últimas décadas:

> [...]a gente ficou sem autonomia. Porque foi imposto, né? E o que é imposto, obrigatoriamente você tem que fazer. Então a gente não teve como escolher. Não foi uma escolha. Mesmo que jogasse, mesmo que tivesse trazido de lá e dissesse assim você quer? Não, não houve esse você quer. Você tem que fazer. Você tem que pegar. Então foi algo imposto, de fato, e zero autonomia para o professor.
> [...]eu sou da área de linguagens. Se eu estivesse dentro da minha área, eu estaria hoje com português, como o ano passado, né? Estaria

> com português. Artes está dentro da área, mas ainda não é aquilo que eu me propus, por causa da minha licenciatura. Então, eu saí da zona de conforto. Eu tive que procurar, eu tive que estudar mais, eu tive que me estressar (Carinhosa, 2024).

Toda mudança vem carregada de expectativas, erros e acertos, porém são necessárias quando se busca o sucesso da educação. Muitas mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas estão ocorrendo no mundo, é natural que ocorram também no sistema educacional. Neste capítulo, abordamos, especificamente quais foram os desafios enfrentados pelos professores do IEED e até que ponto os limites do trabalho docente são ultrapassados.

O testemunho dos sujeitos da pesquisa em relação aos desafios e limites do trabalho docente, evidenciam o quanto foi desafiador para os professores, vivenciar essas mudanças, sobre as quais não foram consultados ou treinados para executar, e que, para muitos foi uma surpresa, pois só tiveram conhecimento na semana pedagógica do ano de 2023, quando foi realizada a distribuição de carga horária, como é feito todo início de ano letivo.

Dos desafios reconstituídos, tiveram destaque nas narrativas as mudanças nas condições de trabalho, que se tornou exaustivo em função do aumento do número de turmas, por conta da diminuição da quantidade de aulas das disciplinas da base comum, evento que praticamente dobrou a quantidade de turmas por professor e, consequentemente toda carga de trabalho. Fato que, de acordo os sujeitos, extrapola os limites do trabalho docente e lhes tira a autonomia.

Outro desafio elencado, foram as condições físicas das escolas, que não são adequadas para atender à nova demanda, tanto dos professores quanto dos alunos. Além da quantidade de turmas, ainda tinham que encarar salas superlotadas e a falta de interesse dos alunos com as “novas disciplinas”. Então podemos considerar todo esse cenário de implementação da reforma no ensino médio, testemunhado pelos professores, bastante desafiador. Extrapolou e desrespeitou os limites do trabalho docente em várias frentes, exigindo dos professores para além da sua capacidade.

Apesar dos limites do trabalho docente não serem precisos, a experiência vivenciada pelos professores, os fazem se sentirem com os seus limites testados e extrapolados.

Dentre as várias situações vivenciadas pelos professores em sua trajetória e que impacta e incomoda substancialmente os professores é o fato de não serem

escutados, de não terem a quem recorrer, de se sentirem abandonados e impotentes quando não há a quem recorrer. Professora, em sua fala, deixa bastante nítido esse sentimento.

> Então, aí eu vejo que o professor é negligenciado em todas essas reformas, né? E, sobretudo, nesse ensino médio que a gente está abordando aqui. Eu percebo isso, que o professor é negligenciado, ele não é considerado.
> E é interessante que até quando a gente traz essa demanda para a direção da escola, e eu não estou falando especificamente da minha direção, mas da direção de um modo geral, é como se existisse um sistema em cima deles que tudo que a gente fala é como se não fosse nada. E eu fico indignada porque eu falo assim, gente, quem está aqui sou eu. Eu sei o que eu estou passando, eu sei o que eu estou vivendo, eu sei dos meus desafios. **Alguém precisa me ouvir e alguém precisa levar isso para alguém que está lá em cima.** E a gente não tem esse diálogo, né? Parece que a gente não tem para quem reclamar, a gente reclama entre nós. E daqui não sai, daqui não se resolve.
> É uma fala comum, né? É uma fala que todo mundo tem o mesmo entendimento, o mesmo discernimento do momento, porém, a gente não tem mais ninguém para falar. Entendeu? Porque mesmo que a gente fale com a direção, e eu não estou falando especificamente da minha direção, eles também são limitados. **E é como se quem estivesse lá em cima fizesse uma educação para um grupo, e a gente que está aqui embaixo vive outra realidade e não há conexão com quem pensa lá em cima e com quem executa aqui embaixo.** Então a gente não consegue chegar num denominador comum. E a gente continua, por quê? Porque, como eu disse, a gente não está, nós somos professores. Então nós acreditamos na educação, apesar de todas essas mazelas (Professora, 2024). (grifos nossos).

O silenciamento dos professores ocorre de várias formas e em diferentes situações, como se pode observar na reflexão da professora, carregada de emoção e sensação de impotência diante da situação. Resultado da falta de autonomia e na submissão dos professores aos diretores, destes à secretária de educação e desta com o poder político vigente, onde não encontram eco para sua voz.

