

Chaiane Bukowski

**A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES
(LEI 13.415/2017, BNCC E RCG) PARA O ENSINO
MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO DO RIO GRANDE DO
SUL: UM OLHAR PARA AS PERSPECTIVAS DOS
SUJEITOS ESCOLARES**

Passo Fundo
2023

Chaiane Bukowski

A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES
(LEI 13.415/2017, BNCC E RCG) PARA O ENSINO
MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO DO RIO GRANDE DO
SUL: UM OLHAR PARA AS PERSPECTIVAS DOS
SUJEITOS ESCOLARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2023

CIP – Catalogação na Publicação

B932e Bukowski, Chaiane
A efetivação das políticas curriculares (Lei 13.415/2017, BNCC e RCG) para o Ensino Médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul [recurso eletrônico] : um olhar para as perspectivas dos sujeitos escolares / Chaiane Bukowski. – 2023.
280 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Ensino médio - Rio Grande do Sul. 2. Currículos - Mudança. 3. Prática de ensino. 4. Educação e Estado.
I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.214

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Chaiane Bukowski

A efetivação das políticas curriculares (Lei 13.415/2017, BNCC e RCG) para o Ensino Médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul:
um olhar para as perspectivas dos sujeitos escolares

A banca examinadora abaixo, APROVA em 21 de dezembro de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Maria Raquel Caetano - Examinador Externo
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul

Dra. Lidiane Puiati Pagliarin - Examinador Externo
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dra. Carina Tonieto - Examinador Externo
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Telmo Marcon - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dedico este trabalho ao meu amado marido, Bruno Luan Kühn, por estar ao meu lado em cada etapa, enfrentando os desafios juntos, por acreditar, incentivar e por ser meu complemento de vida.

Ao meu estimado orientador Altair Alberto Fávero, por compartilhar seus conhecimentos, por acreditar na importância deste estudo e pelas diversas oportunidades formativas durante o doutorado.

Aos integrantes do projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, pela amizade construída e pelas aprendizagens compartilhadas neste caminho.

AGRADECIMENTOS

Para delinear os agradecimentos desta tese, diversas emoções e recordações perpassam neste momento, pois foram quatro anos de doutorado e muitas pessoas se fizeram presentes durante este caminhar. Então, inicialmente, gostaria de salientar que não será possível registrar o nome de todos que estiveram comigo e que foram importantes neste processo formativo. Dessa forma, mesmo que não tenha seu nome citado, gostaria de manifestar este agradecimento a quem esteve presente de alguma maneira, contribuindo direta ou indiretamente com esta pesquisa.

Expresso, a minha família, as primeiras palavras de gratidão, pois estiveram ao meu lado e foram apoio e encorajamento contínuo em todas as etapas formativas, apoiando-me e incentivando em cada desafio. Ao meu pai, Egidio Bukowski e minha mãe, Edí Salete Suzsek Bukowski, que foram fundamentais para que eu alcançasse este sonho. Ao meu irmão Fabiano Bukowski, pelas palavras de incentivo e a minha irmã Charline Bukowski, que escutou cada angústia, sendo apoio e consolo, bem como vibrou com cada conquista partilhada.

De forma muito especial, expresso a minha eterna gratidão ao meu companheiro de vida, Bruno Luan Kühn, por tornar a caminhada muito mais significativa, pelo companheirismo, compreensão e amorosidade em cada etapa vivida, além de compartilhar deste sonho. Você está presente em cada entrelinha deste trabalho.

Ao meu orientador Altair Alberto Fávero, por ser o melhor presente que o doutorado me propiciou, és inspiração, referência de profissional e de ser humano em minha vida. Meu reconhecimento especial pelo apoio incondicional, pela disponibilidade, seriedade e encorajamento contínuo. Sem medir esforços durante a pesquisa, me acompanhou em cada palavra descrita nesta tese e, com paciência, me auxiliou neste processo de construção e elaboração. Dessa forma, saliento que esta tese é nossa!

A Universidade de Passo Fundo, em especial aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, por compartilharem os seus saberes e contribuírem para a realização desta pesquisa. Aos colegas de turma, pelos debates, leituras e reflexões durante os encontros das disciplinas.

À CAPES, pela bolsa de estudos que usufruí no primeiro e no último ano de doutorado, a qual foi primordial para que eu conseguisse concretizar este estudo.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Superior (GEPES), pela acolhida constante com os meus escritos, contribuindo significativamente na minha vida enquanto pesquisadora.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Maria Raquel Caetano, Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin, Dra. Carina Tonieto, Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Dr. Telmo Marcon por contribuírem com sugestões qualificadas e que, certamente, foram fundamentais para enriquecer esta pesquisa.

Aos integrantes do projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, Altair Alberto Fávero, Antônio Pereira dos Santos, Carina Tonieto, Caroline Simon Bellenzier, Junior Bufon Centenaro, pela parceria nos escritos, pelo apoio e pelas aprendizagens compartilhadas, além da amizade construída.

A cada instituições de ensino, pela parceria firmada, pelo tempo dispendido, pela receptividade em cada etapa, pela confiança depositada em nosso grupo, por compartilharem seus conhecimentos e experiências. Esta pesquisa só foi possível porque contamos com a generosidade de vocês, que são as vozes que dão sentido a escola e a esta pesquisa.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, pelo apoio institucional e pela oportunidade de aprender enquanto docente. Manifesto um agradecimento especial ao Marcelo Ronsoni, que organizou a minha carga horária de forma a ser possível conciliar com as diversas demandas profissionais, além de ser sempre muito solícito. Aos meus estimados colegas de profissão, pelo apoio condicional em todas as etapas, desde a idealização até a concretização deste estudo. Aos acadêmicos do curso de pedagogia, por serem minha esperança na mudança da educação.

Às escolas de Educação Básica do Município de Erechim que trabalhei durante esse percurso formativo, pelo apoio institucional. Aos colegas de profissão, por escutarem e me apoiarem nos momentos difíceis em função da sobrecarga profissional. Aos meus alunos, pela amorosidade manifestada e por me ensinam todos os dias em que estamos juntos.

Aos amigos e amigas que compreenderam a minha ausência durante esse período de estudo, pelo incentivo e pelas palavras generosas, o que tornou os momentos juntos especiais.

Minha eterna gratidão a todos que de alguma forma estiveram ao meu lado!

Muito obrigada!

“A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo”.

(Masschelein e Simons)

RESUMO

A presente tese tem por objetivo analisar como a proposta curricular para o Novo Ensino Médio (NEM), a partir das normativas oficiais (Lei 13.415/2017, Base Nacional Curricular do Ensino Médio - BNCCEM e Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio-RCGEM), tem sido traduzida e operacionalizada pelos sujeitos nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul (RS). Para esta investigação, delineamos a seguinte problemática investigativa: qual é a percepção dos docentes e equipes diretivas das escolas do projeto piloto do Rio Grande do Sul quanto ao processo de atuação e operacionalização da proposta curricular do Novo Ensino Médio (NEM) instituída pela Lei 13.415/2017, BNCCEM e RCGEM? Os objetivos específicos da pesquisa são: a) mapear os impactos das novas matrizes curriculares a partir da escolha dos itinerários formativos contemplados pelas escolas-piloto; b) esclarecer como transcorreu o processo de elaboração das matrizes curriculares e da proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no RS; c) verificar como está sendo operacionalizada a reforma do Ensino Médio pelos professores e equipes diretivas das escolas-piloto do RS; d) averiguar quais impactos estão sendo constatados nas práticas pedagógicas a partir dos indicadores de mudança no Novo Ensino Médio; e) identificar as percepções dos professores e equipes diretivas em relação ao acesso, no que tange ao conhecimento escolar, a partir da (re)estruturação das novas propostas curriculares para o Ensino Médio. A análise do problema se deu com base em diferentes matrizes teóricas, por meio de uma abordagem teórica pluralista, que envolve os estudos do pós-estruturalismo de Ball, Maguire e Braun (2016), a perspectiva crítica à racionalidade neoliberal de Laval (2004), a perspectiva sócio-histórica do currículo de Goodson (2019), a teoria crítica das políticas curriculares de Pacheco (2003) e a abordagem sobre conhecimento escolar de Young (2013, 2014). Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, que se constitui como estudo exploratório-descritivo quanto aos objetivos, qualitativa no que tange à abordagem do problema e em estudo de caso quanto aos procedimentos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as equipes diretivas e de grupos focais com os professores das dez escolas-piloto do RS. Para o tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2015). Ao tomar por base as categorias de análise “racionalidade neoliberal”, “propostas curriculares”, “profissionalização docente”, “protagonismo” e “aporte pedagógico/estrutura física”, a pesquisa chegou aos seguintes resultados: a) o conhecimento escolar, no NEM, tem seu acesso limitado e precariza o modelo de escolarização na reforma curricular em curso; b) a (re)estruturação curricular ocasiona o fortalecimento do preceito utilitarista para atender às demandas econômicas, o que favorece a competitividade a partir da possibilidade de empregabilidade; c) a precarização do trabalho docente se faz sentir nas dificuldades dos professores em assumirem disciplinas como os itinerários formativos, por eles não possuírem relação com sua área inicial de formação; d) ocorre a falta de apoio pedagógico aos professores e equipes diretivas, bem como a falta de clareza em relação à direção e aos objetivos da reforma; e) existe uma carência de materiais pedagógicos (internet, projetores, microscópio) básicos e de infraestrutura mínima, como salas de aula e refeitórios; f) o protagonismo estudantil é limitado a um discurso retórico; g) há um descontentamento por parte dos jovens com o NEM por conta da preocupação com o vestibular e pela impossibilidade de trocarem de percurso no decorrer da formação. Dentre as considerações finais, defende-se que, embora a reforma educacional para o Ensino Médio preveja mudanças a partir da (re)estruturação curricular, as experiências das escolas-piloto no RS seguem a revés para melhorar a qualidade de ensino.

Palavras-chave: Reforma educacional no Ensino Médio. Lei 13.415/2017. Proposta curricular. Experiências escolares.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze how the New High School (NEM) curriculum proposal, based on official regulations (Law 13.415/2017, the National High School Curriculum Base - BNCCEM and the Gaucho High School Curriculum Reference - RCGEM), has been translated and operationalized by the subjects in the pilot schools in Rio Grande do Sul (RS). For this investigation, we outlined the following research problem: what is the perception of the teachers and management teams of the pilot project schools in Rio Grande do Sul in relation to the process of implementing and operationalizing the New High School (NEM) curriculum proposal, established by Law 13.415/2017, the BNCCEM and the RCGEM? The specific objectives of the research are: a) to map out the impacts of the new curricular matrices based on the choice of training itineraries contemplated by the pilot schools; b) to clarify how the process of drawing up the curricular matrices and the proposal for curricular flexibilization of the New High School in Rio Grande do Sul took place; c) to verify how the reform of High School is being operationalized by the teachers and management teams of the pilot schools in Rio Grande do Sul; d) to ascertain what impacts are being observed in teaching practices based on the indicators of change in the New High School; e) to identify the perceptions of teachers and management teams in relation to access to school knowledge as a result of the (re)structuring of the new curriculum proposals for High School. The analysis of the problem was based on different theoretical frameworks, through a pluralist theoretical approach, which involves the studies of post-structuralism by Ball, Maguire and Braun (2016), the critical perspective of neoliberal rationality by Laval (2004), the socio-historical perspective of the curriculum by Goodson (2019), the critical theory of curriculum policies by Pacheco (2003) and the approach to school knowledge by Young (2013, 2014). This is a basic study that is exploratory-descriptive in terms of its objectives, qualitative in terms of its approach to the problem and a case study in terms of its procedures. The data was collected through interviews with the management teams and focus groups with teachers from the ten pilot schools in Rio Grande do Sul. To process the data, we opted for content analysis based on the studies of Bardin (2015). Based on the categories of analysis "neoliberal rationality", "curricular proposals", "teacher professionalization", "protagonism" and "pedagogical support/physical infrastructure", the research reached the following results: a) school knowledge in the NEM has limited access and makes the schooling model more precarious in the current curricular reform; b) the (re)structuring of the curriculum strengthens the utilitarian precept to meet economic demands, which favors competitiveness based on the possibility of employability; c) the precariousness of teaching work is felt in teachers' difficulties in taking on subjects such as training itineraries, because they are not related to their initial area of study; d) there is a lack of pedagogical support for teachers and management teams, as well as a lack of clarity regarding the direction and objectives of the reform; e) there is a lack of basic teaching materials (internet, projectors, microscope) and minimal infrastructure, such as classrooms and canteens; f) student protagonism is limited to rhetorical discourse; g) there is dissatisfaction on the part of young people with the NEM because of their preoccupation with the entrance exam and the impossibility of changing paths during their formation. Among the final considerations, it is argued that, although the educational reform for secondary education envisages changes based on the (re)structuring of the curriculum, the experiences of the pilot schools in Rio Grande do Sul continue to fail to improve the quality of teaching.

Keywords: High school education reform. Law 13.415/2017. Curriculum proposal. School experiences.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudos encontrados a partir da revisão de literatura.....	107
Gráfico 2 – Abordagem investigativa a partir da revisão de literatura	111
Gráfico 3 – Tendências críticas nos artigos publicados nas revistas	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de mudança propostos pelos documentos basilares	26
Quadro 2 – Proposições curriculares a partir da LBD 9.394/96.....	59
Quadro 3 – Itinerários formativos das escolas-piloto do RS	104
Quadro 4 – Publicações sobre a BNCC.....	108
Quadro 5 – Publicações sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).....	109
Quadro 6 – Linha de pesquisa dos programas de Pós-Graduação em Educação	110
Quadro 7 – Reforma do Ensino Médio (IBICT – Teses).....	112
Quadro 8 – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (IBICT – Teses)	115
Quadro 9 – Perguntas selecionadas para a pesquisa.....	122
Quadro 10 – Roteiro para grupos focais com os professores das escolas-piloto.....	127
Quadro 11 – Formação do Ensino Médio para o mercado de trabalho	140
Quadro 12 – Proposta de Flexibilização Curricular	151
Quadro 13 – Protagonismo como mudança e inovação	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mudança no currículo os impactos na prática a partir de Sacristán (1998)	48
Figura 2 – Explicação do código alfanumérico na BNCC	84
Figura 3 – BNCC em planilha	85
Figura 4 – Itinerários formativos a partir das Trilhas	101
Figura 5 – Matriz Curricular antiga do Ensino Médio (Diurno)	102
Figura 6 – Matriz Curricular do Novo Ensino Médio	103
Figura 7 – Triangulação dos dados para interpretação e composição dos resultados.....	120
Figura 8 – Categorias analíticas.....	130

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estados
BNCC/ EM	Base Nacional Comum Curricular/ Ensino Médio
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN/ EM	Diretrizes Curriculares Nacionais/ Ensino Médio
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Resenho Curricular
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RCG/ EM	Referencial Curricular Gaúcho/ Ensino Médio
RE	Regimento escolar
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNCEM	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. AS POLÍTICAS E TEORIAS CURRICULARES EM DEBATE	29
2.1. AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: DIMENSÕES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE	30
2.2. PRESSUPOSTOS BASEADOS NAS TEORIAS DE CURRÍCULO	38
2.2.1. <i>O conhecimento escolar na formação dos jovens: a dualidade no acesso ao ensino</i>	43
2.3. A TEORIA DA ATUAÇÃO PARA COMPREENDER A RESSIGNIFICAÇÃO NA ESCOLA	50
3. DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO MÉDIO	56
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS, PARA A RE(ESTRUTURAÇÃO) CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO QUE ANTECEDEM A REFORMA EDUCACIONAL	58
3.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS REFORMAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS	64
3.2.1. <i>A Lei 13.415/2017 e seus indicadores de mudança para a última etapa da educação básica</i>	68
3.2.2. <i>Os direcionamentos da BNCC do Ensino Médio em relação as propostas curriculares</i>	77
3.2.3. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i>	88
3.2.4. <i>Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio</i>	95
3.2.5. <i>Escolas-piloto no Rio Grande do Sul</i>	99
4. BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REVISÃO DA LITERATURA	106
5. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E CONTEXTUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TESE	116
5.1. PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	119
5.1.1. <i>Dimensão metodológica da entrevista</i>	121
5.1.2. <i>Dimensão metodológica do grupo focal</i>	124
5.2. ANÁLISE DE DADOS	128

6. A REFORMA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	131
6.1. RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA REFORMA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO	133
6.2. NOVA PROPOSTA CURRICULAR A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	146
6.3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM DECADÊNCIA: UMA REFLEXÃO URGENTE	159
6.4. O PROTAGONISMO DOS JOVENS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE	170
6.5. APOIO PEDAGÓGICO/INFRAESTRUTURA	179
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA (ENTREVISTA)	209
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA (GRUPOS FOCAIS)	210

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa implica em decisões e ações atreladas à lógica do conhecimento e que, de alguma forma, caracterizam o pesquisador (Paviani, 2009). Desse modo, assumir o desafio de ser pesquisador significa dedicar horas de estudo em busca de encontrar um certo equilíbrio na escrita para assegurar a neutralidade, imparcialidade e austeridade, sem exageros ou sem ser insuficiente, mas um estudo que tenha reconhecimento e que contribua com o campo acadêmico. Dessa maneira, entendo¹ ser impossível abordar a temática da tese sem antes relatar a minha trajetória acadêmica e que me mobiliza a esta escrita, pois, os caminhos trilhados contribuíram significativamente para as escolhas que foram tomadas nesta pesquisa. Portanto, a temática não foi uma opção aleatória, logo, este estudo é resultado de um percurso investigativo e que de alguma forma me caracteriza e identifica. Para delinear os motivos que despertaram para escolha do objeto de estudo desta tese, apresentarei minha trajetória de formação com a finalidade de narrar os motivos que me movem e me constituem como pesquisadora. Assim, apresento a seguir o percurso que me levou à temática de investigação sobre as políticas de currículo para o Ensino Médio implementadas nos últimos seis anos no Brasil.

Acredito que o início foi ainda na graduação em Pedagogia, por entender que o conhecimento e a aprendizagem foram temáticas de interesse que me instigaram ainda naquele período a estudar. Como trabalho de conclusão de curso, desenvolvi a monografia intitulada “As concepções dos professores em relação ao desenho na aprendizagem²”, a qual foi uma das investigações que corroborou para problematizar o desenho atrelado à elaboração de novos conhecimentos, ou seja, para além de ser compreendido como uma habilidade ou ser aplicado como ferramenta de registro na primeira etapa da educação básica, mas como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades naturais da criança. A partir da entrevista com os docentes atuantes na educação infantil, concluí, naquele momento, que eles utilizavam o desenho como uma ferramenta de registro dos conteúdos desenvolvidos e como forma de acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Com um desejo imenso de seguir meus estudos, cursei a especialização em Educação Integral e destaco essa caminhada, pois, foi o momento em que me despertei para os estudos

¹ O texto será escrito na primeira pessoa do singular neste primeiro momento, tendo em vista que a narrativa se refere à trajetória de formação da doutoranda.

² Monografia em forma de trabalho de conclusão de cursos, desenvolvida e apresentada na Faculdade Anglicana de Erechim, em 2010, sob orientação da professora mestre Simone Terezinha Marangoni.

curriculares e para investigar e compreender as políticas de ampliação da jornada escolar no país. A monografia “Currículo e saberes escolares na educação integral: uma análise do documento Rede de Saberes³” aborda uma análise crítica sobre os direcionamentos para implementação dos programas de Educação Integral no contexto brasileiro, a partir da investigação do documento *Rede de Saberes Mais Educação*. Com base na investigação documental, concluí que os saberes escolares recebem menos ênfase do que os saberes científicos, apesar do documento salientar a integração da realidade do estudante para as novas propostas curriculares. Por esse viés, é possível sustentar o argumento de que se torna relevante ter o currículo como alicerce da prática pedagógica e de que a ampliação do tempo do acesso ao espaço escolar, apesar de pertinentes, são insuficientes para assegurar a qualidade.

Na sequência dos estudos, escrevi minha dissertação de Mestrado, intitulada “Currículo e conhecimento escolar no Programa Ensino Médio Inovador: uma análise na microrregião de Chapecó/SC⁴”, na qual defini como objetivo investigar as concepções de conhecimento escolar que emergem no processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), delimitando como campo investigativo a microrregião de Chapecó/SC. Assim, por meio dos operadores analíticos “âmbitos de referência” e “integração curricular”, constatei, nos documentos investigados, as dimensões de trabalho, tecnologia, cultura e ciência como alicerce norteador da prática pedagógica. Além disso, sinalizei que, no processo de implementação do ProEMI, os conhecimentos escolares estão relacionados às concepções sociais, culturais e históricas, porém, ao direcionarem o ensino para perspectivas de empregabilidade e trabalho, eles descaracterizam o sentido educacional. Outro aspecto importante que destaco se refere ao fato de o auxílio financeiro ter influenciado positivamente nas escolas contempladas pelo ProEMI. Apesar disso é possível compreendê-lo, naquele momento, como insuficiente para modificar o modelo escolar, visto que, apesar dos direcionamentos dos documentos para atividades interdisciplinares, ainda, a fragmentação esteve fortemente presente a partir da análise do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Desse modo, compreendo que, apesar da política educacional estar atrelada aos preceitos de qualidade e como possibilidade de resolver os problemas sociais, os conhecimentos significativos e úteis se referem aos aspectos sociais, de produtividade e de acordo com os interesses juvenis.

³ Monografia desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, em 2014, sob a orientação do professor doutor Roberto Rafael Dias da Silva.

⁴ Dissertação defendida na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, em 2016, sob a orientação do professor doutor Oto João Petry e coorientação do professor doutor Roberto Rafael Dias da Silva.

Portanto, é possível inferir que a presente tese segue como continuação de meus estudos, ao definir, como campo de pesquisa, a tradução e operacionalização dos sujeitos escolares⁵ a partir da Lei n. 13.415/2017⁶, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC⁷) e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM)⁸. O estudo está atrelado à linha de Políticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Por esse viés, vale destacar que, por uma perspectiva social, justifico a pertinência do estudo ao delinear proposições importantes para pensar as ações educativas que estão se constituindo a partir das normativas curriculares, ao investigar e analisar as influências, relações de poder, nuances e funcionalidade, a partir das percepções/experiências dos sujeitos, como uma possibilidade interessante na perspectiva de avançar em relação as intencionalidades e sentidos atribuídos à educação. Por uma abordagem crítica, as oportunidades de escolarização ainda são muito desiguais no país, pois, mesmo com melhorias no acesso, com a elaboração de programas e leis, “do ponto de vista de fixar os alunos na escola, de forma a que concluam seus estudos no período esperado, as estratégias e as ações dos poderes públicos não têm sido suficientemente exitosas” (Krawczyk, 2014, p. 2).

Assim, do ponto de vista científico, compreendo que, a partir do estudo, torna-se possível perceber que os documentos orientadores das políticas curriculares contribuem, impactam e induzem ou não as práticas pedagógicas no Ensino Médio a partir da percepção dos docentes (equipes diretivas e professores). Ao definirmos o RCGEM, a BNCC e a Lei 13.415/2017 como documentos basilares no Rio Grande do Sul, assume-se a responsabilidade de pesquisar um tema que divide opiniões e que está se constituindo de alguma forma no espaço educacional. O estudo acerca da influência das políticas curriculares sobre a reestruturação das propostas curriculares, e, sucessivamente, da prática pedagógica, contribui com o campo da educação ao verificar como o conteúdo de tais políticas estão sendo traduzidos/compreendidos e operacionalizados pelos sujeitos escolares no ensino dos jovens.

⁵ Compreendo, como sujeitos escolares, os professores e equipes diretivas das escolas-piloto que estiveram defronte no processo de implementação da reforma. Nesta tese, isso se refere aos profissionais que participaram do “Projeto de Pesquisa Políticas Curriculares para o Ensino Médio” das escolas-piloto de uma determinada CRE, no estado do Rio Grande do Sul, e que compartilharam suas experiências a partir de entrevistas e grupos focais.

⁶ A Lei 13.415 de 2017 expressa mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio e define alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), sucessivamente nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 11.494/2017), nos Decretos n° 5.452/1943, n° 236/1967, além de revogar a Lei n° 11.161/2005 e de implementar a Política de Fomento das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁷ A BNCC é um documento basilar da educação brasileira em que se define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na última etapa da educação básica, visando assegurar os direitos de aprendizagens a toda população.

⁸ O RCGEM é um documento construído por redatores que representaram a comunidade estadual, em que abordaram objetivos, indicando linhas gerais unificadas, sinalizando as fragilidades e sugerindo parcerias para superar as fragilidades do sistema educacional do estado do Rio Grande do Sul.

As ações do governo federal para nortear os “novos” rumos para o Ensino Médio nos últimos seis anos são orientadas a partir de normativas curriculares e induzem a ampliação na jornada escolar, a partir da Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Além disso, a Lei 13.415/2017 altera a LDB 9.394/1996 e define, para o Art. 35, que, na Base as áreas do conhecimento, assegurem os objetivos e direitos de aprendizagem para a última etapa da educação básica. Os incisos que tratam desse artigo mencionam que a diversidade curricular deve estar relacionada com a BNCC e com os aspectos culturais, sociais, ambientais e históricos. Ainda para a proposta curricular, o documento prevê a formação integral do estudante e considera que ela está atrelada com as dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e com o projeto de vida. O Art. 36 também faz menção ao currículo e define que ele deve ser estruturado a partir dos direcionamentos da BNCC e dos itinerários formativos, sendo que esses devem ser elaborados pelo interesse e escolha da instituição, de modo a contemplar arranjos diferentes, além de contar com as possibilidades dos sistemas e conforme o entendimento de relevância.

Os Sistemas Estaduais de Ensino também receberam orientações a partir dos preceitos do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para elaboração do documento curricular regional alinhado à BNCC. Assim, em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais e com apoio técnico do Ministério da Educação (MEC), o estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), elaboraram, no ano de 2020, o Referencial Curricular do Ensino Médio, que contou com a participação na redação de professores da rede estadual de ensino selecionados a partir de edital. Os docentes redatores dedicaram de sua carga horária (20 horas semanais) para estudo da legislação e para a escrita do documento. Assim, “se ocuparam em alinhar as especificidades de cada componente curricular nas diversas áreas do conhecimento e nas relações com os diferentes Itinerários Formativos (IFs)” (Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 16).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, sucessivamente o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio e a Lei 13.415/2017 que institui a política para a ampliação da jornada de tempo integral, são exemplos desses novos direcionamentos, visto que as normativas são concebidas como orientadores basilares. Porém, por vezes, a escola assume a responsabilidade de operacionalizar tais encaminhamentos para tentar se adaptar ao que é determinado, apesar de carecer de reflexões críticas acerca da implementação, de uma elaboração pensada coletivamente pelos sujeitos da escola, de investimento financeiro, de

infraestrutura adequada e que, de fato, atenda às necessidades emergentes do contexto. Seguindo esse entendimento, sob o mirante das políticas educacionais a partir dos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular, da Lei 13.415/2017 e sucessivamente do Referencial Curricular Gaúcho, delineamos⁹ para esta pesquisa a seguinte problemática investigativa: *qual é a percepção dos docentes e equipes diretivas das escolas do projeto piloto do Rio Grande do Sul, quanto ao processo de atuação e operacionalização da proposta curricular do Novo Ensino Médio (NEM) instituídas pela Lei 13.415/2017, BNCCEM e RCGEM?*

Efetivamente, entendemos que a Lei 13.415/2017 fomenta a BNCCEM e induz que se repense a prática pedagógica, assim, a reestruturação curricular para o Ensino Médio adquiriu certa centralidade nos últimos quatorze anos. Para tanto, definimos como campo investigativo as experiências dos sujeitos escolares, ao as compreendermos como possibilidade para pensarmos as políticas curriculares e operacionalizações que se constituem a partir das interpretações, necessidades e particularidades de cada contexto. A última etapa da educação básica está passando por diversas reconfigurações a partir das políticas educacionais, assim, decisões complexas e novos direcionamentos através de legislações, medidas provisórias, leis, diretrizes, decretos, resoluções, pareceres, entre outras normativas jurídicas, têm induzido mudanças para essa etapa da educação básica. Nesse sentido, tem razão Mainardes (2018, p. 189) quando afirma “que o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”.

Nessa direção, partimos do pressuposto de que as escolas estão elaborando traduções/compreensões a partir dos encaminhamentos de implementação do NEM, assim, questionamos: as propostas curriculares, e sucessivamente as práticas pedagógicas escolares, estão sendo reconstruídas com novos sentidos educacionais ou estão simplesmente reproduzindo os direcionamentos dos documentos oficiais? Há uma padronização e prescrição do currículo a partir das políticas curriculares para o Ensino Médio? Em relação à operacionalização nas instituições, as normativas orientadoras estão ocasionando mudanças e impactos no pensar educacional ou apenas estão “adaptando” o que já vinha sendo realizado nessa nova proposta curricular? A partir da reforma, quais conhecimentos escolares estão sendo assegurados na prática pedagógica? Definimos, como objetivo geral da tese: analisar como a proposta

⁹ A partir deste momento o texto será escrito na primeira pessoa do plural, tendo em vista que os posicionamentos ultrapassam as minhas concepções pessoais e a minha trajetória de formação. Assim, passaremos a integrar o posicionamento do orientador, do grupo de pesquisa e dos interlocutores do referencial teórico.

curricular para o Novo Ensino Médio (NEM), a partir das normativas oficiais (Lei 13.415/2017, Base Nacional Curricular do Ensino Médio - BNCCEM e Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio-RCGEM), tem sido traduzida e operacionalizada pelos sujeitos nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul (RS). De forma pontual, a tese tem como objetivos específicos: a) mapear os impactos das novas matrizes curriculares a partir da escolha dos itinerários formativos contemplados pelas escolas-piloto; b) esclarecer como transcorreu o processo de elaboração das matrizes curriculares e da proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no RS; c) verificar como está sendo operacionalizada a reforma do Ensino Médio pelos professores e equipes diretivas das escolas-piloto do RS; d) averiguar quais impactos estão sendo constatados nas práticas pedagógicas a partir dos indicadores de mudança no Novo Ensino Médio; e) identificar as percepções dos professores e equipes diretivas em relação ao acesso, no que tange ao conhecimento escolar, a partir da (re)estruturação das novas propostas curriculares para o Ensino Médio.

A tese em questão tem relação com o “Projeto de Pesquisa Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, que está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, além da relação com o Observatório do Ensino Médio/RS e com a Rede EMPesquisa. O projeto tem parceria formalizada com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de uma determinada CRE no Rio Grande do Sul e tem por finalidade analisar os desdobramentos em relação à Lei 13.415/2017, a fim de investigar a atuação dos sujeitos envolvidos, de modo a averiguar as tensões epistemológicas, políticas e pedagógicas resultantes da reestruturação formativa na última etapa da educação básica. Dentre os materiais coletados, por meio de questionários e grupos focais com professores e estudantes, e entrevistas com gestores das escolas e com a CRE, durante a investigação e desenvolvimento do projeto, optamos por selecionar apenas as entrevistas com as equipes diretiva das escolas e investigar os dados coletados no grupo focal com os professores, por compreendermos que foram os profissionais atuantes na reformulação das propostas curriculares.

Para desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela abordagem de natureza teórica, ao construirmos argumentos a partir da teoria existente (pesquisa bibliográfica) e pelo diálogo com os pesquisadores que se dedicam a discutir tal temática. A pesquisa segue pela perspectiva do estudo documental ao investigarmos as normativas (de âmbito nacional e estadual) a partir do tratamento analítico, estabelecendo discussões pertinentes para compreendermos os direcionamentos delineados na legislação quanto ao percurso formativo dos jovens que cursam

o Ensino Médio. Para tanto, intencionamos por uma perspectiva pluralista ao concebermos a análise investigativa a partir de diferentes matrizes teóricas. Dessa forma, optamos pela abordagem teórica pós-estruturalista de Ball, Maguire e Braun (2016) através da teoria da atuação, além da crítica à racionalidade neoliberal de Laval (2004), da perspectiva sócio-histórica do currículo delineada por Goodson (2019), bem como da teoria crítica de Pacheco (2003) em relação às políticas curriculares, e de Young (2013, 2014) para os estudos curriculares e para abordagem sobre o conhecimento.

O estudo resulta em uma abordagem empírica, baseado em evidências a partir do estudo de caso e que ancora argumentos conceituais com as experiências dos sujeitos escolares (equipes diretivas e professores), apresentando dados para a concretude da base factual da reforma educacional no ensino dos jovens que cursam o Ensino Médio. No que tange à dimensão do objeto, definimos a atuação e interpretação no contexto da prática a partir das percepções sinalizadas pelos profissionais atuantes nas escolares (Ball; Maguire; Braun, 2016). Dessa forma, compreendemos que os sujeitos, ao interpretarem as normativas, podem compreender/traduzir e reproduzir na prática de formas distintas, visto que as políticas estão atreladas a textos complexos e que as representações são codificadas por cada sujeito a partir dos valores e experiências que lhe constituem ao longo da vida pessoal, profissional e acadêmica (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Seguindo essa perspectiva, pontuamos que as políticas estão atreladas às relações de poder e que se constituem a partir de diversas influências. Mencionamos, ainda, que esta tese visa manter o cuidado em relação ao ecletismo e, por isso, opta-se por diferentes abordagens teóricas, mas que se complementam e possuem coerência com o estudo proposto, para assegurar o rigor teórico e científico da pesquisa. Além disso, vale destacar a vigilância no que tange à excessiva neutralidade, que constitui posicionamentos a partir das argumentações, pois, ao se tratar de política, ocorre a precaução em relação a legitimar ideologia dominante (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Seguindo esse entendimento, sinalizamos a importância deste estudo ao considerar os aspectos microcontextuais (escola) e contexto amplo (determinações dos documentos nacionais). Assim, tomamos como base a “análise de políticas¹⁰”, através da investigação no conteúdo dos textos oficiais, para constatar as concepções e fundamentos que emergem nos documentos, a fim de compreender a operacionalização nas escolas. No que concerne ao objeto

¹⁰ Seguindo os estudos de Bell e Stevenson (2005), os pesquisadores Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 150), afirmam que “a análise de políticas pode tomar uma série de formas, tais como o desenvolvimento de modelos analíticos mais amplos por meio dos quais as políticas podem ser compreendidas e interpretadas; a análise de uma série de aspectos relacionados à política (formulação, implementação, avaliação etc.) ou a análise crítica de políticas específicas”.

de pesquisa, entendemos que o campo está relacionado com as concepções, percepções e ações dos sujeitos a partir das políticas curriculares, visando investigar a atuação deles e nas operacionalizações das políticas nos contextos escolares. A partir de um posicionamento teórico crítico-analítico, entendemos que o campo epistemológico das políticas educacionais contribui na análise que denuncia o descompasso entre o proposto e o vivido no cotidiano escolas a partir da reforma do Ensino Médio.

Nas últimas duas décadas, as políticas educacionais têm induzido mudanças para as propostas curriculares e têm investido de forma expressiva através de programas, investimentos financeiros e alterações nas leis, além de induzir a ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio. Entretanto, pela abordagem neoliberal, os discursos e legislações para “inovar” e “melhorar” os padrões de desempenhos (avaliações de larga escala) têm sido estabelecidos pelo governo e agências de interesse a partir de prescrições para prática docente, de modo que essas estão atreladas aos preceitos do mercado e de performatividade. Em outras palavras, “está sendo exigido das escolas, sua contribuição para a competitividade da economia nacional e coesão cultural, é codificado em uma litania de declarações de políticas, documentos e legislações” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 22). Seguindo esse entendimento, vale destacar que as normativas podem ser compreendidas, em alguns casos, como recomendadas, outras sugeridas, porém, que também têm os aspectos obrigatórios (Ball; Maguire; Braun, 2016). Assim, salientamos a relevância da pesquisa com enfoque nas políticas educacionais que, por vezes, são fragmentadas, interrompidas e se constituem como dispositivo de poder para “representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público” (Bourdieu, 2014 *apud* Mainardes, 2018, p. 188).

Em consequência, a escola se torna campo de estudo que necessita ser pensado, questionado e planejado. Partimos do entendimento de que “as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população” (Mainardes, 2018, p. 188). O Estado tem discutido uma pauta emergente na educação básica, que se refere à formação dos jovens, porém, estudos têm sinalizado a forte presença dos segmentos não governamentais que direcionam e implementam os seus interesses quanto à formulação das políticas educacionais (Cássio, 2019; Macedo, 2017; Krawczyk, 2014; Fávero, Centenaro, Bukowski, 2021). A partir da aprovação da BNCC e da reforma curricular para o Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017, torna-se possível identificar que as prescrições e direcionamentos do governo federal, bem como das instituições, fundações entre outras organizações, têm favorecido a racionalidade neoliberal.

Importa assinalar, para este estudo, que, apesar da racionalidade neoliberal exercer forte influência nas décadas de 1980 e 1990, tratamos da sua influência no sentido educacional a partir do século XXI, pois é uma fase que se constitui a partir de influências nas ações governamentais, sucessivamente nas reformas educacionais para o Ensino Médio (Lei 13.415/2017, BNCC, RCG). Tomamos a racionalidade neoliberal como norteador do sentido educacional, pois ele tem reduzido o espaço de ações públicas ao atender os interesses das empresas privadas (Dardot; Laval, 2016). Para Ball (2011), as mudanças na forma de compreender a educação escolar estão relacionadas com as concepções políticas e legislativas elaboradas e que norteiam os valores e subjetividade dos sujeitos escolares. Portanto, a racionalidade neoliberal fortalece os preceitos na forma de mercado ao direcionar a responsabilização (*accountability*) atrelada à *performance*. Em outras palavras, a escolarização dos jovens fortalece a perspectiva empresarial, em que o estudante investe na sua formação, para melhores oportunidades profissionais a partir da sua produtividade e, assim, o conhecimento escolar se torna uma mercadoria, ao invés de ser compreendida como um bem público, para evolução das relações humanas na vida em sociedade.

O conceito “racionalidade” é utilizado por Dardot e Laval (2016) ao tratar do princípio de concorrência relacionada às práticas, discursos e dispositivos que influenciam as novas formas de governo, ou seja, o desenvolvimento atrelado à lógica do mercado. Em uma direção próxima, Ball o aborda como “perspectiva” (2011) e/ou “imaginário” (2014) neoliberal para problematizar os processos de mercantilização da educação. Para o escrito desta tese, apesar de utilizarmos, em alguns momentos, o neoliberalismo como uma perspectiva, optamos também por utilizarmos o termo racionalidade, visto que ambos os autores seguem os estudos foucaultianos de governamentabilidade, que trata como racionalidade os diversos mecanismo e dispositivos biopolíticos que o capitalismo utiliza para exercer sua forma de governo. Por esse viés, tanto a “racionalidade” como a “perspectiva” neoliberal, utilizadas nesta tese, referem-se aos impactos econômicos, sociais e culturais que ditam o sentido educacional nas escolas públicas, através dos preceitos de mercado.

A crítica em relação à performatividade, no setor público e na educação, é somada “à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado” (Ball, 2011, p. 25). Para tanto, a racionalidade neoliberal propaga “padrões” através do discurso de excelência, eficácia e qualidade na escolarização dos jovens, visando os desempenhos individuais e institucionais,

averiguados pelos exames de larga escala, de modo a reforçar a “cultura de desempenho” (Ball; Maguire; Braun, 2016). A retórica se naturaliza e suas influências aplicadas à educação impactam o setor público, pois, “não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distingam de um negócio” (Ball, 2011, p. 25).

A escola constituída pelo contexto das políticas educacionais passou a ser compreendida como possibilidade de democratização no que tange à formação do cidadão e, assim, é responsabilidade de toda sociedade e não apenas planejada e pensada pelo Estado (Höfling, 2001). Assim, os pressupostos atrelados a uma política educacional podem estar baseados na concepção de resultados desejados ou implementação de uma nova prática (Espinoza, 2009). Nesta pesquisa em questão, investigaremos ambos os aspectos, pois apresentamos os direcionamentos de implementação a partir da BNCC/EM, do RCGEM e da reforma a partir da Lei 13.415/2027, mas enfatizamos a análise em relação a atuação dos sujeitos escolares. Assim, neste estudo, optamos pelo percurso teórico metodológico da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), pois, apesar da relevância do ciclo políticas¹¹ relacionados aos contextos para análise (contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política), entendemos que a teoria da atuação, por ser um complemento do contexto da prática (Pavezi, 2018), auxilia-nos a compreender as ressignificações que os sujeitos escolares constituem a partir da reforma educacional.

Para dar sustentabilidade à pesquisa sobre as políticas educacionais, Tello e Mainardes (2015, p. 174) salientam a importância de almejarmos “pesquisar teorias melhores para melhor compreendermos a realidade e nela poder intervir”. Por esse viés, apontamos a pertinência dos estudos e pesquisas para o ensino dos jovens, visto que pensar nos direcionamentos e nos rumos que as escolas estão seguindo se torna uma possibilidade de constituir um percurso formativo mais coerente e significativo para as novas gerações. Assim, salientamos esta tese como pauta emergente, visto que, por vezes, os direcionamentos do Estado foram insatisfatórios do ponto de vista de assegurar a mudança e qualidade, além de desconsiderar os posicionamentos e argumentos dos sujeitos escolares. A partir da reforma educacional, compreendemos que, com “a desqualificação do conhecimento especializado abre espaço para o corporativismo e para os interesses do mercado de serviços educacionais e, então, não importam os critérios educacionais e o que dizem professores e demais profissionais da educação” (Tonieto *et al.*, 2023, p. 7).

¹¹ Ciclo de políticas é um método proposto por Ball e Bowe na década de 1990 e que se tornou uma ferramenta para investigar as formas pelas quais políticas são elaboradas.

No decorrer desta pesquisa, apresentaremos as “mudanças” propostas pelas normativas (BNCCEM, RCGEM, Lei 13.415/2017, DCNEM, documentos da SECUC) para o Ensino Médio. Entretanto, organizamos um quadro com as três normativas que norteiam esta tese, visando sinalizar, brevemente, o que compreendemos por indicadores de mudanças que estão presentes nas normativas para o Ensino Médio, como propostas “inovadoras”¹².

Quadro 1- Indicadores de mudança propostos pelos documentos basilares

Lei 13.415/2017- DCNEM	BNCCEM	RCGEM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura do Ensino Médio em Tempo Integral; ✓ Ampliação do tempo mínimo de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022); ✓ Organização curricular flexível, e possibilidades de escolha dos estudantes (protagonismo); ✓ Currículo composto pela BNCC e itinerários formativos; ✓ Construção do Projeto de vida; ✓ Itinerários formativos nas áreas de conhecimento e atrelados a formação técnica e profissional; ✓ Considerar as demandas da sociedade. ✓ Educação a distância e profissionais com notório saber. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, éticas e sociais; ✓ Apresentação de conhecimentos essenciais, bem como as habilidades, competências e as aprendizagens pretendidas para a formação dos jovens; ✓ Disciplinas organizadas nas quatro áreas do conhecimento; ✓ Obrigatoriedade nos três anos - Matemática, Língua Portuguesa; ✓ Flexibilização do currículo - itinerários formativos ou técnicos; ✓ Aumento da carga horária. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Itinerários Formativos aprofundados nas áreas de conhecimento, organizadas nas trilhas formativas (24); ✓ Projeto de vida como componente curricular; ✓ Proposta curricular diversificada e flexível (conteúdos obrigatórios e eletivos); ✓ Demandas da sociedade gaúcha; ✓ Protagonismo das juventudes de acordo com os seus interesses e suas diferentes realidades; ✓ Nova forma de ensinar e aprender, organização de tempos e espaços.

