

Artur Santos de Souza Silva

Alexandre Zarias

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 21: O Ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio

Profissionalidade e identidade docente no novo ensino médio: um estudo a partir das pessoas
graduadas em Ciências Sociais que atuam na Educação Básica de Pernambuco

Belém, Pará

2023



PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO: um estudo a partir das pessoas graduadas em Ciências Sociais que atuam na Educação Básica de Pernambuco

Artur Santos de Souza Silva ¹
Alexandre Zarias ²

RESUMO

Neste estudo, investigamos as consequências objetivas e subjetivas da Reforma do Ensino Médio à vida profissional dos graduados em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) que atuam na Educação Básica de Pernambuco. A Reforma do Ensino Médio, implementada de forma obrigatória nas escolas públicas de todo o país a partir de 2022, tem suas bases legais e curriculares fundamentadas na Lei nº 23.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora as mudanças causadas por essa reforma tenham incidido sobre todos os professores e alterado a organização escolar que tinha se estabelecido, busca-se compreender como essas pessoas negociam suas identidades profissionais nesse cenário incerto de mudanças, que inclui diminuição da carga horária de Sociologia. Este trabalho, um recorte desse objetivo, apresenta os resultados parciais desta pesquisa contextualizando a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco, descrevendo, a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2020, o perfil desses profissionais e mapeando quais cargos ocupam, e sistematizando os conceitos de “profissionalidade” e identidade docente, que guiam teoricamente nossa análise. Os resultados preliminares indicam que, no contexto do Novo Ensino Médio, os professores de Sociologia estão sendo direcionados a ocupar outros cargos e disciplinas, como Projeto de Vida e as eletivas possíveis, distanciando esses profissionais de suas formações iniciais em Sociologia.

Palavras-chave: Professores de sociologia, Profissionalidade Docente, Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que busca analisar a situação profissional das pessoas licenciadas em Ciências Sociais/Sociologia que ocupam cargos na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco tendo como contexto a implementação do Novo Ensino Médio, obrigatório a partir de 2022. A Lei 13.415/2017, que reformou essa etapa da Educação Básica, alterou, entre outras, a Lei 9.394/1996, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³. A partir disso, uma série de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco - PPGS/UFPE, artur.souzasilva@ufpe.br.

² Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP; Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, alexandre.zarias@fundaj.gov.br.

³ Este trabalho apresenta o desenvolvimento parcial do projeto de pesquisa desenvolvido para a obtenção do título de Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS/UFPE) e conta com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

mudanças curriculares e práticas foram implementadas, alterando o cotidiano profissional dos professores.

Este trabalho faz uso de metodologia quantitativa, utilizando os Microdados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021) para apresentar o perfil dos formados em Ciências Sociais que atuam na Educação Básica de Pernambuco. Para tanto, apresenta quais disciplinas esses professores lecionam, além dos níveis de ensino que atuam e quais cargos ocupam. A partir disso, faremos a análise desses dados, principalmente, a partir da mobilização dos conceitos de profissionalismo e identidade docente.

Por fim, a pesquisa se insere em um período muito particular, entre os anos de 2022 e 2024, no qual o Novo Ensino Médio está sendo implementado e as primeiras turmas sendo formadas sob a nova organização, o que o torna muito propício à análise proposta. Espera-se, portanto, que os resultados obtidos sobre a profissionalidade docente dos professores de Sociologia, suas percepções sobre sua identidade e seu fazer profissional, colaborem para o entendimento desse novo cenário, apresentando quais experiências e questões em comum permeiam o fazer docente desse grupo.

METODOLOGIA

Este trabalho utiliza dados secundários disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2021), os microdados do Censo Escolar de 2020. A intenção por trás desta caracterização é entender qual o perfil profissional que será encontrado antes de ir à campo entrevistar os professores de Sociologia. Por isso, essa seção buscará identificar, entre pessoas formadas em Ciências Sociais, alguns aspectos de suas práticas profissionais: em quais níveis de ensino estão atuando? Quais disciplinas lecionam? quais outros cargos esses professores ocupam? Esses são exemplos de questões que nortearam a tabulação aqui presente.

Os dados aqui utilizados são provenientes do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, publicado em 2021. Uma mudança nos dados microdados disponibilizados pelo INEP no site oficial impossibilitou a utilização do Censo Escolar mais recente, de 2022, no qual não contém mais informações detalhadas sobre os docentes, apenas das escolas. Uma outra observação diz respeito à forma como os docentes são contabilizados. Cada professor apara como casos a partir das turmas nas quais lecionam. Ou seja, são contados mais de uma vez. Como o que se pretende é buscar informações justamente sobre as disciplinas que lecionam, não seria viável utilizar a ferramenta de identificação de casos duplicados do SPSS, software utilizado para operacionalizar os dados apresentados aqui. Dessa forma, o número total de casos é maior que o número de profissionais e por isso também a referência é à quantidade de

turmas e não diretamente aos docentes. Isto posto, após o download dos Microdados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), o arquivo contendo os dados dos docentes foi importado para o software SPSS 25, no qual toda a operacionalização dos dados foi feita.