A falta de eco para a voz dos professores, o silenciamento imposto de forma indireta, quando não são convidados a se manifestarem em situações que envolvam a educação e sua prática, ou mesmo quando são convidados a se manifestarem, e não são escutados, condizem com o esvaziamento da voz do professor. Isso impacta de forma incondicional em sua trajetória.

O trabalho docente tem se expandido para além da sala de aula, o tempo

destinado ao trabalho, estabelecido na jornada de vinte ou quarenta horas semanais, já não atende as inúmeras demandas impostas aos professores. São tarefas que os docentes precisam dar conta, salas de aula lotadas, quantidade de turmas para fechar carga horária, diversidade de disciplinas e itinerários para preparar aulas, quantidade de avaliações obrigatórias, preenchimento de caderneta digital, projetos, entre tantas outras obrigações.

A implementação do Novo Ensino Médio, sobrecarregou ainda mais os professores, pois ao diminuir a quantidade de aulas das disciplinas da base comum, fez com que praticamente dobrassem a quantidade de turmas, e consequentemente, a quantidade de alunos e disciplinas. Para preencher uma carga horária, alguns docentes tiveram que lecionar em até 13 turmas diferentes por turno e, pasmem, em diferentes séries e disciplinas diversas.

O aumento do número de turmas por professor acarreta uma série de situações que vão além dos limites físicos, intelectuais e psicológicos, como relatam os professores, pois vem acompanhado do aumento da quantidade de alunos, avaliações, preparação de aulas de diferentes disciplinas, muitas vezes fora da sua área de formação.

O contexto de implementação do Novo Ensino Médio foi impactante para toda comunidade escolar, especialmente para os professores, como pudemos observar em seus testemunhos, foram muitas e inusitadas situações que tiveram que vivenciar.

> Só que o que impactou... Só que o que impactou a gente, eu achei, foi a distribuição de carga horária, por disciplina, por componente curricular, que precarizou o currículo básico, né? E colocou muitas aulas para essas outras disciplinas que a gente ficou com dificuldades até de entender que disciplinas eram essas, uma vez que para essas disciplinas nós não recebemos nenhum treinamento, nenhuma capacitação para saber que disciplinas eram essas, o que seria trabalhado nessas disciplinas, uma emenda mais completa que nos desse um suporte, até para saber se, olha, isso aqui é dentro da minha área, mas deixa eu ver se eu me identifico, se eu tenho formação para poder trabalhar esse tema, esse assunto (Professora, 2024).

Nas escolas públicas estaduais da Bahia, cada professor que trabalha 40 horas semanais é programado com 26 aulas, sobram 14 para Atividade Complementar (AC), onde acontecem os planejamentos, reuniões pedagógicas, desenvolvimento de projetos, conselhos de classe, entre outros. O planejamento de aulas, avaliações,

preenchimento de cadernetas e correções de atividades, também deveriam ocorrer nesses momentos, mas como são momentos coletivos, se torna inviável.

Além de todos estes encargos, que já faziam parte da rotina sobrecarregada dos professores, com a implementação do novo ensino médio aumentou a quantidade de disciplinas e diminuiu o número de aulas da base comum, resultando no aumento da quantidade de turmas e disciplinas para cada professor.

Para as novas disciplinas, chamadas “Estações dos Saberes”, definidas pela Secretaria de Educação da Bahia, não há critério na distribuição de carga horária. Estas eram distribuídas para complementar a carga horária dos professores que corressem o risco de ficar excedente e, cabia aos professores, se desdobrarem para estudar e entender de que se tratava a disciplina e quais conteúdos seriam ministrados.