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Em face do exposto, torna-se pertinente investigar os sentidos atribuídos ao ensino dos jovens, visando analisar criticamente as finalidades, em virtude de que diversas questões serão planejadas seguindo a Lei 13.415/2017, a BNCCEM e o RCGEM. A partir de ambos os documentos basilares, sinalizamos que eles fazem menção à autonomia das instituições de ensino brasileiras, assim, investigaremos como as experiências escolares estão constituindo suas próprias propostas curriculares a partir das práticas pedagógicas. Lopes (2018, p. 25) argumenta que o currículo escolar necessita “fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”.

A Base Nacional Comum Curricular pressupõe sentidos, significados e direções em relação ao processo formativo dos jovens que cursam o Ensino Médio, em outras palavras, entende-se como “um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto

¹² Alguns estudos já estão problematizando as mudanças sinalizadas pelas normativas, uma vez que é um discurso que já estava presente em outros documentos anteriores, mas que aparece como novidade (Silva, 2018; Fávero *et al.*, 2022 etc.)

de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido” (Lopes, 2018, p. 27). Partindo desse pressuposto, entendemos que as propostas curriculares são constituídas a partir de valores sociais, objetivos educacionais e disputas por significados, a fim de dar sentido e organicidade ao trabalho pedagógico. Por esse campo argumentativo, entendemos a relevância de compreender as mudanças ocorridas no sistema escolar, a partir da investigação dos processos nacionais e particulares, de cada instituição educacional, que influenciaram as escolhas que fazem parte das propostas curriculares e que orientam a última etapa da Educação Básica. Nessa direção, analisar a operacionalização e a dinâmica do currículo de forma comprometida, visando novas estratégias para conduzir os processos de escolarização, requerem muito estudo e pesquisa.

Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos delineados para esta tese, organizamos o texto em seis capítulos, de modo que, em cada capítulo, são abordadas diferentes seções que se complementam. Diante das questões que permeiam o estudo proposto, apresentamos, neste primeiro capítulo, aspectos introdutórios relacionados a reforma educacional no país, a trajetória da pesquisadora, o problema, os objetivos, a justificativa acadêmica e social deste estudo, bem como a organização dos capítulos.

No segundo capítulo, elencamos os pressupostos teóricos acerca das políticas curriculares, das teorias de currículo, além dos conhecimentos escolares e a teoria da atuação. Assim, discorreremos sobre a políticas curriculares, tendo como aporte teórico os estudos de Pacheco (2003). Após, conduzimo-nos a apresentar brevemente a teoria do currículo, tendo como aporte teórico os estudos de Lopes e Macedo (2011). Entendemos como oportuno apontarmos alguns pressupostos teóricos que norteiam o estudo acerca do conhecimento escolar (Pacheco, 2016; Goodson, 2019; Young, 2013). Posteriormente, descrevemos a teoria da atuação a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), entre outros pesquisadores que discutem a temática, utilizando a abordagem como aporte teórico-metodológico.

No terceiro capítulo, mobilizamo-nos a discutir sobre as normativas oficiais para o Ensino Médio, de modo a constituir inicialmente uma cronologia dos documentos e ações do governo federal que antecederam a atual reforma (Lei 13.415/2017), uma vez que o eixo principal fora indicativo de mudança para o currículo. Na sequência, abordamos uma contextualização crítica no que tange aos atuais direcionamentos das políticas curriculares (Lei 13.415/2017, BNCC, DCNEM, RCGEM) e finalizamos esse capítulo com uma breve abordagem acerca das escolas-piloto no Rio Grande do Sul, apresentando as mudanças nas matrizes curriculares e escolhas dos itinerários formativos, pelas instituições de ensino

investigadas. Apresentamos, como quarto capítulo, a revisão de literatura que visa esclarecer e conhecer os estudos atrelados à temática e à singularidade da tese a ser defendida.

No quinto capítulo, sinalizamos o percurso delineado para o desenvolvimento metodológico da tese, ou seja, as dimensões metodológicas para análise do material coletado (entrevista e grupo focal) com as equipes diretivas e professores, de modo a justificar a escolha do campo investigativo, que são as dez escolas-piloto de uma determinada CRE, no Rio Grande do Sul. Na sequência desse capítulo, ainda abordamos a organização do material e tratamento analítico, em que optamos pela análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2015).

O sexto capítulo está destinado para a apresentação dos resultados a partir da análise dos dados. Desse modo, estruturamos esse capítulo em cinco seções, ao tomar por base as categorias de análise: “racionalidade neoliberal”, “propostas curriculares”, “profissionalização docente”, “protagonismo” e “aporte pedagógico/estrutura física”.

Nas considerações finais, apresentamos os argumentos para a defesa da presente tese, a fim de compor uma reflexão crítica a partir das experiências de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) das escolas investigadas, com a finalidade de retomar os objetivos alcançados e de sistematizar as percepções dos sujeitos escolares a partir a atuação e operacionalização na reforma educacional para a última etapa da Educação Básica.

2. AS POLÍTICAS E TEORIAS CURRICULARES EM DEBATE

A presente investigação dialoga com o campo dos Estudos Curriculares sobre os direcionamentos pedagógicos no que tange às políticas curriculares para a última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, percorremos diversas concepções interpretativas em relação à complexidade curricular para compreendermos os direcionamentos político-pedagógicos no processo formativo que perfazem o ensino dos jovens. De forma geral, apresentamos problematizações emergentes na escola pública brasileira, fomentando as estratégias governamentais para “solucionar” e “assegurar” a qualidade no ensino. Entretanto, a partir dos pressupostos teóricos, articulamos reflexões sobre o conjunto de ações relacionadas às políticas curriculares que nos mobilizam a construir tal investigação em formato de tese. Portanto, neste estudo em questão, dar-se-á espaço para compreender como os docentes e equipes diretivas que estão na escola estão fazendo a resistência na operacionalização e traduzindo/compreendendo as mudanças direcionadas pela reforma educacional induzida pela Lei 13.415/2017.

Valendo-nos da perspectiva de Pacheco (2003, p. 10), que sinaliza a política curricular enquanto um espaço público, assim, denota-se “aceitar que a escola é um local de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos”. Logo, consideramos fundamental sinalizar nossas inquietações enquanto pesquisadores, de modo a produzir um debate em relação ao ensino público no contexto brasileiro, a partir de articulações com autores que dialogam sobre o campo das teorias curriculares. Tratando o currículo escolar como uma prática discursiva, Lopes e Macedo (2011, p. 41) argumentam que tais propostas, além de serem uma prática de poder, são práticas de significações, portanto, o currículo “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. Dessa forma, compreendemos que os discursos que perfazem as propostas curriculares acabam reiterando formas de entender a sociedade e traçando perspectivas futuras.

Desse modo, enfatizamos, nesta parte do estudo, abordagens teóricas para compreendermos a reforma educacional a partir da Lei 13.415/2017 e, sucessivamente, as propostas curriculares das escolas, visando dialogar com teorias que nos auxiliam a pensarmos tanto na prescrição das políticas, a partir da atuação dos sujeitos que estão na escola, quanto no impacto em relação ao acesso ao ensino dos jovens. Diante dessa proposição, Lopes e Macedo (2011, p. 26) argumentam que “há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que

ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser ‘usado’ nas escolas”. Nessa direção, intencionamos abordar relações no que tange ao controle social, que direciona um currículo prescritivo, a fim de dialogar com a atuação que ocorre nas escolas a partir da compreensão dos profissionais que, por vezes, são responsabilizados pelos resultados ainda insatisfatórios da educação. As políticas educacionais, a partir de projeto e reformas nos últimos quatorze anos, têm induzido uma retórica de Ensino Médio brasileiro para atender as necessidades e anseios dos jovens, visando assegurar a qualidade, através da resolução de problemas, no que tange à evasão e desinteresse pelo ensino produzido nas escolas. Entretanto, diversos pesquisadores já sinalizam que os direcionamentos normativos/documentos oficiais percorrem um sentido contrário em relação a garantir oportunidades igualitárias (Motta e Frigotto, 2017; Silva, 2018; Dourado e Siqueira, 2019).

Assim, sistematizamos o presente capítulo em subseções. Inicialmente, a partir da abordagem em políticas curriculares, delineamos os pressupostos teóricos que auxiliam a pensar a prescrição e regulação das propostas curriculares por meio do diálogo com o conjunto de ações que tem sido considerado para que ocorra a “mudança” no Ensino Médio. Abordamos os estudos atrelados à teoria de currículo, pois, tais premissas corroboram a compreensão das concepções de currículo pelos profissionais da educação e sua (re)estruturação como possibilidade de resistência na instituição escolar. Compreendemos, como fundamental, apresentar, também, uma subseção acerca do conhecimento escolar como elemento constitutivo na formação dos jovens. E, na última subseção, abordamos a teoria da atuação, proposta por Ball e colaboradores, como aporte teórico que nos auxilia a interpretarmos os direcionamentos curriculares a partir da reforma educacional que perfazem as escolas públicas atuais, com foco no Ensino Médio.

2.1. As políticas curriculares para o Ensino Médio: dimensões teóricas para a análise

A abordagem acerca das políticas curriculares ganha espaço no presente estudo, pois, dentre os indicativos de mudança da reforma do Ensino Médio, e que se apresentam desde a Lei 13.415/2017, na BNCC e no RCG, há a (re)estruturação curricular. Dessa forma, sinalizamos que, apesar das políticas curriculares estarem em voga e conquistarem um espaço importante nos documentos nacionais e nas pesquisas em educação, compreendemos que elas necessitam avançar enquanto construção coletiva dos sujeitos da escola para assegurar uma prática pedagógica de qualidade, com identidade específica e que visa um ensino igualitário.

Assim, para este estudo, delineamos uma perspectiva crítica a partir de abordagens teóricas que nos ajudam a entender as relações de interesse presente nas diversas instâncias (nacional, estadual e escolar).

Para delimitar a compreensão acerca de política curriculares, recorreremos ao estudo de Pacheco (2003, p. 27-28), ao definir como resultado “de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos”. A partir desse enfoque discursivo, compreendemos currículo como norteador da prática pedagógica, constituído pelos sujeitos da escola, a partir de lutas e concepções divergentes, induzidas pelas políticas de âmbito nacional, porém, que determinam, em um espaço/tempo, a delimitação em relação ao sentido educacional que se almeja conquistar e de sociedade que se deseja constituir. Llavador (2013, p. 39) define política como “um conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance dos próprios interesses”. Em outras palavras, as políticas curriculares projetam sentidos de sociedade a partir de diferentes demandas emergentes, que são compreendidas e defendidas pelos agenciadores.

Seguindo tal perspectiva, buscamos com este estudo sistematizar reflexões sobre as políticas curriculares no Ensino Médio, pois, tornou-se notório disputas ideológicas no campo educacional e o currículo como eixo norteador da prática pedagógica, passa a objetivar tais perspectivas. Assim, torna-se inevitável a abordagem sobre questões curriculares na agenda política dos governos, pois, como centralidade das questões educativas (Pacheco, 2003), tal temática ganha legitimação como possibilidade de mudança e transformação, de modo a englobar diversos princípios, valores e ideais. Nessa direção, tanto os indicativos nacionais como a materialização do currículo na escola são decisores para a tradução e operacionalização da política. Sacristán (2017, p. 108) argumenta que:

[...] política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, na medida em que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo.

Importa assinalar que as políticas curriculares estão relacionadas a decisões diversas, ora contínuas e ora intermitentes. Ocorre, ainda, as contestações realizadas pelo campo

investigativo, “pois reformar, inovar, mudar a escola tem sido, ao longo dos últimos dois séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez de assunção de projetos sociais amplamente compartilhados” (Pacheco, 2003, p. 11). Nessa direção, os estudos em políticas curriculares corroboram a compreensão sobre os condicionamentos que interferem no contexto escolar, pois impactam no sentido educacional e sucessivamente na prática pedagógica e na formação do jovem que cursa o Ensino Médio. Contudo, a tradução e operacionalização do currículo está em constante oscilação a partir das propostas constituídas, através de estratégias diversas que carregam os interesses de grupos específicos. Vale destacarmos, aqui, o fato dos docentes, por vezes, serem cativados pela retórica atraente desses grupos, que indicam um “prontuário milagroso” para resolver os problemas da educação, assim, as reformas curriculares aparecem como a solução para “todos” os problemas educacionais.

No entanto, Pacheco (2003) indica quatro lógicas que as políticas curriculares seguem: a lógica de Estado, a lógica de mercado, a lógica do ator e a lógica cultural. Optamos por retomar o estudo de Pacheco (2003), a fim de sinalizar as lógicas que perfazem as propostas curriculares, pois entendemos que a reforma investigada neste estudo segue por uma perspectiva de regulação das políticas curriculares, de modo que é operacionalizada (lógica do ator e cultural) através de prescrições (lógica do Estado e mercado) que determinam tais racionalidades (técnicas e contextuais). Em síntese, o currículo como “racionalidade técnica” segue a lógica de Estado e a lógica do mercado e as “racionalidades contextuais” estão atreladas à lógica do ator e a lógica cultural. A reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, da BNCCEM e do RCGEM, de nosso ponto de vista, segue pela racionalidade técnica, quando os sujeitos escolares são reduzidos a seguirem ordens prescritas em documentos para que ocorra a implementação, sem participação ativa nos processos decisórios da reforma educacional. Entretanto, compreendemos que ela segue as “racionalidades contextuais” quando os sujeitos escolares, como decisores curriculares, são também “produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar” (Pacheco, 2003, p. 15). Dessa forma, destaque-se os docentes como atores com capacidade e que operacionalizam a prática pedagógica.

No que tange à lógica do Estado, o autor salienta que as propostas curriculares não seguem um “plano dicotômico que é controlado administrativamente desde a sua concepção até a execução” (Pacheco, 2003, p. 36). Ou seja, os currículos escolares possuem relação intrínseca com os documentos oficiais constituídos pelo Estado, apesar das críticas no que tange às decisões políticas e sua implementação. Outro aspecto importante, sinalizado sobre a lógica do Estado, refere-se à forma prescritiva em que o currículo é constituído (Pacheco, 2003),

idealizado a partir de uma certa padronização, com “a crença de que a oferta do mesmo currículo a todos os alunos resolve o problema da desigualdade da escola e assegura-lhes uma formação de qualidade, medida por testes estandardizados, que funcionam como parâmetros de orientação curricular” (Pacheco, 2003, p. 36). Do ponto de vista da BNCCEM, vale destacar que, apesar da normativa afirmar não ser currículo, as expressões como “qualidade”, “equidade”, “direitos de aprendizagem”, entre outras, “se repetem exaustivamente, e assim, criam um discurso naturalizado, um lugar-comum sem contradições e resistências” no processo de implementação (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021, p. 1685).

O Estado é caracterizado pela centralização da autoridade, ao induzir um modelo de ensino a ser seguido, a partir de uma proposta curricular prescritiva, que diz o que precisa ser feito, mas não necessariamente assegurando as condições (financeiras, estruturais da escola, na formação docente, entre outras) para concretizar com qualidade a implementação. Pacheco (2003, p. 39), em seu estudo, chama a atenção para a conduta do docente mediante a lógica do Estado, em que se aborda a necessidade de compreender que se, “em uma perspectiva crítica, a autoridade é um instrumento de racionalização, desde que o professor seja um intelectual transformador de modo a interrogar a autoridade que legitima as suas práticas, ou instrumento de questionamento de todas as relações de poder”. Outra questão referente à lógica do Estado, segundo Pacheco (2003, p. 47), refere-se a “standards de performance”, em que a escola é equiparada a uma indústria, atrelada à concepção de produtividade. Inequivocamente, o ato de aprender torna-se a busca por melhores resultados, em que os jovens aprendem para obterem melhores oportunidades futuras (Laval, 2004).

Os aspectos que caracterizam tal linguagem técnica desse modelo de ensino podem ser assim definidas, segundo Pacheco (2003): I) a experiência humana estandardizada; II) aprendizagem padronizada; III) os sentidos educacionais se tornam uma questão de opinião; IV) processo técnico na tradução do sentido educacional em ações; V) evitar o conflito, pois esse é disruptivo; VI) as aprendizagens podem ser testadas através de avaliações quantificadas e demonstradas através de comportamentos; e VII) aumento do controle em relação ao trabalho docente e ao comportamento dos estudantes. A presente lógica tem o Estado como o eixo central na tomada de decisões, seja pelo impacto tanto no modelo ideológico de ensino que constitui o currículo, como pelos indicativos nos documentos oficiais para a implementação na prática pedagógica através da centralização das decisões que são realizadas.

A racionalidade técnica também pode estar relacionada à lógica de mercado, uma vez que ela segue os preceitos neoliberais, assim, ocorre uma conformidade entre políticas

educacionais e políticas curriculares, através de estratégias únicas estabelecidas para a solução e modernização da sociedade (Pacheco, 2003). Nessa direção, a escola segue a retórica da importância da globalização/mundialização como solução para os problemas econômicos, a fim de atender às necessidades do mercado e ao interesse dos jovens. Por esse viés, vale destacarmos que as normativas educacionais (Lei 13.415/2017, BNCC, RCGEM) preveem percursos que atendam aos jovens, através do discurso atrelado ao protagonismo estudantil, ao envolver a participação dos jovens nos processos de tomada de decisão, seja em âmbito institucional ou curricular (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023a). Entretanto, as normativas basilares “resguarda um ‘certo’ direito de escolha dos jovens, atrelado à oferta de itinerários/percursos formativos” (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023a, p. 10). A lógica de mercado intenta constituir um pensamento totalizante, o que faz da educação uma mercadoria, compreendida como um valor e não como bem comum. Assim, os sujeitos interessados no seu ganho material e ideológico se tornam competitivos e individualistas, buscando conhecimentos úteis para “se encaixar” no mercado de trabalho (Laval, 2004).

Portanto, concordamos com Laval (2004, p. 321) ao abordar que “a nova política democrática aplicada à escola não pode ser somente uma política de compensação das desigualdades crescentes nas sociedades de mercado”, pois a educação como direito de todos indubitavelmente necessita ser assegurada. Para isso, torna-se indispensável questionarmos os preceitos neoliberais, a fim de garantir uma política educacional e curricular que de fato assegure uma formação integral dos jovens. Os movimentos que transcorrem no âmbito das escolas brasileiras a partir das reformas educacionais atuais tendem a seguir o discurso de necessidade de transformação da escola, assim, o foco recai na (re)estruturação curricular, que visa um ensino que garanta uma formação para melhores oportunidades futuras, através de um ensino mais atrativo e inovador.

As propostas curriculares referentes à racionalidade técnica são compreendidas como “um produto” pronto, que é apresentado e disponibilizado aos profissionais para a sua concretização, ao invés de ser um projeto compreendido, interpretado, elaborado e transformado pelos sujeitos que fazem parte da escola. Pela racionalidade técnica, ocorre uma ação controlada do trabalho pedagógico da escola e dos professores, o que os tornam não decisores, mas apenas implementadores. Por outra perspectiva teórica, Sacristán (2017, p. 107-108) define que o modelo “de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e pelos mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar”. Portanto, apesar dos avanços na abordagem analítica acerca do

debate curricular nas pesquisas brasileiras nos últimos anos, pouco se avançou enquanto resistência¹³ no contexto escolar. Porém, tal racionalidade dominante adentra a escola a partir das políticas curriculares, de modo a conquistá-la através de uma retórica atrelada à possibilidade de um “novo” modelo de ensino, mais atrativo e inovador, para garantir a qualidade e igualdade no ensino, porém, que fomenta a meritocracia e culpabiliza o sujeito — tanto professores como estudantes — pelos resultados não alcançados. Decorrente desse contexto, podemos mencionar os guias de implementação, aulas prontas e material didático elaborado a partir dos códigos alfanuméricos, além do controle do trabalho do professor a partir das avaliações internas e externas, como exemplos de políticas curriculares relacionadas à lógica técnica e prescritiva do currículo.

No que tange ao desenvolvimento das propostas curriculares, a regulação perpassa também a própria definição em relação ao conhecimento escolar, o que impacta o percurso formativo dos estudantes. Nessa direção, tratamos das políticas curriculares como artifício que, ao mesmo tempo que pode assegurar acesso ao conhecimento, pode impedir que esse acesso seja igualitário, independente da classe social. Young (2014, p. 201) define que a razão para que a dualidade no ensino ocorra, deve-se ao fato de “não investigarmos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos”. Nessa direção, investigar a reforma curricular em percurso, a partir das relações de poder que induzem um modelo de ensino, privilegiando conhecimentos em detrimento de outros, torna-se um enfrentamento necessário e importante para avançarmos nas questões curriculares e no sentido de sociedade que está em curso.

A lógica do mercado é a sustentação dos preceitos neoliberais, ao favorecer a privatização por meio da valorização da globalização e da defesa da livre escolha, visando a eficiência, igualdade¹⁴ e excelência (Pacheco, 2003). As reformas atuais, por sua vez, reforçam a concepção de “mudança”, “inovação” ou um “novo modelo”, porém, precarizam o ensino ao se desresponsabilizarem pela garantia do acesso ao conhecimento (atualmente produzido e constituído historicamente) e pelo empobrecimento das práticas escolares. O currículo, como uma construção reflexiva, tem de contestar os conhecimentos escolares emergentes em qualquer momento. Porém, privar o acesso de determinadas áreas do conhecimento, em

¹³ Compreendemos e defendemos, neste estudo, a importância das escolas construírem suas próprias propostas curriculares, ou seja, que o currículo represente a comunidade escolar e contenha o sentido educacional elaborado por esses sujeitos da escola.

¹⁴ Pacheco (2003) salienta que, pela lógica de mercado, a igualdade é relacionada como oportunidade ofertada pela escola para favorecer a produtividade.

detrimento de outras, torna-se uma injustiça social ao impossibilitar uma formação integral. Llavador (2013, p. 43) define currículo como um “complexo processo que acontece quando conhecimentos recém-produzidos, ou acumulados em épocas passadas por sua significação, são submetidos à revisão valorativa, reformatados e colocados em circulação”. Além disso, trata-se de questionar o fazer pedagógico e de reconstruir propostas curriculares, para ampliar oportunidades de aprendizagens para os jovens que cursam o Ensino Médio.

Em relação às “racionalidades contextuais” propostas por Pacheco (2003), elas podem ser compreendidas a partir da lógica do ator/sujeito e pela lógica da cultura. Para Pacheco (2003), dialogar acerca das políticas curriculares na lógica do ator/sujeito, refere-se a abordar o protagonismo dos docentes e estudantes a partir da teoria do sujeito e teoria da ação. Para Pacheco (2003, p. 85), “a autonomia dos pais, alunos e professores não é uma realidade observável nas escolas e nas chamadas políticas de descentralização¹⁵”. Dessa forma, a proposta curricular carece de ser elaborada e pensada pelos sujeitos que constituem a escola, com concepções e sentidos próprios, que os identifique enquanto espaço educacional. Pacheco (2003) menciona que, ao abordarmos o “sujeito como lógica de construção do currículo, propomos que a decisão curricular seja mais valorizada pelas micropolíticas do que pelas macropolíticas, dando-se ênfase aos que, no cotidiano da escola, tornam real a formação do aluno” (Pacheco, 2003, p. 88).

No que tange à lógica do autor/sujeito, a premissa a ser questionada se refere ao fato de entender qual parte é função do Estado e, por outro lado, qual parte cabe à escola, porém, é notório “que toda a política curricular descentralizada opera mais no nível das estruturas e da implementação que no nível da concepção de currículo” (Pacheco, 2003, p. 96). Vale destacar, ainda, que não é possível produzir mudanças substanciais nas propostas curriculares, se os docentes ficam submissos, ou seja, esperando as regras a serem seguidas, uma vez que elas são determinações, por vezes, elaboradas por sujeitos que estão distantes do espaço escolar (Frances, 1991 apud Pacheco, 2003). Brevemente, sinaliza-se que a teoria da ação¹⁶ está relacionada à construção de “resposta a problemas que são explicados pelas teorias da causalidade mental (explicação de uma ação pelas suas causas) e pelas teorias hermenêuticas (interpretação das intenções do sujeito de ação por outros sujeitos)” (Pacheco, 2003, p. 89).

¹⁵ Presente nos discursos em meados dos anos 1980 e 1990, a política de descentralização tem a função “predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade” (Pacheco, 2003, p. 28-29).

¹⁶ Apesar da teoria proposta por Pacheco (2003), na tese, o enfoque dar-se-á a teoria da atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016).

Assim, de forma a sintetizar sobre a lógica do ator/sujeito, Pacheco (2003) argumenta que o Estado segue realizando um domínio técnico no que tange ao trabalho pedagógico dos professores na escola. Aproximando a abordagem de Pacheco (2003) da atual reforma investigada nesta tese, compreende-se a política curricular como centralizadora ao definir que as propostas curriculares contemplem os objetivos (competências e habilidades), selecionando e organizando os conhecimentos a serem contemplados, além de controlar através das avaliações em larga escala.

As políticas de currículo como elaboração cultural estão relacionadas aos princípios críticos no que tange à centralidade nas questões referente a comunidade e a identidade. Nessa direção, as propostas curriculares são compreendidas como uma “arena da política cultural que se converte, de forma explícita e/ou implícita, em um capital simbólico institucionalizado e em um campo com interesses e investimentos proporcionais aos espaços constituídos por oposições sociais faces ao conhecimento” (Pacheco, 2003, p. 101). Assim, a partir da lógica cultural, torna-se possível identificar os sujeitos/atores que constituem o conhecimento, a partir da relação de poder atrelada a tomada de decisão. Nessa direção, sinaliza-se que tais sujeitos das “políticas de identidade representam as vozes particulares, enfim, das narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito em função dos seus espaços e contextos” (Pacheco, 2003, p. 103).

Em virtude da complexidade conceitual no que tange às comunidades e territórios educativos, Pacheco (2003) se refere à comunidade como democrática ou em processo, visando compreender os atores, como sujeitos ativos, que dialogam sobre valores e outras questões emergentes, a partir de uma construção socialmente partilhada com os pares. Por essa perspectiva, na lógica cultural, o Estado fica com a função de propiciar condições, ao invés de dizer o que deve ser feito, de forma mecânica na tomada de decisões. Sendo assim, para essa lógica, vale mencionar que as políticas culturais, apesar de complexas, necessitam considerar as possibilidades reais da comunidade escolar em transformar as propostas (Pacheco, 2003).

De fato, “o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (Pacheco, 2003, p. 14). Assim, salientamos a necessidade de estabelecermos novos modelos de ensino para os jovens, porém, não é novidade que, quanto à reforma educacional (Lei 13.415/2017), ainda que ela induza a mudança curricular, seus preceitos estão agregados às perspectivas neoliberais, focados para demandas de mercado, o que descaracteriza um ensino básico e igualitário para todos (Ferreti; Silva, 2017). Para tanto, apesar dos indicativos de (re)estruturação, não necessariamente essas

se concretizam na prática pedagógica, ou seja, “não se traduz, assim, em uma decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção cotidiana do currículo” (Pacheco, 2003, p. 16). Contudo, os sujeitos que constituem o espaço escolar também carregam concepções, princípios e valores que interferem na maneira de compreender, traduzir e constituir o sentido educacional.

Portanto, a prática pedagógica é movida por concepções e opiniões e, então, reflete uma perspectiva particular de pensar dos sujeitos a partir de determinada realidade. Sendo assim, os profissionais elaboram significações e idealizações que perpassam a atuação política. Dessa forma, a compreensão sobre políticas curriculares “se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (Sacristán, 2017, p. 99). Nessa direção, compreendemos que tanto as influências externas (Estado e fatores econômicos) como as influências internas no contexto escolar (subjatividade dos sujeitos e aspectos culturais) impactam no modo de operacionalizar e pensar as políticas curriculares. Dessa forma, a reforma investigada nesta tese, como política curricular, tem seguido as racionalidades técnicas (lógica de Estado e de mercado) e racionalidades contextuais (lógica do ator e cultural), entretanto, como “peças de um quebra-cabeça que adquire sentido pelas fronteiras que são conquistadas em momentos diferentes” (Pacheco, 2003, p. 30). Assim, apesar das disputas ideológicas que permeiam a proposta curricular, ela se constitui a partir de lutas, tomadas de decisões, participações e influências de diferentes instâncias.

Após esse debate acerca da compreensão teórica sobre políticas curriculares, abordaremos, a seguir, as teorias do currículo que nos auxiliam a pensar o currículo como possibilidade de resistência.

2.2. Pressupostos baseados nas teorias de currículo

Para o presente percurso investigativo, atribuímos centralidade às questões curriculares e, dessa forma, preconizamos as abordagens teóricas para estabelecermos as balizas orientadoras para a análise. A partir dos estudos já realizados, torna-se possível afirmar que a definição do que se entende por currículo é um conceito polissêmico, em virtude das diversas definições e sua amplitude, de acordo com o tempo e espaço que o delimita. Apesar das diversas concepções do que tem sido definido como currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 19) sinalizam que há um aspecto em comum, ou seja, a “ideia de organização, prévia ou não, de

experiências/situações de aprendizagem realizada por docente/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Os estudos acerca do currículo concernem ao século XX, a partir de diferentes abordagens teóricas, como a publicação da obra *The curriculum* de Bobbit, em 1918, a partir de uma perspectiva economicista, visando a educação de massas, que caracterizava a época, a partir da preocupação por “produtividade” escolar (Young, 2013). Por outra perspectiva teórica, encontra-se a obra *The child and the curriculum* de Dewey, publicada em 1902, que visava uma formação de sociedade democrática (Silva, 2010).

Em relação ao termo, a etimologia da palavra currículo deriva do latim “curriculum” e tem o mesmo sentido de *cursus* e *currere*. O termo *curriculum* significa “pista de corrida” (Silva, 2010), ou seja, tem sentido atrelado a um percurso a ser trilhado. Sacristán (2013, p. 16) aborda que, na Roma Antiga, o termo era utilizado para a somatória de “honras” – *cursus honorum* – dessa forma, representava a trajetória do sujeito, a “carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso”. A partir dos estudos curriculares, David Hamilton descreve que “a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20). Assim, podemos compreender que, desde a sua origem, o termo currículo se relaciona com a formação do sujeito, a partir do conhecimento e da organização da prática pedagógica. Nessa direção, Sacristán (2013, p. 17, grifo do autor) argumenta que, em sua origem, o currículo é compreendido como espaço “demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* propostos e impostos pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem)”.

Apesar da compreensão sobre o currículo relacionado ao conhecimento, acreditamos que já avançamos na sua respectiva definição e, para exemplificar, recorreremos aos estudos de Young (2013, p. 11) que menciona que o propósito do currículo está para além de transmitir conhecimentos passados, mas sua finalidade “é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um novo conhecimento, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”. Entretanto, certos interesses — dominações — se institucionalizam a partir da constituição curricular e os valores imbricados em suas propostas determinam certo modelo de sociedade. Para Goodson (2012, p. 18), “ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas”. Assim, realizamos uma breve leitura historiográfica sobre as teorias

curriculares, a fim de debater e confrontar, conceituações que se perpetuam nos curriculares existente (Goodson, 2012).

As práticas do professor são induzidas pelas propostas curriculares em percurso, porém, entendemos que os direcionamentos de interesses externos também impactam no sentido educacional da escola. O período da industrialização no século XX é influenciado pelo eficientismo social e o progressivismo. O currículo é fortemente induzido como instrumentos para o controle social (Lopes; Macedo, 2011). A partir da exigência em aumentar a escolarização da população para proporcionar uma mão de obra mais qualificada surge, nos países mais industrializados, “a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 22). Assim, a tendência atrelada ao “eficientismo” está relacionada à administração escolar, que defende um currículo científico, de modo a visar uma aprendizagem condicionada para assegurar a eficácia, a eficiência e a economia (Lopes; Macedo, 2011).

Em contrapartida, a tendência progressista preocupada com a dimensão social defende a escola como possibilidade para reduzir os problemas atrelados às desigualdades sociais e possui mecanismos de controle menos impositores que o eficientismo, em relação ao controle dos currículos “oficiais” (Lopes; Macedo, 2011). A escola, como espaço para experiências e descobertas, permite um ensino que contemple as necessidades individuais e sociais. Dessa forma, a teoria curricular entende o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo, ao contrário de outras teorias, que visam a formação para a vida adulta (Lopes; Macedo, 2011). Dewey, em seus diversos escritos, trouxe importantes contribuições para o campo, defendendo que o currículo contemple o interesse e as experiências do estudante e que os “princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). As experiências das crianças são o eixo norteador das propostas curriculares, pois possibilitam constituir uma análise crítica da realidade a partir de situações vivenciadas na sociedade, assim, a criança torna-se o centro do planejamento a partir dos seus interesses.

Outras abordagens foram constituídas ao longo dos anos como possibilidade para pensar as propostas curriculares, assim, salientamos brevemente outros autores e suas contribuições para com o currículo. Nessa direção, aderindo a uma abordagem técnica associada ao pensamento “progressista do eficientismo”, a racionalidade defendida por Tyler permanece como uma das abordagens mais duradouras no Brasil (Lopes; Macedo, 2011). A teoria

curricular de Tyler propunha a definição em relação à organização de conteúdos e experiências educativas, construindo relação entre currículo e avaliação da aprendizagem (Lopes; Macedo, 2011). Dessa forma, o modelo proposto por Tyler está organizado em quatro partes: I) delimitação dos objetivos; II) elaboração e definição das experiências; III) busca de eficiência na organização das experiências; e IV) avaliação a partir do rendimento dos estudantes (Lopes; Macedo, 2011). Os três enfoques curriculares mencionados têm em comum o “caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25-26).

Nesse cenário, as teorias críticas reprodutivistas, produzidas nos anos de 1970, consideram que as condições sociais influenciam no acesso ao ensino e, apesar de não conter uma proposta de prática pedagógica, contribuem para compreendermos as influências externas e a escola como reprodutora da exploração e dominação da sociedade capitalista (Saviani, 1982). Em outras palavras, “as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 26). Como reprodução das relações de exploração capitalista, o *Aparelho Ideológico de Estado* (AIE), de Althusser (1971), abordará as ideologias dominantes e a perpetuação dos interesses da burguesia (Saviani, 1982). Nessa direção, Lopes e Macedo (2011, p. 27) salientam, em seus estudos, que “Althusser não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução”, porém, elabora aspectos básicos que a teoria da reprodução é operacionalizada e constitui a teoria crítica em currículo, ao compreendê-lo como um aspecto ideológico.

A partir das relações de acesso material e cultural entre classes e grupos, o ensino como violência simbólica, nos termos usados por Bordieu e Passeron, definirá que a escola reproduz a desigualdade a partir da distribuição da reprodução cultural (Saviani, 1982). Portanto, “a escola opera em códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe” (Lopes; Macedo, 2011, p. 28). Os estudos curriculares críticos, como é o caso de Apple (2006), abordam a hegemonia ideológica na práticas ou expectativas, uma vez que elas impactam no controle das escolas, no conhecimento ensinado e na constituição da vida em sociedade, pois, tal “controle está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícita” (Apple, 2006, p. 38). Assim, o

conhecimento é compreendido para além dos conteúdos de ensino, pois, as normas e os valores também constituem o currículo.

Pinar como um crítico do currículo, seguindo na mesma direção que Freire¹⁷, abordou o currículo como *currere*, ou seja, “como uma ‘conversa complicada’ de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (Pinar, 2016, p. 13). Assim, Pinar (2016), propõe o “método” em quatro etapas: regressivo; progressivo; analítico; e sintético, a partir da relação conceitual e temporal. Dessa forma, Pinar (2016) enfatiza a experiência dos sujeitos, na sua individualidade, como possibilidade de aprender a partir dessa vivência, de maneira a reelaborar pensamento e a construir entendimentos a partir do diálogo com o outro. Para Young (2013, p. 15), a relevância de tais “vertentes dos estudos curriculares críticos foi a de explicitarem o caminho nos quais os currículos não são oferecidos, mas sempre incorporam as relações de poder prevalente”. Nessa perspectiva, seguindo a teoria crítica, Young (2013) defendeu o “conhecimento poderoso” relacionado ao “conhecimento dos poderosos”, ou seja, a dualidade no acesso ao conhecimento de acordo com o grupo social.

Assim, compreendemos a complexidade relacionada à teoria curricular, destacando que não é possível um consenso, tampouco uma única forma de definir e compreender o que é currículo, pois, ao ser um processo em constante construção e reconstrução, torna-se um campo de disputa, desacordo, flexibilidade e instabilidade. Para Lopes e Macedo (2011, p. 41):

[...] uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos aos alunos, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Portanto, apesar dos estudos em teorias curriculares ter avançado analiticamente, muitos questionamentos ainda perpassam o campo enquanto pesquisa e, principalmente, nos contextos escolares. Assim, a teoria curricular pode influenciar no sentido educacional, mas esse é passível de transformação e (re)estruturação a partir da operacionalização e concepções dos sujeitos que nele intervêm. Nessa direção, a relevância “da teoria curricular precisa ser julgad[a] em confronto com o currículo existente - definido, discutido e realizado nas escolas” (Goodson, 2012, p. 47). Importa assinalarmos, neste estudo em questão, a relevância do currículo para

¹⁷ A partir da tendência libertadora, constam os estudos de Freire, o qual definiu o currículo aberto à experiência do sujeito, para além do currículo prescrito, como uma transmissão hierárquica, mas visando uma “elaboração curricular capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares” (Lopes; Macedo, 2011, p. 34-35).

avancarmos na pauta pedagógica, assegurando um ensino de qualidade, com ideais democráticos e com possibilidade para constituir novas formas de vida em sociedade, em que os jovens participem dos espaços públicos, além de garantir a equidade de oportunidades. Em face do exposto, concordamos com Young (2014), quando define o currículo como possibilidade de ampliar a aprendizagem a partir de conhecimentos especializados, pois, ao compreender o currículo como norteador da prática pedagógica e fundamentado na concepção de hibridez, reconhece-se a necessidade de tornar o currículo mais relevante na formação dos jovens, com sentidos de igualdade e que busca assegurar a justiça social.

No contexto brasileiro, o Ensino Médio ganha espaço nos projetos governamentais, porém, não necessariamente tais propostas seguem sentidos democráticos, visto que escolas são submetidas a diversas reformas e programas, com várias adversidades, por vezes, não consideradas na elaboração e na sua implementação. Assim, ao realizar essa leitura historiográfica quanto às concepções de currículo, destacamos que a proposta como controle social, reprodutora dos interesses dominantes, atrelada a disputas ideológicas, bem como os discursos relacionados às reformas como possibilidade de resolver problemas sociais, não são abordagens recentes e os estudos críticos já denunciam tais fragilidades que impactam no sentido educacional. Dessa forma, as teorias do currículo nos ajudam a pensar e constituir a crítica no que tange a elaboração curricular do NEM a partir das políticas hodiernas.

Na sequência desta subseção, apesar de compreendemos que currículo e conhecimento escolar estão interligados e que um é condicionado ao outro, versaremos acerca das concepções teóricas que nos auxiliam a pensar sobre o conhecimento escolar.

2.2.1. O conhecimento escolar na formação dos jovens: a dualidade no acesso ao ensino

O conhecimento escolar tem espaço privilegiado na escolarização. Assim, ao investigarmos as reformas educacionais no que tange às políticas curriculares, compreendemos que os impactos e fragilidades estão intrinsecamente relacionados com o modelo de ensino e, sucessivamente, com os conhecimentos escolares que são disponibilizados. Nessa direção, vale destacarmos que, inicialmente, a escola surge como possibilidade de acesso aos ensinamentos religiosos e morais da sociedade, já que as “sociedades que não tinham escolas permaneceram virtualmente inalteradas durante séculos” (Young, 2013, p. 11). Dessa forma, a escola se torna espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, de modo a ganhar centralidade nos estudos curriculares. Apesar da complexidade da abordagem acerca do conhecimento escolar e de não

se ter uma resposta clara e precisa, em relação a qual é o conhecimento que deveria ter espaço no ensino escolar, esse fator não diminui a relevância desse debate para a educação. Para Pacheco (2016, p. 73), em função da diversidade, no que tange aos conhecimentos que a escola delimita para um projeto de formação, ocasiona-se certo embate de opiniões, “entre conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos, organizados em disciplinas” (Pacheco, 2016, p. 73).

Apesar de compreendermos os currículos como eixo norteador da prática pedagógica, as reformas educacionais têm minimizado e secundarizado o espaço do currículo elaborado democraticamente e coletivamente, além da reforma educacional a partir da Lei 13.415/2017 desvalorizar certas áreas do conhecimento. O currículo se torna um relevante “instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (Moreira, 2012, p. 11). Neste estudo, o conhecimento ganha espaço privilegiado para discussão, em virtude de passar por transformações e reformulações a partir da reforma educacional que está em andamento (Lei 13.415/2017).

Seguindo esse entendimento, Masschelein e Simons (2013, p. 110-111) argumentam que a problemática atrelada “a politização da escola é que tanto os jovens quanto a matéria se tornam meios pelos quais os problemas sociais são encaminhados em um projeto de reforma política”. Em outras palavras, as reformas educacionais surgem como solução para os problemas sociais e os aspectos curriculares ganham centralidade como possibilidade para resolver todos os problemas educacionais e sociais. Recorremos aos estudos de Pacheco (2016, p. 67) para sinalizar que a noção acerca de propostas curriculares se torna “sempre um modo concreto de referenciar uma dada abordagem do conhecimento, constituindo-se este numa asserção substantiva daquele, sendo a aprendizagem a face inclusa do conhecimento”. Nessa direção, a abordagem curricular está intrinsecamente relacionada com os conhecimentos escolares e, por sua vez, a escolha desses impacta no sentido educacional em voga.

A definição e organização do conhecimento em propostas curriculares demanda a transformação de conhecimento constituído historicamente e cientificamente em conhecimento ensinado na escola, ou seja, estruturado “em disciplinas, que denominamos de *processo de transformação curricular*, em cuja caracterização situamos tanto as finalidades educativas,

expressas nas políticas educativas, como as práticas de *design curricular*, assumidas no momento do planejamento” (Pacheco, 2016, p. 69, grifo do autor). Nessa direção, qualquer definição em relação ao currículo se refere ao debate sobre suas finalidades, relação ao conhecimento escolar, intervenções externas e concepções dos docentes. Vale destacarmos ainda que, neste processo educacional, os docentes, além de exercerem tomadas de decisões, são responsáveis por assegurarem o acesso ao ensino.