DESENVOLVIMENTO

A Reforma do Ensino Médio, a grosso modo, representa pelo menos duas grandes mudanças na estrutura curricular vigente até então: a jornada em tempo integral e a flexibilização curricular (SILVA, 2021). Assim, a carga horária passa de 1000 para 1200 horas por ano, por um lado; e, por outro, há os "itinerários formativos", nos quais os estudantes teriam a possibilidade de cursar as disciplinas "tendo por base os interesses dos estudantes e a vocação local" (SILVA, 2021, p. 4). Aqui mora uma das questões que incidem diretamente no nosso objetivo. A lei admite que a oferta desses itinerários formativos é responsabilidade dos sistemas de ensino a partir da relevância local e da possibilidade real de oferta (BRASIL, 2017). Ou seja, nem todas as escolas têm a capacidade de ofertar todos os itinerários. E isso, claro, esbarra na relação de hierarquia entre as áreas do conhecimento: disciplinas como português e matemática, que já eram predominantes no currículo, mantiveram sua superioridade, ao passo que disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes diminuíram suas presenças (SILVA, 2021). Dessa forma, postos de trabalho para os professores dessa área, por óbvio, também diminuem.

A consequência disso, segundo Nogueira (2020 apud SILVA, 2021), é que esses professores de "disciplinas de menor status com carga-horária disponível e formação em áreas afins" são direcionados para outros componentes curriculares, como Projeto de Vida e as Eletivas. Pensando nessa transferência para disciplinas que sejam de áreas afins, mas não necessariamente a área original de formação, Silva (2021, p. 100) alerta para o perigo da "precarização, intensificação e desprofissionalização, legalmente institucionalizada pela lei 13.415/2017". Tendo em vista a diminuição da carga horária de Sociologia, imaginamos que essa também seja a realidade dos licenciados em Ciências Sociais que atuam na Educação Básica de Pernambuco.

No estado, o novo Ensino Médio é estruturado da seguinte maneira: 1800 horas são destinadas à Formação Geral Básica (FGB), como determina BNCC e as outras 1200 horas são destinadas aos Itinerários Formativos (IF), que "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade de sistema de ensino" (PERNAMBUCO, 2021, p. 55). A proporção entre FGB e IF muda de acordo com a série, sendo 800 horas (FGB) e 200 horas (IF) no 1º ano; 600 horas

(FGB) e 400 horas (IF) no 2º ano; e 400 horas (FGB) e 600 horas (IF) no 3º anos. Como dito, essa mudança da carga horária afetou todas as disciplinas. O quadro abaixo compara a distribuição da quantidade de horas-aula de cada disciplina antes e depois da implementação do novo Ensino Médio.

Quadro 1 - Comparativo da distribuição de horas-aula semanais de cada componente curricular entre os anos de 2018 e 2021 no Ensino Médio de Pernambuco

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	Anos						CH	
		2018			2021			2018	2021
		1º	2º	3º	1º	2º	3º		
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6	6	6	5	4	3	720	480
	Educação Física	2	2	2	1	1	-	240	80
	Arte	2	1	1	1	-	-	160	40
	Língua estrangeira - Inglês ⁴	2	2	2	1	2	1	240	160
Matemática e suas tecnologias	Matemática	6	7	7	5	3	3	720	440
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química	3	3	3	2	1	1	360	160
	Física	3	4	4	2	1	1	440	160
	Biologia	3	3	3	2	1	1	360	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2	1	2	1	240	160
	Geografia	2	2	2	2	1	1	240	160
	Filosofia	1	1	1	2	-	-	120	80
	Sociologia	1	1	1	-	2	-	120	80
Subtotal								3720	2160
Parte diversificada	Projeto de vida e Empreendedorismo	2	2	2	-	-	-	240	-
	Química experimental	1	1	1	-	-	-	120	-
	Física experimental	1	1	1	-	-	-	120	-
	Biologia experimental	1	1	1	-	-	-	120	-
Subtotal								840	-
Atividades Complementares	Eletivas	2	2	2	-	-	-	240	-
	Estudo Dirigido	5	5	5	-	-	-	600	-
Subtotal								840	-

4 O componente curricular Língua estrangeira - Inglês aparece, em 2018, na seção “parte diversificada” e, em 2021, na seção “Linguagens e suas tecnologias”. Para a comparação proposta, decidimos por manter como parte de “Linguagens e suas tecnologias”, sem, no entanto, alterar os respectivos subtotais.