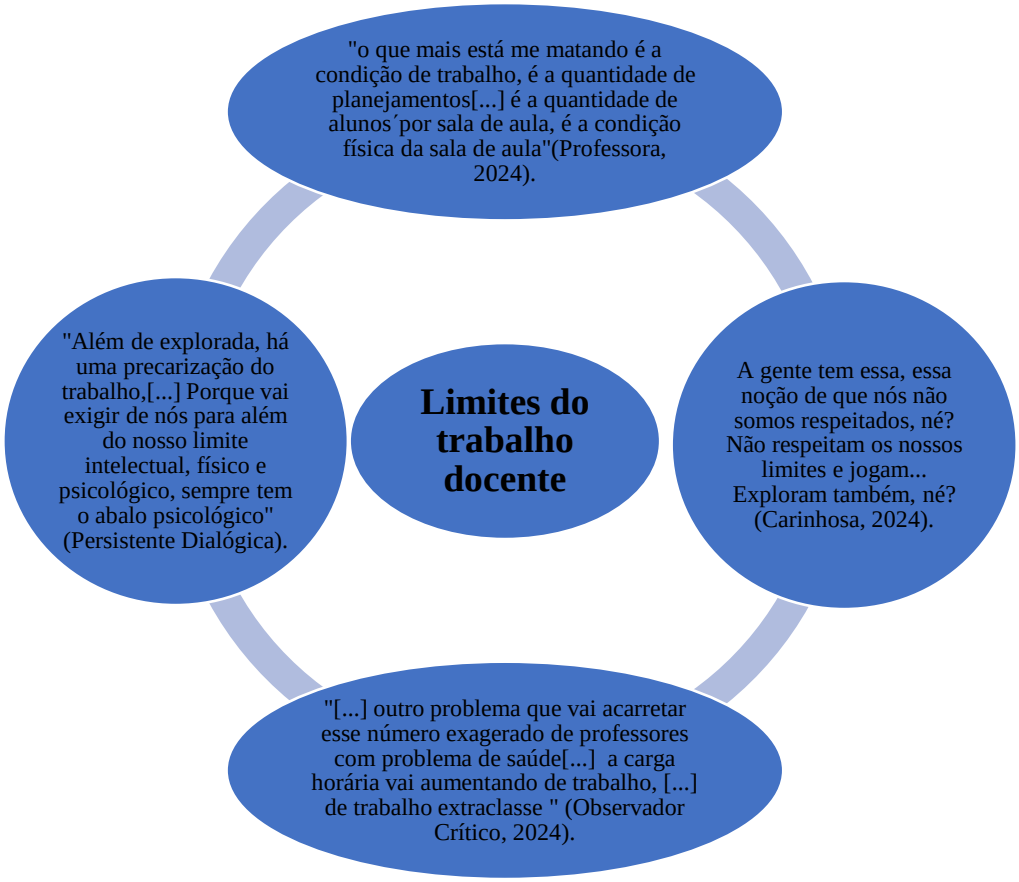
Para que o professor desenvolva um bom planejamento ele necessita de concentração, isso demanda um ambiente físico favorável. A maioria das escolas estaduais não possuem infraestrutura adequada para atender às necessidades dos professores, daí eles preferem, muitas vezes, fazer o seu planejamento de aulas em casa porque a escola não dá condições para que eles realizem todo seu trabalho.

Isso obriga o professor a ter o seu tempo de trabalho infinitamente extrapolado, pois frequentemente precisa levar trabalho para concluir em casa, visto que o seu tempo na escola não é suficiente para dar conta de todo trabalho que lhe é imposto. Todas essas demandas se configuram numa intensificação do trabalho, fato que impacta diretamente na saúde física e psíquica dos docentes.

Compreende-se, por meio do testemunho dos professores, que as reformas educacionais no ensino médio, instituídas a partir dos anos de 1990, precarizaram o trabalho docente. Ao introduzir formas de controle e intensificar a carga de trabalho, sobrecarrega o professor em função do aumento das demandas e exigências que estão além da sua capacidade física e psíquica.

Sendo assim, para além da jornada laboral, o tempo dispendido pelos professores para darem conta das inúmeras ocupações que lhes são impostas, vem a ser uma importante fonte de intensificação e precarização do trabalho, como podemos observar no testemunho dos docentes na figura 5.

Figura 5 – Síntese dos recortes de citações dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)
Elaboração: OLIVEIRA, V.M. (2024)

Segundo Freire (2016), a prática educativa pressupõe uma formação docente inconclusa, pois todo educador possui uma inconclusão assumida. O professor está sempre disposto a enfrentar novos desafios, desbravar horizontes, vivenciar novas experiências, de tal modo que esses saberes se transformem em sabedoria, pois para o professor não é possível estar no mundo sem construir, sem experienciar, sem esperançar.

Entretanto, para que isso ocorra é imprescindível que haja suporte ao trabalho docente, respeito às condições de trabalho, principalmente à formação dos professores, pois estes estão sempre dispostos a enfrentar os desafios que lhes são impostos, mesmo com sacrifícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma pesquisa é uma experiência enriquecedora, pois novos horizontes vão surgindo a todo momento, entre inseguranças e inquietações, erros e acertos, novos caminhos se apresentam. Muito se aprende, se vivencia e se constrói. Sim, nesse caminhar, também se constroem memórias, afinal esse percurso é inquietante, repleto de desafios, faz parte da trajetória de uma docente, que assim como os demais participantes do estudo, vivencia os “desafios” desse “caminhar” repleto de reflexões e reconstruções sobre o propósito de “ser professor”.

Neste sentido, nos propomos a compreender, por meio da reconstrução da memória e experiências de professores do IEED, como as reformas no ensino médio, no período de 1990 à 2024, impactaram na trajetória dos professores. Esta pesquisa foi pensada pelo entendimento de que os professores não tiveram participação efetiva na proposição das reformas que culminaram na constituição do novo ensino médio, apesar de serem os responsáveis por transformar as mudanças em práticas cotidianas.

O percurso teórico metodológico, fundamentado na fenomenologia da memória, com base teórica em Ricoeur (2007), teve por propósito responder à pergunta que norteou a pesquisa: quais memórias os professores do IEED, trazem das experiências vivenciadas, decorrentes das reformas educacionais no ensino médio e, como estas impactaram a trajetória docente? Por meio da pesquisa, foi possível aferir que a Nova Reforma no Ensino Médio, impactou de forma significativa os professores ao se apresentar de forma impositiva e intensificar a carga de trabalho dos professores.

A escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, possibilitou maior interação com os participantes, estes tiveram a oportunidade de selecionar as lembranças mais significativas, as que verdadeiramente os tocaram de forma a causar impactos e, que de algum modo estavam ali, guardadas no arcabouço da memória. A realização da escuta dos professores foi fundamental para compreensão do nosso objeto de estudo, para compreender como ocorreu o processo de implementação do Novo Ensino Médio no IEED.

Sob a ótica que envolve a constituição das reformas, a pesquisa bibliográfica respaldou as informações apresentadas pelos sujeitos. O testemunho dos professores

foi fundamental para a compreensão do contexto de construção e implementação das reformas na educação para o ensino médio. Neste sentido os professores apresentaram o seu testemunho, salientando a importância da promoção de mudanças na educação, desde que fosse para melhorá-la.

O descontentamento com a forma como as reformas foram conduzidas, ficou nítido na narrativa dos professores ao evocarem as suas memórias e expressarem os seus sentimentos, pois se perceberam impotentes diante das mudanças que afetaram diretamente as suas práticas, desde a organização da carga horária, com disciplinas diversas das suas áreas de formação à introdução de disciplinas desconhecidas que fazem parte das estações dos saberes de cada itinerário formativo.

Neste sentido, salientamos, em consonância com os testemunhos dos professores, que as mudanças na educação são necessárias, mas elas devem ser construídas com a participação dos docentes, pois são eles que estão diretamente envolvidos no processo, que vivenciam cotidianamente experiências e saberes com os educandos, conhecem as potencialidades e fragilidades presentes nas salas de aula. Portanto, são imprescindíveis na formação do sujeito social e não podem se sentir desvalorizados e até mesmo ignorados, precisam ser vistos como sujeito ativo desse processo.

Para além do fato de não terem participado do contexto de construção das reformas para o ensino médio, os docentes tiveram os seus limites de trabalho extrapolados em diversas circunstâncias. Ao identificar o espaço escolar como lugar de memória, lugar onde se sobressai o sentimento de pertencimento, de convivência, de sentimentos e emoções, em que se estabelecem e se firmam as relações sociais, também se constitui ali a memória social dos grupos estabelecidos.

Nesse lugar de memória, as experiências vivenciadas pelos docentes no processo de implementação das reformas no ensino médio, evidenciaram que os limites do trabalho docente são extrapolados. O trabalho ultrapassou a barreira da formação do professor quando estes foram imbuídos de lecionarem disciplinas desconhecidas para eles, o tempo destinado ao ofício docente é insuficiente para a quantidade de demandas a serem cumpridas, o que obriga o professor a continuar a sua jornada laboral em casa, quando deveria estar descansando e desfrutando do convívio familiar.

Outro fator destacado pelos professores(as), foram as condições físicas do local de trabalho, uma vez que com a implementação do novo ensino médio e a

educação em tempo integral, não pensaram nessa dinâmica de dentro da escola. Alguns professores precisam ficar na escola entre um turno e outro, porque os 50 minutos de intervalo entre os turnos não é suficiente para o deslocamento de ida e volta às suas residências e, dessa forma, precisam permanecer na escola. Mas o espaço não oferece condições adequadas para que o professor possa fazer a sua refeição e descansar para retomar as suas atividades no turno seguinte.

Tudo isso sobrecarrega o professor, deixando-o vulnerável ao acometimento de doenças físicas e emocionais, fato levantado pelos participantes e que não foi abordado de forma contundente na pesquisa, mas que se configura uma lacuna a ser preenchida em pesquisas posteriores.

Foi possível inferir, ao analisar os testemunhos dos professores do IEED, que não houve participação efetiva dos docentes no processo de elaboração e construção das reformas. Alguns não tiveram nenhum conhecimento, e aqueles que tomaram conhecimento ou mesmo que participaram de algumas reuniões, tiveram as suas opiniões negligenciadas, porque o projeto já estava pronto e as considerações propostas pelo grupo seriam apenas para cumprir meta.

Houve ainda, uma colocação muito importante dos professores(as), ao destacar que muitas vezes não levamos muito a sério as coisas e quando nos damos conta, percebemos que a comunicação falhou em algo lá atrás que era muito importante. Até que ponto nos comprometemos com as mudanças, como foi o caso do Novo Ensino Médio, quando começaram a circular as primeiras informações muitos professores não tomaram conhecimento e dos que tomaram, uma parte não se envolveu. Esta seria mais uma lacuna que poderia ser pesquisada futuramente para entender os motivos que levaram os professores a não serem informados sobre as mudanças que adviriam, ou de não terem participado de alguma forma do processo.

Toda essa conjuntura de mudanças, foram desafiadoras para os professores do ensino médio, segundo o testemunho dos professores, foi desafiador lecionar disciplinas fora da sua área de formação, assumir cargas horárias com diferentes disciplinas em séries e itinerários diversos, o aumento do número de turmas e quantidade de alunos para o professor, tudo isso aumentou substancialmente a carga de trabalho.