Assim, questionamentos se tornam emergentes ao tratar-se de currículo: qual a relevância deste conhecimento em detrimento de outro? e qual o sentido educacional em voga quando se define um determinado conhecimento? Tal discussão não está atrelada apenas aos aspectos epistemológicos, mas questões sociais como interferências políticas, econômicas e históricas têm delineado a construção da esfera educacional. O conhecimento escolar se tornou matérias, organizadas nas disciplinas, que têm por finalidade a transmissão de conhecimentos a serem passadas de geração em geração e reconstruídas a partir de novos conhecimentos. Portanto, a “escola é como um mapa de diferentes espaços culturais determinados pelo peso curricular das disciplinas e seus conteúdos” (Pacheco, 2016, p. 69). Em relação à relevância desse conhecimento e de sua transmissão, Goodson (2012, p. 70-71) chama atenção ao fato de que “se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos”. Em outras palavras, a escolarização está atrelada à ordem social e o currículo pode ser um dispositivo democrático ou pode reforçar a reprodução de desigualdades sociais. Assim, Goodson (2019, p. 96) define que o currículo, tornou-se um “dispositivo para reproduzir as relações de poder existentes na sociedade”.

O conhecimento organizado disciplinarmente, ou por área de conhecimento, é compreendido como um instrumento significativo para nortear a prática escolar e com intrínseca relação com as experiências humanas. Para Pacheco (2016, p. 74), “o conhecimento escolar é um conhecimento educativo e a sua fundamentação é uma questão que se mantém permanentemente aberta”, em razão das diversas lógicas e fontes existentes. Em outras palavras, o conhecimento escolar não se refere a qualquer saber ou a qualquer simplificação de conhecimento científico, mas a um conhecimento “confiável, o conhecimento mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos e daquilo que é ser humano” (Young, 2013, p. 18). Apesar das diversas concepções que existem acerca do conhecimento escolar, o conhecimento científico ou “conhecimento poderoso”, como definido por Young (2013), não passa por contestação no que tange a sua relevância no campo curricular.

Para Young (2013, p. 19), esse conhecimento possui duas características que o distingue: *especializado*, “esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo”; e *diferente* em relação às “experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos ou universidade”. O conhecimento escolar que perfaz a prática pedagógica na atualidade possui relação com a produção cultural e com os saberes científicos que são recontextualizados/transformados a partir da relevância social que possui. Por uma perspectiva crítica, os docentes e estudantes deveriam participar “efetivamente do processo de produção do conhecimento escolar” (Santos, 1995, p. 31), porém o que se observa são listas de conteúdos, que fragmentam os conhecimentos e, por vezes, que estão sem relação com o contexto dos estudantes, sem a participação ativa deles e com conteúdos que visam atender às demandas econômicas.

A lógica do mercado, quando “unida à aceleração de inovações às quais as atividades que configuram essa nova sociedade estão submetidas, não atende necessariamente aos interesses públicos ou às necessidades de grupos e indivíduos marginalizados” (Sacristán, 2013, 160). Para tanto, a organização curricular não é uma proposta neutra e/ou vazia, mas o conhecimento denota, seja explícito ou implícito, uma forma de compreender o ensino educacional. Portanto, a organização curricular relacionada à estruturação dos conteúdos se torna, de alguma forma, o sentido da educação, pois o ensino destituído de conteúdo não exerce seu propósito, ou seja, “qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam” (Sacristán, 1998, p. 120). Seguindo esse entendimento, Sacristán (1998) complementa afirmando que, ao se ensinar, organiza-se o espaço com a intencionalidade de que o sujeito aprenda algo. Dessa forma, a escola se torna esse espaço organizado e planejado, para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem.

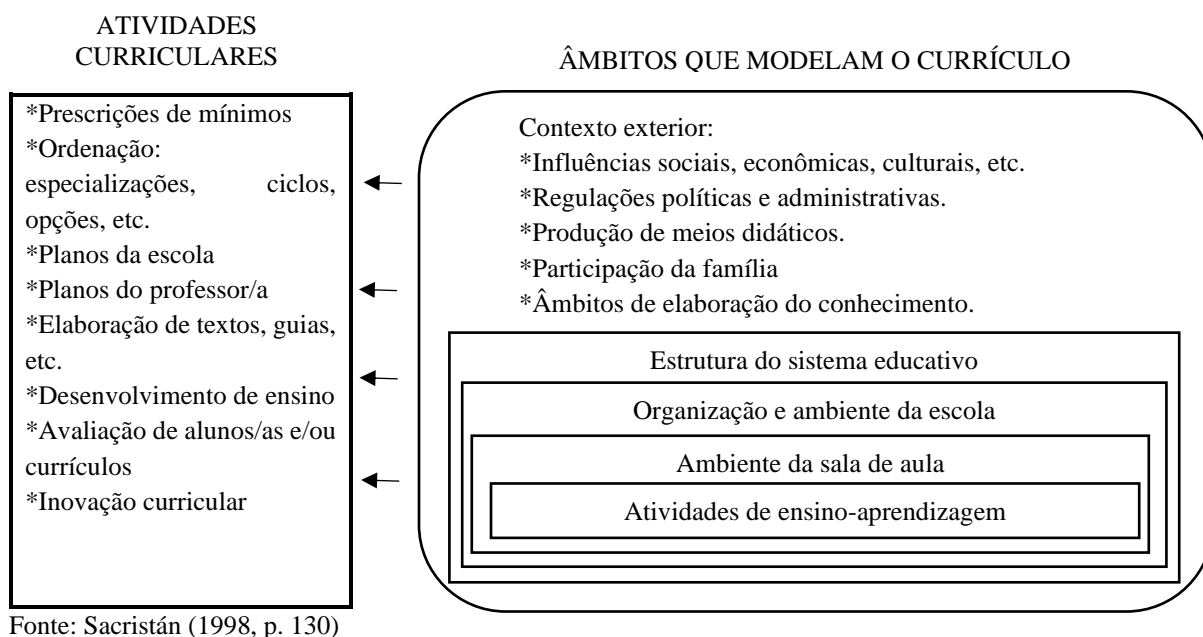
Todavia, Sacristán (1998) chama a atenção para o fato de os conteúdos/conhecimentos escolares serem definidos externamente, por agenciadores distantes da realidade educacional (Sacristán, 1998, p. 144), uma vez que, por vezes, “o próprio professor/a, angustiado nas condições de seu trabalho, exigirá receitas para seguir em frente em vez de esquemas para ver mais problemas dos que já observa por si mesmo”. Nessa direção, compreendemos que os professores, por vezes, passam a ser implementadores de uma proposta formulada por outros, de maneira que são condicionados a pensar e aceitar o que é determinado e delimitado pelos reformadores externos, isto é, há a quase anulação da participação, seja em discussão ou nas formulações das propostas curriculares. Assim, “decisões sobre os conteúdos — o *que* ensinar-

serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-textos etc.” (Sacristán, 1998, p. 122, grifo do autor). Nessa direção, podemos compreender que o conhecimento escolar regulado e controlado é planejado externamente e, por isso, não ocorre a proposição dos sujeitos escolares, estudantes e comunidade no que tange à formulação e indicação das mudanças para atender suas particularidades.

Sacristán (1998) em seus estudos argumenta ser adequado utilizarmos os recursos culturais que permeiam as sociedades modernas, porém, o autor enfatiza que o ensino necessita estruturar, sistematizar, aprofundar e constituir uma reflexão crítica em relação a essas interferências externas. Para ampliar a discussão, chamamos atenção sobre a relevância da vigilância epistemológica para não seguir os pressupostos da lógica performativa. Masschelein e Simons (2013, p. 88) argumentam que a “ênfase na empregabilidade ou, em outras palavras, na maximização do potencial produtivo da educação, na verdade, esvazia os modelos escolares”. A (re)estruturação curricular e sucessivamente a definição de determinado conteúdo (conhecimento) estabelece um sentido educacional e um modelo de sociedade, ou seja, pode refletir a hierarquia social, bem como as relações sociais. Nessa direção, Goodson (2012, p. 42) salienta que os profissionais da educação que visam “estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e, com isso, a defender a ‘reconstrução do conhecimento e do currículo’”.

No que concerne à reforma educacional proposta para esta pesquisa, entendemos que os sistemas de ensino, estimulados pelos agenciadores frente à implementação, passaram a constituir um discurso comum como ensino obrigatório. Por esse viés, cabe salientar que certa organicidade se torna fundamental para que se estabeleça o “conteúdo de formação dos docentes, para que surja um consenso profissional mínimo que dê significado à ação particularizada de cada um” (Sacristán, 1998, p. 124). Assim, compreendemos que a aprendizagem se torna peculiar em cada prática pedagógica a partir dos conhecimentos escolares decorrentes. Considerando tal argumento, Sacristán (1998, p. 129), ao tratar no currículo na prática, define que para compreender “o currículo real é preciso esclarecer os *âmbitos práticos* em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade”. Dessa forma, apresentamos, a seguir, o esquema proposto por Sacristán (1998, p. 130) em relação às atividades curriculares no contexto da prática e às interferências que moldam o currículo.

Figura 1- Mudanças no currículo e os impactos na prática a partir de Sacristán (1998)



A partir do exposto, vale destacarmos que, no presente estudo, investigaremos o contexto externo, ao sinalizarmos as normativas (BNCC/2018; Lei 13.415/2017 e RCGEM/2021). Porém, o enfoque será na organização e ambiente escolar com base nas percepções e posicionamentos dos docentes sobre o as propostas de aprendizagem e áreas do conhecimento contempladas a partir da reforma educacional.

A (re)elaboração curricular ganhou espaço nos últimos quatorze anos a partir dos direcionamentos normativos (ProEMI, 2009/2011/2013; DCNEM, 2012/2018; Lei nº 6.840/2013 que resultou na Lei nº 13.415/2017; e BNCC/2018). Os discursos de defesa pelas reformas educacionais estão atrelados à igualdade de ensino, porém, na prática, as restrições na apropriação ao conhecimento escolar, no ensino dos jovens, têm reforçado a desigualdade social. No entanto, Masschelein e Simons (2013, p. 68) destacam que “nenhuma outra visão sobre a escola tenha atraído mais análise científica do que a afirmação tantas vezes repetida de que a escola não faz nada mais do que perpetuar — e talvez até mesmo fortalecer — as desigualdades sociais existentes”.

Para a sistematização de um currículo que assegure a qualidade no ensino ofertado e equidade no acesso a todas as escolas brasileiras, torna-se indispensável questionar: qual o conhecimento que está ocupando o tempo escolar? Conseqüentemente, intensificam-se investigações acerca da abordagem ao conhecimento, ao compreender as propostas curriculares escritas como “um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe

para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (Goodson, 2012, p. 21). Nessa direção, o conhecimento emergente no currículo escrito promulga os sentidos e intenções educacionais, ao serem operacionalizadas nas escolas.

Para ampliar esse campo argumentativo, apesar de não ser novidade, os debates acerca do conhecimento escolar, quase exclusivamente, são de responsabilidade de especialistas e decisores administrativos atrelados ao governo, de modo a desconsiderar ou secundarizar a participação dos professores (Pacheco, 2016). Por esse viés, compreendendo que as questões referentes ao conhecimento não existem respostas únicas, mas cabe aos docentes esse exercício de questioná-las entre os pares, pois o “*que poderia ser o currículo se o professor tivesse o poder da sua definição?*” (Pacheco, 2016, p. 75, grifo do autor). Moreira (2021) defende, em seus estudos, a relevância de propiciar, aos profissionais da educação, um trabalho coletivo para realizar a crítica das disciplinas e da escola. Faz-se relevante provocar novas possibilidades de pensar o currículo e os conhecimentos escolares, mas sem reproduzir os interesses dos grupos dominantes e favorecer os preceitos performativos, além de ampliar a desigualdade no acesso ao conhecimento escolar.

Todavia, apesar das reflexões emergentes do conhecimento escolar no ensino dos jovens, enfatizando a participação docente na definição de novas ressignificações para a escolarização, no cenário hodierno da escola, o fator de impacto são, por vezes, as interferências governamentais “a partir da visão dos peritos educacionais, geralmente, [sendo] superficiais, seletivas e corporativas” através do discurso de modernização (Tonieto *et al.*, 2023, p. 7). Entretanto, tais discursos de impactos são estruturados como “prontuário” para resolver os problemas educacionais, por vezes, desqualificando o trabalho docente, além do seu conhecimento especializado, porém, como estratégia delineada para abrir “espaço para o corporativismo e para os interesses do mercado de serviços educacionais e, então, não importam os critérios educacionais e o que dizem professores e demais profissionais da educação” (Tonieto *et al.*, 2023, p. 7). Em outras palavras, podemos salientar que, ao tornar o professor passivo, os agenciadores/peritos da educação, por vezes afastados do contexto educacional, são os decisores do conhecimento escolar de que se ocupa o tempo educacional.

Por outro viés, compreendemos que a escola, apesar de todos os enfrentamentos necessários para a implementação e mudanças de reformas educacionais, continua contribuindo de alguma forma na formação dos jovens, pois os sujeitos escolares são também decisores políticos. Dessa forma, discorreremos na próxima seção acerca dos estudos de Ball como aporte teórico enquanto estratégia para análise.

2.3. A teoria da atuação para compreender a ressignificação na escola

Revisitando os escritos de Ball, compreendemos que a abordagem teórico-metodológica delineada em seus estudos nos auxilia a compreender a ressignificação que as escolas elaboram a partir dos indicativos de mudança traçados por reformas educacionais. Ball (Avelar, 2016), em uma entrevista, chama a atenção para o fato de as políticas educacionais não seguirem um percurso linear e fixo, porém, a partir das pesquisas se torna possível interpretar as práticas sociais, além de traçar visões parciais em relação a determinado contexto, tendo clareza que elas demarcam espaços temporais e, dessa forma, auxiliam-nos à elaboração de pensamento crítico, reflexivo e à possibilidade de delinear novas ações. Ball e Bowe (1998), apesar de desenvolverem o estudo a partir de outro contexto e época (escolas inglesas e galesas a partir da reforma de 1988), sinalizam aspectos importantes para refletirmos acerca dos currículos nacionais obrigatórios, remetendo a reflexos que conversam com a atual realidade brasileira. Por esse viés, um dos argumentos dos autores se refere à dependência que ocorre entre o Estado e os docentes, pois, apesar do currículo nacional ser uma elaboração de âmbito nacional, ele depende dos docentes para “transmitir” o currículo (Ball; Bowe, 1998).

No entanto, os autores partem da proposição de que os textos políticos não são encerrados e os seus sentidos não são claros e nem fixos, além disso, existem diferentes formas interpretativas entre a prescrição política e a própria operacionalização no espaço escolar, de modo que fica sujeito a contestações interpretativas e possíveis filtragens pelos docentes (Ball; Bowe, 1998). Portanto, a prescrição curricular em reformas educacionais não necessariamente se concretiza na prática pedagógica. O Estado tende a buscar a efetivação na prática a partir da obrigatoriedade e de discursos atrelados à solução dos problemas educacionais. Assim, “para mantener un currículum singular y nacional se necesita que cada maestro y maestra acepte y comprenda el contenido del currículum nacional, o um sistema para controlar a los maestros com efectividad e inducirlos a aceptarlo” (Ball; Bowe, 1998, p. 108). Seguindo esse entendimento, pode-se compreender as normativas políticas como um conjunto de intenções (Ball, Bowe, 1998), porém, são os professores e outros profissionais da educação que reproduzem as políticas nas escolas (Mainardes, 2022).

Vale destacar novamente que, apesar de compreendermos a importância dos estudos atrelados ao ciclo de políticas e seus respectivos contextos para análise (contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política), no estudo em questão, daremos ênfase à teoria da atuação, pois, uma vez

que é um complemento do contexto da prática (Pavezi, 2018), auxilia-nos a compreender as ressignificações que os sujeitos escolares constituem a partir dos indicativos de mudança da reforma educacional. Assim, nosso enfoque dar-se-á na relação entre texto e ação, ou seja, a partir da atuação da política em que os sujeitos interpretam e reproduzem em forma de práticas e materializações. No que tange à teoria da atuação, Mainardes (2022, p. 19) salienta que “os profissionais que atuam nas escolas reinterpretem e recontextualizam as políticas visando adaptá-las aos contextos reais torná-las viáveis”.

Seguindo esse entendimento, Ball, Maguire e Braun (2016) defendem que os professores e equipes diretivas — sujeitos escolares — não são apenas “implementadores”, mas são atores neste processo político, visto que, ao reelaborar e reconstruir no contexto escolar, recria-se uma nova relação. Assim, para Ball, “a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação” (Avelar, 2016, p. 6). Dessa forma, os atores que constituem o espaço escolar demandam de criatividade para operacionalizar os indicativos de mudança nas normativas e transformá-las em práticas pedagógicas viáveis. No entanto, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22) abordam, em seu estudo, a complexidade do ambiente escolar e definem que elaborar “política é fácil, [mas] as atuações não são”. Em relação à elaboração dos textos sobre as políticas educacionais, Ball menciona que eles são frequentemente escritas confusas, complexas e de difícil compreensão, o que ocasiona enormes dificuldades para os profissionais da educação (Avelar, 2016).

Além disso, vale destacarmos que geralmente os documentos são construídos como possibilidade de mudança para assegurar a qualidade no ensino, mas sem considerar que o contexto brasileiro é caracterizado por desigualdade no acesso, bem como diferentes condições estruturais e materiais. As normativas, por vezes, “são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306). Em outras palavras, há insuficiente consideração no que tange aos recursos disponíveis no contexto que ocorre a atuação política, bem como, muitas vezes, não possuem “espaço de fala” aos professores, equipes diretivas e estudantes que de fato operacionalizam as propostas curriculares e sucessivamente as reformas educacionais. Assim, cabe a esses sujeitos a interpretação e a criatividade para constituir uma nova prática pedagógica considerando os escritos normativos.

Portanto, para Ball, Maguire e Braun (2016), as interpretações podem ser construídas e reconstruídas pelos sujeitos que estão na escola. Assim, compreendemos que a interpretação produzida ou operacionalizada ocorre de forma distinta nos espaços escolares, a partir dos valores e concepções dos que interpretam a política e traduzem em práticas pedagógicas. Ball e colaboradores sinalizam uma certa distinção entre interpretação e tradução da política, de modo que a “*interpretação* é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a *tradução* está mais próxima às linguagens da prática. A *tradução* é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69, grifos dos autores). Em outras palavras, a interpretação da política é ressignificada em prática a partir da tradução que os sujeitos elaboram, portanto, a “*linguagem da política* é traduzida para a *linguagem da prática*, as palavras para ações, abstrações para processos interativos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 73).

Ball salienta que “o processo de interpretar a política: é perguntar ‘o que essa política espera de nós?’, ‘o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?’” (Avelar, 2016, p. 7). Dessa forma, a interpretação da política pode ser compreendida como uma leitura inicial do texto. Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a teoria da atuação como percurso teórico-metodológico nos auxiliam a compreender as ressignificações que os sujeitos constituem quando as políticas elaboradas pelo Estado, ou por agências de interesse, adentram nos espaços escolares e os sujeitos a (re)contextualizam, (re)estruturam, ressignificam e operacionalizam a partir de ações. Portanto, quando uma reforma educacional é elaborada e introduzida no espaço escolar, a atuação torna-se, de certo modo, produzido discursivamente, ou seja, “as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas” (Avelar, 2016, p. 6). Por essa perspectiva, Ball (Avelar, 2016) argumenta que o processo político que ocorre nos espaços escolares é divergente nas prescrições normativas, pois a atuação como um ato criativo é ressignificado pelos profissionais, porém, há certas delimitações nos escritos documentais que direcionam e impactam na prática pedagógica. Portanto, os “textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas ‘leituras’ e suas interpretações” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 30).

Portanto, a (re)elaboração da política ocorre de forma distinta, pois, uma vez que é um processo complexo, exige a compreensão e tradução criativa dos sujeitos que operacionalizam no espaço escolar. O sentido educacional segue os discursos de políticas — de certa forma —

ao estruturar propostas curriculares e práticas pedagógicas a partir dos indicativos de mudanças das reformas educacionais. Entretanto, Mainardes (2022, p. 20) salienta em seus estudos que “as políticas não são totalmente apropriadas para os contextos”, assim, cabe aos profissionais da educação a interpretação e a operacionalização. Por esse viés, a reforma educacional demanda a compreensão acerca dos indicativos de mudança e as novas configurações, desafios e sentidos que são constituídos a partir da relação dos sujeitos com a política em voga.

Dando continuidade ao debate, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) destacam as relações de poder, salientando que estas são estabelecidas de forma complexa e situada, ao invés de “um fenômeno de cima para baixo e linear”. Além disso, Ball, Maguire e Braun (2016), destacam que a atuação da política está atrelada a quatro dimensões contextuais que se interrelacionam: contextos situados (escola como construção histórica, localizada em determinado espaço e tempo); culturas profissionais (concepções e valores dos profissionais); contextos materiais (infraestrutura, materiais pedagógicos etc.); e contextos externos (avaliações de larga escala, pressões das autoridades locais, entre outras).

No estudo em questão, dar-se-á atenção a todas as dimensões contextuais, porém, as culturas profissionais terão espaço privilegiado, ao entendermos que os sujeitos envolvidos no processo educativo, são os decisores para delimitação e definição das propostas curriculares. Portanto, analisar “o universo escolar pelos principais envolvidos revela-se um conjunto de consequências positivas, pois concebe a própria escola como promotora de experiências e de ações contextualizadas e fundamentais para a atuação” (Fávero; Santos; Centenaro, 2022, p. 36). Os discursos, representações e ressignificações, a partir da tradução, são dimensões que determinam a atuação de gestores, professores e demais sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Em relação aos atores que ressignificam as políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) sinalizam oito atributos que diferenciam os sujeitos e, ao mesmo tempo, possuem intrínseca relação. Assim, um ator pode trabalhar com a política ao exercer mais que uma função a partir dos atributos. Para Ball, Maguire e Braun (2016), os “narradores” são os que interpretam e repassam os significados selecionados; os “empreendedores” são os sujeitos que fazem a defesa pela política; os “sujeitos externos” são as parcerias que também fazem o monitoramento; tem os “negociantes”, que trabalham com relatórios e apoio para a facilitação; os “entusiastas” são os sujeitos criativos e que demonstram satisfação; os “tradutores” são os que elaboram os artefatos da política e que promovem eventos; já os “críticos” são os que fazem a resistência a partir de discursos contra a política; e os “receptores” são os sujeitos que ficam na dependência

dos indicativos da política. Dessa forma, os atores podem exercer diferentes atuações em relação à política, ou seja, atuar de forma distinta a partir de tais atributos.

A atuação política pode ser também produzida pela materialização a partir de diferentes artefatos, de modo que essas produções que “definem” o direcionamento, no que tange à política, portanto, reforçam, a partir de materiais de circulação, o que precisa ser realizado/desenvolvido (Ball; Maguire; Braun, 2016). Apesar de compreendermos a relevância de analisar os diversos artefatos elaborados no espaço escolar, neste estudo em questão, tomaremos o currículo como um artefato político central na prática pedagógica. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 172), os artefatos políticos, “são produções culturais que carregam dentro deles conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas – maneiras de ser e tornar-se – ou seja, formas de governamentalidade”. Por esse viés, analisaremos a política curricular e a operacionalização do currículo em termos de conteúdo e significados que são (re)estruturados pelos atores a partir das normativas políticas (textos “duros”); que direcionam de certa forma, o que a escola necessita realizar, mas compreendo que os profissionais da educação, como atores, são atuantes na definição curricular. Assim, as reformas educacionais, como mudança estrutural macro, impactam nos aspectos micro da escola - ensino e aprendizagem.

Com base no estudo realizado, observamos que Ball, Maguire e Braun (2016) nos auxiliam a compreender a política como um processo complexo de (re)codificação dos textos e (re)estruturado em artefatos. Ampliando o escopo dessa argumentação, vale destacarmos que ocorre limitações em relação aos espaços, tornando-se “impossível explorar todas as complexidades e as nuances envolvidas em atuações das políticas nas escolas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 67). Por esse campo argumentativo, o estudo em questão se propõe a delinear os caminhos formativos que as escolas estão construindo a partir da reforma educacional (Lei 13.415/2017). Sob esse viés, convém abordar que “a elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir os ambientes ‘melhores possíveis’ para a ‘implementação’: construções, estudantes e professores e até mesmo recursos ideais” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 64).

No campo das teorias críticas, encontra-se a performatividade como direcionamento das reformas educacionais em que, a partir das avaliações de larga escala, reforça-se políticas que “privilegiam e cobram um desempenho satisfatório, baseado no discurso de elevar os padrões, representado nos resultados e nas medidas quantitativas” (Mainardes, 2022, p. 22). Conseqüentemente, intensificam-se os discursos da educação como meio para resolver/corrigir

problemas sociais e econômicos e são questionados os conhecimentos escolares, de modo que alguns ganham espaço e outros são secundarizados ou até descartados. Em outras palavras, “na economia do conhecimento, todas as escolas têm de assegurar que os seus padrões estão continuamente aumentando e que aos estudantes está sendo fornecida uma plataforma de competências essenciais, particularmente em literacia e numeracia” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 106). Por essa perspectiva, compreendemos e destacamos a importância da “voz” dos docentes que estão (re)inventando/(re)criando as experiências escolares, pois, por vezes, não possuem espaço de fala e de reflexão acerca das contradições delineadas nas políticas educacionais.

Portanto, a teoria da atuação nos auxilia a analisarmos as constantes mudanças que a reforma educacional tem ocasionado nas escolas, a partir da operacionalização dos sujeitos/atores da política (neste estudo as equipes diretivas e professores são contemplados). Por esse viés, salientamos que a teoria da atuação contribui com a análise proposta nesta investigação ao oferecer densidade epistemológica para compreendermos como a política transcorre na prática pedagógica a partir dos indicadores de mudança propostos pelos documentos basilares. Assim, a interface entre a teoria e os dados corrobora a análise no que tange às contradições indicadas pelas políticas e os desafios ocasionados nos contextos educacionais, com base nas definições dos conhecimentos ofertados e que se ocupa o tempo de escolarização na formação dos jovens que cursam o Ensino Médio.

Na sequência deste estudo, delineamos uma retomada nos documentos norteadores da educação brasileira, analisando o percurso e direcionamentos no que tange à estruturação educacional e às proposições curriculares, além da contextualização da proposta de pilotagem¹⁸ nas escolas do Rio Grande do Sul.

¹⁸ Termo atrelado às experiências das escolas-piloto no Rio Grande do Sul a partir da reforma educacional do NEM e utilizado no texto “Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente”, de Toniato *et al.* (2023).

3. DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO MÉDIO

Pesquisa é racionalidade, e também criatividade, imaginação, produção cultural. Em outros termos, ciência é um modo peculiar de pensar a realidade. (Paviani, 2009, p. 8)

Para iniciar este capítulo, partimos do entendimento de Paviani (2009) sobre pesquisa, ao nos provocar a pensar a importância do estudo para a construção social, como uma possibilidade de compreender a realidade a partir de novas perspectivas. Desse modo, ressaltamos que, enquanto pesquisadores, optamos, dentre os diversos pressupostos epistemológicos e metodológicos de fazer ciência, por um percurso que nos auxilia a compreender como as propostas curriculares para o Ensino Médio estão sendo constituídas e operacionalizadas pelos sujeitos escolares das escolas que fizeram parte do projeto piloto no Rio Grande do Sul. Por esse viés, abordaremos, no decorrer das seções que compõe este capítulo, os anseios, debates atuais e emergentes em relação à reforma do Novo Ensino Médio, BNCCEM e RCGEM para a etapa, os quais estão nos mobilizando para o desenvolvimento deste estudo em forma de tese. Para tanto, vale salientarmos que apresentaremos os documentos que antecedem a atual reforma, pois compreendemos que a escolarização decorre de um percurso complexo de tomada de decisões educacionais. Além disso, sinalizaremos brevemente como transcorreu a escolha das escolas-piloto no Rio Grande do Sul, visando contextualizar o campo investigativo.

Neste estudo atrelado ao campo das políticas educacionais, optamos por investigar as questões curriculares, pois, nos últimos quatorze anos, tem sido apresentado como possibilidade de inovação educacional, de solução dos problemas de qualidade no ensino, como alternativa para resolver questões no que tange ao desinteresse dos estudantes e à evasão escolar na última etapa da Educação Básica. Sob essa perspectiva, optamos por realizar um estudo a partir dos documentos orientadores para a elaboração das propostas curriculares das escolas, bem como por apresentar os documentos que antecedem a atual reforma educacional, sinalizando que a estruturação currículo como pauta para as problemáticas educacionais já é abordagem decorrente. Assim, neste estudo, indagamos os direcionamentos documentais, sinalizando as “inovações” e/ou “reproduções” como estratégia de mudança que estão norteando a prática pedagógica na reforma educacional investigada. Por esse viés, salientamos brevemente as dimensões metodológicas para a investigação documental, pois, para compreendemos a tradução e operacionalização nas escolas, torna-se necessário conhecer as normativas e suas

respectivas definições para o âmbito educacional. Ao considerarmos os documentos como indutores da escolarização, optamos por analisar uma sequência de materiais que corroboram a tradução e a operacionalização da reforma do Ensino Médio, a saber: Lei 13.415/2017; BNCCEM/2018; DCNEM/2018, RCGEM/2021; e Guia de Implementação do NEM e BNCC.

Os documentos nacionais são elaborados em um determinado momento histórico e se constituem como orientadores para implementação da Lei 13.415/2017, a partir das orientações da BNCC, das DCN para o Ensino Médio e Guia de Implementação do NEM e BNCC. Portanto, os documentos oficiais de âmbito nacional são de domínio público e estão disponíveis para acesso em arquivos eletrônicos, ou seja, “os documentos estão publicados e acessíveis a qualquer parte interessada” (Flick, 2009, p. 232). Da mesma forma, vale destacarmos o documento Estadual constituído pelo Governo do Rio Grande do Sul, pois esse é um documento orientador — nomeado de “Referencial Curricular Gaúcho”. No que tange a esse material investigado, vale destacar que o estado do RS constituiu coletivamente um documento orientador para o Ensino Médio, a partir do trabalho coletivo dos professores da rede estadual que foram selecionados por meio de edital e dedicaram 20 horas semanais da sua carga horária para elaboração.

Para ampliarmos esse campo argumentativo, sinalizamos os estudos de Flick (2009, p. 232) ao salientar que “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade”, tendo em vista que se tornam norteadores ao se reproduzir intencionalidades que induzem a prática pedagógica. Levando em consideração esses aspectos, sinalizamos que as escolas-piloto estão constituindo um percurso de operacionalização a partir das traduções e percepções que elaboram a partir das orientações documentais. Desse modo, as normativas direcionam e, assim, constroem as realidades sociais. Portanto, os dados investigados a partir da compreensão dos “documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (Flick, 2009, p. 234). Seguindo esse entendimento, vale destacarmos que a intencionalidade da estruturação deste capítulo visa apresentar a historicidade e atuais direcionamentos da reforma educacional no que tange às estratégias de mudança nas propostas curriculares para o Ensino Médio.

Levando tal aspecto em consideração, sistematizamos esse capítulo em duas partes, com suas respectivas subseções. Dessa forma, na primeira parte, apresentamos os documentos nacionais que antecedem a reforma educacional investigada na presente tese, porém, que já sinalizavam a (re)estruturação curricular para as mudanças no modelo educacional. Na segunda parte, delineamos um estudo organizado em subseções acerca dos documentos norteadores para

as reformas curriculares, a fim de sinalizar alguns aspectos históricos, bem como os estudos de pesquisadores e os direcionamentos que tais documentos (Lei 13.415/2017; BNCC; DCCEM; Referencial Curricular Gaúcho; Guia de Implementação do NEM e BNCC) estão apontando e, também, como transcorreu as escolhas das escolas-piloto no Rio Grande do Sul e quais itinerários formativos foram contemplados no Novo Ensino Médio, visando contextualizar o campo investigativo.

Assim, na sequência, pontuamos brevemente a contextualização das normativas educacionais que mencionam aspectos curriculares e que antecederam a reforma no Novo Ensino Médio.

3.1. Contextualização dos documentos normativos e ações governamentais, para a re(estruturação) curricular do Ensino Médio que antecede a reforma educacional

Por uma breve leitura historiográfica/contextual acerca das políticas curriculares para o Ensino Médio, constata-se mudanças e retomadas conceituais em relação aos seus sentidos educacionais. Dessa forma, a última etapa da educação básica, “desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades” (Silva, 2018, p. 7). Os marcos normativos para essa etapa da educação contemplam aspectos a serem considerados nas propostas curriculares, como definição das áreas do conhecimento e suas concepções, avaliações, aspectos metodológicos, validação da etapa, objetivos, princípios pedagógicos, entre outros. As mudanças ocorridas nessas últimas décadas talvez se justifiquem por três fatores: primeiro, pelo fato de se buscar uma identidade para essa última etapa da educação básica, seja a formação para atender às demandas econômicas ou para o ingresso ao ensino superior; o segundo fator se justifica em virtude da expressiva expansão no acesso, que ocorreu a partir da obrigatoriedade instituída pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009; e o terceiro fator talvez esteja relacionado à certificação/diplomação do Ensino Médio, como possibilidade de garantir melhores oportunidades profissionais para o estudante.

Apresentamos brevemente as prescrições transcorridas entre 1996 com a LDB até 2016 com a Medida Provisória 746, que precede a Lei 13.415/2017. Outras normativas e ações foram implementadas pelo governo com foco no Ensino Médio, porém, apesar de as compreendermos como ações importantes, não as apresentamos no quadro 2, pois seus princípios não estão diretamente relacionados com a (re)estruturação curricular. Para exemplificar, mencionamos o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e sua respectiva meta três para universalização da

etapa, além da Portaria nº 1.140 de 2013 que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa, esse, que assegurava a formação continuada dos professores. Além disso, as normativas basilares, promulgadas após a Medida Provisória 746, serão abordadas neste capítulo, porém, em forma de subseção, já que são documentos rudimentares para a reforma educacional investigada nesta tese.

Dessa forma, sintetizamos brevemente as informações em relação às definições curriculares para o Ensino Médio a partir de uma cronologia das normativas e ações do governo federal.

Quadro 2 – Proposições curriculares a partir da LDB 9.394/96

PERÍODO	NORMATIVA/AÇÕES	DEFINIÇÕES PARA O CURRÍCULO
1996	Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394	Art. 26 Base Nacional Comum, com parte diversificada; Art. 35 No mínimo três anos de duração e aborda as finalidades; Art. 36 Currículo do Ensino Médio;
1998	RESOLUÇÃO Nº 3, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 3 Currículo a partir dos princípios estéticos, políticos e éticos; Art. 4 Currículo incluir conteúdos e competências básicas; Art. 5 As escolas elaboram os seus currículos a fim de constituir competências sociais e cognitivas, além de ter as linguagens como indispensáveis, optar por metodologias diversificadas e trabalhar a afetividade; Art. 6 Eixos estruturadores dos currículos; Art. 10 A Base Nacional Comum (BNC) organizada a partir das áreas de conhecimento.
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	✓ A reforma e organização curricular seguem quatro premissas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser. ✓ A BNC é construída a partir de competências e habilidades básicas.
2009	Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI	✓ Currículo mais flexível, dinâmico e inovador; ✓ Novas bases a partir da interdisciplinaridade; ✓ Plano de ação.
2011	Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI	✓ Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que atenda às necessidades dos jovens e da instituição; ✓ Macrocâmpos obrigatórios e optativos.
2012	RESOLUÇÃO Nº 2, Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 9 Relação com a legislação nacional e os componentes obrigatórios que compõe o currículo. Art. 11 Possibilidade de outros componentes curriculares, ficando este a critério da instituição. Art. 13 Propostas curriculares elaboradas a partir do eixo integrador das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.
2013	Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI	✓ Três macrocâmpos obrigatórios e pelo menos mais dois macrocâmpos da escolha da instituição ✓ Integração curricular;

		✓ O currículo elaborado a partir de um eixo comum, entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.
2013	CEENSI	✓ Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI; ✓ Definições sobre o currículo para argumentação nos seminários estaduais.
2013	Projeto de Lei nº 6.840	✓ Altera a LDB 9.394.96 e prevê que o currículo para o Ensino Médio, seja: organizado nas quatro áreas do conhecimento; incluído os temas transversais; e opção formativa a cargo do estudante no terceiro ano;
2016	MP 746	✓ Elaboração do projeto de vida, atrelado a formação cognitiva, socioemocionais e aspectos físicos; ✓ Incluir a língua inglesa e podendo ser ofertado outra optativa; ✓ Currículo composto pela BNCC e itinerários formativos.

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

As normativas nacionais, mencionadas anteriormente, estão relacionadas com as políticas curriculares para a última etapa da educação básica, pois visam mudanças na prática escolar a fim de melhorar questões de evasão, ensino desinteressante, fragmentação do conhecimento, melhoria na estrutura física das instituições, entre outros problemas decorrentes. A LDB 9.394 de 1996, define, no Art. 36º, que o currículo aborde uma educação tecnológica básica, além do ensino de ciência, das letras, das artes, de aspectos históricos e culturais e da língua portuguesa, de modo a contemplar o exercício para a cidadania. Além disso, prevê-se a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, de modo que pode ser ofertada mais que uma língua, a qual é optativa. Em relação aos aspectos metodológicos e de avaliação, a normativa incentiva a iniciativa dos jovens, para que eles tenham: “I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996, p. 29). O documento ainda define a formação técnica e a habilitação profissional como facultativas. O curso consta com a equivalência legal, além de habilitar para estudos futuros.

As DCNEM de 1998 estabelece que a organização curricular esteja de acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos, considerando a estética da sensibilidade e a política da igualdade. Além disso, o Art. 4º pontua a relação com competências básicas e conteúdo, que assegurem autonomia intelectual, adaptação às novas situações, elaboração de significados socialmente construídos, habilidades para o exercício da cidadania e do trabalho, relação da teoria e prática para domínio da produção moderna de conhecimentos e uso da língua portuguesa, estrangeiras e outras formas de linguagens como comunicação. Segundo o Art. 5º,

a organização curricular deverá compreender quatro aspectos: I) os conteúdos são os meios básicos para desenvolvimento das competências cognitivas ou sociais; II) as linguagens para a elaboração de conhecimento; III) metodologias diversificadas; IV) trabalhar os sentimentos dos estudantes. O Art. 6º do referido documento, ainda, define os princípios pedagógicos para estruturação curricular, que são a identidade, autonomia, diversidade, contextualização e interdisciplinaridade. Além disso, no Art. 10º, estabelece-se as áreas de conhecimento da base nacional comum, como: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídos em 1999, definem que a reforma curricular assegure conteúdo que vise uma formação para “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (Brasil, 1999, p. 15). A normativa segue quatro premissas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser. O documento sinaliza a perspectiva de competências e habilidades compreendidas para o Ensino Médio e propõe que a nova elaboração curricular seja contextualizada e interdisciplinar, para uma aprendizagem significativa, além de contemplar a parte diversificada do currículo.

Dentre as ações do governo federal para a última etapa da educação básica, salienta-se o ProEMI como programa que visou a (re)estruturação curricular. Além de apoio técnico e financeiro na elaboração de projetos, para assegurar um currículo mais flexível, dinâmico e inovador. O primeiro documento do ProEMI, de 2009, define que as propostas curriculares fomentem novas bases a partir da interdisciplinaridade. Dessa forma, a escola elabora um plano de ação, ao considerar os seguintes aspectos: gestão, formação docente e condições de trabalho; práticas docentes; proposta curricular inovadora — protagonismo dos jovens —; pesquisa e estudo, melhor ambiente escolar. O segundo documento do ProEMI, de 2011, define que o projeto atenda às necessidades dos jovens e instituição, para assegurar um ensino de qualidade, a fim de reconhecer os contextos e realidades. Além disso, o projeto visa a (re)estruturação curricular (Projeto de Redesenho Curricular - PRC). O PRC, como construção coletiva, contempla os macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa) e os demais macrocampos seriam definidos a partir do interesse da escola (Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil, Leitura e Letramento).

As DCNEM promulgadas em 2012 definem o currículo como a ação educativa através da organização do conhecimento constituído historicamente, de modo que ele é estruturado nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas). O Art. 9º salienta a legislação nacional e os componentes obrigatórios que compõe o currículo e, no Art. 11º, aborda-se a possibilidade de outros componentes curriculares, mas esses ficam a critério da instituição. A normativa segue o Art. 36º da LDB 9.394 em relação às definições que competem ao currículo no Art. 12º. A normativa estabelece no Art. 13º, que as escolas definam as propostas curriculares a partir do eixo integrador das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que reconheça como princípio educativo o trabalho, a pesquisa para que os jovens sejam protagonistas, além de considerar os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental.

Em 2013, há a última versão do documento do ProEMI, que definia que a escola contemplasse os três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico - Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza - Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento) e pelo menos mais dois macrocampos da escolha da instituição, os quais poderiam ser: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. Assim, a partir dos macrocampos, torna-se possível a integração curricular. Seguindo as DCNEM (2012), o programa previa que o currículo fosse elaborado a partir de um eixo comum, entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI organizou um documento orientador para os seminários estaduais e, sobre o currículo, pontuam a fragmentação curricular, além de considerar os temas transversais e a relação com o mundo do trabalho, “incluindo a formação pré-profissionalizante para garantir a empregabilidade e as novas questões do empreendedorismo e inovação” (CEENSI, 2013, p. 10). Como temática a ser debatido nos seminários, o documento define o currículo único e mínimo, além da interdisciplinaridade e excesso de conteúdo, bem como as novas diretrizes e a “alternância entre blocos de ciências exatas e ciências humanas” (CEENSI, 2013, p. 30). A CEENSI apresenta o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013 que prevê a organização curricular para o Ensino Médio nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas), porém, são incluídos os temas transversais, organizados nos seguintes itens: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito; educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções

básicas do Código de Defesa do Consumidor; importância do exercício da cidadania; ética na política; e participação política e democracia. O terceiro ano do Ensino Médio ficaria a cargo da escolha dos alunos a partir de opções formativas, com ênfase: nas linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional.

A Medida Provisória 746/2016, que posteriormente é convertida na Lei 13.415 de 2017, prevê alterações na LDB e nas DCN, além de regulamentar o Fundeb e outras normativas, de modo a instituir a Política de Fomento à Implementação de escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio. No que tange às questões curriculares, a MP prevê a obrigatoriedade do Ensino de Arte como componente curricular, além da integralização curricular como estratégias dos sistemas de ensino, através de projetos que envolvem pesquisas e temas transversais. A MP define que compete a cada sistema de ensino estruturar a parte diversificada do currículo, mas, em consonância com a BNCC, além de estar atrelada às questões culturais, sociais, ambientais, econômicas e históricas (Brasil, 2016). Assim, considerando a formação integral, os currículos do Ensino Médio serão estruturados a partir do trabalhado, a fim de contemplar a construção do projeto de vida na formação dos jovens. Além disso, são sinalizados os itinerários formativos, que seguem o interesse dos jovens em uma ou mais de uma área do conhecimento, a fim de constituir, em cada sistema de ensino, diferentes arranjos curriculares. A partir da MP, já se tornava possível constatar uma certa dubiedade ao propor que a definição das propostas curriculares estaria a cargo das instituições de ensino e, ao mesmo tempo, deveria estar de acordo com as prescrições da BNCC.