Itinerário formativo	Eletivas		-	-	-	2	4	2	-	320	
	Projeto de vida		-	-	-	2	2	2	-	240	
	Aprofundamento ⁵	Obrigatórias	-	-	-	2	4	12	8	-	640
		Optativas	-	-	-	-	2	2	6	-	240
Subtotal										-	1400
Carga horária total										5400	3600

Fonte: Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018 (PERNAMBUCO, 2018) e Instrução Normativa nº 003/2021 (PERNAMBUCO, 2021)

Fica evidente que a reforma do Ensino Médio alterou a organização de todas as disciplinas. Não obstante, não podemos desconsiderar que Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia foram as únicas que perderam presença nos três anos que compõem essa etapa. Isso permite acreditar que os docentes dessas disciplinas necessitarão de acumular a regência em outras disciplinas, como os trabalhos apresentados indicam.

A mudança da/na prática docente exigida de forma mais consolidada pela reforma do Ensino Médio impossibilita a especialização profissional por parte dos professores. Como apontam Silva, Barbosa e Benittes (2019), o que se tem é uma “fluidez” que se “estrutura em dois aspectos: 1) polivalência de suas funções; 2) ênfase em habilidades de caráter atitudinais e comportamentais (saber-ser) ao invés de teorias/técnicas (saber)”. Assim, ao passo que temos uma legislação que entende a formação adequada como meta fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica, temos um modelo educacional que desconsidera esse elemento. Esse processo não é uma novidade da Reforma do Ensino, como veremos a partir das tabelas a seguir.

O primeiro aspecto que acreditamos ser importante para a caracterização proposta aqui é qual a ocupação dos professores formados em Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica de Pernambuco,

Tabela 1- Ocupações das pessoas formadas em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) nas escolas de Educação Básica de Pernambuco, em 2020

Ocupação	Frequência	Porcentagem
Docente	3878	99,6%
Auxiliar/Assistente Educacional	8	0,2%
Tradutor Intérprete de Libras	1	0,0%
Docente Tutor - Auxiliar (de módulo ou disciplina) - EAD	2	0,1%

⁵ As horas-aula das disciplinas obrigatórias e optativas do aprofundamento variam entre os semestres do 3º ano. Por isso, constam dois dados nas células correspondentes.

Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência (Lei 13.146/2015)	6	0,2%
Total	3895	100%

Fonte: Censo Escolar 2020 (INEP, 2021)

O que podemos perceber a partir da tabela acima é que em 99,6% das turmas nas quais atuam, os formados em Ciências Sociais, em Pernambuco, atuam como docentes. A partir disso, é importante averiguar quais são, portanto, as disciplinas lecionadas por esses profissionais. A tabela abaixo sintetiza esse dado.

Tabela 2 - Componentes curriculares sob regência de pessoas formadas em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) nas escolas de Educação Básica de Pernambuco, em 2020, por número de turmas

Áreas do conhecimento/Componentes curriculares	Frequência
Língua Portuguesa	175
Educação Física	98
Artes	443
Língua Estrangeira - Inglês	83
Língua Estrangeira - Espanhol	26
Língua Estrangeira - Francês	1
Matemática	236
Ciências	316
Física	11
Química	26
Biologia	37
História	1168
Geografia	1299
Filosofia	596
Sociologia	856
Estudos Sociais	4
Informática/Computação	7
Ensino Religioso	248
Estágio Supervisionado	2
Disciplinas dos cursos técnico-profissionalizantes	11
Outras	368

Fonte: Censo Escolar 2020 (INEP, 2021)

Conforme mencionado, é comum que os graduados em Ciências Sociais atuem na Educação Básica lecionando disciplinas que não fazem parte de sua formação inicial. Essa realidade pode ser facilmente observada na tabela acima, que indica que esses profissionais são responsáveis por ministrar aulas de História e Geografia em 2467 turmas no estado. Apesar de existir a possibilidade de que essas turmas sejam somadas às de Sociologia, é evidente que há uma pulverização desses profissionais em várias disciplinas nas quais não possuem a formação adequada.

Um outro dado que imaginamos ser importante para essa primeira caracterização é o nível de ensino no qual as pessoas formadas em Ciências Sociais estão atuando.