Os impactos das reformas educacionais, no ensino médio, na trajetória docente, puderam ser observados por meio dos testemunhos dos docentes acerca do descontentamento com os rumos que a educação tem tomado. Tais impactos, foram

evidenciados ao relatarem as condições de trabalho inadequadas a que são expostos, a desvalorização da autonomia do professor, a sobrecarga de obrigações a serem cumpridas, a burocratização do trabalho docente, a precarização do trabalho, a verticalização das decisões que envolvem os rumos da educação e, consequentemente, do trabalho docente.

Todas essas experiências vivenciadas com a instituição das reformas, se traduzem como desafios que impactam na trajetória docente, de modo a comprometer a saúde física e mental, por conta da intensificação do trabalho, impostos pelas reformas que vieram acompanhadas de controle e burocratização do trabalho, comprometendo até mesmo a autonomia dos professores.

As inferências, aqui expostas, tiveram por base a conceituação teórica dos autores que embasaram a pesquisa. Após a coleta e análise dos dados pudemos constatar a pertinência da nossa questão, por meio dos testemunhos dos professores ao reconstruírem suas memórias e experiências da trajetória docente. Os resultados confirmam, que as reformas no ensino médio impactaram os professores de diferentes modos, como relatamos nestas considerações.

Sendo assim, entendemos que a contribuição da presente pesquisa foi dar voz aos professores, para que expressassem as suas percepções e apontassem os desafios a que são expostos cotidianamente em sua trajetória docente.

Neste sentido, compreendemos que a educação tem por base a memória, isto é, nos constituímos por meio da construção e reconstrução da memória. O professor tem memória, assim como os sujeitos envolvidos no processo educativo possuem memória, portanto podemos dizer que educação é memória, pois é uma construção social, coletiva. Os nossos pensamentos, ações, atitudes, vivências partem da memória, pois somos seres mnemônicos.

Outro aspecto a ser aportado aqui é que, também, tivemos algumas limitações na pesquisa, principalmente de tempo para ouvir uma quantidade maior de professores. Como professora da rede estadual de ensino do estado da Bahia, lotada no IEED, vivenciei toda essa realidade exposta pelos sujeitos da pesquisa. Inclusive, posso acrescentar um desafio que é a busca por uma melhor formação com o mestrado e não ter apoio da SEC. Ter a necessidade de impetrar um mandado de segurança para conseguir a licença para realizar o mestrado, pois a SEC indeferiu o pedido. Em sequência a desembargadora indeferiu duas vezes seguidas, o que

demonstra o descaso com que tratam a nossa profissão, mesmo que o Estatuto do Magistério, nos garanta o direito pela continuidade na formação.

Só consegui a referida licença na finalização do mestrado, quando chegou à última instância na justiça, mas foi desafiador todo o processo, pelo fato de lecionar 40 horas semanais em 16 turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, algumas com quase 50 alunos, com 6 disciplinas. Conciliar um ano e meio do mestrado com o trabalho foi uma opção, pois precisei abrir mão dos finais de semana em família, noites de descanso e todo e qualquer tipo de lazer para que pudesse atender às demandas do curso. Esta é a realidade de muitos professores da rede pública estadual.

As características e as vivências da prática docente são bastante peculiares. Apenas quem se propõe a aprender o ofício da docência consegue entender o quanto essa experiência é desafiadora e, ao mesmo tempo enriquecedora, pois nos dá a possibilidade de exercermos a nossa humanidade nos desdobramentos das experiências que nos atravessam.

Todas as experiências vivenciadas no decorrer da trajetória docente, puderam ser acessadas e reconstruídas por meio da memória, pelos sujeitos da pesquisa. Algumas foram acessadas com facilidade, aquelas que foram mais significativas ao docente, outras necessitaram de estímulos dos grupos sociais ou pessoas que vivenciaram as mesmas situações.

REFERÊNCIAS

ABMES Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.1982. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4227/portaria-mec-n-399. Acesso em: 20/06/2024.

AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona, 354-430. **Confissões** / tradução do latim e prefácio de Lorenzo Mammi. – 2ª ed. – São Paulo Penquin Classics companhia das Letras, 2017.

ANDES. Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de ensino Superior. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/em-manifestacao-estudantes-e-docentes-exigem-a-revogacao-do-novo-ensino-medio1 Acesso em: 20 nov. 2024.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação**:** buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003. Acesso em: 21 nov. 2023.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BENEDICTIS, Nereida Maria Santos Mafra De. **Memória e geografia social de mulheres em Rio de Contas** - Bahia/Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis. – Vitória da Conquista. Edições UESB, 2020.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Reflexão e Ação**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002, p. 19-28.

BONDÍA, Jorge Larossa. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

BOSSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. - 4ª ed.- Cotia, SP; Ateliê Editorial, 2022.

BRASIL [Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa Do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Leis/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Brasil. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb . Acesso: 30 out. 2023.