Como estratégia que estava em percurso e antecedia a Lei 13.415/2017, podemos mencionar a ação do governo federal ao implantar o ProEMI para induzir a (re)estruturação curricular a partir dos PRC. Relacionado com os demais documentos nacionais (LDB e DCNEM), o programa previa recursos financeiros para melhoria da infraestrutura e espaços pedagógicos para realização dos projetos. Interessa, nesse momento, argumentarmos que as atuais políticas curriculares para o Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e BNCCEM) seguem um percurso diferente do que estava sendo delineado e passa a recuperar sentidos educacionais que já haviam sido amplamente discutidos e criticados, como é o caso das competências e habilidades, proposições encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a última etapa da educação básica na década de 1990 (Silva, 2018).

O projeto formativo em percurso no contexto brasileiro traz a relação entre as áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), a diversificação do currículo (temas transversais), a contextualização e o protagonismo dos jovens. Porém, tais perspectivas se materializaram em

experiências isoladas. Além disso, apesar das normativas evidenciarem uma formação humana, que respeita as diferenças e assegura a autonomia da escola, observa-se ainda um enfrentamento necessário para avançarmos em relação à constituição de propostas curriculares elaboradas democraticamente e que caracterizem a instituição, pois, a prescrição e padronização dos direcionamentos das políticas curriculares ainda induzem uma proposta disciplinar e sequencial de conteúdo. Sob tais condições, compreendemos que, embora as bases legais salientem uma formação integral, com preceitos atrelados ao protagonismo juvenil, ao se optar por um percurso formativo, como destacado na MP 746/2016 que institui a lei investigada na presente tese, a redução dos compromissos pedagógicos atrelados às demandas econômicas impacta a formação dos jovens ao impossibilitar, a partir de tal proposta curricular, o acesso a conhecimentos escolares fundamentais na formação dos jovens.

Em vista disso, discorreremos a seguir acerca dos documentos orientadores para implementação da reforma educacional, para compreendermos as mudanças propostas pelas normativas e o posicionamento crítico dos pesquisadores que se dedicam a estudar tal abordagem.

3.2. Documentos orientadores das políticas educacionais para as reformas curriculares no Ensino Médio: aspectos contemporâneos

As reformas curriculares para o Ensino Médio têm ganhado espaço nas últimas décadas como política educacional de desenvolvimento, seja por direcionamentos atrelados às normativas, leis (LDB, DCNEM, PCNEM, BNCCEM, RCGEM, Lei 13.415/2007, entre outras), ou através da implantação de programas (ProEMI, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM). Tais direcionamentos, de forma geral, estão pautados pelo discurso de qualidade para melhorar os índices de desenvolvimento na educação (Ideb e Pisa), além de buscar resolver problemas de evasão, distorção idade/série e desinteresse dos jovens pelos estudos ofertados. Nesse contexto, é importante ressaltar que as reformas educacionais para o Ensino Médio já vêm de longa data e envolvem estratégias de mudança e renovação. Nesta pesquisa em questão, daremos ênfase aos mais recentes encaminhamentos, que é a Medida Provisória 746/2016 que se converteu na Lei 13.415 de 2017 e que veio acompanhada pela BNCCEM (Brasil, 2018a), e, no estado do Rio Grande do Sul, a elaboração do RCGEM em 2021.

De forma a contextualizar o Ensino Médio no país, vale destacarmos que a reforma para o Ensino Médio, já iniciava um percurso com o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013 que indicava

algumas proposições para o Ensino Médio, pois tal comissão entendia que “o atual currículo do ensino médio [era] ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos” (CEENSI, 2013, p. 8). Apesar da proposta de Lei visar algumas mudanças, até mais equivocadas do que as atuais normativas, não adentraremos no debate.

Para a presente tese, optamos por investigar o conjunto de normativas instituídas recentemente (Lei 13.415/2017, BNCCEM, 2018 e Guia de Implementação do NEM e BNCC) do contexto brasileiro, que estão sendo reinterpretados pelos profissionais, ao atribuírem sentidos, significados e projetados na prática escolar. Por uma perspectiva crítica, vale destacarmos que pesquisadores como Hernandes (2019), Moura e Filho (2017), Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023a), Moll (2017), Tonieto *et al.* (2023), entre outros, têm sinalizado diversas problemáticas para a efetivação dos novos direcionamentos propostos pela reforma do Ensino Médio e pela BNCCEM. Assim, a partir dos resultados dos estudos e pesquisas, tem-se tensionado a compreender tais normativas como mais uma política educacional, com intencionalidades atreladas à qualidade no ensino, porém, com diversas lacunas para executar as reformulações das propostas curriculares nas práticas pedagógicas. A partir do exposto, compreendemos que no país, pela complexidade em relação à diversidade regional e pela dimensão territorial, torna-se difícil os consensos e são poucas as exceções de medidas constituídas que foram efetivadas com sucesso e que permaneceram.

A BNCC e a reforma para o Ensino Médio já recebem diversas denúncias de incompatibilidade para sua efetivação. Dentre essas, sinaliza-se a limitação no que tange à participação dos professores em sua elaboração (Silva, 2018; Tonieto *et al.*, 2023; Aguiar, 2018; Cássio, 2019), além da ausência de políticas de financiamento, de modo que são insuficientes os recursos destinados para a educação básica, ou seja, as escolas ficam com a incumbência de aumentar progressivamente a carga horária para ofertar o ensino de tempo integral, porém, com o pouco de recurso que se tem (Hernandes, 2020). Hernandes (2019) também afirma que a estrutura curricular é o principal propósito da Lei 13.415/2017, com a finalidade de demandar um menor investimento do poder público para a última etapa da Educação Básica.

As normativas educacionais tensionam “uma relação direta entre a qualidade do ensino, referente à organização curricular do ensino médio, e os resultados dos estudantes” (Ferreira; Ramos, 2018, p. 1181). Entretanto, como possível reforço à desigualdade no ensino do país, os pesquisadores sinalizam que a proposta de flexibilização curricular, apesar da retórica atrelada

ao protagonismo juvenil e interesse dos jovens, torna-se um indicativo que exige a responsabilidade de assegurar uma formação comum a todos (Silva, 2018; Hernandez, 2019; Fávero *et al.*, 2022). Seguindo esse entendimento, salientamos que quando o documento propõe optar por áreas do conhecimento e conteúdos escolares que serão oferecidos, alguns saberes passam a ser ofertados somente se for opção do sistema de ensino (Hernandez, 2019). Em outras palavras, destacamos que a proposta da estruturação curricular a partir dos itinerários formativos desresponsabiliza a escola de assegurar o acesso aos estudantes de conhecimentos constituídos historicamente e que são indispensáveis para uma formação básica. Dessa forma, “a implementação das mudanças fica, no entanto, sempre, a cargo das escolas, e, nesse processo, terminam por redimensionar seus significados” (Silva, 2018, p. 13).

Outro aspecto denunciado pelos pesquisadores se refere à formação voltada para o mercado de trabalho. Trata-se de uma bandeira levantada e defendida por empresários que têm “ditado” os direcionamentos e sentidos atribuídos para a última etapa da educação básica. Portanto, é sabido que “os empresários, que participaram ativamente da elaboração da reforma, entendem que a educação e, sobretudo, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve atender as necessidades do mercado” (Hernandez, 2019, p. 9). Apesar dos avanços em relação à universalização dessa etapa de ensino, como possibilidade para romper com as desigualdades sociais, reconhecemos que os sentidos educacionais ainda carecem de pensamento crítico, visto que “há uma linha de argumentação que se aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal” (Silva; Scheibe, 2017, p. 28). Em face do exposto, torna-se pertinente investigar os sentidos atribuídos ao ensino dos jovens e como os professores estão pensando a educação, visando analisar criticamente as finalidades, em virtude das propostas curriculares, ou seja, o tempo de escolarização será pensado e planejado a partir desses documentos orientadores.

Para o presente estudo, optamos por apresentar os documentos de âmbito nacional e estadual, uma vez que eles são de domínio público, além de estarem disponíveis na internet e com acesso ilimitado. Compreendemos que conhecer os direcionamentos das normativas se torna essencial para investigar a tradução e operacionalização, visto que tais documentos são norteadores da prática e, sucessivamente, da elaboração das propostas curriculares que estão sendo constituídas nas escolas de Ensino Médio. Quanto a esses documentos, vale destacar que, para além do que dizem os conteúdos encontrados, compreendemos que há um contexto de elaboração e concepções que permeiam os sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, será considerado “quem produziu os documentos, com que objetivo, quem os utiliza em seu

contexto natural e a forma como selecionar uma amostra adequada de documentos individuais” (Flick, 2009, p. 236). Nesse sentido, optamos por contextualizar, também, como transcorreu a escolha das escolas-piloto no Rio Grande do Sul e quais percursos formativos estão sendo contemplados no campo investigativo.

Em relação à justificativa que estabelecemos e os critérios para seleção dos documentos, sinalizamos que esses são de conhecimento dos professores e estão sendo utilizados nas escolas para nortear a prática pedagógica, além de estarem intrinsecamente relacionados com a problemática proposta nesta tese. O estudo investigativo nos documentos, a partir da análise qualitativa e o método hermenêutico, auxiliam a compreender as orientações curriculares dos documentos oficiais e, posteriormente, as traduções realizadas pelos sujeitos das escolas a partir da constituição de seus próprios documentos. Após a investigação e descrição dos processos de elaboração dos documentos, partimos para análise da operacionalização a partir da escuta das compreensões e percepções dos professores e equipes diretivas das escolas-piloto do Rio Grande do Sul. Seguindo esse pressuposto, destacamos que os “documentos podem representar um acréscimo bastante instrutivo às entrevistas ou a observação” (Flick, 2009, p. 236).

Seguindo esse entendimento, vale destacarmos ainda que as normativas como a BNCCEM e a reforma do Ensino Médio são mencionados como capazes de resolver os problemas dessa etapa de ensino, assim, a (re)organização ou (re)estruturação curricular passa a ser discurso para solucionar os problemas do acesso, de qualidade do Ensino Médio, de desinteresse dos jovens em virtude dos resultados apresentados pelos estudantes. Entretanto, Motta e Frigotto (2017), por uma leitura crítica, intitulam o NEM como contrarreforma, ao fortalecer as concepções da classe dominante no país, de modo que é um projeto que vai contra uma educação pública para o povo, visto que seu eixo político-econômico “de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, [...] condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

Após essa breve explanação do que têm sido sinalizado criticamente sobre as normativas, apresentaremos na sequência um percurso contextual em que se constituiu a Lei 13.415/2017 e os principais indicadores de mudança que são enfatizados nos documentos basilares da educação brasileira, que visam transformações no ensino dos jovens que cursam o Ensino Médio.

3.2.1. A Lei 13.415/2017 e seus indicadores de mudança para a última etapa da educação básica

O Ensino Médio em nosso país tem enfrentado diversos desafios a partir das propostas de mudanças nos marcos normativos e ações do poder executivo federal, baseado em emendas, medidas provisórias, leis, decretos, pareceres, programas, entre outros. Dentre as mudanças expressivas para o Ensino Médio, podemos mencionar a Emenda Constitucional n. 59/2009, em que o Poder Público passa a assegurar a obrigatoriedade, a fim de propiciar o acesso ao ensino às camadas menos favorecidas da população. Em 2009, ainda, o governo federal implementa o Programa Ensino Médio Inovador, para induzir o (re)desenho das propostas curriculares a partir dos macrocampos e a ampliação da carga horária. O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em 2013, também foi um programa proposto pelo governo federal com a finalidade de garantir espaço de formação para professores e coordenadores pedagógicos. A partir dessas políticas educacionais, torna-se possível pontuar que o conjunto de ações implementadas para a última etapa da educação básica, nesse período, embora insuficientes, seguiram uma perspectiva crescente ao priorizar a formação no professor, a reestruturação curricular e ampliação da carga horária, além de buscar assegurar o acesso a todos os jovens (Moll, 2017).

O *impeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff, em agosto de 2016, também se torna um aspecto histórico/contextual que marca a educação brasileira, pois o novo governo aprovou duas ações apropositadas em pouco tempo e de forma “autoritária” (Ferretti, 2018). Desse modo, a primeira se refere à Emenda Constitucional que se constitui na PEC 95 e que prevê o “congelamento dos gastos públicos” a partir do Regime Fiscal, que definiu rigorosas restrições às despesas primárias por vinte anos, ou seja, não se ampliou os investimentos na educação durante este período. A segunda medida do governo, após *impeachment*, refere-se à Medida Provisória 746 de 2016, que propõe mudanças substanciais para o Ensino Médio e, no ano seguinte, constitui-se na Lei 13.415/2017. Em face do exposto, abordaremos, neste momento, os indicadores de mudança e os posicionamentos críticos de pesquisadores a partir da análise que realizam em relação a reforma educacional.

Assim, a Medida Provisória 746, publicada em setembro de 2016, é marcada pela brevidade com que transcorreu a promulgação em Lei 13.415/2017. Por esse viés, vale destacarmos que a ausência de discussões e desconsideração dos posicionamentos pelos diversos segmentos atrelados à educação ocasionou revolta e consistentes críticas (Hernandes,

2019; Silva, 2018; Moll, 2017; Ferretti, 2018). Entretanto, tais direcionamentos atrelados à reforma são resultados da atuação do empresariado nacional (Instituto Ayrton Senna; Todos pela Educação, entre outros) que exercem, há muitos anos (inclusive no governo anterior), uma constante influência sobre o MEC e os sentidos da educação (Ferretti, 2018). Seguindo esse entendimento, a reforma do Ensino Médio também é resultado dos direcionamentos propostos pelos organismos internacionais (OCDE; Banco Mundial) que enfatizam a escolaridade como possibilidade de resolver questões referentes à pobreza, que criam uma narrativa de que as políticas educacionais são implementadas com a finalidade de superar as desigualdades e de oportunizar o desenvolvimento pessoal para o crescimento econômico.

De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 364), os organismos internacionais e nacionais são assentidos ao propalarem “a ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, pois podem criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital. Mas também entendem que os pobres têm algum potencial produtivo, e que está sendo desperdiçado”. Tal visão consensual é que tem direcionado os rumos e sentidos educacionais, no contexto brasileiro, a partir dos indicadores de mudança concebidos pelas reformas, como os diferentes arranjos curriculares organizados pelos sistemas de ensino, que visam a relação com a BNCC; a oferta dos itinerários formativos; e o trabalho para construção dos projetos de vida dos jovens. Há, também, a integralização através de projetos e pesquisas dos temas transversais para tornar o tempo escolar mais produtivo. A fim de atender aos interesses dos jovens, ainda, amplia-se a carga horária para tempo integral para resolver questões sociais (situações de vulnerabilidade, formação para atender as demandas econômicas, jovens terem melhores oportunidades profissionais, entre outros aspectos).

A Medida Provisória 746 ocasionou constantes inquietações¹⁹ de âmbito nacional, dentre elas, destacamos as manifestações nas audiências públicas, as ocupações dos estudantes nas “mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades [...] de todo o país” (Silva; Scheibe, 2017, p. 26). Dentre as resistências, podemos assinalar o fato de a normativa prever a divisão do currículo composto pela formação a partir da BNCC e outra parte organizada em itinerários formativos, delineados pelos sistemas de ensino, a partir das áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional). Tal organização foi justificada pelo MEC como um objetivo para assegurar o

¹⁹ Sugerimos a leitura de Ferretti (2018) para ampliação deste debate.

protagonismo juvenil e atender ao interesse do jovem²⁰, assim, o estudante poderia optar por um itinerário que fosse do seu interesse. Em relação ao protagonismo dos estudantes do Ensino Médio a partir da reforma, Fávero et al. (2022, p. 225) mencionam que ocorre uma definição administrada e que segue a perspectiva disciplinar, pois “não se trata de escolher o que estudar, aprofundar e investir nos interesses pessoais, tendo em vista o futuro, mas optar dentro das opções disponíveis para cada escola”. Para Silva e Scheibe (2017), a organização curricular em itinerários formativos resulta na privação de uma formação básica comum, de modo que ela pode ocasionar a desigualdade no acesso ao ensino. Seguindo esse entendimento, salientamos as incoerências para assegurar a equidade no acesso à educação escolar quando municípios pequenos ofertam apenas um itinerário, ou quando há estudantes que não encontram o itinerário que gostariam de cursar, o que torna incompatível a proposta de protagonismo e de igualdade de acesso ao ensino (Fávero *et al.*, 2022). Portanto, “a reforma promove a redução de conteúdos formativos em cada um dos itinerários formativos propostos” (Moura; Filho, 2017, p. 121).

Dando continuidade ao debate, a Lei 13.415/2017 altera a LDB 9.396/96 e estabelece a Política de Fomento à Implementação nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ela tem como finalidade tornar o currículo mais flexível para atender aos interesses dos jovens que cursam a última etapa da educação básica. A partir da Lei 13.415 de 2017, o Ensino Médio passa a seguir algumas alterações expressivas quanto às propostas de (re)estruturação curricular, formação de professores e ampliação da carga horária, com intencionalidades atreladas a assegurar a qualidade no ensino e torná-lo mais atrativo em virtude dos índices de reprovação e abandono (Ferretti, 2018).

Nessa direção, a Lei 13.415/2017 pressupõe a progressiva ampliação da carga horária para mil e quatrocentas horas anuais, distribuídas em duzentos dias letivos no mínimo, sem incluir o tempo destinado aos exames finais (Brasil, 2017). Assim, a intencionalidade para a progressiva ampliação do tempo escolar está atrelada ao interesse de tornar essa etapa da educação básica em tempo integral (Hernandes, 2019), ou seja, a carga horária de 1.400 horas anuais equivale a sete horas diárias. Porém, como é progressivo, acontecerá aos poucos, assim, a Lei prevê, no Art.1º, que altera o Art. 24º da LDB/1996, que, a partir de 2022, as escolas assegurem pelo menos mil horas anuais. Isso significa cinco horas diárias em todas as escolas do país que ofertam o Ensino Médio.

²⁰ Por uma leitura crítica acerca da discussão sobre protagonismo dos estudantes do Ensino Médio a partir da reforma, sugerimos a leitura do texto *O protagonismo dos estudantes na reforma do Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?* (Fávero *et al.*, 2022).

Todavia, a ampliação da carga horária e a (re)estruturação curricular requerem investimentos financeiros para efetivar tais inovações. Portanto, para além da mudança curricular, as escolas de Ensino Médio, para assegurar a qualidade na ampliação da carga horária, implicam demandas estruturais como a “ampliação dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração” (Hernandes, 2020, p. 582). Seguindo esse entendimento, Moura e Filho (2017, p. 120) chamam a atenção para o fato de a reforma enfatizar as (re)estruturacoes curriculares e, por vezes, negligenciar aspectos que são fundamentais para a efetivação, como “bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho”. Apesar de compreendermos que as instalações não asseguram a qualidade de ensino, entendemos que, por vezes, são estruturas e condições mínimas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça e, assim, elas fazem a diferença na prática pedagógica.

A Lei 13.415/2017 prevê, no Art. 14º, a transferência de recursos financeiros da União para os Estados e Distrito Federal a serem repassados as escolas públicas que asseguram a educação em tempo integral. Dentre os critérios estabelecidos para receber a verba, a escola necessita estar cadastrada no Censo Escolar, em que são favorecidas as regiões com índices inferiores nas avaliações de larga escala, além das instituições que iniciaram a oferta de tempo integral no início da vigência da Lei (escolas-piloto) e que tenham o Projeto Político Pedagógico seguindo a LBD/1996. Assim, a transferência ocorre segundo o número de matrículas indicadas no Censo Escolar, de modo que o recurso é passado anualmente, porém, respeitando a disponibilidade orçamentária e sendo definido pelo Ministério de Estado da Educação (Brasil, 2017).

A normativa sanciona, no Art. 4º, a alteração do Art. 36 da LBD/1996, definindo que as instituições de ensino serão responsáveis por organizarem as propostas curriculares a partir dos indicativos da BNCC e dos itinerários formativos, estruturados em arranjos diversos, levando em consideração suas possibilidades de oferta (Brasil, 2017). Por uma leitura crítica, entendemos que as “possibilidades de oferta” desresponsabilizam os órgãos públicos de assegurar condições mínimas para a equidade, pois é sabido que as escolas possuem disparidades em relação às questões estruturais e de acesso ao ensino. Desse modo, as propostas de mudanças da reforma tendem a sinalizar o currículo como a solução para os problemas

educacionais, ou seja, fica a cargo das escolas e professores a construção da proposta curricular, a implementação e a responsabilidade pela efetivação da reforma, “além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola ‘deverá incorporar’ a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras” (Silva, 2018, p. 13). Nessa direção, o trabalho docente se torna penalizado e seu reconhecimento comprometido, visto que o fracasso é justificado pela falta de empenho dos sujeitos da escola, o que reforça, assim, a desvalorização do trabalho docente.

O Art. 3º passa a modificar o Art. 35 da LBD/1996, ao tratar das áreas de conhecimento para o Ensino Médio, expressa, no § 3º, a matemática e o ensino da língua portuguesa como obrigatórios nos três anos que constituem o Ensino Médio, bem como a língua materna para os povos indígenas. Nesse mesmo artigo, ainda, indica-se, no § 4º, a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e outra optativa de acordo com a disponibilidade da escola. Entretanto, o que desperta muita inquietação se refere ao fato de a normativa definir, no § 2º, os estudos e práticas do ensino de arte, filosofia, sociologia e educação física a partir dos pressupostos da BNCC, sem indicar a obrigatoriedade como conhecimento básico, mas distribuídas dentre os itinerários. As inovações propostas pela reforma, como a ampliação da jornada escolar, bem como a proposta curricular, interferem na relação de ensino e aprendizagem, “se não levarem em conta a transmissão e a assimilação de conhecimentos complexos das ciências da arte e da filosofia integrados aos vários modos de produção, [ou seja, podem] descaracterizar a função social da etapa final da Educação Básica” (Hernandes, 2020, p. 581).

A reforma educacional, a partir da Lei 13.415/2017, reforça a desigualdade em relação ao acesso do conhecimento ao tornar obrigatório somente o ensino da língua portuguesa, matemática e inglês, nos três anos, e ao induzir o estudante a optar por uma área de interesse, quando se trata de educação básica — como o próprio nome define. A reforma educacional priva os jovens de conhecimentos básicos e elaborados historicamente pela humanidade. Dessa forma, os estudantes são impossibilitados de ter acesso a “conhecimentos das disciplinas escolares e [são] preparados para ocupações precárias, os jovens das classes populares estarão aptos a serem treinados nas tarefas que lhes serão destinadas nas empresas, caminho que conduz ao aumento da divisão social” (Hernandes, 2019, p. 10). Seguindo esse entendimento, Moura e Filho (2017, p. 120) argumentam sobre o avanço da hierarquização social, além da fragmentação a partir da reforma em percurso, que reflete na qualidade de ensino ofertado para

a última etapa da Educação Básica e induz à lógica mercadológica, assim como limita a formação integral.

Já é sabido que o Ensino Médio é caracterizado historicamente por essa divisão entre a formação técnica e profissional para as classes mais desfavorecidas e a formação humana e propedêutica de ingresso ao ensino superior para as classes mais abastadas da sociedade. Ferreti e Silva (2017, p. 400) afirmam que essas políticas educacionais para o Ensino Médio de caráter dualista ocorrem desde os anos de 1970, relacionando o Ensino Médio “aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo”. Portanto, por uma leitura historiográfica/contextual, compreende-se que a reforma que está em desenvolvimento no contexto brasileiro já esteve em pauta como política educacional e tais direcionamentos reforçam a desigualdade de direitos das classes menos favorecidos, o que reforça o dualismo em relação ao acesso ao ensino (Moura; Filho, 2017).

A Lei 13.415/2017 dispõe, ainda no Art. 3º, que fica a cargo da União definir os padrões de desempenho desejados para a última etapa da educação básica, de modo a estabelecer, a partir da BNCC, os processos de avaliações no país (Brasil, 2017). Nessa direção, Silva e Scheibe (2017) argumentam criticamente sobre os motivos que induzem a ampliação da carga horária para a última etapa da Educação Básica, de maneira que uma delas é a possibilidade de dispor de maior tempo para treinamento de provas. Em outras palavras, as autoras chamam a atenção para tal racionalidade, que “resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história do ensino médio” (Silva; Scheibe, 2017, p. 28) em nosso país.

Os resultados dos processos de avaliação, como o Ideb, de âmbito nacional, e o Pisa, de âmbito internacional, são apresentados para enfatizar a urgência de melhorar os índices em relação à educação, porém, por uma “perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino” (Motta; Frigotto, 2017, p. 365). Entretanto, em nosso país, tais dispositivos têm norteado as políticas educacionais em voga e induzido as reformas educacionais. Assim, a (re)estruturação curricular e a ampliação da carga horária se alicerçam em ideologias e retóricas com duplo sentido, ou seja, para além de melhorar a qualidade na educação, tem-se a necessidade de crescimento da economia. Para exemplificar, podemos sinalizar a flexibilização curricular para a última etapa da Educação Básica, indicada para contemplar o interesse dos jovens, porém, a compreendemos como uma possibilidade de o

Estado resolver uma problemática das escolas, ou seja, a falta de docentes formados e de, assim, poder trabalhar com os profissionais que se tem à disposição. A possibilidade de atuação em espaço escolar sem formação docente, apesar da tentativa, por um lado, de atender às peculiaridades de cada instituição, por outro lado, desvaloriza o trabalho docente e reforça a desigualdade no acesso ao ensino (Krawczyk; Ferretti, 2017). Por outra perspectiva, a flexibilização curricular pode ser uma estratégia para “facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhorar desempenho nas avaliações de larga escala” (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

Seguindo essa composição analítica, destacamos o § 7º do Art. 3º que propõe que os currículos considerem a formação integral dos estudantes do Ensino Médio e assegurem um “trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). A proposta de se trabalhar com projeto de vida tem acumulado diversas indagações como: qual o sentido que o projeto de vida tem na escola? Quais conhecimentos são abordados? Qual a concepção dos professores em relação ao projeto de vida? Qual é a percepção dos estudantes em relação a essa proposta no Ensino Médio? Não por acaso, pesquisadores (Tonieto, Bellenzier, Bukowski, 2023a; Silva, 2018; Hernandez, 2019; Fávero *et al.*, 2022), têm se dedicado a estudar os direcionamentos que as reformas estão em percurso no contexto brasileiro, sinalizando o investimento no capital humano como uma possibilidade de contribuir para a economia ao potencializar a produtividade, de modo a, assim, aliviar a pobreza, porém, sem resolver e superar a desigualdade que caracteriza historicamente o país (Laval, 2004).

Assim, há um discurso falacioso que enaltece o ensino relacionado à empregabilidade através do conceito do empreendedorismo como possibilidade de superação das desigualdades econômicas e sociais (Tonieto *et al.*, 2023). Nessa direção, Motta e Frigotto (2017, p. 365) questionam o ensino de empreendedorismo, ao ter uma normativa que visa “desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda”. Tais ponderações estão intrinsecamente relacionadas com as pesquisas críticas sobre a BNCC para o Ensino Médio. Assim, vale sinalizarmos que a base já estava em percurso de elaboração no período em que a reforma foi aprovada.

Entretanto, vale destacar que a própria Lei 13.415 de 2017 já previa, no Art. 2º - que alterava o Art. 26º da LDB -, mais especificamente no § 2, a definição do ensino de artes relacionado às expressões regionais como disciplina obrigatória da Educação Básica. Contudo,

no § 4, é salientado que fica a cargo dos sistemas de ensino a organização de propostas curriculares integralizadas. No mesmo artigo, ainda se encontra a definição do § 10 que trata sobre a inclusão de componentes curriculares obrigatórios na BNCC, em que isso só é possível com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e se for reconhecido pelo Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2017). Além disso, a normativa acrescentava, no Art. 3º, que a BNCC apresentaria os objetivos, bem como os direitos de aprendizagem para a última etapa da educação básica, de modo que a parte diversificada, essa definida por cada sistema de ensino, deveria estar em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017).

No que tange às áreas de conhecimento, o documento basilar sanciona as linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Entretanto, no Art. 4º, em relação à proposta curricular, a normativa define que o currículo escolar seja composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, acrescida da área de conhecimento “formação técnica e profissional”. Assim, o documento delimita que fica a cargo de cada sistema de ensino a organização das competências e habilidades de cada uma das áreas. Porém, compreendemos que, ao considerar tal organização por competências e habilidades, já se traduz os indicativos da BNCC e a escolha se torna limitada. A Lei 13.415/2017 define ainda que a BNCC assegure a obrigatoriedade das práticas e estudos referente à educação física, arte, sociologia e filosofia. Nessa direção, ainda é previsto que a carga horária correspondente à BNCC não seja superior a 1.800 horas do total da carga horária para essa etapa em questão.

Vale destacarmos, ainda, que, no Art. 4º, § 10, a normativa prevê que para “cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017). A partir do exposto, mencionamos nossa preocupação diante da realidade dos jovens brasileiros que cursam o Ensino Médio, pois tal possibilidade de modalidade de ensino pode fragilizar ainda mais essa etapa da educação, visto que torna o ensino dependente das tecnologias e, por vezes, escolas e estudantes não possuem acesso.

Além disso, vale destacar a falta de interação e a falta de concentração dos jovens com esse modelo de ensino. Ainda entendemos que, de certo modo, a reforma educacional a partir da Lei 13.415/2017 desresponsabiliza a escola por parte da formação dos jovens. O documento prescreve, ainda, no Art. 6º, que altera o Art. 61 da LDB, a possibilidade de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de

áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino” (Brasil, 2017) para formação técnica e profissional.

Contudo, cabe destacarmos que os direcionamentos da política curricular que norteiam o Ensino Médio asseguram uma autonomia parcial das escolas, além de visar a contenção da pobreza/marginalização com a formação, direciona a lógica de diversificação no que tange às necessidades econômicas aos conhecimentos práticos, visando a performatividade dos jovens. Outro aspecto se refere à possibilidade de resolver a problemática educacional em relação à falta de profissionais interessados em seguir à docência, em função da desvalorização profissional, assim, o sujeito com “notório saber”, que serve aos propósitos da produtividade, passa a ganhar espaço e responsabilidade na formação dos estudantes.

Relacionado ao discurso de corroborar as escolas que ofertam a última etapa da Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018e), enfatizando-o como um documento de apoio para a implementação. A normativa destaca a possibilidade de escolha dos jovens, a fim de assegurar o direito das aprendizagens comuns e aborda, dentre as principais mudanças, a (re)elaboração curricular, seguindo indissociavelmente a BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos. Quanto à definição dos itinerários formativos, o Guia de Implementação os define como “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018e, p. 12). Além disso, os itinerários são previstos na normativa como possibilidade de ser cursado de forma sequencial e concomitante (Brasil, 2018e). Para unidades curriculares, o Guia de Implementação do NEM define como “elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos” (Brasil, 2018e, p. 14). Assim, as instituições de ensino teriam autonomia para definir, seguindo o contexto e condições, as elaborações de unidade como atividades práticas, oficinas, projetos, entre outras propostas de trabalho.

Entendemos, ainda, como pertinente, chamar a atenção para a definição do projeto de vida na normativa que, apesar de estabelecer que as estratégias sejam das redes de ensino, exemplifica que o projeto de vida esteja atrelado a “orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã” (Brasil, 2018e, p. 23). A partir do excerto, torna-se possível constatar a ênfase do NEM para as questões de

formação profissional e o enfoque para atender às demandas econômicas. Portanto, “embora o Estado seja visto como o encarregado de reformar e administrar a sociedade, para colocá-la a serviço das empresas, ele mesmo deve curvar-se às regras de eficácia das empresas privadas” (Dardot; Laval, 2016, p. 275). Considerando tal acepção, destacamos que, apesar das reformas educacionais abordarem um discurso potencializador no sentido de garantir a qualidade na escolarização, o Ensino Médio segue atendendo aos interesses dos agenciadores que reforçam a racionalidade neoliberal.

Além disso, enfatizamos o fato de que a normativa prevê, como primeiro passo para a (re) elaboração curricular, a “definição clara de uma governança, constituída por uma instância consultiva, uma instância deliberativa e instâncias gestoras, como de assessoria técnica, além de grupos de trabalho” (Brasil, 2018e, p. 34). No que tange ao termo “governança”, Dardot e Laval (2016, p. 275) salientam que se torna uma “palavra-chave da nova norma neoliberal, na escala mundial”. O Guia de Implementação ainda prevê outros passos para a (re)elaboração curricular, como: planejamento para o processo de (re)elaboração; organização das equipes; planejar a mobilização e comunicação sobre o processo; para que se estabeleça a estrutura curricular para um NEM. Em face do exposto, compreendemos que as normativas (MP 746/2016 e Guia de Implementação do NEM), relacionadas à Lei 13.415 de 2017, coadunam com a BNCCEM. Dessa forma, versaremos a seguir sobre a base para o ensino médio, destacando algumas ponderações sobre sua elaboração para apresentar as reflexões e problematizações elaboradas sobre o documento que, atualmente, é norteador da prática pedagógica.

3.2.2. Os direcionamentos da BNCC do Ensino Médio em relação as propostas curriculares

A partir das normativas de desenvolvimento, que estão sendo instituídas no país, para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular conquista um espaço expressivo a partir da sua visibilidade e obrigatoriedade. Os que defendem a implementação da base investem na retórica de uma possível unificação da educação para assegurar a qualidade, com condições iguais de ensino e atrelada a uma perspectiva de justiça social e equidade. Entretanto, diversas contestações, debates, embates e disputas em relação à sua estrutura e intencionalidades foram realizadas pelas entidades científicas, visto que “a promessa de unidade nacional vendida pelos defensores da BNCC desconsidera que o debate sobre igualdade se complexificou no Brasil” (Cássio, 2019, p. 20). Como política pública, a base foi conduzida por diferentes órgãos de

governo, a saber: Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A BNCC já era prevista desde a Constituição Nacional de 1988 para o Ensino Fundamental, porém, com o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o qual está em consonância com a LDB 9.394/1996, a base passa a ser prevista para o Ensino Médio (Aguiar, 2018). A partir de uma perspectiva de contextualização da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, sinalizamos inicialmente que a elaboração e homologação passou por diversos momentos, por vezes complexos, já que um consenso em um país com uma vasta área territorial, como é o caso do Brasil, torna-se problemático. Desse modo, a tramitação de elaboração até a homologação teve “consensos e dissensos a respeito de uma base nacional comum [em] suas três versões” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 42). Nesse aspecto, consideramos importante salientar, mesmo que brevemente, esse percurso que resultou na aprovação de tal documento normativo, visto que o Brasil é um país com expressivas diferenças econômicas, sociais e de acesso ao ensino.

A partir de uma retomada historiográfica, vale destacarmos que, em 2014, no governo da Dilma Rousseff, iniciava-se a elaboração da BNCC, porém, “o ambiente criado nas eleições de 2014 no Brasil, elegendo um congresso conservador, ocupando posições estratégicas na Câmara dos Deputados” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43) favoreceu o avanço de políticas neoliberais. Em 2015, o primeiro documento foi submetido à apreciação e consulta pública online, de modo que, naquele momento, foi analisado por diversos especialistas e, no ano subsequente, foi debatido em 27 seminários estaduais (Cássio, 2019). Entretanto, a “terceira versão, diferente das anteriores, já excluía o Ensino Médio e trazia uma ruptura com a ideia de educação básica” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43). No governo de Michel Temer, após o *impeachment*, a BNCC para o Ensino Médio passa ainda por cinco audiências públicas, de maio a setembro de 2018, bem como teve versão embargada e analisada pelo CNE e, em dezembro de 2018, ocorreu a homologação pelo Ministro da Educação (Cássio, 2019).

Ao recordarmos o percurso que originou a aprovação da BNCC, torna-se oportuno destacarmos a interferência do setor empresarial nos direcionamentos educacionais no contexto brasileiro, através de fundações e instituições (Caetano, 2020). O interesse na BNCC se refere “a disputa pelos fundos públicos e a prioridade desses grupos, que vem desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como ‘salvadores’ preferenciais da qualidade da educação brasileira” (Peroni; Caetano; Arelaro,

2019, p. 51). Assim, seguindo uma análise crítica acerca da constituição e discursos presentes na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, compreende-se que os interesses governamentais e empresariais interferiram e influenciaram os sentidos atribuídos às políticas educacionais em vigência, a partir de interesses próprios na elaboração da base (Cássio, 2019).

Para consolidar tal normativa, teve um grupo expressivo a favor da aprovação da BNCC, como Consed, a Undime, o Movimento Todos pela Educação, entre outras Fundações (Fundação Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal), Instituições (Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare) e também a imprensa (revista como Nova Escola, Exame, Isto é, entre outras). Tais grupos em conformidade passaram a reproduzir um discurso de que a BNCC é a solução para resolver problemas atrelados à desigualdade social e de ensino, além de ser indispensável para melhorar os índices de desenvolvimento educacional no país e para garantir uma educação de qualidade para todos (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021).

Tal discurso presente no período de implementação “tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico” (Lopes, 2018, p. 25). Seguindo esse pressuposto, compreendemos que, apesar de o currículo ser o eixo norteador da prática pedagógica, sua (re)estruturação não é suficiente (como os defensores afirmam) para transformar a educação e assegurar a equidade no ensino, visto que existem investimentos atrelados às premissas escolares e sociais que são indispensáveis. Desse modo, Dourado e Siqueira (2019, p. 303) chamam a atenção para o fato do “discurso de defesa da BNCC no combate à desigualdade social/educacional [ser] insuficiente para garantir o princípio de igualdade na educação e poderá converter-se em processo gerencial de naturalização das desigualdades e diferenças”.

Como estratégia de mudança e transformação na realidade educacional, a BNCC (Brasil, 2018a, p. 7) é promulgada com “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Portanto, a retórica para elaboração da base esteve compreendida como uma possibilidade de inovação e revolução para avançar na equidade. Assim, a defesa pela base foi justificada pelo direito de aprender, ou seja, que todos tenham a mesma oportunidade. Para isso, a normativa passou a determinar os conhecimentos, além de competências e habilidades que são compreendidos como essenciais na educação básica. Por esse viés, torna-se importante destacar que, em torno da base, há “um forte discurso do governo

e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295).

Entretanto, diversos estudos indicam a resistência para aprovação dessa normativa, ao argumentarem que o contexto em que se homologou o documento normativo é compreendido como uma contrarreforma na educação (Aguiar, 2018). Além disso, a proposta de padronização indicada pela BNCC se torna “contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (Silva, 2015, p. 375). A própria participação docente na elaboração da base é questionada, por não terem sido asseguradas as ponderações sinalizadas pelos professores e pesquisadores, além da pouca participação efetiva dos educadores na elaboração do documento como sinaliza o estudo de Cássio (2019).

Em relação aos aspectos curriculares, enfatizamos que a normativa estabelece a diversificação ao propor que os currículos escolares considerem as diferentes realidades/contextos, porém, o que se percebe atualmente é um conjunto de materiais elaborados de acordo com as habilidades e competências, que descrevem as ações docentes, sem considerar as características e interesses dos estudantes. No entanto, a normativa define que a base e as propostas curriculares possuem funções complementares no que tange às aprendizagens essenciais (Brasil, 2018a).

Por outro viés, torna-se notório que a preocupação das instituições escolares é de estar alinhada à normativa, ao invés de constituírem um documento norteador da prática pedagógica e que lhes identifique. A normativa (Brasil, 2018a, p. 16-17) prescreve um conjunto de alternativas a serem definidas para o currículo em ação, como: conteúdo relacionado com a realidade, visando torná-lo significativo; “organização interdisciplinar dos componentes curriculares”; estratégias de incentivo aos estudantes para o processo de aprendizagem; avaliação formativa para “melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”; opções pelos recursos didáticos e tecnológicos; formação e materiais de orientação para os docentes; e “manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino”.

Dentre as críticas mais expressivas da verticalização da base, observamos a referência à pedagogia das competências, ainda que em nenhum seminário de discussão tenha sido indicada pelos docentes e pesquisadores, porém, isso aparece na última versão do documento e como eixo orientador da proposta (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021). Seguindo esse entendimento, destacamos o excerto no documento que define o que se entende por

competências, em que se é “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8). Estudos críticos como de Dourado e Siqueira (2019, p. 297) argumentam sobre a pedagogia das competências e os sentidos que carrega tal proposta ao reafirmar “o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento”.

As competências no âmbito educacional se tornam uma concepção perigosa, visto que esteve arraigada historicamente às questões empresariais, focada nas demandas relacionadas ao mercado de trabalho e princípios de produtividade, reduzindo o acesso ao saber. Em outras palavras, originalmente “o conceito de competências e seu uso estão estreitamente ligados ao mundo da formação de trabalho e empresarial” (Sacristán, 2013, p. 278). Relacionadas a um conceito polissêmico, Sacristán (2013) apresenta, em seus estudos, algumas definições significativas para refletirmos acerca das competências: I) delimitado como ações relacionadas a um conjunto de saberes que se espera do sujeito no desempenho profissional; II) a capacidade de atuação a partir de um modelo já determinado; III) utilização de recursos cognitivos para desempenhar atividades produtivas e resolver algum tipo de situação. Dessa forma, “as competências precisam considerar outros elementos além das informações e das sugestões que os materiais curriculares podem conter” (Sacristán, 2013, p. 279). Por esse viés, compreendemos que, apesar da sociedade esperar profissionais qualificados em suas funções, quando tratamos de escolarização básica, entendemos isso como um aspecto muito mais abrangente que o conceito de competências pode definir.

Sob tais condições, encontra-se um currículo padronizado que visa o controle de desempenho, visto que tais interferências externas “do sistema baseado em competências proporciona[m] indicadores para realizar e aplicar as provas correspondentes, as quais unicamente conseguem diagnosticar aspectos parciais das competências” (Sacristán, 2013, p. 279). Portanto, apesar da organização curricular por competências contribuir para a compreensão sobre a complexidade da realidade, torna-se uma abordagem perigosa ao estar atrelada aos pressupostos de empregabilidade e produtividade, visando conhecimentos para o desempenho de tarefas. Com base nessas reflexões, recorreremos aos estudos de Sacristán (2013) ao mencionar que, ao optar pela abordagem das competências na elaboração dos currículos, torna-se indispensável que se criem programas de pesquisa e de inovação, refletindo acerca das interferências burocráticas e planejamentos por resultados.

Em direção próxima, sinalizamos os estudos de Lopes (2018, p. 12) que define o sentido utilitarista e restrito em relação aos saberes escolares e à própria prescrição das competências. O percurso formativo atrelado a tais preceitos perde o sentido para os estudantes, pois, “reduzida à *aplicação*, ao *imediato*, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações – problemas do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica” (Silva, 2018, p. 12, grifo da autora). Tais indicativos reforçam o modelo de educação relacionado às premissas da “Teoria do Capital Humano”, com formação mínima para as classes menos favorecidas e com a finalidade de atender aos interesses econômicos (Dourado, Siqueira, 2019; Laval, 2004).