Tabela 3 - Etapas da Educação Básica nas quais atuam as pessoas formadas em Ciências Sociais em Pernambuco, em 2020

Etapas da Educação Básica	Frequência	Porcentagem
Ensino Infantil	73	1,9
Ensino Fundamental	1818	46,6
Ensino Médio	1313	33,7
Curso Técnico Integrado	227	5,8
Outras	464	11,9
Total	3895	100

Fonte: Censo Escolar 2020 (INEP, 2021)

Ainda que a Sociologia seja disciplina obrigatória apenas no Ensino Médio, pode-se notar que a maior parte dos profissionais formados em Ciências Sociais atuam no Ensino Fundamental, 46,6%. Em um primeiro momento, a relação desse dado com a tabela anterior pode indicar que as turmas nas quais esse professores lecionam outras disciplinas, como História e Geografia, sejam turmas do Ensino Fundamental.

A partir disso, o que se pode apreender é que desde antes da implantação obrigatória do novo Ensino Médio, professores de Sociologia acumulavam a docência em outras disciplinas. Trabalhos afins nos permite acreditar que isso tenha se tornado ainda mais presente no cotidiano desses professores. A implicação disso é que esses profissionais têm a necessidade de lecionar disciplinas nas quais não têm formação adequada, o que exige a relação com saberes que não são de seus domínios.

Como bem apresentam Pimenta (2005) e Tardif (2012), a identidade docente se relaciona com uma série de saberes. A formulação de Pimenta (2005) sobre a relação entre a

identidade e os saberes que são operacionalizados na docência é um ponto importante. A autora atribui à atividade docente uma característica específica: por não ser uma atividade burocrática, não se pode adquirir conhecimentos e habilidades que sejam técnico-mecânicas. Assim, a formação na licenciatura se mostra fundamental, pois o que se espera dela é que desenvolva nos futuros professores “conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2005, p.18). Dessa forma, a construção da identidade docente começa com a formação inicial. Essa identidade aqui entendida da mesma forma que exposto por Pimenta (2005, p. 18), como sendo “um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A partir dessa primeira definição de identidade, pode-se entender a “identidade profissional” como uma construção que envolve a “significação social da profissão”, a “reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que parecem significativas”, “o significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano” e, por fim, “a rede de relações com outros professores” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Mas a identidade é constituída, também, pela apreensão e mobilização de certos saberes. Segundo Pimenta (2005) e acrescentando Tardif (2012), pois ambos formulam os saberes e as suas relações com a construção da identidade docente de forma semelhante. Começando pelos saberes da experiência: Pimenta (2005) considera a experiência como o primeiro passo, já que quando alguém inicia em um curso de licenciatura, traz consigo percepções do que é ser um professor. Isso, claro, devido aos anos de escolarização. Durante o exercício da profissão, os saberes da experiência são produzidos no próprio cotidiano da atividade, pois é o processo constante de reflexão sobre a própria prática, mediatizada pelos colegas de trabalho e as produções intelectuais que se tenha contato, que os constituem (PIMENTA, 2005). Assim também é entendido por Tardif (2012). O autor acrescenta que esses saberes construídos coletivamente durante a experiência e durante ela mesma são postos à prova e são incorporados de forma individual e coletiva “sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 39).

Um segundo saber são os saberes pedagógicos. Tardif (2012, p. 39) os chama de “saberes da formação profissional”. Segundo o autor, esses saberes são “o conjunto de transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2012, p. 36). Aqui, as formulações de Pimenta (2005) e Tardif (2012) se aproximam ao que foi proposto por Abbott: a importância da formação acadêmica. Tanto para Pimenta quanto para Tardif, não obstante, esses saberes, apesar de transmitidos durante a formação, só são de fato construídos pelo

professor no momento da confrontação e articulação entre a teoria pedagógica e a prática profissional. Como deixa claro, “frequentando o curso de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos” (PIMENTA, 2005, p. 26). Dessa forma, é possível afirmar que a formação inicial fornece a teoria das práticas educativas, por exemplo, mas apenas na reflexão da sua própria atividade é que o profissional, individualmente, comparando a prática com a teoria aprendida é que desenvolve os seus saberes pedagógicos.

Por fim, o que Pimenta (2005, p. 21) chama de “conhecimento”. A autora destaca que os alunos ingressantes nas licenciaturas na sua maioria têm consciência que serão “professores de (conhecimentos específicos) e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem”. A questão central, aqui, não é apenas em apreender os conteúdos das disciplinas escolares, mas a reflexão que se faz sobre eles, desde por que razão os ensinar até quais os significados eles têm na vida dos alunos, e sobre a operacionalização que se faz com eles. Ela explica: “conhecimento não se reduz à informação. Este é o primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o que trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2005, p. 22). Ou seja, ao professor não basta saber friamente os conteúdos se não souber como aplicá-los e fazer com que tenham sentido aos alunos, ou seja, habilidade “de vincular conhecimento de matéria útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 2005, p. 22).