Brasil. **Base Nacional Comum curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/ Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **FUNDEF**. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LEI9424.pdf Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução Nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames educacionais/saeb Acesso em: 06 nov. 2023.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf Acesso: 14 jan. 2023.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien– 1990). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 28 out. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 79, agosto/2002.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, Brasil. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, Brasil.P.25-42, 2018.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt Acesso: 25 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada**: Ed. Proposições, Niterói, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GONDAR, Jô. Quatro suposições sobre memória social. In. GONDAR, Jô e Vera Dodebei (org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

HALBWHACS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 10 de out. 2023.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, V.26/27, 1990/1991. p. 149-155.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. –Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.p.9-27.

MORAES, Raimunda DA Silva. OLIVEIRA, Ginarajadaça Ferreira dos Santos. Aspectos da evolução das reformas educacionais no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 04, Vol.02, pp. 13-24. Abril de 2019. ISSN: 2448-0959.

NORA. Pierre. **Entre a memória e a história**: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aunkhouri. Proj. História. São Paulo (10), 1993.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Org. António Nóvoa. Apoio Editorial: Manuel Figueiredo Ferreira. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil., 2ª ed. Portugal. Editora: Porto Editora,1999 (Coleção Ciência da Educação)

RICOEUR, Paul. 1913. **A memória, a história, o esquecimento**/Paul Ricoeur tradução Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. -44. Ed. – Campinas, SP: autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. p. 379-392.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente**: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXOS

Síntese do instrumento de coleta e análise de dados

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA– UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGED

INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação
Mestranda: Valéria Matos de Oliveira
Orientadora: Profa. Dr. ª Nereida Maria Santos Mafra De Benedictis

Este estudo teve como objetivo compreender, por meio da (re)construção da memória e experiências de professores da rede pública estadual da Bahia, da cidade de Vitória da Conquista, como as reformas da educação, a partir de 1990 a 2024, impactaram na trajetória dos professores do IEED. A pesquisa traz uma abordagem, sob a perspectiva das memórias constituídas pelos professores relativas aos impactos das reformas na educação sobre a trajetória docente. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, teve como base, para coleta dos dados, os testemunhos dos professores da rede pública estadual, lotados no Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-BA.

Problemática

Quais memórias os professores do IEED trazem das experiências vivenciadas sob as condições a que são submetidos, devido às mudanças decorrentes das reformas educacionais implementadas a partir de 1990 a 2023 e como elas impactaram na trajetória docente?

Objetivo Geral

- Compreender, por meio da (re)construção da memória e experiências de professores da rede pública estadual da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista e lotados no IEED, como as reformas da educação, a partir de 1990 a 2023, impactaram na trajetória dos professores.

Objetivos específicos

- Investigar o contexto político-econômico da constituição das reformas na educação desde a década de 1990 com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, até o ano de 2023 no Brasil, culminando na nova reforma do ensino médio;
- Identificar o espaço escolar enquanto lugar de memória e experiências dos professores em sua trajetória;
- Analisar, por meio dos testemunhos dos professores do IEED, a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação da reforma no ensino médio;
- Refletir sobre os desafios vivenciados pelos professores no transcurso do processo de implementação da reforma no ensino médio por meio da (re)construção de memória.

Questões Norteadoras e Aferidoras

Questão norteadora do objetivo geral:

> Quais memórias os professores trazem dos impactos das reformas educacionais na trajetória docente?

Para responder aos objetivos específicos foram elaboradas as seguintes questões:

Questões elaboradas para responder aos objetivos específicos:

1.Questão norteadora

- O que foi mais desafiador no processo de implementação das reformas?

1.1 Questões aferidoras

- A reforma mais recente que foi a implementação do novo ensino médio, como você avalia o processo de implementação dessa reforma?
- A reforma no ensino médio impactou sobre as condições de trabalho docente?

2. Questão norteadora

- Há limites para o trabalho docente?

2.1 Questões aferidoras

- Quais foram as dificuldades e limitações encontradas?
- Como você avalia os limites do trabalho docente na escola?
- Esses limites costumam ser extrapolados? Se sim, em quais situações?

3. Questão norteadora

- Qual a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação da reforma para o ensino médio?

3.1 Questões aferidoras

- Você participou ou foi representado (com a sua autorização) do processo de elaboração e construção e implementação da nova reforma para o ensino médio?
- Diante das mudanças impostas pela nova reforma do ensino médio, como ficou a autonomia do professor?
- As mudanças, impostas pelas reformas, refletiram sobre as condições de trabalho do professor?

4. Questão norteadora

- Quais foram os desafios vivenciados no processo de implementação da nova reforma no ensino médio?

4.1 Questões aferidoras

- Como você avalia os impactos causados pela implementação da reforma no ensino médio?
- Diante das atuais condições de trabalho impostas ao professor, frente a tantas mudanças e reformas, o que resta ao professor?

Coleta de dados

Importante salientar que a condução da entrevista semiestruturada requer atenção a variados aspectos, tanto na obtenção de informação quanto na validade da mesma, pois carece de estrutura na preparação dos dados coletados para que sejam compreendidos com clareza (Amado,2017). Sendo assim, a condução da entrevista será estruturada em conformidade com os blocos temáticos e objetivos. Os três primeiros blocos fazem parte da pesquisa exploratória, os seguintes serão construídos a partir das entrevistas que serão realizadas após submissão ao conselho de ética.