A partir da homologação, ocorre a naturalização da BNCC como documento obrigatório a ser seguido por todas as instituições, ou seja, uma vez que é uma normatização, as escolas precisam seguir o que está proposto, o que torna difícil “pensar a educação brasileira fora da Base” (Cássio, 2019, p. 13). Seguindo uma perspectiva próxima, o discurso atrelado à universalidade e homogeneidade da política de currículo tenciona e reforça a negatividade de escola. Em outras palavras, “a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (Lopes, 2018, p. 25). Portanto, desconsideram o trabalho realizado pelos docentes nas diversas instituições do país.

Em estudo recente, apresentamos que a proposta da base é um processo verticalizado e de centralização estatal e mercantil, além de o compreendermos como uma prescrição curricular (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021). Assim, a partir das notícias sobre a BNCC, tornou-se possível observar que as publicações no site oficial do MEC, e pelas organizações como Todos pela Educação e Movimento pela Base, fizeram um trabalho de *advocacy*, ou seja, financiaram pesquisas e publicaram diversos materiais para favorecer a implementação da BNCC, por meio da defesa de uma “revolução” na educação (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021). Tais discursos exultantes sobre a BNCC corroboraram os interesses dos especialistas em avaliação de larga escala, da indústria de material didático e das empresas privadas que estão assessorando a formação docente (Cássio, 2019).

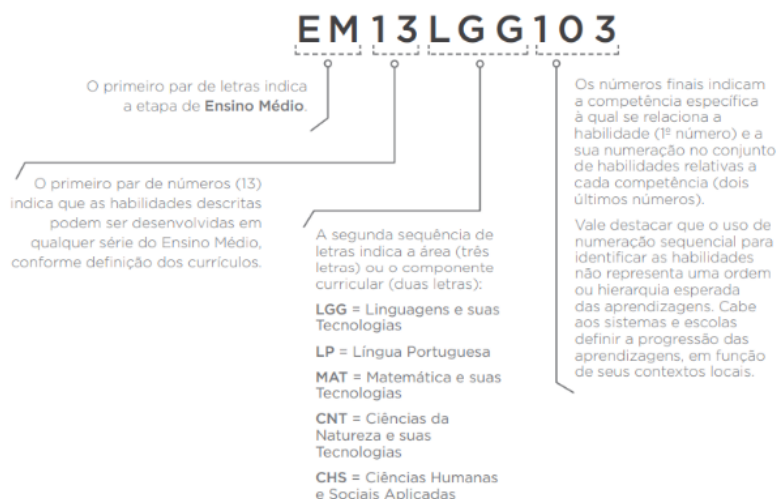
Visando atender às demandas e aspirações dos jovens que cursam a última etapa da educação básica, o documento sinaliza a recriação da escola a partir de formulações de políticas e propostas curriculares, além de salientar os desafios a partir das “incertezas relativas às

mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo” (Brasil, 2018a). O documento apresenta relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), com a Lei 9.394/96 e, ainda, com a Lei 13.415/2017, ao definir um modelo de proposta curricular flexível a partir dos itinerários formativos. Tal questão de tornar o currículo menos rígido, “assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com os professores” (Hernandes, 2019, p. 7). Em face do exposto, chamamos a atenção para o fato da proposta de flexibilização ocasionar contradições na própria concepção de ensino básico que a etapa condiz. Silva e Scheibe (2017) argumentam que a flexibilização do currículo reforça a hierarquia entre as áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, contribui para a fragmentação, visto que tal proposta reduz as disciplinas obrigatórias e disponibiliza formações distintas aos jovens através dos itinerários formativos. Dessa forma, Moll (2017, p. 69) sinaliza que “se a reforma parte de um diagnóstico parcial ou ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização”. Assim, consideramos a escolha deste estudo investigativo em forma de tese como uma possibilidade importante para compreendermos como está sendo operacionalizado, nas escolas, essas mudanças atreladas a tais discursos e, também, como os sujeitos traduzem os indicadores de mudança. Portanto, torna-se indispensável conhecer a normativa e o contexto de elaboração para conseguir realizar uma análise crítica sobre.

Quanto à estrutura do documento, a BNCC está organizada a partir das competências gerais da Educação Básica e disposta nas quatro áreas do conhecimento, assim como a Lei 13.415/2017. Em outras palavras, o documento define a área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que engloba os conhecimentos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que aborda os conhecimentos de Biologia, Química e Física, em Linguagens e suas Tecnologias contempla os conhecimentos atrelados à Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Inglesa e a quarta área, intitulada Matemática e suas Tecnologias, aborda os conhecimentos matemáticos (Brasil, 2018a). Em relação a essa organização estrutural, vale destacarmos que o documento assegura somente a Matemática e Língua Portuguesa para ser contemplado nos três anos de formação. Além disso, para cada área, a BNCC (Brasil, 2018a) estabelece as competências específicas relacionadas às habilidades a serem desenvolvidas. Desse modo, o documento está organizado

por habilidades a partir dos códigos alfanuméricos para reconhecimento das aprendizagens, exemplificado na figura 2.

Figura 2 - Explicação do código alfanumérico na BNCC



Fonte: Brasil (2018a, p. 36).

A normativa basilar define que tais agrupamentos visam apresentar as aprendizagens essenciais como orientação para estruturação curricular e não são compreendidos como modelo a ser seguido. Entretanto, o que se observa é um conjunto de materiais, como planos de aula, livros didáticos, apostilas, entre outras, que indicam os códigos alfanuméricos. A partir do exposto pela normativa, com a finalidade de tornar compreensível aos professores e de auxiliar as escolas a inseri-las nas propostas curriculares, o MEC investiu na implementação da normativa e firmou parcerias com especialistas curriculares e consultores para elaboração de materiais orientadores (vídeos, guias de implementação, notícias, entre outros materiais) para a formação docente²¹. Fávero, Centenaro e Bukowski (2021, p. 1693) sinalizam que tais “modelos de currículo centralizados enaltecem os especialistas que recebem a tarefa de elaborar e explicar um currículo nacional nem sempre conectado com os sujeitos e com o contexto das escolas”.

Em uma perspectiva crítica, ainda vale questionarmos quem são os docentes que participaram das formações presenciais, eles são os que estão vivenciando a implementação da base na sala de aula? Outro aspecto a problematizar, refere-se aos investimentos para

²¹ Em relação à formação docente, destacamos, a partir das notícias divulgadas no site do MEC (2018), que esteve, dentre os discursos reproduzidos para a implementação da BNCC e do Ensino Médio, os três eixos norteadores, que são: engajamento, prática e conhecimento para a formação continuada e inicial do professor, a fim de que se tenha uma linguagem comum na implementação da base.

implementação, visto que, para o professor que está em sala de aula, restou tentar compreender guias, escutar webconferências, estudar as normativas com seus pares na escola em tempo em que “muitos professores se sentem sobrecarregados tanto pelas transformações que a BNCC promete quanto pelos ataques constantes aos profissionais” (Macedo, 2019, p. 43). Desse modo, vale destacar, ainda, o caráter prescritivo e controlador da BNCC sobre o trabalho docente, por exemplo, um exemplo são os códigos alfanuméricos, em que todo material didático (livros, apostilas e planos de aula) é elaborado a partir de tal codificação, além dos planos de trabalho que são preenchidos pelos professores nas instituições de ensino.

Dentre as ferramentas disponibilizadas pelo MEC, sinalizamos a planilha editável, intitulada como “BNCC em planilha”, em que o professor define a etapa da educação básica e, ao se referir ao Ensino Médio, deverá selecionar as áreas de conhecimento que deseja preencher. Na planilha editável do Excel, o professor descreve a sua proposta pedagógica na linha que consta uma competência, ou seja, o ensino planejado e organizado a partir dos indicativos da BNCC, ao invés de constituir uma prática pedagógica a partir da proposta curricular de cada instituição. Por esse viés, vale nos questionarmos: para que construir um currículo escolar, se a BNCC já o prescreve e, assim, delimita o trabalho docente? A seguir, apresentamos um exemplo (Figura 3) da planilha editável, disponibilizado no site da Base Nacional Comum Curricular (MEC). Importa ressaltarmos que as demais áreas do conhecimento para o Ensino Médio seguem o exemplo deste modelo.

Figura 3 – BNCC em Planilha

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e

Fonte: Brasil (disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>)

As proposições pedagógicas presente no documento estão orientadas, a partir do desenvolvimento das competências, para garantir os direitos de aprendizagem, entretanto, Dourado e Siqueira (2019, p. 300) chamam atenção para esse aspecto ao definir que:

Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito a aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto-político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Contudo, enfatizamos que a elaboração e implementação da BNCC ocasionou diversas polêmicas por parte de um grupo expressivo de pesquisadores, que indicaram as possibilidades de interpretação dual e as diversas lacunas no documento. Ao objetivar a concretização da base em todo território brasileiro, o MEC constituiu o ProBNCC. Esse, em regime de colaboração entre os estados e municípios, visou a (re)estruturação das propostas curriculares e formação docente alinhado a base. Assim, a BNCC (Brasil, 2018a) prevê que, ao longo da Educação Básica, os estudantes tenham acesso tanto aos saberes quanto à capacidade de conseguir aplicá-los em seus contextos, porém, “os registros curriculares tendem a comungar do senso de que a escola é um contexto de aplicação de conhecimentos pressupostos e, portanto, passível de controle e arrazoamento” (Costa; Lopes, 2018, p. 303). Seguindo esse entendimento, importa ressaltarmos que a base, ao indicar o que todos os estudantes devem “saber”, “saber fazer” a partir de uma listagem de objetivos, competências e habilidades, restringe a educação a um modelo que define aprendizagens essenciais com ênfase na fragmentação e ampliação da desigualdade social. Portanto, vale salientar a ideia sinalizada por Dourado e Siqueira (2019, p. 294) ao defenderem que “nenhum conhecimento está desprovido do significado social que o homem ocupa em relação ao mundo, à sociedade e a si mesmo”. Em outras palavras, a elaboração da base é carregada de sentidos e propõe uma nova formulação curricular para o Ensino Médio, visando uma certa padronização curricular no país, mas que pode vir a restringir o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

Dentre as propostas de implementação da BNCC, o MEC, Consed, Undime, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) elaboraram o “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC”, com a finalidade de

contribuir na (re)elaboração²² das propostas curriculares das instituições de ensino (Brasil, 2020). De acordo com o Guia de Implementação, os recursos propostos poderiam ser adequados a qualquer proposta curricular que a instituição venha a definir, “que preserve, revele e valorize a identidade e diversidade de cada localidade ou região e que seja apropriado pelos educadores como um documento orientador da sua prática” (Brasil, 2020, p. 2). Entretanto, a partir de tais proposições, torna-se possível compreender que, apesar do Guia de Implementação prever a diversidade de cada realidade educacional, o eixo norteador segue sendo as aprendizagens propostas na BNCC, pois a contextualização das diferentes realidades são apenas aspectos adicionais a serem contemplados nos documentos curriculares estaduais. Dessa forma, a elaboração da nova proposta curricular não decorre de uma construção da escola, mas segue as prescrições da BNCC e do documento curricular estadual, como norteadores da (re) elaboração dos Projetos Pedagógicos (PPs) e planejamento docente.

Com vista a estabelecer um eixo para a estrutura curricular, o Guia de Implementação (Brasil, 2020, p. 31) estabelece que as propostas “curriculares podem assumir diversos formatos tendo a BNCC como referencial”, além disso, ele define que os modelos “de organização e da progressão das aprendizagens são pontos importantes a serem definidos”, porém, a base já prevê tais progressos ao estabelecer as habilidades e competências em cada nível de ensino. Para a proposta curricular estadual, o Guia de Implementação orienta para a realização de consultas públicas, de modo que pode ser na modalidade a distância ou presencial, seja através de formulários em que os participantes (comunidade escolas, professores, equipes diretivas) preenchem de forma *on-line* ou física, além das possibilidades de eventos regionais em cada município para espaço de discussões. Assim, para a (re)elaboração curricular, ficou definido que os estados, em conjunto com os seus respectivos municípios, deveriam definir os:

[...] princípios norteadores do currículo, processo de avaliação, metodologia, nível de detalhamento das habilidades, exemplos de propostas de trabalho interdisciplinar, estratégias para contemplar diversidades locais, temas integradores, formato e utilização de exemplos de atividades, orientações didáticas para cada componente curricular, entre outros (Brasil, 2020, p. 22).

Outro aspecto a ser sinalizado em relação ao Guia de Implementação está atrelado à formação docente. Dentre as premissas de conteúdo e metodologia, a normativa estabelece o

²² De acordo com o referido documento, o termo (re)elaboração curricular está relacionado “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC” (Brasil, 2020, p. 4)

enfoque nas competências e habilidades da BNCC, salientando que as mudanças no ensino e aprendizagem perpassam a formação docente. Por esse viés, para além das questões relacionadas ao conteúdo na formação, necessita-se “*preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva*” (Brasil, 2020, p. 39, grifo nosso). A partir do exposto, compreendemos que as intencionalidades das competências e habilidades para preparar o docente podem estar atreladas a prejuízos, quando as intencionalidades estão relacionadas ao controle do trabalho do professor, além de objetivar uma formação técnica (dizer o que o professor deve fazer) e de recompensa (bônus pelo desempenho docente) pelas avaliações de larga escala.

Seguindo esse entendimento, vale destacarmos o processo estandardizado que transcorre nos estados, a partir de um guia comum a todos, ou seja, as etapas foram planejadas de forma padronizada, o que não possibilita, à escola, produzir seus próprios documentos e pensar em outras formas de atuação pedagógica. Portanto, compreendemos que a BNCC é uma política indutora da prática pedagógica, de modo que, para as coordenadorias, cabe repassar às instituições de ensino (equipes diretivas e professores) o que já está definido e produzido nas normativas nacionais. Nessa direção, vale questionarmos: qual é a autonomia da escola? O Guia de Implementação menciona a palavra “autonomia” somente uma vez, ao definir que o “projeto pedagógico é um *documento único e de autonomia de cada escola e, portanto, pode apresentar diferentes estruturas e elementos*” (Brasil, 2020, p. 70, grifo do documento). Portanto, o Guia de Implementação possui o mesmo caráter prescritivo e controlador já identificado na BNCC.

Além da discussão em torno da BNCC, no final de 2018, ocorre a homologação da Resolução N° 3, de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), publicada pelo Ministério da Educação (MEC). Em decorrência, a seguir, sinalizaremos algumas ponderações emergentes para o debate proposto.

3.2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Com a proposta do Novo Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais também passam por reformulações. Por esse viés, apresentamos os direcionamentos e atualizações a partir dos impactos da BNCC do EM, da Lei 9.394/1996 e da Lei 13.415/2017, em um dos principais documentos normativos da educação brasileira: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizada a partir da Resolução CNE/CEB n° 3/2018. Os fundamentos e

princípios contemplados em tal normativa são orientadores para elaboração de políticas educacionais e indutoras das propostas curriculares, tanto das redes públicas como privadas que ofertam a última etapa de ensino da Educação Básica no contexto brasileiro (Brasil, 2018b).

O referido documento em questão sinaliza a necessidade de complementar a BNCC e de abordar aspectos importantes para a organização curricular. Entretanto, se compreendemos o currículo como o eixo norteador da escola — e a BNCC não é currículo, pois “os currículos são diversos” (Brasil, 2018a, p. 11) —, por que as DCNEM (Brasil, 2018b) perdem espaço no debate educacional? É importante salientar que as diretrizes, apesar de serem elaboradas como um conjunto de preceitos pedagógicos oficiais, não são suficientes para garantir a sua operacionalização. Tal condição torna necessário apresentar, mesmo que brevemente, o conteúdo disposto no documento. Assim, a DCN para o Ensino Médio dispõe de um capítulo para orientar a organização curricular e define vários aspectos a serem considerados na elaboração. Dessa forma, abordaremos ponderações que nos auxiliam a compreender tal normativa e os sentidos atribuídos na sua elaboração.

O Art. 7º das DCNEM (Brasil, 2018b, p. 4) define currículo como ação educativa a partir de conhecimentos elaborados pela sociedade e articulados a partir de “práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais”. Tal condição estabelecida nos auxilia a compreender o currículo atrelado à concepção de formação humana a partir dos conhecimentos elaborados historicamente. Assim, na sequência deste mesmo artigo, constam seis incisos para complementar a normativa: 1º) relação com a BNCC e exercício da autonomia para escolha da organização curricular; 2º) a integração entre os diferentes campos de saberes e atrelar a educação escolar a prática social e ao mundo do trabalho; 3º) a aprendizagem desenvolvida a partir das competências e habilidades, atreladas à realidade; 4º) a elaboração, por parte da escola, de critérios próprios para construir a proposta curricular e considerar as competências e habilidades; 5º) a possibilidade de “aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 4); e 6º) o fato de que a carga horária fica a critério das redes de ensino e instituições, para definição dos itinerários formativos e formação geral básica. Dessa forma, apontamos o fato de as DCNEM terem uma rápida aprovação e de reforçarem constantemente os indicativos propostos pela BNCCEM em relação aos itinerários formativos, habilidades e competências, ou seja, de modo a tornar uma aparente autonomia as escolhas escolares.

O exposto até aqui nos leva ao seguinte questionamento: se as redes de ensino necessitam elaborar as suas próprias propostas curriculares, por que esse documento orientador fica secundarizado na educação brasileira? Talvez a resposta seja que o objetivo não esteja em (re)estruturação dos currículos nas escolas, ou seja, que as instituições de ensino tenham um documento próprio que alicerce a prática pedagógica, a partir de uma elaboração democrática, tornando-se a identidade da escola, mas, sim, que a BNCC seja a indutora da prática pedagógica, reproduzida exatamente a partir dos códigos alfanuméricos e justaposta com uma série de ações e publicações na mídia como obrigatória, como solução para a equidade por meio de convencimento dos professores.

Em relação à organização curricular, o documento ainda indica, no Art. 8º, elementos a serem considerados nas propostas curriculares para o Ensino Médio, assim, inicialmente, pontua-se assegurar as competências gerais e específicas da BNCC; na sequência, são indicadas ações no que tange à integração curricular, à cultura e linguagens digitais, visando o protagonismo dos jovens para a autoria e produção de inovação, de modo a considerar o processo histórico e a língua portuguesa para comunicação; o terceiro parágrafo define a importância de optar por uma avaliação e metodologia de ensino para potencializar os indicativos da BNCC; o quarto parágrafo sinaliza a organização de conteúdos, de metodologias e de diferentes possibilidades de avaliação; o quinto parágrafo contempla a formação integral e o projeto de vida; e, por fim, o sexto parágrafo sinaliza “que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola” (Brasil, 2018b, p. 5). A partir do exposto, observamos que tal política curricular carrega o conjunto de regimentos indicados em outras normativas, os quais preconizam as transformações necessárias para o Ensino Médio.

Para isso, prevê-se a (re)estruturação curricular da escola relacionada à BNCC, considerando a formação integral, a partir de metodologias, conhecimentos e de avaliações que considerem o protagonismo dos jovens em diferentes situações, tempos e espaços. Vale enfatizarmos, ainda, que, apesar dos indicadores de mudança nas normativas nacionais, tais aspectos não são suficientes para modificar as diversas realidades educacionais do contexto brasileiro. Evidenciamos, também, que, apesar das diretrizes curriculares intentarem assegurar a autonomia da escola, a fim de mobilizar as instituições a elaborem os seus próprios currículos a partir dos pressupostos da BNCC, ainda estamos caminhando a “passos lentos” para um ensino de qualidade. A flexibilização curricular sinalizada do Art. 20, parágrafo 3º, para ampliar as alternativas de escolha dos jovens pode fomentar ainda mais a desigualdade já existente.

Nessa direção, Hernandez (2019, p. 7) argumenta que a proposta de flexibilização, “assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores”.

O documento aborda uma primeira seção, intitulada como estrutura curricular, e nele constam seis artigos com seus respectivos parágrafos e incisos. Assim, o currículo é composto pelos itinerários formativos e pela formação geral, além de articular as habilidades e competências da BNCC e de sinalizar a organização a partir da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nas quatro áreas de conhecimento já mencionadas neste estudo. No Art. 11, do § 4º, o documento basilar prevê que seja contemplado estudos e práticas referentes aos conhecimentos matemáticos, da língua portuguesa e materna (em casos de comunidades indígenas), além de abordagens quanto à realidade política, social, física e natural do contexto brasileiro, o ensino de arte, educação física, sociologia, filosofia, língua inglesa e história do mundo e do Brasil, de modo a considerar as diferentes culturas e etnias. Tais conhecimentos, “devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018b, p. 6). Com vista ao exposto, podemos compreender que, apesar da normativa estabelecer uma proposta curricular interdisciplinar e definir que devem ser contemplados tais estudos e práticas, fica a critério da escola a formação básica geral, ou seja, pode ser considerado, ou não, o acesso a esses conhecimentos, pois somente a língua portuguesa e matemática são obrigatórias nos três anos de Ensino Médio.

No que tange aos itinerários formativos, eles devem estar atrelados às demandas do mundo contemporâneo e às áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional). Os itinerários formativos são compreendidos como arranjos curriculares, relacionados com a realidade local, e que visam o protagonismo juvenil e a inserção na sociedade, porém, são definidos de acordo com as alternativas que dispõem os sistemas de ensino e que são definidos a partir de um ou mais que um dos “eixos estruturantes”: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo (Brasil, 2018b). Para exemplificar o que pressupõe cada eixo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio apresentam que:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (Brasil, 2018b, p. 7)

Na acepção delineada, observamos que o direcionamento proposto, a partir dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, enfatizam as demandas para atender as problemáticas do cotidiano, de maneira a direcionar o ensino para uma formação que vise a produtividade. Tal forma organizativa do ensino favorece conhecimentos conectados com a realidade, mas também a questões emergentes do mercado de trabalho, visando jovens que sejam criativos, empreendedores, que saibam resolver conflitos e que utilizem a investigação científica para resolver os problemas da sociedade. Outra questão a considerar nas DCNEM, em relação aos itinerários formativos, refere-se à prescrição que corrobora as desigualdades no ensino, ao enfatizar os diferentes arranjos curriculares, mas seguir os preceitos estabelecidos “nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, [...] considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 8). O Ensino Médio reforça a concepção dualista de ensino e não se compreende como uma etapa da educação básica. Em outras palavras, entendemos que tais direcionamentos, por um lado, possuem o enfoque para preparação para o ensino superior e, por outro lado, visam a qualificação para o mercado de trabalho, ao estabelecerem a criação de experimentos, implementarem soluções e desenvolvimento de produtos. Assim, constata-se um enfoque maior do Ensino Médio para o mercado de trabalho ao privilegiar-se, nos percursos formativos, a qualificação do sujeito para ser um agenciador produtivo, descaracterizando o sentido educacional, em que certos conhecimentos escolares constituídos historicamente são secundarizados ou excluído das propostas curriculares.

No que tange à opção por determinado itinerário, o documento propõe, no Art. 12, § 6º, que as instituições escolares assegurem a oferta “de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares,

atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (Brasil, 2018b, p. 8). Isto é, ao assegurar uma prática pedagógica que esteja de acordo com o interesse dos jovens que cursam o Ensino Médio, portanto, a escolha dos itinerários aparece como a solução para uma formação em consonância com o que os estudantes almejam seguir como percurso de formação. Entretanto, é comprometido o protagonismo, quando o § 8º define que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil, 2018b, p. 8). Em outras palavras, ao pressupor a escolha dos itinerários, estão condicionadas as possibilidades de as instituições terem condição de oferta, bem como seus respectivos recursos. Assim, o direito a escolha fica comprometido, já que dependerá de outros fatores. No Art. 14, a normativa define que as propostas curriculares, bem como as matrizes, são estabelecidas pelos sistemas de ensino e “podem ser organizados de forma que a distribuição de carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos sejam dispostos em parte ou em todos os anos do ensino médio” (Brasil, 2018b, p. 14). Dessa forma, fica a cargo da instituição de ensino ofertar a partir da estruturação curricular, formação que contemple mais de um itinerário formativo, em que os jovens podem cursar, ao mesmo tempo e de forma sequencial, bem como optar por mais de um itinerário a ser cursado (Brasil, 2018b).

Tais disposições estão atreladas aos interesses e disputas políticas e são afetadas pelos fatores econômicos. Apesar do caráter de obrigatório e de sinalizar diversas mudanças no que tange à organização curricular, as DCNEM são pouco reverberadas no debate público e nos espaços escolares. Portanto, embora todo esse movimento que marcou o contexto brasileiro, com a aprovação da BNCC e da reforma para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, não obstante de ter a promulgação (um mês) de antemão a aprovação da BNCC, observamos que tal documento orientador da educação brasileira perde espaço e importância nos debates e espaços escolares. Supostamente, o motivo dar-se-á pelo fato de ter-se uma aprovação aligeirada, além da descontinuidade de proposta educacional que estava em curso e em função da questão governamental, passou a ser redirecionado. Vale salientar, ainda, que, apesar da BNCC prever a construção das propostas curriculares e ter como base a nova DCNEM, entendemos que o debate amplamente difundido, em relação à implementação e obrigatoriedade da BNCC, secundarizou quaisquer documentos orientadores da educação.

Dentre os documentos que também fazem menção as DCNEM, destacamos ainda a portaria nº 1.432 de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários

formativos. Ela é atrelada ao discurso de atender aos interesses e necessidades dos jovens que cursam a última etapa da educação básica, em que se busca fortalecer o protagonismo e assegurar a permanência e a aprendizagem. A normativa define que o Novo Ensino Médio necessita garantir “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades” (Brasil, 2018c, p. 1). Assim, a portaria apresenta a estruturação do Ensino Médio segmentada em uma parte denominada formação geral e outra em itinerários formativos. Por formação geral, compreende-se o ensino a partir das áreas de conhecimento estruturadas pelas competências e habilidades dispostas na BNCC, que totalizam 1.800 horas. Em relação aos itinerários formativos, o documento reafirma que esses são elaborados a partir do foco no interesse dos jovens em uma ou mais de uma área de conhecimento, com o objetivo de aprofundar e ampliar determinados conhecimentos, além de poder também estarem relacionados à formação técnica, em que totalizam 1.200 horas.

Podemos prosseguir salientando que o estudante do Novo Ensino Médio deverá cursar um itinerário formativo completo a partir da sua escolha, porém, essa será ofertada com base nas opções pré-definidas na escola pela coletividade, sendo que, no município, necessita-se assegurar mais que um itinerário e em áreas distintas. As DCNEM definem, no Art.12, parágrafo 2º, que os itinerários formativos sejam elaborados a partir dos quatro eixos estruturantes. Nesse sentido, a portaria reitera essa questão e define, ainda, que a escola tem autonomia para realizar a integração dos diferentes arranjos a partir de tais eixos (Brasil, 2018c, p. 1). No que concerne à organização curricular a partir da flexibilização, a portaria menciona que as redes escolares têm autonomia para (re)estruturar, de modo que podem ser “por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades” (Brasil, 2018c, p. 2). Apesar das menções à autonomia na elaboração das propostas curriculares pelas escolas, torna-se possível afirmar que o conjunto de políticas curriculares são centralizados a partir da prescrição da BNCC, além de poder observar-se um conjunto de regramentos, que propicia uma falsa ilusão de atuação por parte dos docentes, os quais, por vezes, recebem as determinações a serem cumpridas.

Contudo, na sequência, discorreremos sobre outra normativa elaborada a partir dos indicativos da reforma: o Referencial Curricular Gaúcho, visto que, no território do Rio Grande do Sul, ele tem reconhecimento como documento orientador.

3.2.4. Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) aborda os pressupostos para a orientação teórica e prática no ensino e aprendizagem dos jovens. Dessa forma, busca conciliar esforços para assegurar uma formação “humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividades e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e também contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 17). Os redatores que estiveram à frente da elaboração do documento foram professores das diversas áreas do conhecimento. Essa normativa está estruturada em seis partes: textos introdutórios; fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho; formação geral básica; orientações para implementação do Ensino Médio nas redes de ensino; itinerários formativos; e educação profissional e tecnológica (Rio Grande do Sul, 2021). Dessa forma, vale salientar que uma das metas do governo federal para efetivar a implementação da BNCC foi o encaminhamento a todos os estados e municípios em regime de colaboração para elaborarem suas propostas curriculares estaduais a partir dos indicativos da BNCC. Nessa direção, cada estado ficou responsável por construir seus referenciais, a fim de complementar a formação geral (as quatro áreas do conhecimento), além da organização para o processo de elaboração dos itinerários formativos na rede estadual.

Como documento norteador da prática pedagógica, o Referencial Curricular Gaúcho para a última etapa da educação básica, foi constituído em regime de colaboração entre Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), União do Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), passando pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conselho Estadual de Educação (CEED). Para obter transparência e uma construção conjunta, foi destinado um site para participação e consulta pública. Dentre os princípios para elaboração curricular, o Referencial Curricular Gaúcho apresenta o protagonismo do estudante, pois visa mudanças a partir de metodologias que modifiquem as compreensões em relação à prática. Em outras palavras, torna-se necessário “que os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidades e compromissos conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 21). Por esse viés, observa-se indicativos nas propostas curriculares atreladas à perspectiva de formação integral, considerando o ensino propedêutico e a formação para o mundo do trabalho, através de conhecimentos teóricos e práticos (Rio Grande do Sul, 2021).

No que tange à formação geral básica, o documento indica o aprofundamento das aprendizagens, considerando a BNCC e suas respectivas habilidades e competências. Seguindo esse entendimento, vale pontuar que o Referencial Curricular Gaúcho segue as proposições dos documentos norteadores para o Novo Ensino Médio, porém, com delimitações mais específicas para auxiliar na elaboração de propostas curriculares de âmbito regional e local. Por esse viés, vale destacarmos que as quatro áreas do conhecimento — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; bem como Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza relacionadas a suas Tecnologias — são elencadas na normativa estadual e possuem seus respectivos escritos, que sinalizam aspectos introdutórios, a interface com o Ensino Fundamental, caracterização da área, os componentes curriculares e as competências/habilidades. Porém, apesar do texto apresentado inicialmente, são nas competências e habilidades estruturadas em tabelas que se encontram as relações para com o currículo. Dessa forma, as áreas de conhecimento estão organizadas em tabelas a partir das habilidades, divididas em duas colunas contendo as habilidades da BNCC e as habilidades do Rio Grande do Sul (RS), ou seja, o que modifica em tal normativa são as especificidades do território rio-grandense. Por um lado, o documento estadual segue em consonância com a legislação vigente e, por outro lado, compreende-se como somente uma reelaboração a partir das proposições da base para caracterizar as especificidades regionais.

Apesar da participação dos redatores, da busca por uma construção conjunta e colaborativa, cabe enfatizar que o documento segue uma prescrição próxima a BNCC para o Ensino Médio. Em outras palavras, o RCGEM também se estrutura a partir das habilidades e competências, bem como reforça os códigos alfanuméricos apresentadas na BNCC, com algumas alterações no texto e com complementações, porém, sem romper tal estrutura. A partir da normativa, pode-se observar que há uma reprodução da base, de modo que os redatores estruturaram cada área do conhecimento a partir das competências, desmembradas em habilidades. Em relação aos Itinerários Formativos, o RCGEM menciona que os temas emergiram do interesse dos estudantes, porém, foi interligado aos quatro eixos estruturantes da BNCC (investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção social; empreendedorismo) a partir de duas ou demais áreas do conhecimento.

O documento como norteador das propostas curriculares no âmbito Estadual nas escolas de Ensino Médio propõe o reconhecimento “as diferenças, particularidades, as identidades e as peculiaridades pelas quais se desenvolve a educação dos gaúchos e gaúchas, sem descuidar das coletividades, das culturas, da ciência, ao mesmo tempo em que prima pelas subjetividades e valoriza as intersubjetividades” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 272). Nessa direção, o Referencial

Curricular Gaúcho mantém a perspectiva de um currículo dividido em parte comum (áreas do conhecimento) e parte flexível (itinerários formativos), a fim de sinalizar a flexibilização como possibilidade para assegurar “maior dinamismo e [estando assim] mais próximo das demandas e complexidades da sociedade, sobretudo com relação ao mundo do trabalho” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 272).

Assim, para a implementação, o documento aborda quatro aspectos a serem considerados na estruturação das propostas para o Ensino Médio: a autonomia das redes; a necessidade de reformações curriculares; novo olhar para o papel do estudante; trabalho pedagógico diferenciado. Por esse viés, o documento indica a autonomia a partir das normativas vigentes, como a BNCC, diretrizes e orientações indicadas no próprio documento em questão, para elaborarem seus itinerários formativos. No que tange às reformulações curriculares, o referencial indica que as redes de ensino (re)estruturem aspectos legais e pedagógicos em seus Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), reiterando novamente as normativas vigentes.

Em relação ao novo olhar para o estudante, o referencial cita esse como centro do planejamento, pois visa assegurar o seu protagonismo a partir de situações que provoquem a “colocar em prática seu poder de decisão, seus conhecimentos, suas habilidades e competências a partir de suas demandas e das necessidades da coletividade” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 273). E, para uma prática pedagógica diferenciada, a normativa sinaliza que “as mudanças curriculares devem estar pautadas em abordagens pedagógicas mais práticas, interativas e diversificadas, considerando a cultura juvenis, a diversidade e a singularidade das juventudes e dos territórios” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 273). Sobre o exposto, observamos que as orientações delineadas na normativa seguem os documentos nacionais vigentes e, apesar das problematizações suscitadas, entendemos que pode vir a ser um orientador da prática pedagógica e, pela abordagem contextual mais próxima da realidade do Rio Grande do Sul, pode trazer algumas perspectivas para as (re)estruturações curriculares das escolas.

No que concerne à proposta de Projeto de Vida, vale destacarmos que ela se torna obrigatória na organização pedagógica do currículo do estado e ganha espaço privilegiado, visando atender questões atreladas ao estudo, estilo de vida e trabalho (Rio Grande do Sul, 2021). O referido texto curricular apresenta o Projeto de Vida como possibilidades para atender às demandas no que tange ao protagonismo juvenil, abordando que “com a orientação dos professores, os jovens vivenciam a experiência de projetar o seu futuro em diálogo permanente com suas dúvidas, angústias, perspectivas e contextos” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 58). Em

face do exposto, compreendemos que a proposta de Projeto de Vida é apresentada como uma possibilidade de visar resolver as problemáticas do Ensino Médio, ou seja, questões de evasão, desinteresse e repetência dos jovens. Entretanto, intentando ofertar um ensino mais atrativo e atrelado aos interesses dos jovens, o Projeto de Vida, ao prever projetar o futuro, reforça o sentido educacional atrelado às demandas econômicas, para assegurar um percurso formativo em que os jovens ao planejarem metas pessoais e profissionais a serem atingidas, o que descaracteriza o sentido do Ensino Médio enquanto formação básica.

O RCGEM impulsiona uma proposta curricular que atenda às dimensões pessoais, sociais e profissionais. No entanto, torna-se pertinente questionar: o Ensino Médio seria uma etapa da educação para preocupar-se com os aspectos profissionais dos jovens ou para uma proposta articulada ao desenvolvimento intelectual e humano como princípio educativo? Dessa forma, vale sinalizarmos que o documento propõe que o componente curricular Projeto de Vida assegure aos jovens o desenvolvimento de “habilidades como a reflexão mais profunda e ampla sobre a sua identidade e seus papéis na sociedade, que tenham condições de planejar eticamente as ações para alcançar seus propósitos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 59). O RCGEM, enquanto estrutura curricular, propõe ainda a relação com a educação integral e enfatiza as competências socioemocionais, além disso, observamos a descrição dos temas transversais contemporâneos, a saber: cultura gaúcha e diversidade cultural; história e cultura Afro-brasileira e Indígena, consumo consciente; ciência, tecnologia e cultura digital; nutrição educação alimentar e saúde; vida familiar e social; violência contra mulher; saúde, sexualidade e gênero; discriminação e preconceitos; *bullying*; direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; respeito ao processo de envelhecimento e valorização do idoso; educação fiscal e financeira; trabalho; empreendedorismo; educação para o trânsito.

A partir dos aspectos ponderados sobre o documento do Estado do Rio Grande do Sul, observamos que as prescrições estão relacionadas às normativas nacionais, que reforçam um modelo de currículo limitado e utilitarista para atender às demandas econômicas. A seguir, especificaremos sobre o campo investigativo, bem como a escolha pelo percurso metodológico, apresentando os procedimentos de construção e coleta de dados, bem como a organização da análise.

3.2.5. *Escolas-piloto no Rio Grande do Sul*

As escolas-piloto foram as que tiveram as primeiras experiências de reestruturação curricular a partir da reforma educacional (Lei 13.415/2017) no Ensino Médio. Dessa forma, das 300 escolas do Rio Grande do Sul, dez, em cada coordenadoria regional, participaram como escolas-piloto do estado. A Portaria n. 649, de 2018, que estabelece o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, define que o novo currículo das escolas contemple a BNCC e os itinerários formativos. Para a implementação das escolas-piloto, o documento sinaliza, no Art. 9, alguns critérios, como: a implantação, em 2019, e o currículos que contemplem, no mínimo, dois itinerários formativos. Em relação à implantação, a normativa nacional estabelece que no mínimo 30% das instituições de ensino sejam escolas participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e que as instituições contemplem uma ou mais das seguintes categorias: que tenham sido participantes do ProEMI, ou que sejam escolas de tempo integral, ou que sejam escolas que tenham cinco horas como jornada diária (Brasil, 2018d). Em outras palavras, compreendemos que a própria indicação de escolas para fazerem a experiência de pilotagem já teria uma proposta de ampliação da carga horária, o que facilita, de certa forma, para essas instituições, a implementação do Novo Ensino Médio. Vale destacarmos que, em todas as regiões do Brasil, encontram-se experiências de pilotagem, porém, para a presente tese, dar-se-á enfoque para um determinada CRE, no estado do Rio Grande do Sul.

A partir de tal normativa (Brasil, 2018d), o governo estadual encaminhou, para as escolas de Ensino Médio, as mesmas orientações nacionais, porém, acrescidas dos seguintes objetivos da implementação:

- Gerar aprendizado sobre a implementação de uma nova proposta curricular;
- Gerar aprendizado sobre o processo de transição para o Novo Ensino Médio, permitindo conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a implantação e prever adaptações que serão necessárias realizar na rede;
- Coletar e analisar dados e informações a fim de realizar a implantação do novo currículo, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio (Rio Grande do Sul, 2018, p. 2).

Os direcionamentos a partir das resoluções e portarias que foram sancionadas para a implementação das escolas pilotos no estado são orientadores da prática pedagógica. Assim, apresentaremos brevemente o que se refere à (re)elaboração curricular. Por esse viés, vale destacarmos que a Resolução n. 349 de 2019, delimita, em seu Art. 3, que a “revisão das

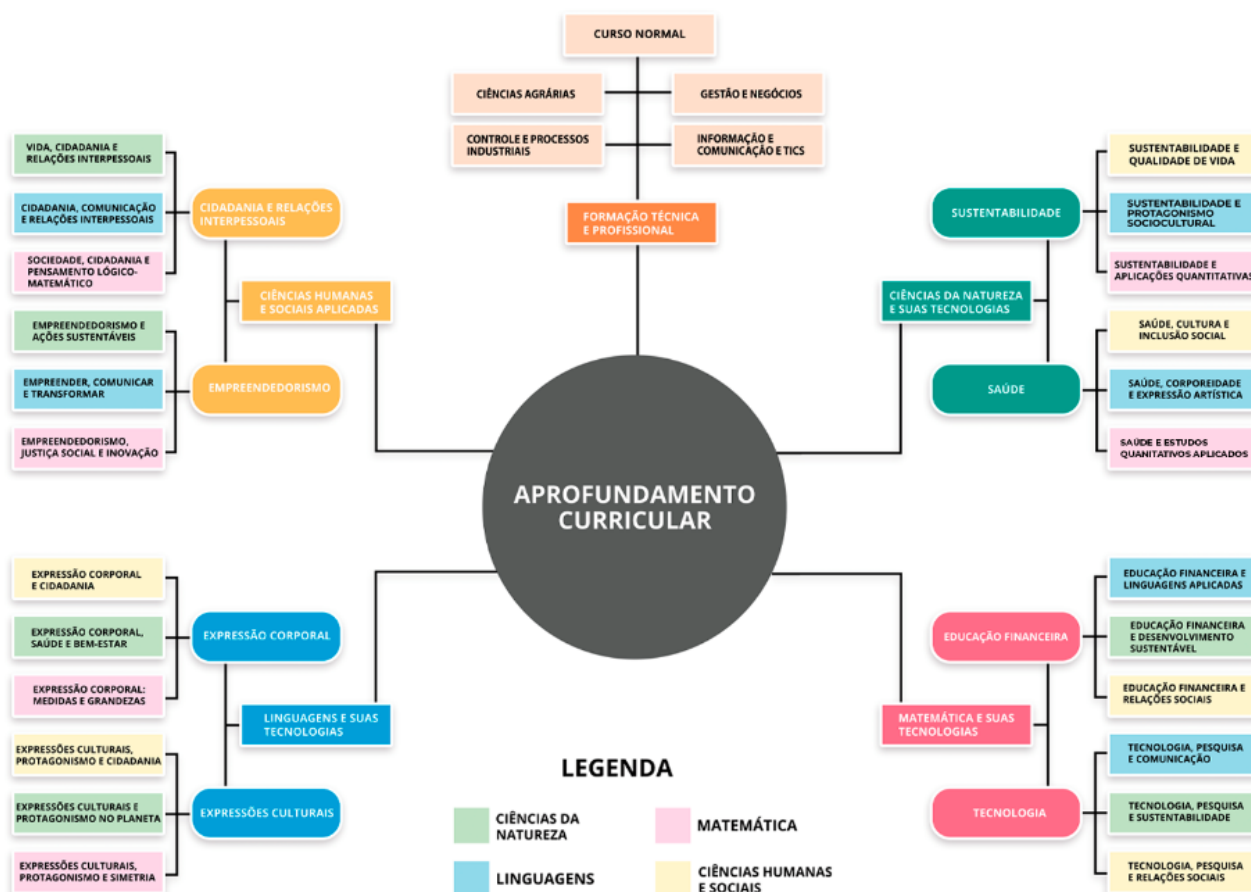
propostas curriculares das escolas devem iniciar durante o ano letivo de 2020, para sua completa e efetiva implementação até o ano de 2022” (Rio Grande do Sul, 2019a, p. 2). Dessa forma, o Novo Ensino Médio teve início em 2019, a partir do planejamento e preparação das escolas, porém, em 2020, já previa o início da implementação, mas com o período pandêmico (covid-19) houve alguns imprevistos e a necessidade de reformulação. No entanto, a proposta de escolas-piloto teria o término já previsto para 2022, de modo que todas as instituições do país deveriam iniciar o Novo Ensino Médio a partir desse período.