Assim, a relação com os conteúdos disciplinares e os objetivos atribuídos a eles e à própria prática de ensiná-los é construída, também, a partir da formação e das reflexões durante e sobre a prática docente. Ainda que o contexto no qual a autora escreve seja diferente do atual, tendo em vista a criação posterior de programas de fomento à licenciatura como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência pedagógica, o que se pretendeu mostrar aqui foi a relação entre a formação inicial e a prática e a identidade docente. Essa relação se mostra importante porque nos permite acreditar que os aspectos trazidos pela reforma alteram significativamente a relação entre o professor e sua identidade docente, tendo em vista a relação com novas disciplinas, como a tabela 2 apresentou.

Para que possamos compreender quais aspectos sofreram transformações, utilizaremos a ideia de profissionalidade docente, aqui apresentada a partir das formulações de Contreras (2012). A “profissionalidade” é utilizada em detrimento da “profissionalização” e



"profissionalismo" porque esses últimos podem confundir ao serem relacionados a um certo "argumento corporativista, que identifica a autonomia com o isolamento e a não intromissão, ao mesmo tempo que pode ser uma exigência aos professores como uma forma de obter sua colaboração e obediência" (CONTRERAS, 2012. p. 80). Muitas das exigências e reivindicações que são importantes para os professores também o são para os profissionais de forma geral. Por isso, ao invocar "profissionalidade" como categoria, se pretende destacar aspectos que são únicos à atividade docente, ou seja, as "qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo" (CONTRERAS, 2012, p. 82). A partir disso, "falar de profissionalidade significa [...] não só descrever o desempenho no trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão" (CONTRERAS, 2012, p. 82).

Dessa maneira, a definição que utilizamos aqui, partindo de Contreras (2012), nos permite entender os aspectos objetivos, referentes à própria prática docente, e os aspectos subjetivos, referentes à identidade, pretensões e impressões, mas também a forma como os professores negociam essas tensões. A priori, acreditamos que os professores percebam os dilemas cotidianos relativos à identificação com as disciplinas que precisam lecionar, incluindo aquelas que são específicas do novo Ensino Médio e, não obstante a isso, conseguem negociar seus interesses pessoais a formação inicial dentro das possibilidades do cenário atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito na introdução, este trabalho é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento. Por óbvio, não é possível que se tenha, ainda, alguma conclusão significativa. Contudo, este trabalho permitiu que os dados secundários passassem por uma análise preliminar, utilizando a teoria já construída como lente analítica.

Foi possível perceber que as pessoas formadas em Ciências Sociais/Sociologia desde antes da reforma do Ensino Médio já acumulavam as docências em outras disciplinas, principalmente História e Geografia e em mais de uma etapa da Educação Básica. As leituras dos trabalhos afins nos permite acreditar que, no novo contexto, isso se intensifica. O que resulta em uma mudança da identidade docente e na profissionalidade dos professores formados em Ciências Sociais/Sociologia, que além das disciplinas citadas, precisam acumular a docência em Sociologia com os novos componentes curriculares, como Projeto de Vida, Empreendedorismo e as eletivas possíveis.

8^o ENASEB

A partir daqui, este trabalho pretende se desenvolver no sentido da construção de novos dados, junto aos professores. As expectativas é de que se construa e aplique questionários, entrevistas e grupos focais com a intenção de compreender a percepção individual desses profissionais sobre os aspectos apresentados aqui: de que maneira a reforma do ensino médio alterou a identidade docente e a profissionalidade? Ainda que não seja possível apresentar maiores conclusões aqui, teremos, ao menos, uma boa sinalização dos caminhos futuros e possíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Microdados do Censo Escolar de 2020**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Portaria nº 910 de 06 de fevereiro de 2018**. Recife: Diário Oficial, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. Pernambuco, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução Normativa nº 003, 2021**. Recife: Diário Oficial, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Administração de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes. **Portaria Conjunta SAD/SEE nº 070, de 31 de maio de 2022**. Recife, 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 15-34.

SILVA, J. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho necessário**, v. 19, nº 39, 2021.

SILVA, J., BARBOSA, J., BENITTES, V. Reforma no Ensino Médio pernambucano e as “modernizações-restauradoras” na rotina do trabalho docente. *In*: SANTOS, A., ANDRADE, E., MARQUES, L. **Políticas Educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: Apanp, 2021, p.116-137

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 201