Bloco 1: INTRODUÇÃO
OBJETIVO: Explicar o propósito da entrevista e como as respostas serão utilizadas.

- Cumprimentar e agradecer o entrevistado pela disponibilidade em participar da pesquisa.
- Esclarecer o caráter confidencial das suas respostas.
- Explicar o modo como a entrevista irá ocorrer e esclarecer eventuais dúvidas.

Bloco 2: ABORDAGEM PARA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.
OBJETIVO: Obter dados de identificação, formação docente e área de atuação profissional.

- Nome.
- Formação acadêmica.
- Tempo de atuação na educação pública.

- Área de atuação.
- Quantas e quais disciplinas?

Bloco 3: SONDAGEM DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA
OBJETIVO: Identificar o conhecimento sobre o tema proposto no estudo.

- Já participou de alguma pesquisa que abordasse a memória da trajetória docente?
- Considera relevante um estudo que objetive dar voz aos professores por meio da reconstrução de memória de professores em relação aos impactos causados pela implementação das reformas?
- Gostaria de sugerir algum ponto específico a ser discutido, dentro do quadro de reformas e mudanças na educação?

Bloco 4: CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DAS REFORMAS
OBJETIVO: Analisar, por meio dos testemunhos dos professores da rede pública estadual da Bahia, a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação das reformas ou mudanças educacionais.

O objetivo apresentado será discutido no terceiro capítulo da dissertação. Assim, elencamos as seguintes questões semiestruturadas para as entrevistas:
- Como você avalia a implementação das reformas educacionais no ensino médio?
- Como as reformas impactaram sobre as condições de trabalho dos professores?
- Houve participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação das reformas?
- Como você avalia a sua autonomia enquanto educador diante dos processos de implementação de mudanças e reformas?
- Quais reformas ou mudanças foram mais significativas no transcurso de implementação?
- Quais foram as dificuldades e limitações encontradas?

Por meio destas questões, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- Reformas na educação
- Trabalho docente

- Trajetória docente

Bloco 5: - DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DA TRAJETÓRIA DOCENTE
OBJETIVO: Compreender os desafios vivenciados pelos professores no transcurso do processo de implementação das reformas na educação por meio da (re)construção de memória.

Com base no objetivo apresentado, será elaborado o quarto capítulo. Desse modo, elencamos as seguintes questões semiestruturadas para as entrevistas:
- Quais foram os maiores desafios vivenciados com a implementação das reformas e mudanças?
- Quais experiências vivenciadas na escola, nesse período, foram mais significativas?
- Que registros são possíveis identificar, além de suas lembranças que podem confirmar essas memórias?
- Se fosse dada a oportunidade de opinar sobre as mudanças pelas quais você vivenciou, enquanto docente, qual seria o seu posicionamento?

Por meio de tais aspectos e elementos serão consideradas as seguintes categorias analíticas:

- Memória individual e coletiva dos professores em relação a suas trajetórias
- Memória social
- Lugar de memória
- Experiência

Bloco 6: SÍNTESE
OBJETIVO: Disponibilizar o espaço para que o entrevistado possa acrescentar informações importantes sobre suas memórias e experiências.
- Há algo mais que você queira acrescentar sobre suas memórias e experiências na trajetória docente?
- Agradecer ao entrevistado pela participação e contribuição ao estudo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Re)construção de memória de professores: impactos das reformas educacionais para o ensino médio na trajetória docente no período de 1990 à 2023

Pesquisador: VALERIA MATOS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 84095124.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.247.961

Apresentação do Projeto:

Segundo pesquisadora:

O presente estudo traz uma discussão sobre a (re)construção de memória de professores diante das reformas educacionais, pois o contexto em que essas mudanças têm ocorrido, nos conduz ao desejo de dar voz aos professores para compreender qual a percepção dos professores da rede estadual de ensino, lotados no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), em relação aos impactos oriundos das reformas educacionais no período de 1990 a 2023, visto que são obrigados a se adequar às constantes mudanças decorrente desses processos, sem ao menos serem ouvidos. A realização do estudo, justifica-se em razão da relevância do protagonismo do professor na educação. O caminho investigativo seguiu pela abordagem qualitativa e pela concepção da fenomenologia da memória em Ricoeur (2007). Para falar sobre reformas educacionais recorremos a Frigoto e Ciavata (2003), dourado (2007) e Cury (2002).

Na composição teórica da categoria memória e lugar de memória e memória social: Halbwachs (1990), De Benedictis (2020) e Nora (1993) e experiência em Bondia (2002, 2011). Para fundamentar

a categoria trajetória docente utilizamos Novoa (1999), Tardiff (2014) e Saviani (2021). O material empírico envolve aplicação de entrevista semiestruturada aos 5 participantes do estudo no intuído de buscar respostas ao problema e objetivos propostos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender, por meio da (re)construção da memória e experiências de professores, como as reformas da educação, a partir de 1990 a 2023, impactaram na trajetória dos professores do IEED.