A Resolução n. 349 de 2019 ainda prevê, no Art. 2, que as mudanças curriculares delineadas só poderiam “ser efetivadas posteriormente à manifestação deste Conselho sobre o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio e à respectiva orientação às mantenedoras, bem como à aprovação e publicação de normas complementares por este Colegiado” (Rio Grande do Sul, 2019a, p. 2). Dessa forma, o governo estadual fomenta a prescrição e centralização das novas estruturas curriculares condicionadas a suas normas e aprovação. Vale destacarmos, ainda, que as escolas ficaram responsáveis por organizarem a apresentação das temáticas e pela definição dos itinerários formativos a partir da escolha dos estudantes. Os itinerários formativos estão estruturados a partir das áreas de conhecimento e subdividem nas dez (10) temáticas: cidadania e relações interpessoais; empreendedorismo; sustentabilidade; saúde; expressão corporal; expressões culturais; educação financeira; tecnologia; e formação técnica e profissional.

A partir das temáticas, são fragmentadas nas vinte e quatro (24) trilhas, em que a instituição de ensino evidencia uma área focal e outra complementar e, dentre elas, os jovens “escolhem” a partir do seu projeto de vida. As trilhas contemplam as seguintes abordagens: vida, cidadania e relações interpessoais; cidadania, comunicações e relações interpessoais; sociedade, cidadania e pensamento lógico-matemático; empreendedorismo e ações sustentáveis; empreender, comunicar e transformar; empreendedorismo, justiça social e inovação; expressão corporal e cidadania; expressão corporal, saúde e bem-estar; expressão corporal: medidas e grandezas; expressões culturais, protagonismo e cidadania; expressões culturais e protagonismo no planeta; expressões culturais, protagonismo e simetria; sustentabilidade e qualidade de vida; sustentabilidade protagonismo sociocultural; sustentabilidade e aplicações quantitativas; saúde, cultura e inclusão social; saúde, corporeidade e expressão artística; saúde e estudos quantitativos aplicados; educação financeira e linguagens aplicadas; educação financeira e desenvolvimento sustentável; educação financeira e relações sociais; tecnologia, pesquisa e comunicação; tecnologia, pesquisa e sustentabilidade;

tecnologia, pesquisa e relações sociais. Com a imagem (figura 4) a seguir, torna-se possível observarmos tal estruturação.

Figura 4 – Itinerários formativos a partir das Trilhas



Fonte: <https://ensinomedioagauchou.educacao.rs.gov.br/>

Portanto, no que tange aos itinerários formativos, cada instituição de ensino poderia aprofundar, em seus currículos, até duas áreas do conhecimento. Nessa direção, a escola com Ensino Médio, a partir da definição dos itinerários formativos, teve que estruturar gradativamente os temas em suas grades curriculares.

A Portaria n. 289 de 2019 apresenta, no Art. 15, que as propostas curriculares para o Ensino Médio contemplem a BNCC e a parte diversificada, além de estarem estruturadas para os 3 (três) anos de duração, em que são anuais cada nível (Rio Grande do Sul, 2019b). Além disso, no Art. 21, delimita-se a carga horária para essa etapa da educação básica da seguinte forma: no período diurno de 1.000 (mil) horas e noturno de 800 (oitocentas) horas, de maneira que elas são distribuídas nos 200 (duzentos) dias letivos (Rio Grande do Sul, 2019b). No que tange à organização curricular, o Art. 16, apresenta as áreas de conhecimento (linguagens e suas

tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas) seguindo as normativas nacionais (Lei 13.415/2017, BNCCEM, DCNEM). Em relação à abordagem transversal e a partir de uma proposta integrada, a normativa estabelece que todo o currículo contemple os seguintes temas: educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação ambiental; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; saúde, sexualidade, gênero e vida familiar (Rio Grande do Sul, 2019b, p. 53-54).

Para as propostas curriculares, segundo Art. 18 da Portaria n. 289 de 2019, a normativa define que, no ensino de Artes, sejam contempladas as “diferentes linguagens cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a música” (Rio Grande do Sul, 2019b, p. 54) e, no Art. 19, sobre o ensino de História, prevê-se a obrigatoriedade de contemplar as culturas e etnias do povo brasileiro, especialmente a indígena e africana, bem como a europeia. No que tange à Língua Inglesa, essa é obrigatória, mas é possível que sejam ofertadas outras línguas estrangeiras. Para melhor compreendermos a estrutura das matrizes curriculares antigas e atual, a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), apresentamos, a seguir, os modelos (Figura 5 e 6) presentes na Portaria n. 289 de 2019. Importa ressaltar, ainda, que constituímos uma breve análise referente às mudanças observadas entre a matriz curricular antiga e a do Novo Ensino Médio. Na imagem (Figura 5), torna-se possível observarmos como era a matriz curricular antiga do Ensino Médio, com seus respectivos componentes curriculares e quantidades de períodos semanais nos 3 (três) anos.

Figura 5 – Matriz curricular antiga do Ensino Médio (Diurno)

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	1	1
	Educação Física	2	2	1
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	1	1	2
	Língua Estrangeira*	1	1	1
	Literatura	1	1	1
	Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	Matemática	3	3	3
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2
	História	2	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
	Ensino Religioso	1	1	1
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2
	Física	2	2	2
	Química	2	2	2
Total de carga horária	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

Fonte: Rio Grande do Sul (2019b, p. 55)

Para melhor compreendermos como ficou estruturada a matriz curricular do Ensino Médio com a reforma (Lei 13.415/2017), a imagem (Figura 6), a seguir, possibilita elaborarmos um comparativo.

Figura 6 – Matriz curricular do Novo Ensino Médio

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira*	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte Diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	(Percurso Formativo)**	4	9	14
Totais de Carga Horárias	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

Fonte: Rio Grande do Sul (2019b, p. 56-57)

A partir da nossa observação, constatamos que, entre alguns componentes curriculares como Arte, Língua estrangeira (Optativa), Literatura, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, que antes eram componentes curriculares presentes em um período semanal em todos os anos de escolarização, na nova matriz curricular, Artes e Ensino Religioso, aparecem somente em um período semanal no primeiro ano e Língua estrangeira (Optativa), Literatura, Filosofia e Sociologia constam apenas no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, com a mesma quantidade de período semanal. O componente curricular de Educação Física, que antes era composto por dois períodos no primeiro e segundo ano e um período no último ano do Ensino Médio, agora, tem apenas um período no primeiro e segundo ano e nenhum período no último ano. Seguindo a análise, podemos observar que entre Geografia, História, Biologia, Física e Química, que antes tinham, na matriz curricular, dois períodos semanais nos três anos, agora, na matriz curricular nova, Biologia e Física constam apenas em um período no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, bem como Geografia e Química possuem apenas um período semanal durante os três anos do Ensino Médio e, quanto à História, é assegurado dois períodos no primeiro ano e somente um período semanal nos últimos dois anos dessa etapa da Educação Básica. Portanto, nem todos os componentes curriculares ganham espaço nas novas grades

curriculares, pois isso depende da maior quantidade de votos dos estudantes em relação à escolha para “aprofundarem” determinada área ou não.

Outra questão relevante, refere-se ao fato de que a Matemática, na matriz curricular antiga, constava em três períodos por semana, porém, com a nova matriz, observa-se o acréscimo de um período no primeiro ano do Ensino Médio e, nos anos subsequentes, continua com a mesma carga horária. O componente curricular Língua Portuguesa, da matriz anterior, constava em três períodos semanais nos três anos, porém, com a nova matriz, o segundo ano do Ensino Médio diminuiu a carga horária, pois passou a ter dois períodos semanais, entretanto, no primeiro e terceiro ano, a carga horária segue como estava anteriormente, com três períodos. O discurso para justificar tais alterações esteve sempre atrelado à possibilidade de “aprofundar” os componentes curriculares, a partir da escolha dos jovens por determinados percursos formativos, porém, tal argumentação não considera que existem conhecimentos escolares básicos que ficaram secundarizados ou que passam a perder espaço com a nova matriz curricular. O projeto de vida contempla um período semanal no Novo Ensino Médio, porém, chamamos atenção aos percursos formativos, pois eles possuem uma quantidade expressiva de períodos aos quais foram destinados na formação, que são: quatro períodos no primeiro ano, nove no segundo ano e quatorze no terceiro ano. Dessa forma, podemos observar uma quantidade significativa do(s) componente(s) atrelados ao percurso formativo.

No estado do Rio Grande do Sul, das 298 (duzentos e noventa e oito) escolas-piloto, dedicamo-nos a investigar apenas uma CRE, que totalizou 10 (dez) instituições de ensino. Assim, compreendemos como oportuno apresentarmos, neste momento, a escolha dos percursos formativos pelas instituições que participaram do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. Organizamos o quadro 3, a seguir, a partir de informações disponibilizadas pelas escolas no período em que estavam constituindo suas experiências de pilotagem, ou seja, vale destacar que tais escolhas podem ter sido modificadas após esse período. Destacamos que a organização por escola-piloto, está acompanhada dos numerais cardinais (1, 2, 3...).

Quadro 3 – Itinerários formativos das escolas-piloto do RS

ESCOLA- PILOTO	MATRIZES OFERTADAS (ÁREA FOCAL - ÁREAS COMPLEMENTARES)	
Escola 1	Empreendedorismo I (CHS - LGG)	Tecnologia II (MAT - CNT)
Escola 2	Saúde III (CNT - LGG)	Expressão Cultural III (LGG - CHS)
Escola 3	Relações Interpessoais II (CHS - LGG)	Sustentabilidade I (CNT - MAT)
Escola 4	Tecnologia I (MAT - LGG)	Relações Interpessoais I (CHS - CNT)
Escola 5	Saúde III (CNT - LGG)	Tecnologia III (MAT - CHS)

Escola 6	Empreendedorismo III (CHS - MAT)	Sustentabilidade II (CNT - LGG)
Escola 7	Sustentabilidade I (CNT - MAT)	Tecnologia I (MAT - LGG)
Escola 8	Saúde III (CNT - LGG)	Relações Interpessoais III (CHS - MAT)
Escola 9	Empreendedorismo III (CHS - MAT)	Sustentabilidade II (CNT - LGG)
Escola 10	Cidadania E Gênero II (CHS - LGG)	Tecnologia III (MAT - CHS)

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

A partir do exposto, destacamos que Tecnologia I (MAT – LGG, 2 vezes), II (MAT – CNT, 1 vez) e III (MAT – CHS, 2 vezes) é encontrada como a temática mais presente em relação à escolha dos jovens que cursam o Ensino Médio, a partir das escolas investigadas. Na sequência, constatamos que Sustentabilidade I (CNT – MAT, 2 vezes) e II (CNT – LGG, 2 vezes) consta em 4 (quatro) escolas, sendo uma vez como área focal e três como área complementar. Relações interpessoais I (CHS – CNT, 1 vez), II (CHS – LGG, 1 vez) e III (CHS – MAT, 1 vez), é mencionado 3 (três) vezes, assim como Saúde III (CNT – LGG, 3 vezes) e Empreendedorismo I (CHS – LGG, 1 vez) e III (CHS – MAT, 2 vezes). Cidadania e gênero II (CHS – LGG) e Expressão cultural III (LGG - CHS) são escolhidos apenas uma vez cada um. A partir do exposto, torna-se possível constatar que os percursos formativos elaborados para atender aos interesses dos jovens possuem temáticas atreladas aos pressupostos neoliberais, ao visar uma preparação para o mercado de trabalho, ou seja, sujeitos empreendedores, a partir de ações de sustentabilidade, voltado para a saúde, entre outros aspectos. Desse modo, entendemos que o percurso formativo, ao almejar um sujeito mais produtivo e que tenha uma melhor formação para atender às demandas do mercado, está atrelado às perspectivas neoliberais.

No próximo capítulo, apresentamos o resultado encontrado com a revisão da literatura, com a finalidade de abordar os estudos elaborados sobre a reforma a partir da Lei 14.415/2017 e BNCCEM.

4. BNCCEM E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, optamos por delinear o repertório de pesquisas encontradas sobre o objeto de pesquisa. Assim, esta etapa de busca das pesquisas já publicadas é justificada a partir da “relação entre conhecimento produzido e o conhecimento que se pretende alcançar” (Paviani, 2009, p. 26). Dessa forma, definimos, como campo investigativo, as pesquisas que abordaram, como temática, a Reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. O Referencial Curricular Gaúcho também se tornou campo a ser investigado, porém, no período investigado (publicações de 2016 a 2022), não encontramos estudos na área. É sabido que no ano de 2023 encontra-se pesquisa sobre o RCG, mas optamos por permanecer com o recorte temporal e abordar somente as duas normativas elaboradas em âmbito nacional, que induziram as reformulações curriculares no contexto brasileiro e que impactaram, de certa forma, na organização dessa etapa do ensino para o Rio Grande do Sul, além de serem objeto investigativo desta tese. Reconhecemos como revisão de literatura tal investigação proposta, pois buscamos sistematizar “o que já se sabe sobre o problema e esclarece[r] o que não se sabe, isto é, aponta[r] a ausência de conhecimentos, o que ainda não se sabe” (Paviani, 2009, p. 53).

Definimos como plataforma de busca o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência (IBICT), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), visando apresentar as teses e dissertações produzidas no Brasil, bem como no Scientific Electronic Library Online (SciELO), para apresentar os artigos publicados sobre a temática a partir dos seguintes descritores: Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular; e BNCC. Os resultados da revisão de literatura foram estruturados a partir dos seguintes aspectos: quantidade de teses, dissertações e artigos por temática e período; regiões do contexto brasileiro em que foram desenvolvidas as teses e dissertações; metodologias utilizadas nas pesquisas; temáticas emergentes a partir da questão de pesquisa; linhas de pesquisa em que foram desenvolvidas as teses e dissertações; e conclusões reveladas a partir das pesquisas publicadas entre 2016 e 2022.

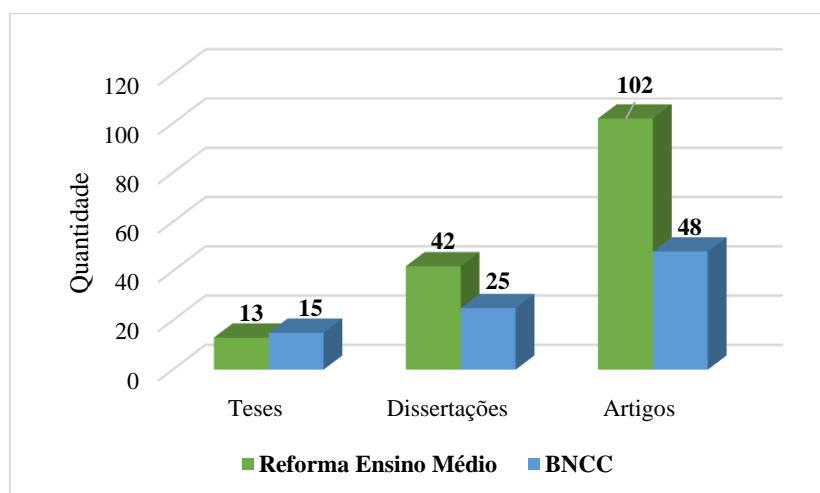
Tais resultados provenientes da revisão de literatura contribuem para sistematizar o que já se produziu enquanto pesquisa, para compreender melhor o campo que está sendo investigado e delinear novas observações em relação ao tema e contexto. Portanto, “os resultados das pesquisas anteriores permitem ver e perceber lacunas na realidade. As necessidades humanas e da sociedade são o verdadeiro motivo que faz avançar a pesquisa” (Paviani, 2009, p. 34). Nessa

direção, os resultados a partir da revisão de literatura constam com publicações do contexto brasileiro, entre 2016 à 2022, de modo que justificamos a escolha desse período pela promulgação da Medida Provisória que posteriormente foi aprovada pela Lei 13.415/2017, tornando-se um período com amplas discussões sobre as reformas em percurso para (re)formulações das políticas curriculares para a última etapa do Ensino Médio.

Tal exercício investigativo corrobora a apresentação de que existe um campo de estudo adjacente (Flick, 2009). Nessa direção, apresentamos, a seguir, de forma sistemática, os resultados referentes às pesquisas encontradas sobre a temática desta tese, a fim de “familiariza-se com o conhecimento já construído sobre a temática de pesquisa e identifica[r] possíveis lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa” (Mainardes, 2018, p. 306). Portanto, conhecer a produção de conhecimento se torna um aspecto imprescindível para compreender e reconhecer as estruturas de poder que influenciam determinado espaço/tempo, além de aproximar-se com o campo investigado. Dentre os critérios estabelecidos para a revisão de literatura, optamos por selecionar as teses e dissertações somente dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Já quanto aos artigos, optamos por selecionar todos os textos que indicavam, no título ou no resumo (palavras-chave ou como temática central), o descritor investigado.

A partir do exercício investigativo, encontramos, com a soma dos descritores, vinte e oito (28) teses, sessenta e sete (67) dissertações e cento e cinquenta (150) artigos. Entretanto, ao observamos as teses, tornou-se possível afirmar que a quantidade maior de pesquisas se refere à BNCC (15), como é possível observamos no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Estudos encontrados a partir da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Contemplamos os estudos atuais para o descritor “reforma do Ensino Médio”, ou seja, somente as pesquisas que faziam menção à “nova reforma” a partir da Lei n. 13.415/2017 ou da Medida Provisória n. 746/2016. No que tange às pesquisas sobre a BNCC, consideramos todos os níveis de ensino, porém, ao apresentarmos as conclusões reveladas, trataremos somente com os dados que contemplam a última etapa da educação básica. Ao analisar os resultados encontrados, constatamos que há uma quantidade expressiva de artigos sobre a Reforma do Ensino Médio, além de possuir a maior quantidade de dissertações (42) sobre o descritor. Contudo, destacamos que há uma quantidade significativa de pesquisas e estudos desenvolvidos sobre as normativas brasileira.

A partir do descritor BNCC (Base Nacional Comum Curricular), podemos afirmar que 2019 foi o ano com maior quantidade de teses (8) e dissertações (9) defendidas, porém, em relação aos artigos nas revistas, encontramos, no ano de 2021, a quantidade mais representativa (18 artigos). Dessa forma, torna-se possível afirmar, a partir da nossa análise, que os estudos de teses e dissertações diminuíram nos anos de 2020 e 2021 sobre os descritores investigados. Contudo, nesse mesmo período, indicamos que há predominância de artigos publicados nas revistas. A seguir, apresentamos o quadro 4, com a quantidade de publicações encontradas entre 2016 e 2022.

Quadro 4 - Publicações sobre a BNCC

<i>BNCC</i>	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS
<i>2016</i>	0	1	4
<i>2017</i>	0	0	3
<i>2018</i>	2	5	3
<i>2019</i>	8	9	5
<i>2020</i>	1	4	11
<i>2021</i>	3	5	18
<i>2022</i>	1	1	4
<i>TOTAL</i>	15	25	48

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

A quantidade de estudos encontrados nos revela que a BNCC tem sido objeto de investigação, porém, por vezes, relacionado a alguma área do conhecimento (tecnologia; matemática; ciências; física; ensino religioso; filosofia, língua portuguesa, história, entre outras) ou atrelada aos debates acerca da política curricular, visando, assim, responder a uma problemática investigativa através de discussões específicas de cada campo.

As pesquisas sobre a “Reforma do Ensino Médio” são mais expressivas em quantidade, pois totalizam cento e cinquenta e sete (157) trabalhos, dentre eles, treze (13) teses, quarenta e

duas (42) dissertações e cento e dois (102) artigos. Inferimos, como possível hipótese para essa quantidade, comparando com os estudos referente a BNCC, que esse fato ocorre em virtude das normativas legais para o Ensino Médio ocasionarem impactos mais representativos em relação à estrutura curricular, e sucessivamente, no percurso formativo dos jovens brasileiros que estão matriculados nessa última etapa da educação básica. No quadro 5, torna-se possível observamos a quantidade de publicações em relação à reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017.

Quadro 5 – Publicações sobre a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

REM	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS
2017	0	4	25
2018	2	4	6
2019	1	16	28
2020	5	7	39
2021	4	9	3
2022	1	2	1
TOTAL	13	42	102

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

A partir dos quadros 4 e 5, torna-se possível identificar que, apesar da BNCC e da Reforma do Ensino Médio serem documentos norteadores da educação brasileira e de compreendermos que o Ensino Médio está passando por um significativo momento de transição e (re)formulação, tornou-se notório, nesses sete anos pesquisados, um crescimento logo após a aprovação dos dispositivos legais, porém, com menor incidência nos últimos anos. A partir da investigação, totalizamos vinte e oito (28) teses e sessenta e sete (67) dissertações desenvolvidas nos cento e noventa e três (193) Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Entretanto, observamos que os artigos publicados em revistas sobre a BNCC aumentaram entre 2020 e 2021, bem como, sobre a Reforma no Ensino Médio, constatamos que o ano de aprovação da Lei 13.415/2017 teve vinte e cinco (25) artigos publicados, entretanto, diminuiu a quantidade no ano seguinte (2018) e, apesar disso, a quantidade aumentou significativamente entre 2019 e 2020.

Acerca da referida revisão de literatura, ainda consideramos oportuno destacar as cinco regiões do país em que os estudos a nível de tese e dissertações foram desenvolvidos, de modo que, em relação à Reforma do Ensino Médio, encontramos: apenas uma (1) dissertação na região norte, três (3) teses e sete (7) dissertações na região nordeste, uma (1) tese e nove (9) dissertações na região centro-oeste, quatro (4) teses e quinze (15) dissertações na região sudeste e cinco (5) teses e dez (10) dissertações na região sul. Em relação aos Programas de Pós-

Graduação em Educação que realizaram estudos sobre a BNCC, identificamos que: na região norte, não foi encontrado nenhum estudo, porém, na região nordeste se encontraram uma (1) tese e duas (2) dissertações; na região centro-oeste, encontraram-se duas (2) teses e quatro (4) dissertações; na região sudeste, encontrou-se a maior quantidade de teses, que contabilizaram nove (9) pesquisas e seis (6) dissertações; e, na região sul, identificaram-se três (3) teses e a maior quantidade de dissertações, que totalizou treze (13) pesquisas.

Por conseguinte, a partir da revisão de literatura, tornou-se possível observamos uma diversidade em relação às linhas de pesquisa em que as teses e dissertações foram defendidas, porém, apesar das nomenclaturas diferentes, muitas linhas referem-se a temáticas próximas. Por esse viés, organizamos a apresentação dos resultados a partir da possibilidade de agrupamentos, de maneira que tais linhas se referem a mais que um Programa de Pós-Graduação. Vale destacarmos que foram contabilizadas vinte e nove (29) linhas diferentes, para os estudos referente à BNCC, e quarenta (40) linhas diferentes para a reforma do Ensino Médio. A seguir, apresentamos, no quadro 6, as linhas de forma agrupada.

Quadro 6 – Linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação

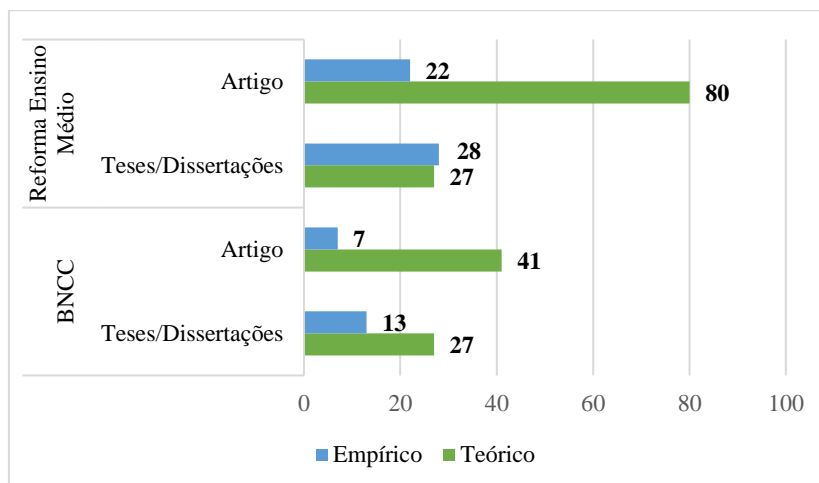
LINHAS DE PESQUISA	BNCC	REM
Políticas públicas educacionais, sociais, história, avaliação e gestão	17	25
Educação escolar: teorias e práticas	0	1
Currículo, arte e linguagem	7	3
Diversidade, movimentos sociais, cultura e sociedade	1	7
Formação de professores	2	2
Sociologia da educação	0	1
Ensino de ciências e matemática	2	0
Não consta a linha	10	16

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Consideramos ainda, a partir da revisão de literatura, a abordagem investigativa a partir das metodologias de pesquisa utilizadas, tanto nas teses e dissertações, como nos artigos publicados nas revistas. A investigação nos permitiu constatarmos que, no contexto de produção dos estudos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, notamos a predominância de abordagem teórica, a qual totalizou cinquenta e quatro (54) estudos e quarenta e um (41) estudos de abordagem empírica. No que tange à concentração de artigos publicados nas revistas, também notamos a predominância de abordagem teórica, de modo que foram contabilizados cento e vinte e um (121) artigos, e, em relação à abordagem empírica, constatamos apenas vinte e nove (29) artigos, dos cento e cinquenta (150) estudos publicados

nas revistas. No gráfico 2, a seguir, torna-se possível observarmos as opções metodológicas dos estudos.

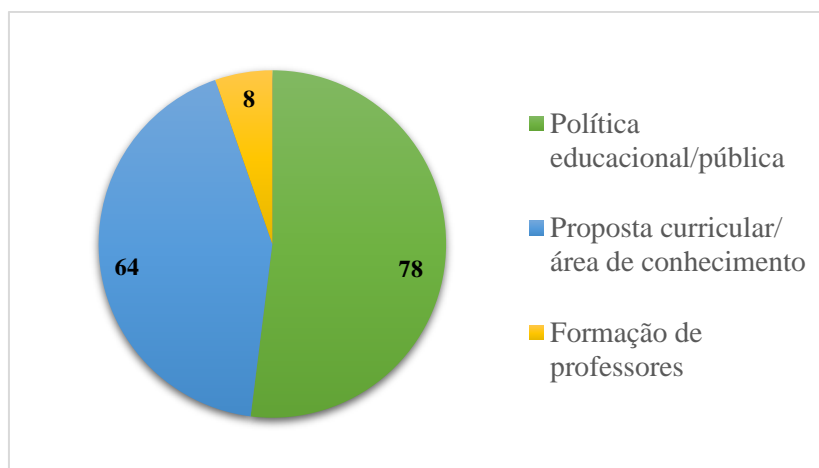
Gráfico 2 – Abordagem investigativa a partir da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

A partir da análise nos artigos publicados, identificamos tendências alicerçadas nas condições de relação entre os estudos, concentradas em três perspectivas, definidas da seguinte forma: política educacional/pública; proposta curricular; formação de professores. Correspondentes a tais perspectivas, sinalizamos as preocupações dos pesquisadores em apresentarem os impactos gerados pelas normativas, a fim de sinalizar os avanços, mas principalmente os retrocessos para a educação brasileira. A partir do gráfico 3, constatamos que a tendência crítica mais recorrente nos artigos se refere à política educacional/pública.

Gráfico 3 – Tendências críticas nos artigos publicados nas revistas



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Os artigos publicados nas revistas, referente aos sentidos de “política educacional e pública”, abordam o capitalismo, neoliberalismo, hegemonia, resistência, reformadores e fundações empresariais, privatização, gestão escolar, desigualdade, direito, justiça social, avaliação de larga escala, discurso regulador, implementação de políticas, diferenças socioculturais, recontextualização de políticas, administração educacional, meritocracia e dualidade. Tais artigos foram os que tiveram maior representatividade e, talvez, esse aspecto se justifique pelo fato de serem duas normativas que impactam significativamente nas escolas brasileiras, pois, apesar de serem políticas públicas, estão relacionadas com interesses privados e relações de poder. Consideramos os artigos atrelados à tendência de “proposta curricular e áreas de conhecimento” os que tematizam sobre concepção de currículo, competências e habilidades, área de conhecimento (tecnologia, física, geografia, sociologia, filosofia, educação física, ensino religioso, projeto de vida, entre outras), formação técnica e educação profissional, flexibilização curricular, itinerários formativos e protagonismo dos jovens. Quanto à terceira tendência de “formação de professores”, foram considerados os artigos que faziam menção ao trabalho docente e experiências profissionais.

Para reconhecimento dos estudos emergentes do campo, entendemos como relevante salientar também os resultados que já foram apresentados a partir das pesquisas na Pós-Graduação em Educação. Assim, com a finalidade de ampliar a nossa compreensão em relação aos estudos já existentes, salientaremos, a seguir, os resultados que compreendemos como mais representativos e com certa aproximação e relação com a temática desta tese. Portanto, selecionamos somente os trabalhos desenvolvidos a nível de doutorado, pois são pesquisas que abordam investigações sobre a Reforma do Ensino Médio. Definimos, como critério, apresentar somente os estudos que tratam, de certa forma, da operacionalização em escolas e que salientam os impactos nas propostas curriculares. Assim, em forma de síntese, apresentaremos nos Quadro 7 e 8, as conclusões abordadas pelos doutorandos em suas teses sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC para a última etapa da educação básica.

Quadro 7 – Reforma do Ensino Médio (IBICT - Teses²³)

OBJETIVO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Analisar os documentos (elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e compreender como professores de física, que trabalham nas escolas da rede estadual de ensino em São Paulo, percebem processos de	“novo ensino médio provoca muita tensão, ansiedade, desconforto e incerteza entre os professores. Constatamos que <i>existe pouca discussão e preocupação com as questões mais amplas que envolve o debate sobre currículo</i> e maior preocupação com questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Física [...] Podemos afirmar que entre os <i>professores que foram</i>

²³ Os resultados apresentados, foram retirados dos resumos disponíveis na plataforma do BDTD e os grifos são nossos para salientar os resultados encontrados.

flexibilização curricular e os itinerários formativos.	<i>entrevistados, os aspectos mais amplos que envolvem a reforma em curso são pouco percebidos, especificamente os interesses da iniciativa privada comum modelo de formação aligeirada e pontual</i> ” (Cavalcanti, 2022)
Compreender os movimentos realizados por Escolas Públicas no processo de implementação do Novo Ensino Médio.	O estudo sinaliza os movimentos realizados por escolas-piloto a partir de três categorias: tempo; recursos financeiros; e condições efetivas de trabalho. Dentre os resultados, a tese aborda que teve “pouco tempo para estudo e apropriações das proposições contidas nas normativas legais”, além de “ <i>dificuldade de realização de encontros coletivos para estudos e construção de Propostas de Flexibilização Curricular</i> ”. A falta de resultados financeiros para aquisição de materiais e contratação de profissionais também são problemáticas apresentadas, além das condições de trabalho, que indicam o aumento da carga de trabalho para apropriação das proposições do NEM, professores que necessitam trabalhar em duas ou mais escolas para fechar a carga horária, além das situações de contratos emergenciais, <i>sem considerar o perfil do docente para trabalhar com os novos componentes curriculares do NEM</i> (Much, 2021).
Investigar os efeitos da performatividade, no contexto das políticas educacionais, sobre o trabalho docente em duas escolas de Ensino Médio na rede pública.	O estudo analisou o trabalho de professores em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio de Pelotas/RS. Constatou-se que ocorre a <i>sobrecarga do trabalho docente</i> , além dos docentes estarem se sentindo desvalorizados e “reconhecidos em sua profissão como meio que torna o professor mais suscetível à lógica da performatividade. Notaram-se as <i>políticas em voga no Ensino Médio, estando encaixadas em um programa voltado à preparação para o trabalho</i> e no qual os <i>professores têm papel passivo</i> , sendo valorizados atores e instituições empresariais. Então, ao final, situou-se a necessidade de reafirmar a função do professor e da escola pública em um projeto de responsabilização participativa e de qualidade negociada” (Scherer, 2020)
Analisar o modus operandi dos dispositivos de <i>accountability</i> implementados no estado de Pernambuco, assim como seus efeitos nas escolas de ensino médio	No “estado de Pernambuco, os dispositivos de <i>accountability</i> têm acarretado, sobre escolas públicas de ensino médio, práticas de <i>gaming</i> , incentivo à competitividade entre sujeitos e instituições; geração de <i>marketing accountability</i> , assim como redução do conceito de qualidade de ensino a indicadores de desempenho e regulação via resultados das avaliações, indelevelmente, do trabalho docente. Acredita-se que o <i>modus operandi</i> dos <i>dispositivos de accountability implementados no estado tem acentuado as prerrogativas e a ideologia do Estado neoliberal, concebendo a educação sob a lógica mercadológica</i> ” (Rostirola, 2020).
Construir análises acerca dos discursos político-curriculares, produzidos por Estado e Governos, na materialização de reformas, inovações e intenções em textos/documentos do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019, como expressão do habitus linguístico neoliberal.	“Entre os resultados alcançados, destacamos a veiculação de uma <i>visão tecnocrática da sociedade se instituindo por meio do atrelamento discursivo entre a chamada pedagogia das competências e a reconstrução do trabalho no interior das políticas curriculares</i> . A formação de nível médio reformada, a partir da seleção de competências consideradas válidas, sob a promessa de empregabilidade dos sujeitos. Educando para pedagogia da hegemonia do neoliberalismo educacional, as escolas constituem-se em órgãos (re) produtivos na medida em que ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho. A orientação da aprendizagem firmada em princípios da <i>Pedagogia das Competências interfere nas políticas do conhecimento, pela exacerbação do seu viés utilitarista e pragmático</i> ” (Marques, 2020).
Estudo as concepções de currículo que orientam as reformas da educação profissional técnica de nível médio contemporâneas, especificamente os aspectos que definiram essas reformas: os conceitos de	“A pesquisa mostra que os <i>professores entrevistados têm preferência e aproximação maior com a Pedagogia das Competências</i> , fato explicado pela história do curso, em que predomina uma lógica naturalizada pela cultura industrial, que é expressa por eles na instituição escolar e que define a forma como reagem às políticas educacionais. Em síntese, se as reformas propõem mudanças que

competências e o trabalho como princípio educativo.	reafirmam as convicções desses professores, como foi o caso da reforma definida pelo Decreto 2.208, eles reagem de forma a convalidar a reforma. Se a reforma propõe mudanças em sua prática e uma perspectiva diferente, como ocorreu no contexto do Decreto 5.154/2004, a resistência é maior” (Silva, 2020).
Examinar o processo de reforma, buscando identificar os interesses e determinações que concorreram na proposição/tramitação/aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio.	“a atual reforma do ensino médio se insere no <i>movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos</i> (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a <i>privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital</i> , ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, <i>retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador</i> ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, <i>componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física</i> . Por fim, diante dessas regressões, consideramos que a luta pela suplantação desta proposta é um imperativo aos que defendem uma educação pública de qualidade e com gestão pública” (Beltrão, 2019).
Investigar trajetórias, condições de trabalho e conteúdos e contornos que esta disciplina assumiu por meio dos professores foram os elementos verificados para apreender sua unicidade, no intervalo entre sua obrigatoriedade, em 2008, e a confusa condição de estudos e práticas, colocada pela reforma do ensino médio instituída em 2017.	Para democratização do ensino, os docentes abordam o cotidiano como objeto de estudo, além de compreenderem a <i>Sociologia como possibilidade para “promover a vivência e a reflexão de relações sociais na escola</i> . Alunos e alunas ganham protagonismo com o apoio dos professores de Sociologia, que entendem o fortalecimento das demandas estudantis como parte de seus trabalhos. Na combinação entre o movimento em torno de seu status na legislação educacional, e as falas dos professores e professoras de Sociologia, com seus medos e inquietações, tem-se uma fração relevante dos embates que circunscrevem a escola pública na história recente do país” (Marpica, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

A partir dos dados apresentados, tornou-se possível constatar que as teses já indicam que ocorreu pouca discussão sobre a (re)formulação curricular e que houve pouca construção coletiva, além do debate ser insuficiente sobre a reforma do Ensino Médio nas escolas. Tal problemática justifica-se, talvez, pela falta de financiamento e condições de trabalho docente, sendo que os pesquisadores destacam que ocorreu uma formação aligeirada, pontual e passiva na formação docente, de maneira, por vezes, esses não realizaram uma leitura crítica acerca dos direcionamentos da reforma, favorecendo a Pedagogia das Competências. A partir da perspectiva neoliberal, as teses defendem que o ensino segue a lógica mercadológica, em que conhecimentos escolares perdem espaço e se passa a dar importância a saberes pragmáticos e utilitarista.

No que tange à BNCC, definimos como critério as teses que estão atreladas a última etapa da educação básica. Portanto, nossa intenção é compreender os resultados que já foram encontrados nas pesquisas, a partir da presente revisão de literatura.

Quadro 8 – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (IBICT – Teses)

OBJETIVO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Analisar a organização de construção da BNCC do ensino médio, em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede estadual de educação do município de Barueri – SP	Com o estudo, tornou-se possível “compreender a maneira <i>como a BNCC é percebida e interpretada pelos atores</i> ”, sendo esses professores do ensino médio, da rede estadual. “Desde já, ressalta-se que não foi intenção nesta pesquisa, apontar uma conclusão, mas reflexões sobre o processo de elaboração da BNCC, ao analisar a construção da referida base, o que resultou na possibilidade de <i>identificar diversos conflitos e disputas em torno dos sentidos da política e, como resultado, pelo controle político-econômico da educação</i> ” (Paglia, 2019)
Analisar a BNCC-EM (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-impeachment (2016), e suas repercussões, na relação com a história curricular do ensino médio brasileiro.	“O texto da BNCC, no contexto da Reforma (2017), provoca um esvaziamento do currículo obrigatório do ensino médio e institui itinerários formativos que o fragmentam. Os reformadores do Estado redimensionaram a legislação educacional brasileira para recepcionar uma BNCC que acentua a <i>dualidade curricular estrutural</i> do ensino médio e, conseqüentemente, mantém a <i>distinção entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante no País</i> . Essa política pública alinha-se aos interesses do capital financeiro privado e impõem ao ensino médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender as demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho” (Gomes, 2019)
Compreender como projetos temáticos, estruturados nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas práticas propostas no Currículo Internacional Middle Year Program (MYP), na área das ciências da natureza, podem contribuir para o desenvolvimento de competências dos estudantes do ensino médio do Colégio La Salle Canoas.	“ <i>projetos temáticos na área das Ciências da Natureza, estruturados a partir das competências da BNCC e nas práticas propostas pelo MYP e o NGSS, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de competências entre os estudantes do ensino Médio do Colégio La Salle Canoas</i> . Esses projetos possibilitaram a ação que promoveu a percepção para a aprendizagem dos estudantes perante os temas abordados, e permitiram a aproximação entre a pesquisadora/educadora e os estudantes, bem como o <i>desenvolvimento de um sentido de querer aprender, o que se mostrou fundamental para o aprendizado dos estudantes</i> ” (Pereira, 2022)

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

As teses sobre a BNCC para o Ensino Médio, também apresentam relações com a reforma e, assim, tornou-se possível identificarmos revelações em relação aos conflitos e disputas atreladas à política, o que ocasiona o esvaziamento e fragmentação do currículo, além do reforço a dualidade no contexto brasileiro, ou seja, a escola para a classe trabalhadora é diferente das escolas das redes privadas. Assim, os estudos identificam uma formação aligeirada para os estudantes e com foco para o mercado de trabalho para as classes menos favorecidas socialmente. Em contrapartida, um dos estudos sinaliza um projeto desenvolvido em uma escola do estado do Rio Grande do Sul, que reforça a ideia de competências. Apesar dos resultados já apresentados nas teses e artigos publicados no contexto brasileiro, compreendemos que a pesquisa desenvolvida nas escolas-piloto de uma determinada CRE no Rio Grande do Sul podem apresentar resultados distintos para pensarmos o Ensino Médio.

No próximo capítulo, destacamos os pressupostos metodológicos, a fim de delinear o percurso investigativo para o desenvolvimento desta tese.

5. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E CONTEXTUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TESE

A partir do presente estudo sobre a reforma do Ensino Médio, sinalizaremos, neste capítulo, os motivos decorrentes da escolha do campo, aspectos referentes às peculiaridades e recorte espaço/temporal da investigação da presente tese. Por esse viés, destacamos que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, coordenado pelo professor Altair Alberto Fávero e que tem, como objetivo, identificar, analisar e descrever a incidência das políticas, os formatos de implementação, o papel dos atores e sujeitos do ensino médio e as tensões políticas, epistemológicas e pedagógicas geradas a partir dos desdobramentos da Lei 13.415/2017 no âmbito estadual do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Este projeto está relacionado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES) da Universidade de Passo Fundo (UPF) e está associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em que a doutoranda mantém participação ativa e tem vínculo com todos os seguimentos (Projeto EM/GEPES/UPF). O projeto de pesquisa, “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” também está atrelado à Rede EMpequisa e ao Observatório do Ensino Médio do RS.

Optamos por atrelar esta tese com o projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, visto que, tanto a doutoranda quanto o orientador estão envolvidos com o desenvolvimento de ambas as pesquisas. No que concerne ao projeto de pesquisa do Ensino Médio, vale enfatizarmos que a doutoranda participou de todas as etapas para o seu desenvolvimento, desde sua elaboração, do encaminhamento para o comitê de ética, coleta dados (questionário, entrevista, grupos focais), transcrição das entrevistas e grupos focais, reuniões de trabalho, elaboração da escrita de artigos, entre outras ações. O projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” investiga as estratégias indutoras do governo federal que estão sendo implementadas pelas escolas-piloto no estado do Rio Grande do Sul, mais pontualmente, nas dez escolas de abrangência de uma determinada CRE. Desse modo, o projeto possui relação com a proposta de tese, o que torna possível que a doutoranda utilize os dados coletados no projeto para análise na presente tese.

Em relação às dez escolas-piloto do Rio Grande do Sul, vale ponderar que, a partir de 2022, as instituições passaram a ser “escolas modelos” ou escolas implementadoras na região, com uma experiência importante de “pilotagem”. Entretanto, a parceria firmada entre o projeto de pesquisa com as escolas-piloto, ocorreu ainda em 2020 e tem a aprovação no Comitê de

Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342), assegurando a preservação da identificação dos sujeitos e das instituições de ensino. Assim, a pesquisa assegura o consentimento dos sujeitos que foram informados sobre o objetivo do estudo, pois os profissionais selecionados concordaram “em participar com base na informação fornecida pelos pesquisadores” (Flick, 2009, p. 51). Enfatizamos, desde já, que manteremos o anonimato das instituições, a fim de preservar a identidade dos sujeitos colaboradores (equipe diretiva e professores) e de garantir que a identificação seja mantida em sigilo absoluto. Seguindo esse entendimento, importa ressaltarmos que padronizamos o tratamento dos participantes no gênero masculino, para “garantir total confidencialidade [...], no sentido de assegurar que a informação coletada sobre eles seja utilizada somente de modo que impossibilite a identificação dos participantes por parte de outras pessoas” (Flick, 2009, p. 54).

Em consequência dessa relação entre a tese e projeto de pesquisa Políticas Curriculares para o Ensino Médio, o recorte territorial dar-se-á no estado do Rio Grande do Sul, para delimitar as dez escolas-piloto de uma determinada CRE. Desse modo, dos trinta e dois municípios que fazem parte da regional investigada, determinamos, como campo de estudo, os sete municípios que possuem escolas selecionados como piloto. Consideramos fundamental retomar que a escolha das escolas-piloto seguiu as prescrições do governo estadual. Dessa forma, puderam participar as instituições de ensino que faziam parte do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (30% no mínimo), ou terem a experiência com o ProEMI, ou serem escolas de jornada ampliada, com a carga horária diária de no mínimo cinco horas.