Objetivo Secundário:

Investigar o contexto político-econômico da constituição das reformas na educação desde a década de 1990, com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, até o ano de 2023 no Brasil; identificar o espaço escolar enquanto lugar de memória e experiências dos professores em sua trajetória; analisar, por meio dos testemunhos dos professores do IEED, a participação dos docentes no processo de elaboração, construção e implementação das reformas ou mudanças educacionais; compreender os desafios vivenciados pelos professores no transcurso do processo de implementação das reformas na educação por meio da (re)construção de memória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo pesquisadora:

Riscos:

Os riscos advindos do estudo tratam-se de riscos de caráter mínimo, visto que ao reconstruir suas memórias, os participantes poderão acessar lembranças que lhe tragam algum tipo de desconforto psicológico, intelectual e/ou emocional, além de timidez e nervosismo. Para minimizar os riscos, serão esclarecidas as pautas do estudo, seu sigilo e liberdade de interromper o estudo a qualquer tempo ao deixar claro que o questionário utilizado na entrevista semiestruturada possui risco intelectual mínimo, mas pode haver quebra de sigilo. Para minimizar o risco em relação de sigilo intelectual, garantimos o sigilo em relação às

respostas dos participantes, serão utilizados como dados confidenciais (informações pessoais e identidade não serão revelados). As informações serão utilizadas apenas para fins científicos, como publicação de artigos, resumos em congresso e escrita de dissertação. Os riscos de origem física e orgânica também são baixos e podem se configurar em cansaço físico e mental. Para minimizar os riscos, será esclarecido que o tempo e interrupção da entrevista ocorrerá em conformidade com a disponibilidade e conforto dos participantes. A realização da entrevista semiestruturada estará atrelada à assinatura do termo de esclarecimento e consentimento dos participantes.

Benefícios:

A contribuição dos participantes poderá proporcionar a si mesmos e à comunidade importantes contribuições. Ao evocar suas memórias, os participantes terão oportunidade de expressar os seus anseios e expectativas em relação aos desafios que vivenciaram com a implementação das reformas educacionais, quais impactos foram significativos nesse processo em que as mudanças ocorreram, se foram positivos ou não. É imprescindível que a sociedade e academia tomem conhecimento da forma como os docentes foram tratados nos processos de elaboração, desenvolvimento e implementação das reformas na educação, por meio da voz dos professores. Ao dar oportunidade de os docentes evocarem as suas memórias, pretendemos demonstrar que o professor é um dos atores principais no processo educacional, razão pela qual deve ser valorizado em seu saber intelectual e humano.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2392574.pdf - postado em 20/11/2024 12:06:18
2) Cronograma_de_execucao_da_pesquisa.docx - postado em 20/11/2024 12:04:37
3) TCLE_CEP.docx - postado em 20/11/2024 12:04:14
4) Orcamento.docx - postado em 07/11/2024 21:32:22
5) Declaracao_de_pesquisadores.pdf - postado em 21/10/2024 12:41:33

6) autorizacao_coleta_dados.pdf - postado em 17/10/2024 17:18:57
7) Instrumento_de_coleta_de_dados.docx - postado em 14/10/2024 22:38:44
8) Termo_uso_de_imagens.pdf - postado em 14/10/2024 21:27:11
9) folhaDeRosto.pdf - postado em 14/10/2024 20:29:22
10) ProjetoDePesquisa.docx - postado em ProjetoDePesquisa.docx

Observação: as informações de cronograma e orçamento utilizadas para análise do projeto estão descritas n o s d o c u m e n t o s: O r c a m e n t o. d o c x - p o s t a d o e m 0 7 / 1 1 / 2 0 2 4 2 1: 3 2: 2 2 e
Cronograma_de_execucao_da_pesquisa.docx - postado em 20/11/2024 12:04:37. Não foram consideradas as informações apresentadas nas Informações Básicas do Projeto.

Recomendações:

Para próximas submissões, a pesquisadora deverá ficar atenta às informações inseridas na Plataforma Brasil, elas deverão ser coincidentes com aquelas apresentadas nos demais documentos como por exemplo no orçamento e cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendências éticas. A pesquisadora deverá ficar atenta às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc.) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.
As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2392574.pdf	20/11/2024 12:06:18		Aceito

Cronograma	Cronograma_de_execução_da_pesquisa.docx	20/11/2024 12:04:37	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.docx	20/11/2024 12:04:14	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	07/11/2024 21:32:22	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisadores.pdf	21/10/2024 12:41:33	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	autorizacao_coleta_dados.pdf	17/10/2024 17:18:57	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	14/10/2024 22:38:44	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_uso_de_imagens.pdf	14/10/2024 21:27:11	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	14/10/2024 20:29:22	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.docx	10/08/2024 18:50:30	VALERIA MATOS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 26 de novembro de 2024

Assinado por:
Carla Patrícia Novais Luz
(Coordenador(a))