O estado do Rio Grande do Sul, assim como os demais estados no país, construiu uma metodologia própria, através de plano estratégico, com diretrizes para o seu desenvolvimento e implementação nas escolas-piloto. Em 2019, o responsável pelo Ensino Médio na CRE, denominado como articulador, recebeu formações com a SEDUC e, após, ele repassava as informações para os coordenadores pedagógicos das escolas-piloto. Por sua vez, esses deveriam ser os multiplicadores, que repassavam as explicações para os professores nas escolas. Nesse período, foram realizados estudos sobre os marcos legais e refletidos sobre a realidade escolar. As propostas de flexibilização curricular (PFC) elaboradas pelas instituições de ensino foram inseridas na plataforma PDDE interativo²⁴, juntamente com o diagnóstico elaborado a partir do posicionamento dos professores, alunos e comunidade escolar, bem como o Projeto Político

²⁴ Ferramenta disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para apoio a gestão escolar no que tange à caracterização da escola e planejamento de ações.

Pedagógico (PPP), o Regimento escolar (RE) e os dados sobre estrutura e recursos humanos. A partir da orientação da SEDUC, os professores, passaram a trabalhar 100 (cem) minutos semanais em sala, oficinas ou projetos, para o desenvolvimento dos eixos investigativos, visando testarem algumas propostas pedagógicas. Após, encaminhavam, para a CRE, um relatório mensal com ações que foram desenvolvidas, em que se destacava as potencialidades e fragilidades. Assim, a coordenadoria regional recebia esse material das instituições de ensino e o estruturava em um único relatório para encaminhar a SEDUC.

Após esse período inicial, as escolas-piloto tiveram o desenvolvimento do Hackaton, ou seja, um projeto com a finalidade de gerar ideias para o Novo Ensino Médio. A proposta do Hackathon é apresentada como possibilidade de assegurar o protagonismo dos jovens nas mudanças que estavam em percurso, pois um dos indicadores da reforma se refere aos estudantes serem empreendedores do seu projeto de vida. Dessa forma, a apresentação, escolha e elaboração dos percursos formativos tiveram a participação dos estudantes do 9º dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, que elaboraram situações problemas em cada percurso para ser apresentado aos colegas. Na sequência, o grupo de estudantes participantes naquele momento realizaram a eleição. A partir disso, os itinerários formativos mais contemplados, foram encaminhados para SEDUC. Vale destacar que cada um dos dez (10) percursos formativos contempla duas áreas do conhecimento (uma mestra e a outra a critério da escola).

Em relação ao projeto de pesquisa “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, o período de coleta de dados, ocorreu após o Hackaton, ou seja, foram realizados em 2021 e 2022, pelos integrantes²⁵. Entretanto, sinalizamos que apenas uma parte dos dados foram utilizados para o desenvolvimento desta tese. Ressaltamos que, para a escrita dos resultados que compõem este estudo, definimos os dados coletados que têm relação com o problema de pesquisa, pois são informações que contribuem para a compreensão de como os sujeitos escolares traduzem as mudanças induzidas pela reforma e de como está ocorrendo a operacionalização das escolas a partir das propostas curriculares. Portanto, o levantamento de dados ocorreu nas dez instituições que assinaram o termo de consentimento e com os professores e equipes diretivas que aceitaram participar da pesquisa — entrevistas e grupos focais —, além de disponibilizarem informações/documentos que complementam a investigação proposta em forma de tese.

²⁵ O Dr. Altair Alberto Fávero (coordenador), o Me. Antônio Pereira dos Santos, a Dra. Carina Tonieto, a Doutoranda Caroline Simon Bellenzier, a Doutoranda Chaiane Bukowski e Dr. Junior Bufon Centenaro.

Ao contemplar uma parte do território rio-grandense e ao definirmos uma Coordenadoria Regional de Educação como campo investigativo do estudo, pontuamos que, apesar de serem mudanças recentes a partir das estratégias indutoras em âmbito nacional pelo governo federal, os impactos a partir da (re)estruturação curricular que estão em percurso, refletem no sentido educacional e caracterizam esse novo contexto, o que ocasiona transformações no âmbito escolar que justificam a pertinência deste estudo crítico. Assim, elencaremos a seguir as opções acerca dos procedimentos para organização da pesquisa.

5.1. Procedimentos para organização da pesquisa

A abordagem metodológica para análise dos dados coletados nas entrevistas e grupos focais fora descrita a partir dos estudos curriculares. Por esse viés, sinalizamos que a presente pesquisa de natureza básica tensiona a compreensão genuína de uma dada realidade e, como pesquisa científica, intenta contribuir com o campo investigativo a partir de novos conhecimentos. Nesse sentido, tecemos a pesquisa a partir da perspectiva qualitativa, pois nos mobilizamos a analisar “casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2009, p. 37). Seguindo esse pressuposto, indicamos que a tese, ao examinar as percepções dos sujeitos envolvido no processo de elaboração curricular das práticas pedagógicas, contribui para compreendermos com profundidade tal realidade. Nesse sentido, abordamos, a partir do estudo crítico, os caminhos percorridos para a reforma do Ensino Médio fundamentado na Lei 13.415/2017. Portanto, delineamos a escrita a partir do “efeito cascata” que ocorreu com a aprovação da Lei n. 13.415/2017, da BNCCEM, do Referencial Curricular Gaúcho e as orientações para implementação do Novo Ensino Médio. Dessa forma, optamos por investigar uma experiência de pilotagem no Rio Grande do Sul em que a SEDUC mobiliza as coordenadorias regionais a partir dos documentos oficiais, a efetivação dos indicadores de mudança nas escolas.

Conforme pondera Flick (2009, p. 95), “a pesquisa qualitativa abrange um entendimento específico da relação entre tema e o método”. Assim, importa ressaltar que a opção pelos métodos está intrinsecamente atrelada ao tema e compreendemos que ambas permitem o desfecho do estudo. Desse modo, salientamos a importância do arranjo entre os métodos, ou seja, o empírico, o hermenêutico e o analítico, pois eles contribuem para a análise nas interpretações, argumentos, discursos e intenções dos sujeitos participantes, a partir de dados factuais sobre a realidade. Afirmamos, assim, que, para responder à questão de pesquisa,

utilizaremos a triangulação dos dados que nos permite combinarmos metodologias diversas, além de superar aspectos referente a restrição de um método singular (Flick, 2009). Portanto, optamos pela triangulação por possibilitar a correlação no “uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção dos dados” (Flick, 2009, p. 361). Seguindo esse pressuposto, sinalizamos que ambas as metodologias (documental/entrevista/grupo focal) escolhidas para o estudo obtêm equivalente relevância, visto que são procedimentos que estão relacionados com o tema proposto e se completam mutuamente. Para assegurar a triangulação, utilizamos os dados investigados nos documentos oficiais (já contemplado neste estudo), os coletados nas entrevistas com questões semiestruturadas realizadas com as equipes diretivas das escolas-piloto e as informações obtidas com os grupos focais desenvolvidos com os professores das áreas do conhecimento. Vale destacarmos, ainda, que a triangulação dos dados com a teoria dos estudos curriculares e teoria da atuação, amplia e complementa “sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento” (Flick, 2009, p. 362).

Na Figura 7, apresentamos o esquema elaborado em relação à triangulação dos dados, para orientar a análise e contribuir para composição dos resultados de pesquisa.

Figura 7 – Triangulação dos dados para interpretação e composição dos resultados



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, ao realizarmos uma investigação empírica, que explora o conjunto de decisões dos profissionais envolvidos nas dez escolas-piloto da CRE no RS a partir das orientações dos documentos normativos. Nessa direção, vale destacarmos que, segundo Gil (2008, p. 57-58), o estudo de caso refere-se a uma pesquisa exaustiva e intensa “de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento

amplo e detalhado”. Desse modo, entendemos que a pesquisa profunda e detalhada de tal realidade oferece um percurso investigativo interessante para responder à questão de pesquisa que se propôs nesta tese. A ideia básica é que o estudo de caso de modo geral, tem como estratégia ponderar questões que problematizam o “como” e “por que”, assim, não se tem muito “controle sobre os eventos e [...] o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2015, p. 19). Importa considerar, ainda, sobre estudo de caso, que a abordagem está atrelada a um método amplo, pois “a lógica de planejamento [incorpora as] abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (Yin, 2015, p. 33).

Em relação às fontes de dados para este estudo de caso, sinalizamos os procedimentos metodológicos diversos, ou seja, utilizamos os documentos oficiais, compilando uma análise (capítulo 3) nos indicadores de mudança para o Novo Ensino Médio, pois compreendemos que esses são indutores da prática pedagógica. Além de compilarmos os resultados em relação à compreensão dos sujeitos (equipes diretivas e professores) e operacionalização da reforma educacional (Lei 13.415/2017), a partir dos resultados coletados com as entrevistas e as transcrições dos grupos focais, visando assegurar espaço para as “vozes” docentes. Por esse viés, sinalizamos que tais dados (documentos/entrevistas/grupos focais) estão interligados e constituem as práticas pedagógicas nas escolas. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, ao considerar as opiniões, percepções, atitudes e perspectivas de determinado grupo, ou seja, ao apresentarmos a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28).

Portanto, para compreendermos esse processo de reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto do RS, destacamos que tais delineamentos metodológicos se tornam necessários e pertinentes. Na sequência, descrevemos a metodologia abordada na coleta de dados nas entrevistas.

5.1.1. Dimensão metodológica da entrevista

Apresentamos, nesta seção, as escolhas atreladas às dimensões metodológicas para a realização das entrevistas. Dentre os sujeitos que estão envolvidos no processo de reforma do Ensino Médio nas escolas, selecionamos, para a participação das entrevistas, as equipes diretivas. Os integrantes do projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” realizaram uma reunião em que estiveram presentes um representante da equipe diretiva de cada escola-piloto, ocasião em que foram explicados os passos para organização das entrevistas, bem como

os objetivos atrelados a essa etapa. Ficou acordado que seria encaminhado um *link* para que as equipes diretivas acessassem a pasta do Google Drive e realizassem o preenchimento da tabela que continha as seguintes questões: nome da escola, função (Diretor, Coordenador e Coordenador do EM), nome do profissional responsável, e-mail e *WhatsApp* para que os entrevistadores conseguissem entrar em contato e agendar um horário para a entrevista. Vale destacar, ainda, que os representantes das escolas que estavam na reunião ficaram responsáveis por comunicar antecipadamente os profissionais e solicitar que eles realizassem a indicação dos seus nomes na planilha.

Após os contatos realizados entre entrevistadores e participantes, foi encaminhado o Termo de Consentimento para Entrevista, em que consta os objetivos do projeto e explicação referente às entrevistas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, também foi encaminhado e, nele, consta os benefícios de o profissional participar da pesquisa, bem como os seus direitos. Ambos os termos foram encaminhados com *link* de acesso pelo Google Formulários. Assim, os entrevistados foram orientados sobre a importância de ler e responder para tornar possível a entrevista. Após esses encaminhamentos, totalizamos a participação de vinte e quatro (24) gestores das escolas-piloto. Desse modo, dos diretores das escolas-piloto e coordenadores pedagógicos, todos aceitaram participar, porém, das escolas que constam os coordenadores específicos no Novo Ensino Médio, um não participou por motivo de licença saúde.

Para a entrevista, os integrantes do projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, elaboraram perguntas²⁶ norteadoras em relação à experiência de pilotagem a partir da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e, dentre estas, algumas questões (quadro 9) e suas respectivas respostas foram selecionadas para compor este estudo. Compreendemos que as perguntas selecionadas possuem relação com as questões curriculares, além de contribuírem com abordagem acerca das experiências e impactos ocasionados com a operacionalização da reforma, explicitando as percepções das equipes diretivas.

Quadro 9 – Perguntas selecionadas para a pesquisa.

EQUIPES DIRETIVAS (Direção, coordenação pedagógica e coordenação do NEM)
1. Quando a reforma do ensino médio foi anunciada pela Medida Provisória 746/2016, quais foram suas primeiras impressões?

²⁶ Todas as perguntas que foram realizadas estão em apêndice, porém, apenas algumas foram selecionadas para esta tese.

2. Sabe-se que a MP 746 se converteu em Lei Federal 13.415/2017. A partir de então iniciou-se o processo de implementação da reforma: quais foram as primeiras atividades que a escola participou ou promoveu sobre o Novo Ensino Médio?
3. Você acompanhou ou ficou sabendo das disputas ou discussões políticas que aconteceram em torno da reforma? Qual a percepção que você tem disso?
4. O que mudou na proposta pedagógica da escola após a designação de ser escola piloto do Novo Ensino Médio e da BNCC para etapa? Como foi o envolvimento dos professores? (Participaram sugerindo e construindo a proposta ou receberam instruções para colocar em prática uma proposta já estabelecida?)
5. De que forma os alunos foram incluídos nesse processo de construção do Novo Ensino Médio em sua escola?
6. O que significa a proposta de flexibilização curricular (PFC)?
7. Como foi o processo, como a PFC tem sido pensada na escola. É possível de colocá-la em prática? Como serão ofertados os percursos formativos sugeridos pela BNCC?
8. Após quase dois anos de projeto piloto, como você avalia a experiência de sua escola com o Novo Ensino Médio? (dificuldades, avanços, perspectivas...)

Fonte: Questões elaboradas pelos pesquisadores do projeto de “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”.

Vale destacar que as perguntas são padronizadas, com a finalidade de seguir uma linha de raciocínio e para que possam ser comparadas entre si. Assim, realizamos a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, pois, torna-se possível retomar algum aspecto que não foi respondido pelo informante, ou retomar alguma resposta do informante que não ficou esclarecida. Dessa forma, a importância “geral dessa abordagem é que os diversos tipos de questões permitem aos pesquisadores lidarem de forma mais explícita com as pressuposições que levam para a entrevista em relação aos pontos de vista do entrevistado” (Flick, 2009, p. 153). Nessa perspectiva, compreendemos que a entrevista com as equipes diretivas se torna uma possibilidade promissora para analisarmos como os sujeitos compreendem e reinterpretam a reforma (questões 1, 3, 6 e 8) educacional e como estão a operacionalizando no contexto da prática (questões 2, 4, 5 e 7). Apesar de estabelecermos a presente organização das perguntas, na apresentação dos resultados de análise, optamos por delinear a partir das categorias, visto que os sujeitos escolares, em algumas situações, contemplaram em suas respostas mais que uma questão.

A entrevista é uma possibilidade interessante e produtiva, pois as respostas dos participantes estão atreladas a conhecimento que “inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas” (Flick, 2009, p. 149). As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2021, pela plataforma *Google Meet*, ou seja, de forma *on-line*. Assim, esses momentos foram gravados com a autorização dos participantes com a finalidade de “revelar conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (Flick, 2009, p. 153). Com vistas a estabelecer uma organização para conduzir a entrevista, os entrevistadores retomavam, no dia, os objetivos e a explicação de como iria transcorrer a entrevista, a fim de

garantir um espaço acolhedor em que os participantes se sentissem confortáveis. Por esse sentido, a entrevista no âmbito das “pesquisas em política educacional também pode ser um ato educativo, tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado” (Costa *et al.*, 2023, p. 310).

A partir do exposto, organizamos as transcrições das respostas, de modo que algumas delas (quadro 9) foram utilizadas na análise deste estudo. Para melhor organização das transcrições, a equipe do projeto realizou o registro de todas as perguntas e suas respectivas respostas, bem como definiu os códigos para a sistematização dos dados, de maneira que os diretores foram denominados como “D”, os coordenadores pedagógicos como “CP” e os coordenadores do Novo Ensino Médio com o código “CNEM”. Para diferenciar cada participante, definimos, na sequência do código, a complementação com uma letra alfabética. Dessa forma, os códigos ficaram assim constituídos: DA, refere-se à transcrição do diretor, acrescida da letra A, (DB; DC; DD; DE; DF; DG; DH; DI; DJ). Em relação às transcrições dos participantes coordenadores, utilizamos CPA, referindo-se ao Coordenador Pedagógico (CP), acrescido a letra A, para identificar como primeira transcrição (CPA; CPB; CPC; CPD; CPE; CPF; CPG; CPH; CPI). No que tange aos Coordenadores Pedagógicos do Novo Ensino Médio, utilizamos, como código, o CNEM, acrescido das letras A, B e C (CNEMA; CNEMB; CNEMC).

Compreendemos a entrevista como uma técnica que propicia a interação social e coleta de dados densos a partir da percepção dos sujeitos. Ela se tornou indispensável nesta investigação para apresentar os argumentos atrelados à tradução e operacionalização da reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017 nas dez escolas-piloto investigadas no RS. A seguir, abordaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos grupos focais que permitiu coletar os dados com os professores das áreas do conhecimento que vivenciaram a experiência da reforma como docentes das escolas-piloto.

5.1.2. Dimensão metodológica do grupo focal

O desenvolvimento do grupo focal com os professores tem relação com o objetivo delineado nesta tese. Assim, compreendemos como uma forma de coletar informações atreladas às experiências compartilhadas por esses profissionais. Em outras palavras, “além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias [sic] partilhadas por pessoas no dia-a-dia [sic] e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (Gatti, 2005, p. 11). A coleta de informações ancoradas nas

experiências e vivências dos profissionais responsáveis pela prática pedagógica se torna a possibilidade de responder o problema de pesquisa delineado para essa tese. Desse modo, além de traduzir/compreender como os profissionais estão operacionalizando as propostas pedagógicas, sinalizamos que, por meio do grupo focal, torna-se possível coletar dados de como os professores pensam e entendem a reforma, o que constitui um conjunto de elementos que justificam seus posicionamentos. Seguindo esse entendimento, a partir dessa técnica, investigamos como a reforma está sendo operacionalizada, se está impactando e como está impactando o espaço escolar das dez escolas-piloto que foram pioneiras no processo de implementação.

O grupo focal é composto por professores que atuam nas dez escolas-piloto e tem, como relação comum, a área de conhecimento em que trabalham. Assim, organizamos um grupo de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, outro grupo, denominado Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além do grupo de Linguagem e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias. A realização dos encontros dos grupos focais ocorreu em ambiente virtual, ou seja, grupos focais *on-line*, uma vez que essa é possibilidade já reconhecida nas pesquisas qualitativas para investigar percepções e opiniões dos participantes (Abreu; Baldanza; Gondim, 2009). A partir de tal percurso metodológico, torna-se possível escutar os sujeitos, suas experiências e concepções, de modo a coletar detalhes sobre o percurso realizado na escola a partir da reforma do Ensino Médio. A técnica de intervenção com o grupo se torna um momento formativo e a interação entre os participantes promove um espaço significativo de trocas de ideias e de percepções comuns e diferentes sobre o assunto abordado.

Para organização dos encontros, alguns critérios foram estabelecidos com a finalidade de melhor desenvolver esses encontros. Nessa direção, os pesquisadores do projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” definiram uma data para a realização de uma reunião com os representantes das escolas para explicar sobre o grupo focal. Após estabelecerem, como critério, que os professores participantes tenham uma vivência prévia como professores de escola-piloto (mínimo 1 ano), outro aspecto importante se refere à organização dos grupos focais por área do conhecimento. Assim, realizou-se o grupo focal de Matemáticas e suas Tecnologias, outro grupo focal de Linguagens e suas Tecnologias, outro de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o grupo focal de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale destacar, como critério primordial, o respeito em relação à adesão voluntária em participar e ficou acordado a realização da gravação pelo *Google Meet*, com um tempo máximo de duração de uma hora e trinta minutos. Todo encontro teve um moderador (integrante do projeto) que

ficou responsável por realizar a mediação, enquanto os demais integrantes do grupo se preocuparam com a gravação e realizaram as observações e anotações sem interferência.

Dessa forma, no primeiro momento, foi realizada uma reunião com um representante da escola em que as informações sobre o grupo focal foram explicadas e, posteriormente, repassadas aos professores que, na ocasião, receberam o convite para participarem desse momento importante da pesquisa. Assim, definimos algumas “características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo” (Gatti, 2005, p. 7). As direções e coordenação pedagógica de cada uma das dez escolas-piloto indicaram quatro (4) professores (um de cada área) para participarem do grupo focal. Dos quarenta (40) professores indicados, vinte e cinco (25) se fizeram presentes nos encontros²⁷ nos grupos focais. Desses, oito (8) professores são da área de Linguagens e suas Tecnologias, quatro (4) da área de Matemática e suas Tecnologias, seis (6) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e sete (7) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Realizamos os encontros dos grupos focais pela plataforma *Google Meet* e as informações foram gravadas com o consentimento de todos os participantes. Os dados coletados a partir dos encontros foram transcritos e uma parte foi destinada para análise neste estudo em questão. Para organizarmos os dados coletados e para diferenciarmos os participantes por área do conhecimento, definimos também uma sequência do código, complementada com a letra alfabética. Os códigos para os grupos focais ficaram assim estruturados: definimos a letra P para professores, acrescida das letras do alfabeto para identificar a ordem de transcrição; a sigla da área de conhecimento “LT”, para a área de Linguagens e suas Tecnologias (PALT; PBLT; PCLT; PDLT; PELT; PFLT; PGLT; PHLT); para a área de Matemática e suas Tecnologias, definimos a sigla MT e, assim, segue o mesmo padrão que a anterior (PAMT; PBMT; PCMT; PDMT). Os participantes do grupo focal de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, então, CNT, também identificamos pela sequência de letras das transcrições (PACNT; PBCNT; PCCNT; PDCNT; PECNT; PFCNT). Da mesma forma, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), os professores do grupo focal foram definidos a partir dos códigos (PACHSA; PBCHSA; PCCHSA; PDCHSA; PECHSA; PFCHSA; PGCHSA).

Vale destacar que as experiências compartilhadas entre os professores corroboram a identificação do desenvolvimento “de atividades comuns e padrões subjacentes de significado”

²⁷ Os professores ausentes no encontro do grupo focal justificaram que estariam em outra escola no horário agendado, ou que, apesar de estarem na escola, não teriam ninguém para substituir no momento. Além disso, alguns docentes apesar de terem confirmado, tiveram um imprevisto no dia.

(Flick, 2009, p. 183). O grupo focal com os docentes possibilitou a tradução dos processos que constituem a realidade escolar, a partir das ações, das práticas compartilhadas e de pensamentos comentados nos encontros. Dessa forma, o grupo focal propicia a compreensão dos “processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes” (Gatti, 2005, p. 11). Para organização do grupo focal, os integrantes do projeto de pesquisa “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” estruturaram um roteiro de problematizações sobre o assunto. Vale destacar que a dinâmica do grupo focal segue uma perspectiva diferente do que é realizada na entrevista, pois os participantes interagem livremente para expressarem as suas opiniões em relação a um determinado assunto, em um diálogo com os pares. Entretanto, o roteiro a seguir serviu para o facilitador/moderador promover o debate ou para retomar o foco da discussão quando fosse necessário. Além disso, as problematizações contribuíram como possibilidade comparativa entre os diferentes grupos focais (as áreas de conhecimentos).

Quadro 10 – Roteiro para grupos focais com os professores das escolas-piloto.

PROFESSORES (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)
Roteiro para grupos focais com os professores das escolas piloto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês ficaram sabendo da reforma do ensino médio e uma lei tem força para mudar a realidade da escola? 2. Vocês leram os documentos norteadores do Novo Ensino Médio? Tiveram encontros de estudo na escola? (Sim; Não) (BNCC, Lei 13.415/2017, DCNs/2018 atualizadas, RCG, Diretrizes itinerários formativos) 3. Qual foi e é a função da SEDUC, da CRE e da escola nessa reforma? 4. Como vocês percebem o protagonismo dos alunos na reforma? Que tipo de participação aconteceu? Perceberam resistências? Foi oposição à proposta ou acomodação para não mudar? Os estudantes puderam escolher o que cursar? 5. Vocês foram ouvidos a respeito da reforma e do projeto piloto e consideraram que as sugestões e expectativas foram contempladas? (Em que momentos? Como foi essa escuta? Responder os formulários on-line é participar?) 6. Como vocês avaliam a preparação/formação dos professores para atuarem na nova proposta curricular? (Novos componentes curriculares? Itinerários formativos?) 7. O que vocês entendem por flexibilização curricular? 8. Os itinerários formativos foram construídos pela escola ou foram elaborados pela Seduc e como vocês avaliam a experiência piloto com os itinerários? 9. Como vocês avaliam a substituição da carga horária das disciplinas pelos itinerários e pelo projeto de vida? 10. As escolas têm infraestrutura para atender as exigências da nova proposta e o que vocês acham das parcerias com a iniciativa privada? 11. Quais os maiores desafios para os docentes? 12. O que há de novo no “Novo Ensino Médio” e o que realmente mudou na visão de vocês? (Competências, habilidades, áreas do conhecimento, itinerários formativos, carga horária)

Fonte: Roteiro elaborado pelos pesquisadores do projeto de “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”.

A atuação do facilitador/moderador não é neutra, já que a proposta do grupo focal é dialogar sobre uma determinada temática. Dessa forma, a sua atuação pode contribuir para

tornar-se um espaço agradável e seguro, onde os participantes se sintam à vontade para falarem livremente. Todavia, Gatti (2005, p. 67) define que os dados coletados a partir dos grupos focais “são de natureza complexa, volumosos, refletindo tanto ambigüidades[sic] como conflitos, para além de consensos”. No entanto, o grupo focal se tornou uma opção metodológica, pois oferece um conjunto de dados/informações sinalizadas pelos participantes a partir do seu contexto específico, em que são relatadas ideias, conceitos, valores, experiências e opiniões. A seguir, especificaremos os procedimentos para a análise dos dados coletados.

5.2. Análise de dados

A análise de conteúdo, enquanto proposta metodológica, correlaciona a teoria e a prática e, por isso, não se constitui apenas como uma técnica de análise de dados. (Tonieto, Bellenzier; Bukowski, 2023b, p. 178)

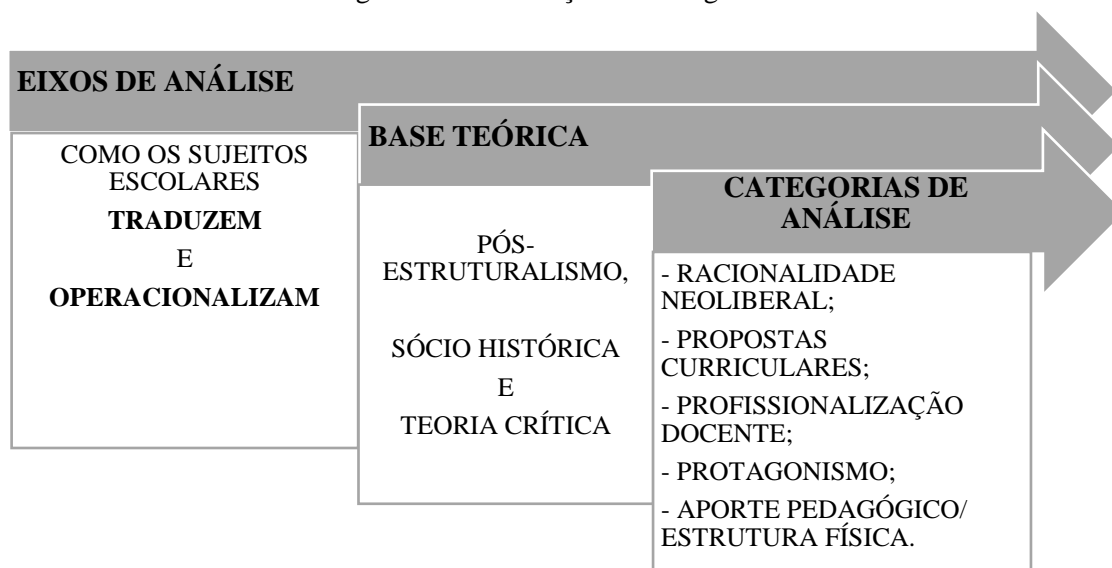
Para a análise dos dados, optamos pela utilização da análise de conteúdo, pois, como mencionado por Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023b), o método proposto, atrelado à teoria e prática, possibilita a interpretação das transcrições das entrevistas e dos grupos focais, o que constitui um campo interpretativo na presente tese. Portanto, a metodologia de análise corrobora a organização e interpretação de dados atrelados à abordagem qualitativa (Moraes, 1999). Diante desse apontamento, enfatizamos que todo material investigado foi examinado por meio do método analítico hermenêutico, para compreensão das percepções dos sujeitos participantes, através da análise das transcrições das entrevistas e grupo focais. Assim, os dados coletados passaram por uma análise criteriosa para interpretação e apresentação dos resultados. De acordo com as informações coletadas, compreendemos a análise de conteúdo enquanto o procedimento mais adequado, visto que, apesar da diversidade dos dados coletados e investigados, torna-se possível o agrupamento de elementos a partir das características comuns (Bardin, 2015). Assim, destaca-se “análise de conteúdo [como] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2015, p. 33, grifo da autora). Portanto, o material coletado para este estudo será analisado rigorosamente e criteriosamente a partir das diretrizes da análise de conteúdo. Desse modo, torna-se importante ressaltar a relevância da atenção em relação às influências do pesquisador sobre os dados, buscando garantir certa imparcialidade e austeridade nessa etapa. Porém, Moraes (1999, p. 3) salienta que “valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”.

Para a análise dos dados coletados, seguimos o método proposto por Bardin (2015) de organização, codificação, categorização e inferência, apresentando os resultados emergentes a partir da interpretação (com fins teóricos, pragmáticos, ou para uma nova análise). Inicialmente, na pré-análise, realizamos a leitura flutuante, a fim de reiterarmos o material investigado (transcrição das entrevistas e dos grupos focais), de modo que esses dados foram estabelecidos a *priori* e seguindo a regra de representatividade (os materiais analisados são parte representativa do universo), homogeneidade (os materiais analisados obedecem a critérios de escolha e seleção) e pertinência (os materiais analisados possuem relação intrínseca com o objetivo da tese). Após a exploração dos materiais e as tomadas de decisões definidas, sistematizamos os dados para tratamento da análise a partir da codificação, em que ocorre a transformação. Assim, os materiais que, até então, estavam na íntegra do texto, passaram a ser agregados, fragmentados ou recortados, para obtermos uma representação do conteúdo a ser analisado.

Delineamos este escrito por uma abordagem teórica pluralista, por concordarmos com Mainardes e Marcondes (2009, p. 314) que “é necessário mais de uma teoria para fazer-se sentido do mundo social”. Assim, a partir da vigilância epistemológica e ontológica, desenvolvemos uma análise articulada por diferentes abordagens teóricas. Nessa direção, sinalizamos que, para a análise e interpretação dos dados, optamos pela abordagem teórica pós-estruturalismo da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), seguindo a perspectiva sócio-histórica do currículo de Goodson (2019) e a teoria crítica das políticas curriculares de Pacheco (2003), bem como a abordagem de currículo e conhecimento escolar de Young (2013, 2014). Além disso, para compreendermos a operacionalização da reforma educacional do Ensino Médio nos contextos escolares, utilizamos, como aporte teórico, os estudos de Silva (2018, 2017, 2015), Hernandez (2020, 2019), Tonieto *et al.* (2023) Fávero *et al.* (2022).

A interpretação dos dados coletados (entrevista e grupo focal) foram estruturados a partir de recortes dos materiais analisados e delimitado por categorias, visando a apresentação da composição dos resultados. Para Bardin (2015, p. 145), o processo de categorização está atrelado a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, a partir da abordagem teórica e das operações de decomposição e codificação, delineamos as categorias:

Figura 8 – Delimitação das categorias analíticas



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Nessa direção, após a organização dos dados coletados nas respectivas categorias, realizamos o tratamento dos resultados e interpretações relacionados aos objetivos previstos e descobertas resultantes deste estudo em forma de tese. Dessa forma, o presente estudo “revela as visões de mundos dos autores, assim como o método, a teoria e o problema de pesquisa refletem a visão do mundo do pesquisador” (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023b, p. 179). Por sua vez, compreendemos que a análise de conteúdo nos auxilia a interpretarmos os dados coletados e alcançarmos os objetivos propostos neste estudo.

No presente capítulo, apresentamos o percurso metodológico e as estratégias de investigação para descrever os resultados que serão apresentados na sequência a partir da análise dos dados coletados. Por esse viés, organizamos o próximo capítulo a partir do referencial teórico e metodológico para apresentar os resultados encontrados a partir da interpretação que se propõe a construir, ou seja, sinalizando as análises elaboradas a partir dos dados coletados, interpretados e refletidos.

6. A REFORMA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Para a análise delineada, atribuímos centralidade aos estudos curriculares e teoria da atuação, definindo uma abordagem teórica pluralista a partir dos estudos pós-estruturalismo de Ball, Maguire e Braun (2016), pela perspectiva crítica à racionalidade neoliberal de Laval (2004), pela perspectiva sócio-histórica do currículo de Goodson (2019), pela teoria crítica das políticas curriculares de Pacheco (2003) e pela abordagem sobre conhecimento escolar de Young (2013, 2014). A partir da análise crítica, apresentamos os impactos da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) com base na tradução e operacionalização dos sujeitos escolares (equipes diretivas e professores). Para tanto, ao realizarmos uma análise sobre a reforma educacional para o Ensino Médio, intentamos definir que, por detrás do discurso atrelado às “mudanças que se quereria que fossem somente técnicas, a ‘modernização’ anuncia uma mutação da escola que toca não somente sua organização, mas seus valores e seus fins” (LAVAL, p. 189). Nessa perspectiva, destacamos que nossa intencionalidade com esta análise crítica não é desvalorizar ou culpabilizar o docente, mas demonstrar as vozes que permeiam o espaço escolar e que operacionalizam a reforma educacional, uma vez que, por vezes, elas permitem que esse discurso de “modernização” adentre e modifique o sentido educacional.

Apesar das questões de entrevista contemplarem tanto a tradução como operacionalização, pois são os eixos de análise, cabe salientar que, quando os sujeitos (professores e equipes diretivas) respondem e comentam os questionamentos, as respostas se interligam, ora abordando a compreensão e ora a operacionalização nas instituições de ensino. Dessa forma, abordaremos, na presente tese, os fragmentos textuais a partir das categorias, não seguindo a ordem das perguntas das entrevistas e roteiro de mediação do grupo focal, mas o agrupamento dos dados dar-se-á com base nos excertos comuns delimitados em categorias de análise. Em outras palavras, apesar da coleta de dados (entrevista e grupos focais) seguir uma certa organicidade quanto à tradução e operacionalização, os resultados de análise foram delineados e analisados a partir das concepções e experiências no que tange à racionalidade neoliberal; às propostas curriculares; à profissionalização docente; o protagonismo dos jovens a partir da percepção docente; e o aporte pedagógico, considerando, desde materiais, infraestrutura, bem como formação e orientações para a implementação da política.

Quaisquer que sejam as questões e demandas educacionais, de “natureza e o teor de uma ‘reforma’ ou de uma ‘inovação’, é suficiente dizer que ela traduz uma ‘modernização’ da escola

para que, no espírito de muitos, ela seja sinônimo de progresso, de democracia, de adaptação à vida contemporânea etc.” (Laval, 2004, p. 190). Compreendemos, assim, que a racionalidade neoliberal perpassa o discurso educacional, enfatizando a necessidade da mudança nas propostas curriculares, para atender aos interesses dos jovens, o que viabiliza um aporte pedagógico genérico e padronizado e reflete na desvalorização da profissionalização docente. Em outras palavras, ao tratar da “contradição maior da escola neoliberal refere-se ao fato de que ela ataca os valores que estão instalados no coração do ofício de ensinar e que dão sentido ao aprendizado. Já o ‘cada um por si’ – ou sua versão desesperada ‘salve-se quem puder’ – não poupa os professores” (Laval, p. 301). Partindo desse entendimento, evidenciamos preocupações no que concerne às atuais políticas curriculares para o Ensino Médio, pois, para que a sociedade seja “renovada, deve se libertar e se arriscar a confiar a responsabilidade por essa renovação a figura – professores – isentas da obrigação de produzir resultados” (Masschelein; Simons, 2013, p. 154).

Apesar do conhecimento escolar não possuir uma delimitação única, genuína e neutra, enfatizamos que não é qualquer saber que deve ser contemplado no currículo. Contudo, compreendemos que a teoria curricular nos auxilia a confrontar os currículos existentes nas instituições de ensino (Goodson, 2012). Lopes e Macedo (2011) mencionam que os conhecimentos que emergem nas propostas curriculares para serem ensinados deveriam estar atrelados a uma cultura universal. Entretanto, concordamos com Pacheco (2006, p. 258) ao determinar que o currículo seja “um projeto de formação, criticamente construído, com identidades próprias e com compromissos democraticamente assumidos”. Portanto, a falta de posicionamento crítico das instituições escolares se leva a persuasão equivocada de que qualquer conhecimento pode fazer parte do currículo. Assim, os agenciadores estabelecem os conhecimentos, na maioria das vezes, distantes da realidade escolar (Sacristán, 1998). Dessa forma, torna-se limitada a participação da comunidade na elaboração curricular, o que ocasiona um modelo padronizado, descontextualizado e que somente reproduz e/ou transmite conhecimento, relacionado a um ensino utilitarista e com propósitos atrelados a produtividade.

A partir do exposto, organizamos o capítulo de análise considerando, inicialmente, a racionalidade neoliberal, após, as questões atreladas à proposta curricular; à profissionalização docente, ao protagonismo dos jovens a partir da percepção docente e, por fim, ao aporte pedagógico e estrutura física das instituições de ensino. Apresentaremos as categorias de análise ao evidenciar as vozes dos docentes (equipes diretivas e professores), contemplando as suas traduções e operacionalização a partir da reforma educacional no Ensino Médio.

6.1. Racionalidade neoliberal na reforma educacional no Ensino Médio

As políticas também têm o seu tempo bem como o seu lugar.
(Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 138)

Para iniciar a composição de argumentos para defesa da presente tese, escolhemos como epígrafe as palavras de Ball Maguire e Braun (2016), pois elas contribuem para o pensamento de que, ao tratarmos de sujeito e de uma política educacional — neste caso a reforma do Ensino Médio —, estamos abordando diversas realidade e contextos, bem como os argumentos aqui apresentados a partir das percepções dos docentes se referem a um determinado tempo. A partir do exposto, atribuímos centralidade aos sujeitos escolares (professores e equipes diretivas) que estão (re)organizando a proposta curricular a partir dos indicadores de mudança apresentados brevemente na introdução e, posteriormente, no capítulo três, ao problematizar os excertos das normativas nacional e estadual.

A racionalidade neoliberal adentra o contexto educacional e se naturaliza, por vezes, nas percepções dos professores como a possibilidade de “mudança”, “inovação”, que visa garantir a “eficácia” necessária para resolver os problemas e desafios educacionais contemporâneos. Seguindo essa perspectiva, Laval (2004, p. 192) menciona que tal “inovação em matéria de pedagogia é, cada vez mais, pensada como um progresso linear de métodos propostos pelos ‘laboratórios’ de pesquisa e de experts, o que parece legitimar sua imposição uniforme e autoritária”. Em outras palavras, ocorrem diversas influências externas a partir das políticas educacionais e, dentre elas, destacamos as parcerias com instituições privadas, institutos, entre outros, que estabelecem e definem os rumos da educação.

A partir de tal acepção, observamos o desconforto de alguns profissionais em relação à reforma do Ensino Médio, como é possível constatar a partir dos comentários, em que os coordenadores mencionam “*a gente fica servindo de laboratório de experiência né e acaba caindo no descrédito*” (CPE), ou ainda, “*a gente vive na escola pública, algumas políticas públicas vêm e vão, algumas ficam implementadas, outras acabam nem sendo*” (CPI). A falta de continuidade nas propostas educacionais no país se torna recorrente na história da educação. Tal situação, talvez, justifique-se pelo fato de os docentes não fazerem parte, de forma ativa, na elaboração das normativas, pois somente receberem orientações prescritas a serem traduzidas e operacionalizadas. Em decorrência das constantes estratégias direcionadas pelas políticas educacionais a partir das reformas, constatamos o desconforto por parte dos docentes. Eles se veem em um “laboratório” de experimentação, de modo que os resultados negativos de tal

“implementação” reforçam a desvalorização docente e o trabalho pedagógico que se constitui nos espaços educacionais. Diante dessa problemática, podemos destacar que a ausência do docente para pensar as normativas educacionais, seja em âmbito nacional ou institucional, ocasiona a falta de continuidade de políticas prioritárias para assegurar a qualidade na educação, além de tornar-se um impeditivo para os avanços no que tange à escolarização. Em outras palavras, “servir de laboratório” enfatiza a falta de clareza nas estratégias e de investimento financeiro para um processo complexo e fundamental, que é a educação escolar. A declaração do coordenador CPI, sobre a descontinuidade das políticas educacionais, denuncia a falta de políticas educacionais comprometidas com o avanço da educação.

Por outro viés, torna-se importante ressaltar que há também alguns profissionais otimistas com as mudanças, visto que elaboram idealizações a partir da retórica “salvacionista”. Para exemplificar, mencionamos a fala do coordenador, ao definir que “*toda proposta que vem para tentar resgate e inclusão desse aluno do Novo Ensino Médio, ela é bem-vista*” (CPF) e ao tratar da primeira impressão em relação a reforma, um coordenador do Novo Ensino Médio, sinaliza “*que a gente esperava muitas mudanças realmente e que essas mudanças viessem para facilitar porque há muita desmotivação dos alunos do Ensino Médio*” (CNEMA). Sobre tais argumentos, compreendemos que as dimensões externas, por vezes, são acolhidas pelos profissionais como possibilidade de melhorar as problemáticas escolares. No entanto, para garantir as mudanças na escolarização, torna-se necessário avançarmos nas ações pedagógicas, determinando novas ideias, projetos e sentidos educacionais, constituído pelos sujeitos escolares, além do constante investimento financeiro. Assim, os discursos e normativas, “podem até influenciar a extensão do foco em políticas mandatórias específicas, bem como, a definição de outras prioridades institucionais” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 63), mas são insuficientes para assegurar um ensino de qualidade e com compromissos democráticos.

Além disso, os docentes sinalizam que, no início da implementação, as orientações eram incompreensíveis em relação à intencionalidade e objetivos, pois os profissionais responsáveis não tinham clareza e nem apropriação da reforma educacional. A partir de tal problemática, o diretor de uma determinada escola-piloto afirma que eram “*bem confusos, as pessoas muito ansias porque também as pessoas que tinham os formadores, os formadores também não estavam cientes e conscientes do tamanho da reforma e de tudo que ela iria exigir*” (DG). Em uma direção próxima, outro diretor comenta que “*nunca vinha ‘a proposta é essa, então vamos construir!’ Não! Era por conta gota. Então as grandes discussões, elas não eram realizadas porque nunca foram muito claras, nunca eram explanadas de forma aberta, de forma ampla,*

de qual era a real intencionalidade do governo” (DI). Dessa forma, a reforma educacional vai se constituindo de forma fragmentada, sem uma intencionalidade clara e objetiva para os sujeitos escolares. Partindo das considerações delineadas pelos diretores, destacamos que se torna discordante que uma proposta como o NEM, que prevê mudanças na estrutura e no modelo de ensino, direcione as ações de forma controlada, “verticalizada”. Importa destacarmos, ainda, que, apesar das normativas estabelecerem o planejamento coletivo e autonomia das instituições, constatamos, a partir da fala dos diretores DG e DI, que a reforma educacional para o Ensino Médio transcorre de maneira direcionada e prescritiva em relação às ações a serem implementadas nas escolas-piloto. Tal fragilidade talvez aconteça em função da quantidade expressiva de normativas que surgiram neste período, desde a rápida aprovação da Lei 13.415/2017, junto com a BNCC (BRASIL, 2018a) e RCGEM (2021), bem como em função da falta de participação dos docentes na elaboração das normativas.

Compreendemos que as propostas de mudança não são um processo simples e os resultados nem sempre são fáceis de serem alcançados, porém, torna-se indispensável que haja um consenso mínimo entre os profissionais para que tenha sentido a prática pedagógica (Sacristán, 1998). Sobre tais argumentos, justifica-se que, tanto os profissionais da educação como os que elaboram a política, buscam “receita, ou pelo menos uma lista de sugestões para táticas práticas ao atuar a política – e esse desejo de sentido, ordem e direção é compreensível no clima atual da sobrecarga de políticas e iniciativa – em um período de reforma constante e incitamento de melhora” (Ball; Maguire; Braun, 2013, p. 196). Portanto, a dicotomia existente entre quem elabora e quem desenvolve as propostas curriculares reforça a descontextualização e a falta de sentido na prática pedagógica, pois as delimitações dos conhecimentos escolares que perfazem as propostas curriculares, geralmente, ficam a cargo dos especialistas e decisores administrativos que possuem parceria com o governo, desconsiderando os docentes que realmente conhecem o contexto e realidade educacional (Pacheco, 2016).

Dentre as mudanças e sobrecarga com a reforma, o diretor DB menciona as reformulações nas próprias normativas escolares, pois, os “*projetos pedagógicos das escolas, tiveram que ser reestruturados, até porque teve mudança na base, teve mudança dos itinerários, teve criação dos itinerários formativos [...] a gente teve que mudar, mudar muita coisa*”. A questão da mudança perpassa a reforma educacional do Ensino Médio, porém, ela é traduzida de formas diferentes, ora como alteração dos documentos basilares da escola, como podemos constatar a partir da fala do diretor DB, ora como um impacto na prática pedagógica, como é possível observar na fala do coordenador CPG, ao afirmar que, “*o Novo Ensino Médio*

é uma proposta diferente, ele vem pensando no protagonismo do aluno, e aí vem, vem talvez o grande desafio da gente enquanto escola de colocar isso realmente em prática; tanto nas disciplinas que os professores trabalham em sala de aula, como no geral". A partir do exposto, constatamos que a reforma educacional para o Ensino Médio ocasionou alguns movimentos de mudança, não necessariamente positivos ou negativos, contudo, torna-se um espaço para pensar a última etapa da educação básica. Nessa direção, ocorre, em algumas escolas-piloto, a (re)elaboração das normativas internas das instituições ou a (re)modelação das disciplinas a partir dos novos itinerários formativos, o que impacta sucessivamente as atividades de ensino e aprendizagem. Porém, tais mudanças não garantem que os compromissos assumidos sigam uma perspectiva democrática e emancipatória.

O diretor DA salienta que, para que ocorra a transformação na educação, torna-se necessário *"uma mudança de comportamento contínuo, sempre demonstrei que ia alterando, mudando, avançando, melhorando, para se repetir, ficar na mesma sempre, então, a mudança de comportamento faz a educação"*. Por conseguinte, constatamos a naturalização do discurso atrelado à racionalidade neoliberal, de culpabilizar o professor pela prática pedagógica, como é possível observarmos na fala do diretor DC, ao ponderar que *"que muitas coisas, assim, elas são boas, mas depende da forma, ou ruins, mas depende da forma que você vai trabalhar, que o teu professor vai trabalhar"*. Em outras palavras, depende do desempenho do docente, da sua vontade em mudar a realidade, para que ele seja um bom profissional. A partir do relato dos diretores, observamos os discursos que ditam o comportamento para ser um "bom professor" e que definem, de certa forma, a escolarização. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 157), "o comportamento é sempre uma realização individual, a manutenção da ordem momento a momento e um conjunto de práticas institucionais mais amplas".

Tal discurso, também foi encontrado entre as falas dos professores que estão em sala de aula, ao enfatizarem que *"você encontra caminhos que pode trabalhar em várias disciplinas, vai depender muito mais do professor"* (PCLT). Essa concepção de responsabilidade acerca do trabalho do professor para concretização da reforma educacional foi encontrada em outros argumentos, como quando o professor PFLT que menciona que depende da atitude *"do professor, da maneira como ele faz isso. Se ele procura ir atrás, depende muito da construção do professor [...] eu acho que se o professor vai atrás, ele ainda pode fazer bastante coisa, mas se ele não se interessa é bem complicado [...] não existe nada muito pronto"*. O docente PBLT concorda com os colegas mencionados anteriormente e reafirma que *"depende muito do comprometimento do professor, acho que depende muito"*. Pensamentos como esses

(re)configuram a subjetividade docente, direcionando e exigindo determinados comportamentos para obter o reconhecimento do que é ser um “bom professor” (Ball; Maguire; Braun, 2016). Os discursos educacionais, a partir do gerenciamento do comportamento dos docentes, estabelecem padrões para garantir os resultados. Dentre eles, chamou-nos a atenção a expressão do professor PBCNT ao destacar que “*se o professor também, não ‘colocar a camisa’, sabe, não é porque não estou no meu horário de trabalho, eu vou ir lá para fazer alguma coisa, aí não sai. Então, acho que eu parablenizo mais os professores em querer realmente ‘vestir a camisa’*”. Podemos afirmar, que o discurso presente na escola naturaliza a ideia de que o “bom professor” é o que trabalha para além do seu turno. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 187), existem diversos “mecanismos disciplinares que ajudam a sustentar significados e crenças compartilhados neste trabalho, propósito e tarefa de fazer escola”.

A escolas são constituídas por diferentes sujeitos que, a partir dos seus valores, motivações e ideologias, operacionalizam, na prática pedagógica, suas concepções de educação. Laval (2004, p. 229), apesar de constituir seus estudos em outro contexto, ao tratar do professor, sinaliza que esse é “julgado muito isolado, muito resistente à mudança, colocado fora do alcance de uma hierarquia supostamente portadora de um projeto ao mesmo tempo moderno e democrático”. Assim, partindo das percepções dos sujeitos escolares, faz-se pertinente destacar que, para avançarmos na educação, os profissionais necessitam mudar a sua prática pedagógica, seu comportamento, compreender os jovens como centro do planejamento, para que sejam protagonistas nesse processo e, para isso, a proposta curricular carece de alterações. Dessa forma, compreendemos que a retórica de tal necessidade nos parece legítima, entretanto, podemos ponderar que as estratégias estabelecidas a partir da reforma ainda são insuficientes para assegurar o ensino e aprendizagem de qualidade.

Neste ponto de análise, consideramos pertinente abordar a percepção dos professores que apontam as fragilidades, destacando que as mudanças a partir das reformas educacionais, por vez, não asseguram as condições de trabalho para o professor, bem como possuem incoerência no seu sentido pedagógico e se tornam mais uma proposta inacabada, que contribui para a desigualdade no acesso ao ensino, corroborando a desvalorização do trabalho e profissionalização docente. Nessa direção, verificamos, a partir das concepções dos professores do Ensino Médio, que o impacto curricular, a partir dos indicadores de mudança da reforma educacional, desfavorecem o acesso a conhecimentos escolares básicos e ocasionam insegurança nos estudantes e nos docentes.

*PECHSA: no momento eu penso que a lei não tem força porque ela não é acompanhada de uma série de dispositivos, que precisaria ser acompanhada. [...] os **estudantes** do terceiro ano eles estão inseguros em relação ao Enem [...] as **condições de trabalho** são outro aspecto importante, [...] nós não estamos preparados a respeito de formação, em termos de carga horária para enfrentar o que seria necessário para realmente entender esses componentes disciplinares no lugar que eles estão e o que eles podem fazer nas escolas. Então é muito difícil porque a lei não é amparada por um processo de longa duração, por um processo que veja tudo como um projeto, que os pontos estejam conectados precisa fazer sentido com o todo.*

*PBMT: Os professores têm que cumprir carga horária, têm que preencher a carga horária e pegando esses **itinerários que não tem material**.*

*PCLT: Principalmente no eixo do empreendedorismo na escola, os alunos reclamam, os alunos falam “aí prof., esse Novo Ensino Médio”. Eles não conseguiram admitir a **perda das disciplinas** básicas, um período apenas de química.*

*PECNT: é que a capacitação que estão dando para os professores que são selecionados é mínima, porque muitos dos professores estão sendo colocados até para cumprir a carga horária, mas não conseguem se adequar à disciplina que estão dando, porque a ementa da **disciplina é bem diferente do que a gente está com os conteúdos de sala de aula**, então os professores estão tendo que fazer um desdobramento para correr atrás.*

Evidenciamos, a partir dos argumentos delineados pelos docentes, que o discurso dos formuladores da política educacional atrelado a um Ensino Médio que seja mais atraente para contemplar o desejo e interesse dos jovens, visando o protagonismo e “inovação” da escolarização, anda na contramão a partir da operacionalização. A base (Brasil, 2018a), ao tratar dos aspectos curriculares, prevê a autonomia das redes, sistemas de ensino e escolas nas decisões em relação às aprendizagens, a fim de contemplar o contexto e características dos estudantes. No entanto, diante do posicionamento analítico do coordenador CNEMB, ao afirmar que “o Novo Ensino Médio, em primeiro lugar, ele é ilegal, porque tá lá na LDB que a escola tem que ter autonomia, se ela quer ou não fazer, implantar essa mudança e do jeito que ele veio, ele veio imposto”, entendemos que ocorre uma falsa ideia de autonomia. A partir do exposto, vale destacarmos que muitas escolas-piloto aceitaram a experiência de serem as primeiras instituições de ensino a implementarem a reforma pela possibilidade de escolha, além do fato de receberem o auxílio financeiro. Ressaltamos, ainda, os estudos de Laval (2004, p. 275) ao pontuar que a “dualidade das ordens pedagógicas e administrativas que era, em certa medida, uma garantia de autonomia do ofício de professor, é cada vez mais questionada”.

Com isso, observamos que as equipes diretivas de outras escolas-piloto também sinalizam que as prescrições já estavam definidas e que as propostas de discussões eram para repassar orientações precedentes. O diretor DF menciona que “a matriz veio pronta para nós né, a gente, a escola não participou de nenhum, nenhuma construção de documento. Os documentos já chegaram pronto, a matriz já chegou pronta”. O diretor DG chama atenção para

a questão da realidade, ponderando que “*os professores sentem a necessidade de o currículo, da ‘flexibilização curricular’, ele veio pronto, só que ele não se encaixa na nossa clientela, ele não se encaixa*”. No que tange às formações, o diretor DI afirma que “*na verdade as discussões eram levantadas, mas percebíamos que as decisões já estavam tomadas*”. Em outras palavras, apesar do discurso de autonomia presente nas normativas basilares da educação (LDB; BNCCEM; DCNEM), notamos que há um direcionamento que conduz o que a escola precisa fazer. Pensando nesses argumentos, retomamos os estudos de Sacristán (1998, p. 122, grifo do autor) ao destacar que “*as atividades dos professores/ as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos do como ensinar, enquanto que as decisões sobre os conteúdos — o que ensinar — serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-texto, etc.*”. Com isso, torna-se possível destacarmos que as escolas, apesar de denunciarem a falta de espaço na tomada de decisões, seguem as prescrições elaboradas por agenciadores distantes da realidade educacional.

Os professores da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias problematizam essa questão de autonomia, sinalizando que “*não que a gente tenha opinado muito, foi mais ver como seria, não teve muita questão do professor opinar como seria*” (PFCNT) e outro docente, PDCNT, completa “*quando a gente começou a pensar em projetos, aí eles pediram para adequar dentro do que o documento*” definia. Entretanto, Sacristán (1998, p. 122) menciona que a “*análise mais cuidadosa nos fará compreender que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no exterior*”. Portanto, a prática pedagógica é operacionalizada a partir da tradução dos sujeitos escolares e das interferências externas e, de algum modo, o ensino e aprendizagem que ocorrem nesse espaço impactam e fortalecem um modelo de sociedade. Para essa questão de *autonomia* versus prescrição, vale ponderarmos ainda o argumento de um coordenador (CPB) de uma das escolas-piloto, que sinaliza que:

CPB: [...] a percepção que eu tive dessas discussões, é que ela foi muito, [...] ela foi muito manipulada, né, muito manipulada. Ela não teve realmente a discussão do espaço escolar, né. Ela teve a discussão mais voltada para aquilo que o governo queria nessa implementação, né, qual que seria o foco principal dessa implementação. [...] na pilotagem se deu oportunidade para escola gerir sobre os seus percursos formativos, mas, enquanto escola-piloto. Agora que a implementação é em toda a rede estadual, não teve essa construção de quais os percursos, como que vai ser a composição da grade, né, quais que são as disciplinas que vão diminuir, quais que vão aumentar, quais que são as necessidades das escolas. O que veio e o que nós temos é um documento pronto que foi passado para as coordenações e foi dito ano que vem vai ser assim e fim, ponto final.

Nas entrelinhas do Novo Ensino Médio, que prescreve a proposta curricular e sucessivamente a prática pedagógica, direciona-se as escolas públicas a seguirem um modelo de ensino que opera a partir dos preceitos de desempenho, competitividade e resultados. Assim, o currículo modela um ensino para aprimoramento do desempenho profissional do sujeito, com vistas a um percurso formativo que qualifique os estudantes para que sejam capazes de serem empreendedores de si, bem como de assumirem funções no mercado de trabalho, visando contribuir com a economia e resolver problema sociais (desemprego). Para Laval (2004, p. 261), “a administração escolar, em sua preocupação de racionalização mais potente do ensino, empresta remédios e retóricas do gerencialismo privado pretendendo, assim, [melhor] adaptar a escola à ‘demanda social’”. Direcionamos nossa análise para uma das perspectivas mais proeminente da racionalidade neoliberal, ou seja, a partir dos argumentos dos sujeitos escolares, evidenciamos o direcionamento para uma formação atrelada aos preceitos do mercado de trabalho e demandas profissionais de um mundo globalizado. Pontuamos a relevância da análise investigativa, já que a “lógica do capital humano é evidentemente tudo, menos igualitária” (Laval, 2004, p. 299).

Em consequência desse aspecto, estruturamos os fragmentos a partir dos sujeitos escolares que produzem uma argumentação crítica sobre o percurso formativo com intencionalidades declaradas para o mercado de trabalho. Contudo, observamos que os sujeitos escolares, por vezes, abordam a formação atrelada à racionalidade neoliberal, como uma proposta naturalizada para a formação dos jovens que cursam o Ensino Médio.

Quadro 11 – Formação do Ensino Médio para o mercado de trabalho.

CRÍTICA	<p><i>DI: o que ficou muito claro é que a intencionalidade era formar cidadãos para exercer funções para o mundo do trabalho. Aquela história de formar pessoas críticas, pensantes, assim, para mim me soa muito falso, porque junto veio a proposta de abirmos as portas da escola para que a iniciativa privada [...]</i></p> <p><i>CPA: Novo Ensino Médio ele está maquiado pelo mundo do trabalho só que seria mais uma questão de que a pessoa que vai estar no comando vai ter os peões e é uma percepção que eu tenho, eu não sei se isso vai dar certo, a gente está no processo, está caminhando, tem muitas falhas, tem muitos acertos, mas não sei [...]</i></p>
	<p><i>DH: Quanto estará mudando a forma de trabalhar, e se nós não acompanharmos isso, vamos parar no tempo. Nós não entraremos no mercado de trabalho.</i></p> <p><i>DD: Quanto à flexibilização curricular a gente tinha que focar em algumas ações. [...] seria uma ação que os alunos gostariam, que desenvolvesse melhor na parte profissional [...] e ele está saindo da escola sem uma formação para o mundo do trabalho.</i></p> <p><i>CPA: fazer o aluno pensar que quando ele sair da escola o patrão dele não vai chamar ele para conversar, vai colocar ele para rua, ele não vai dar uma chance, uma segunda</i></p>

NATURALIZAÇÃO	<p><i>chance, uma terceira chance, não, ou você se enquadra na equipe ou vai ser mandado embora [...]</i></p> <p>CPF: <i>A gente fez, eles escolherem qual é a profissão, o que que eles gostariam de ver na feira das profissões, alguns se candidataram, vou assistir a área saúde, vou assistir a área da economia, vou assistir a área das relações, da Psicologia, mas alguns não escolheram nenhuma, daí a gente distribuía eles, né.</i></p> <p>CPG: <i>Pensando também no contexto da nossa cidade, o que é mais forte, porque se a proposta é formar para que ele saia e preparados para alguma coisa depois do ensino médio, então eles participaram desse momento de pesquisa e aí depois foram pensadas atividades então em grupo, que eles foram desenvolvendo focadas: no agro, focadas na indústria, na tecnologia, dentro disso tudo a questão da tecnologia e divididos em grupos.</i></p> <p>CPH: <i>os pais participaram eu me lembro que tinha várias perguntas e que mais ou menos a gente dava a visão do que que o nosso bairro teria para oferecer em termos de trabalho para os nossos educandos. Terminasse o ensino médio, se eles quisessem entrar no mercado de trabalho, o que que o bairro teria mais para oferecer, e depois, então, poderiam fazer algum aperfeiçoamento.</i></p> <p>CNEMC: <i>"Aluno, o que tu pretende fazer quando você sair do Ensino Médio?", "Ah eu gostaria de ser Engenheiro!", "Tá, então vamos analisar a questão, tu vai me fazer uma pesquisa, o que precisa para a formação desse engenheiro, qual é o ganho desse engenheiro, qual a área de atuação desse engenheiro, o que ele precisa estudar para ser um engenheiro".</i></p> <p>DJ: <i>os nossos alunos que se envolveram em projetos, que passaram pelos projetos estão muito bem encaminhados, lá nos seus, após, mesmo os que não terminaram o ensino médio já estão trabalhando, eles já têm junto com o CIEE, estão se encaminhando para uma vida profissional, e todos eles muito bem.</i></p>
---------------	--

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores do projeto de "Políticas Curriculares para o Ensino Médio".

Sobre tais argumentos, constatamos que os profissionais da educação ainda carregam a ideologia histórica do processo de industrialização da sociedade, em que as primeiras escolas públicas tinham por finalidade a formação de estudantes qualificados para melhores oportunidades e desempenho no mercado de trabalho. Nessa direção, enfatizamos que nossa intencionalidade não é de responsabilizar o docente, pois, "de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá" (Ball; Maguire; Braun, 2013, p. 193). A análise crítica que delineamos sobre essa questão intenta apresentar como a racionalidade neoliberal segue relacionada ao sentido educacional, o que reforça a ideia de performatividade. Assim, concordamos com Laval (2004, p. 303) ao definir que "o mercantilismo desacredita todo o discurso sobre os valores desinteressados da cultura, sobre as virtudes e a dignidade humana, sobre a igualdade de todos em face da herança cultural ou das chances de inserção profissional". A partir dos argumentos, observamos que são poucos os

profissionais, que fazem parte da equipe diretiva, com um posicionamento crítico em relação às influências da racionalidade neoliberal, pois um grupo expressivo já aderiu a tal discurso.

Em relação aos professores, constatamos, a partir das falas nos grupos focais, que os docentes da área de Matemática e suas Tecnologias, bem como os de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, não mencionam a formação relacionada ao mercado de trabalho. Entretanto, somente um docente (PDLT) da área de Linguagens e suas Tecnologias aborda tal concepção. Contudo, ele constitui um argumento positivo em relação a tal formação, destacando que “*estou percebendo que é uma forma de nós direcionarmos eles para o mercado de trabalho [...] Eu acredito sim que essa nova reforma pensada para o aluno do ensino médio que é focar nele no mercado de trabalho, vai ser positivo, mas isso a longo prazo*”. Além disso, observamos que, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, um professor (PDCHSA) realiza comentários em momentos diferentes e que se tornam contraditórios. Dessa forma, o docente indica, no primeiro momento, em relação à diminuição da carga horária das matérias e à falta de formação para trabalhar com as disciplinas novas, sua experiência “*desde o primeiro ano com direitos humanos, o ano passado com segundo com o mercado de trabalho e no terceiro com profissões*” (PDCHSA), porém, em outro questionamento, ele enfatiza que “*tem disciplinas que vão preparando*” (PDCHSA) e, na sequência, ao tratar da decisão em relação à escolha dos percursos formativos, o professor destaca que os estudantes conseguem fazer as suas escolhas de acordo com:

PDCHSA: [...] aquilo que eles pensam, com o projeto de vida mesmo, mas preparar para o mercado de trabalho não, que era uma visão que muita gente tinha, até as pessoas da comunidade que ouviam as propagandas né, pensavam que os alunos já iriam sair com uma profissão da escola, porque falavam que preparava para o mercado de trabalho, na verdade isso é um comentário infeliz, pois na verdade não é essa realidade que a gente tem.

Compreendemos as falas como contraditórias, pois, apesar de o estudante não ter formação específica para atuação profissional (técnica), ao abordar “mercado de trabalho” e “profissões” como percurso formativo, a escola está direcionando o seu sentido educacional à “profissionalização”. Como estratégia de resolver os problemas educacionais, a racionalidade neoliberal adentra o contexto educacional, pois os conhecimentos necessitam ser mais bem aprendidos a fim de resolver questões atreladas aos “fracassos escolares, fontes de exclusão e de ‘sobrecustos intoleráveis’, menos numerosos, a formação, adaptada ao mundo econômico moderno” (Laval, 2004, p. 188). Outro sentido afirmado por um docente (PECHSA) da mesma área se refere ao fato de compreender que o direcionamento a profissionalização está “*como*

pano de fundo, me parece, aí é uma posição minha, uma tentativa de preparar o aluno de uma forma técnica pro mercado de trabalho, se for isso, vai ser um tiro na água, não vai conseguir de forma alguma". A partir das ponderações sinalizadas, entendemos que apesar de existir docentes que têm concepções aproximadas à ideologia neoliberal para a formação dos jovens, são nos argumentos das equipes diretivas que a defesa transcorre de forma mais direta e naturalizada, como se eles tivessem que aderir a tal proposta para permanecerem na função.

A partir das concepções mencionadas, podemos constatar que a reforma educacional divide opiniões entre os profissionais da educação, já que, para alguns, o processo foi compulsório, bem como existem intencionalidades neoliberais e, para outros, o processo é entendido como uma mudança necessária para atender às demandas sociais. Esses contrapontos entre os docentes, "em sua maior parte apegados à língua dos saberes e das obras e numerosos administradores e experts, adeptos da modernidade e fascinados pelo modelo privado, contribui igualmente para o enfraquecimento da ética cultural dos professores" (Laval, 2004, p. 303). Todavia, fica visível que muitas escolas estão preocupadas com a necessidade de assegurar melhores oportunidades formativas para inserção na vida profissional. Nesse processo, encontra-se o professor que busca estratégias para tentar concretizar na prática pedagógica. Em outras palavras, "não vê como os professores inovadores sozinhos, apesar de seus tesouros de boas intenções, poderiam mudar precisamente o que as políticas não querem acima de tudo, mudar, a saber: a desigualdade social crescente na sociedade de mercado" (Laval, p. 219).

Proximamente a essa questão, notamos que alguns sujeitos escolares possuem um posicionamento favorável e otimistas em relação à implementação da reforma educacional, considerando que foram participantes na elaboração e operacionalização, além de enfatizarem como um projeto promissor.

CPH: A oportunidade de dar a sua opinião foi, todos tiveram a oportunidade de participar. Então a gente sempre aguarda, eu sempre aguardo com uma, uma boa perspectiva, né, com pensamento positivo de que nós professores estamos aqui sempre para fazer melhor e, se as mudanças ocorrem, realmente precisam acontecer.

*CPC: lutamos para que dê certo a proposta do Novo Ensino Médio, nós sabemos que o nosso país falando em educação quem sabe muitas vezes ainda não estava preparado, deveria sim ter tido uma preparação, **mas é uma proposta boa, é uma proposta maravilhosa**, mas nós precisamos de condições, vai demorar um bom tempo para que isso tenha frutos e nós precisamos seguir essa linha*

A partir dos argumentos, podemos constatar que, na reforma educacional do Ensino Médio, há um grupo otimista com a proposta de mudança, o qual compreende a política educacional com boa intencionalidade para a transformação da realidade educacional. Assim,

a partir da racionalidade neoliberal, concordamos com Laval (2004, p. 299), quando pontua que “não é somente a escola pública diminuída e empobrecida, ela o é também, sem dúvida, mas é sobretudo outra, é pensada como outra”. Entretanto, vale destacarmos que é possível constatar que, no próprio processo, tornou-se necessário persuadir os sujeitos escolares e estudantes. Os argumentos do coordenador do Novo Ensino Médio (CNEMC) ilustra as orientações que a escola recebeu e como operacionalizou na escola.

*CNEMC: [...] a gente veio para as escolas, fizemos formações, legislações, mostrar a carga horária, a grade, a matriz curricular, **um processo de convencimento**, de empoderamento que a nossa escola organizou de uma forma diferente do que a mantenedora encaminhou. A mantenedora encaminhou o empoderamento estudantil, mas eu tive uma visão e conversando com os outros coordenadores, conversando ali na própria escola, que quando eu não me sinto parte eu não executo aquela atividade, então eu digo “não”, nós temos que facilitar o **processo de convencimento dos educadores**.*

Com isso, observamos que, a partir da via neoliberal, a escola perpassa um processo de convencimento, através de um discurso favorável à “inovação” e à “melhoria” da escolarização dos jovens. Entretanto, compreendemos que suas reais intencionalidades agravam a desigualdade educacional e desvalorizam a profissão docente. Portanto, ao tratarmos da perspectiva da escola neoliberal, ela é pontuada como um processo de mudança, que, ao mesmo tempo que possui uma retórica otimista e que avança, está imbricada em diversas contradições, por vezes, disfarçada de boas intencionalidades (Laval, 2004). Há de se ressaltar que a desigualdade de ensino passa a ser condicionada a partir da “renovação” e, por isso, a (re) estruturação curricular ganha espaço privilegiado. Isto é, como se, ao modificar o currículo, fosse possível resolver todas as demandas educacionais. Contudo, apesar de compreendermos o currículo como alicerce do trabalho pedagógico, outros aspectos interferem na sua efetivação.

As propostas de mudança no currículo podem ampliar o acesso a conhecimentos escolares importantes para a vida em sociedade, bem como podem reduzir o acesso a conhecimentos básicos da educação. Ao seguir a racionalidade neoliberal, “a nova escola não vai julgar segundo um modelo de excelência ou segundo um ideal de liberação, ela avalia segundo um código da performance” (Laval, 2004, p. 313). Assim, uma melhor performance dos jovens, qualificados para o mercado de trabalho, exige uma formação aligeirada e direcionada.

No que concerne à questão do conhecimento escolar, a partir das novas matrizes, vale trazermos a argumentação do coordenador CPA, o qual problematiza a forma como está sendo conduzida a reforma educacional para o Ensino Médio. Para ele, “*como é que essas disciplinas*

vão sair do currículo, como é que não vai existir no terceiro ano filosofia, sociologia, sabendo que no terceiro ano o vivente tem que pensar, ele tem que saber o que ele vai ser, como é que ele vai se portar na frente da sociedade” (CPA). Entretanto, apesar de tais questionamentos, percebemos que alguns profissionais (DJ) estão confusos, pois, ao mesmo tempo que questionam: “vai se preparar para o vestibular então ele precisa, ele vai fazer o Enem e o vestibular, ele não precisa dessa situação de eixos tecnológicos, ele precisa ter o português, matemática, história e geografia”, indicam que “eu estou gostando disso porque não é isso que o jovem precisa, daqui a pouco não é isso que o jovem precisa. Ele precisa escolher direito, escolher bem o futuro dele, ele precisa estar, sair do ensino médio pelo menos com alguma certeza de que para este lado que ele quer ir”. Todavia, vale salientar que a possibilidade de escolha, de ser protagonista, nas escolas-piloto no estado do Rio Grande do Sul, torna-se passível de questionamentos, visto que essa estratégia de “inovação” se constituiu como um dos aspectos principais da reforma educacional do Ensino Médio, pois “na verdade, ele não teve essa liberdade de dizer eu quero isso. Então, eu acredito, que o momento da flexibilização curricular, ele seria, realmente eu escolher o que eu mais me adapto, o que eu quero, para minha vida, o que eu vou depois usar no mercado de trabalho” (DD). Dessa forma, torna-se possível constarmos que a escolha dos jovens, no que tange ao percurso formativo, também está relacionada à escola neoliberal. Entretanto, vale destacarmos que alguns profissionais realizam uma análise crítica desse processo de escolha, ao ponderar que “você escolher entre A ou B não significa que você vai ser protagonista do processo” (CPA).

A partir das acepções descritas no decorrer desta primeira parte da análise, observamos que os sujeitos escolares possuem percepções diversas sobre a reforma educacional para o Ensino Médio. Evidenciamos que a retórica atrelada à racionalidade neoliberal está presente na escola e, por sua vez essa impacta os direcionamentos que prescrevem as mudanças no currículo, além de direcionar a prática pedagógica e de contribuir com a desvalorização da profissionalização docente, a partir de uma falácia engenhosa que coloca o jovem como protagonista do processo, mas enquanto uma escolha passível de questionamento. Tal reforma educacional tem ocasionado desconforto e preocupação aos profissionais da educação, pela falta de clareza e aporte pedagógico. A partir deste ponto de análise, abordaremos na sequência a categoria “proposta curricular”, uma vez que possui relação intrínseca com a racionalidade neoliberal.

6.2. Nova proposta curricular a partir da reforma do Ensino Médio

Direcionamos a nossa análise para os sujeitos escolares das escolas-piloto a partir da operacionalização e tradução ocasionada pela reforma educacional para o Ensino Médio, visando estabelecer uma análise não somente pelas normativas e instâncias governamentais, mas pelas percepções das equipes diretivas e professores que constituem o sentido educacional. Inicialmente, recorreremos aos estudos de Masschelein e Simons (2013), pois os autores contribuem para a abordagem acerca dos conhecimentos escolares e de sua relevância para a constituição das sociedades, visto que defendem que ao serem disponibilizados de forma gratuita, ou seja, de uso público, estes corroboram para o desenvolvimento de forma igualitária. Em uma direção próxima, abordaremos os excertos dos profissionais da educação que salientam, a partir da estruturação curricular, o agravamento da desigualdade no ensino. Há de se ressaltar que os sujeitos escolares observam que *“é uma questão muito forte em relação à matriz curricular, a escola pública ter sido reformulada de uma maneira e a matriz curricular da escola particular ter sido reformulada de outra”* (CPI). Diante do referido argumento, sinalizamos o estudo de Laval (2004, p. 248), o qual afirma ocorrer uma *“polarização cada vez mais profunda entre as escolas pobres para os filhos dos pobres e as escolas luxuosas para as crianças dos ricos”*.

No que tange à concepção e observação da operacionalização na prática escolar, o professor PGLT pontua que:

PGLT: [...] esse Novo Ensino Médio é para ser bom, mas na prática, na nossa realidade de ensino público, ele é muito ruim, muito defasado. Porque tinha matérias importantes como já foi falado e não substitui, deveria ser substituído pelos itinerários formativos, mas como não tem esse caminho a ser percorrido, como não tem essa explicação toda, de como que deve ser seguido, acaba sendo algo que não constrói, que não leva o aprendizado que deveria ser levado. Então, o que gera por exemplo, é a questão da disparidade de ensino, entre o público e o privado, porque os alunos no ensino privado, vão ter esses dois períodos de química, [...] que não tem no ensino público.

Seguindo esse entendimento, constatamos, a partir da análise, alguns “desconfortos” em relação às alterações nas propostas curriculares. O coordenador CPG menciona que *“assustou um pouquinho”* em relação à *“mudança um pouco brusca no que diz respeito a questão da organização curricular”*. O professor PBCHSA também destaca que foi *“muito rápida essa mudança [...] ninguém estava preparado ainda, e eu percebo pelos alunos, eles também estão bem assustados, e se tratando dos terceiros anos do ensino médio, acho que a queixa é maior”*.

Na sequência do seu argumento, ao tratar das “reclamações” dos jovens, ele explica que está relacionado à “*diminuição da nossa carga horária, tipo geografia mesmo, história, todas essas áreas, um período por semana*”. Seguindo esse entendimento, compreendemos que a reforma educacional do Ensino Médio, ao prever mudanças curriculares, simplifica ou até retira conhecimentos confiáveis (Young, 2013) e constituídos historicamente, os quais são importantes para a evolução de uma sociedade crítica. Diante desse posicionamento, abordamos o estudo de Sacristán (1998, p. 150) ao mencionar que “são considerados conteúdos legítimos do currículo ou do ensino reflete uma certa visão do aluno/a da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a da escolarização e as relações entre educação e sociedade”.

Com base nos dados analisados, constatamos outros sujeitos escolares que reafirmam o mesmo ponto de vista, como é o caso do professor PBMT, ao relatar a situação do colega que é o professor de geografia: “*reduziu a carga horária dele era dois períodos, por exemplo, ficou para um, ou era três e ficou para um, e os outros ele teve que dar os itinerários, projeto de vida e ‘tal’*. Os alunos dizem: *professora, pelo amor de Deus, para de projeto de vida e de geografia*”. Ainda referente aos dados do grupo focal dos professores de Matemática e suas Tecnologias, o docente PCMT reafirma que “*esse fato da diminuição da carga horária, não só de matemática, biologia, por exemplo, não vai mais ter no 3º ano física, não vai mais ter. Essa questão da grade eu acho bem preocupante, com essa nova reforma*”. A partir da presente problematização da reforma educacional no currículo, indicamos duas perspectivas que estão interligadas: a quantidade de períodos para os itinerários formativos e a redução das disciplinas das áreas.

Em relação a quantidade de períodos dos itinerários formativos, o professor PGCHSA argumenta que “*são três períodos semanais desta disciplina, então me parece que está se tornando repetitivo, tem uma lista de conteúdo para trabalhar e a gente acabou de encerrar o primeiro bimestre e parece que eu já trabalhei tudo*”. Há de se ressaltar que os docentes, assim como os estudantes, constatam que ocorre uma distorção no que tange aos conhecimentos básicos, sinalizando que a falta do seu acesso acarretará prejuízos futuros. Os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também relatam que os estudantes “*pedem para tu dar outra coisa*” (PBCHSA) ou ainda, tem “*quatro períodos por semana e muitos alunos, principalmente do segundo e do terceiro, pedem: por favor não dá essa matéria hoje, revisa história, porque essa nós vamos ocupar para o vestibular*” (PACHSA), referente aos conteúdos dos itinerários formativos. Além disso, o docente PACHSA destaca que “*sem contar que essas*

novas matérias tiram muito tempo da gente, principalmente deles”. Entretanto, vale destacarmos que algumas instituições, observando tal realidade, optam por estratégias opostas às prescrições da reforma educacional, já que, na prática, *“os professores que trabalham os itinerários estão trabalhando história, filosofia, sociologia, disciplinas que eles não têm”* (PGCHSA). Por esse viés, entendemos que, apesar da reforma desvincular o propósito educacional, o professor crítico e reflexivo não negligencia a sua responsabilidade em relação ao educando, apesar do conhecimento escolar não ser fixo e determinado (Young, 2014) enfatizamos que não é qualquer conhecimento que constitui a prática pedagógica. Além disso, o professor PDCHSA concorda com o docente PGCHSA, e enfatiza atenção para a repetição dos conteúdos programados.

*PDCHSA: Pensando no projeto de vida, em algo que é diferenciado para eles, porém, concordo com isso que o colega acabou de falar. São muitos períodos disponíveis para isso, eu acho que **deveria dar uma reformulada nisso e dar uma diminuída nos itinerários** e talvez um aumento ou dar uma equilibrada para carga horária das outras disciplinas, não tirar de fato, mas tentar melhorar nesse ponto para não ser tão repetitivo.*

No que tange à redução das disciplinas, entendemos como oportuno mencionar a fala do professor PHLT, que afirma que a presente flexibilização curricular, atrelada aos itinerários formativos, *“não está sendo bem aceita, porque os alunos querem mais física, educação física, mais geografia, mais história e eles reclamam que não foram consultados para essa reforma e eles gostariam que estivesse da forma anterior”*. Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o professor PCCNT também aborda os comentários dos jovens em relação aos itinerários, pois *“eles acham interessante as práticas que a gente faz, enfim, só que eles acham que é muitas horas de itinerários. Eu dou química né, nessas turmas onde eu dou o itinerário, muitas vezes, eu chego na sala de aula e eles dizem: nós queremos química, nós queremos aula”*. Por conseguinte, o professor PECNT, da mesma área, reforça o argumento, sinalizando que os jovens questionam em relação à disciplina de física, *“que nem agora, nós já estamos com a disciplina de física excluída do terceiro ano, eles estão sentindo bastante essa exclusão e eles pedem, assim, como se tivessem tirado algo que eles pudessem aprender para a vida deles e eles estão sendo privados daquilo”*. Dessa forma, observamos que, a partir da operacionalização da reforma educacional, muitos jovens já comentam com os docentes que estão percebendo que, se não escolherem determinadas áreas do conhecimento a serem contemplados nos itinerários formativos, não terão acesso aos conhecimentos básicos. Apesar da normativa oficial (Brasil, 2018b) estabelecer a possibilidade de o jovem poder optar por

cursar mais que um itinerário, isso não se efetivou na prática em função da própria organização das instituições escolares.

Ao examinarmos os dados, observamos que ocorre um desconforto dos profissionais da educação no que tange às constantes mudanças nos currículos, além da falta de sequência e de clareza em relação aos resultados que se pretende alcançar com tal percurso educacional. O professor PCMT menciona que a escola *“tinha dois eixos e para cada eixo, então, que o aluno pertencia. Ele ia ter os seus determinados itinerários, além das disciplinas obrigatórias”*, porém, o profissional destaca que o estudante *“já vinha, lá do 9º ano, eu acho, se adaptando, no 1º ano, já sabia para que lado ia e esse ano mudou tudo de novo. Então, a gente lê os documentos, as diretrizes que vêm, mas, ao mesmo tempo, a gente vai ter que ler de novo, porque está mudando tudo de novo. É uma coisa louca”*. A constante mudança se torna um impasse na reforma educacional, pois não se tem uma sequência e transparência em relação aos percursos formativos. Em outras palavras, no *“ano que vem, os itinerários vão mudar todos, não serão mais os mesmos que eram, já fica diferente e aí cada ano vai mudando e a gente tem que ir se adaptando [...], reformulando, porque está sempre mudando, nunca é a mesma, não tem uma continuidade”* (PDMT), reafirma o professor de uma das escolas-piloto. A percepção que constituímos a partir da operacionalização da reforma educacional é a de que, apesar do engajamento da escola para tentar assegurar um ensino de qualidade, o acesso aos conhecimentos escolares, para garantir dimensões cognitivas através de saberes específicos (Pacheco, 2016), transcorre com certa superficialidade.

Outro aspecto referente à problemática da implementação dos itinerários formativos diz respeito à possibilidade de escolha. O discurso que se tinha é que o estudante poderia optar por outras instituições de ensino para cursar o percurso que desejasse, mas isso não se efetiva na prática. O coordenador CNEMB aborda essa questão, indicando que *“o aluno, então, podia escolher um percurso de uma escola, um percurso de outra escola, né. Ele podia cursar o que ele realmente queria, quisesse, para o seu futuro. Agora, isso me parece que não faz mais muito sentido”*. Além disso, outros fatores comprometem a proposta de escolha dos itinerários, pois, a partir de diversas matrizes curriculares que se constituem com a reforma, o jovem que *“vem de outra escola com itinerários diferentes, também é complicado”*, pelo fato de o estudante ter que *“se adequar à escola que ele chega, não tem uma unificação em relação a isso, cada escola vai ter o seu itinerário, então fica bem complicado mesmo essas transferências”* (PDCHSA). Nessa direção, o professor PACHSA pontua que, na sua escola, também ocorreu a mesma situação: *“já recebemos alunos de outras escolas, de outras cidades que vieram e eram*

itinerários bem diferentes dos nossos aqui". A partir dos argumentos apresentados, constatamos que tais ponderações críticas são constituídas pelos docentes que estão em sala com os jovens, observando as lacunas ocasionadas pela implementação no que tange aos conhecimentos escolares e às incoerências para a igualdade de acesso ao ensino.

Entretanto, observamos que alguns docentes possuem um posicionamento contrário em relação à nova matriz curricular e às áreas do conhecimento, pois indicam que elas foram contempladas nos próprios itinerários. O professor PFCHSA menciona que o Novo Ensino Médio tem muitos *"projetos e bastante nomenclaturas novas e disciplinas que, na verdade, os temas que são trabalhados nelas já eram trabalhados nas disciplinas tradicionais"*. Em outras palavras, o professor tende a relacionar os conhecimentos de sua área de formação e o que era proposto anteriormente, segue nas novas matrizes curriculares, mas, como o estudante realiza escolhas, depende desse fator para o jovem ter acesso a determinados conhecimentos básicos. O docente PDLT da área de Linguagens e suas Tecnologias também sinaliza uma abordagem aproximada, ao destacar que *"dentro dos itinerários, estão, sim, as disciplinas que nós trabalhamos tá. Dentro do empreendedorismo tem a matemática financeira, que é aquela matemática usada no dia a dia né. [...] Então, assim, eu acho que nós vamos ter que procurar novas formas de trabalhar"*. Em decorrência do exposto, compreendemos que, na visão desses professores, todas as áreas do conhecimento seriam contempladas e a "nova" proposta, que possui novas nomenclaturas, foi estruturada a partir do trabalho que já se desenvolvia na escola.

Para as equipes diretivas, essa concepção aparece de forma mais expressiva. Nesse sentido, o coordenador CPF pontua que *"para contemplar todas as áreas do conhecimento, a gente dividiu as propostas dos itinerários abrangendo as duas áreas do conhecimento para cada itinerário"*. Neste ponto de análise, observamos que o coordenador CPG argumenta que a nova proposta do Ensino Médio tem as disciplinas diluídas, pois elas *"estão dentro dos itinerários, não perdendo o foco da disciplina, porque ela acaba tendo lá a disciplina de biologia, por exemplo, ela é trabalhada lá nos impactos tecnológicos na saúde, no segundo ano"*. Para esses profissionais, as áreas do conhecimento continuam presentes nas matrizes curriculares, mas de forma diferente. Eles asseguram que os estudantes e a escola não teriam defasagem no ensino. No entanto, para o diretor DH a mudança na matriz curricular está atrelada à prioridade na área de português e da matemática, pois, estão, as *"outras áreas do conhecimento com menos períodos, mas com uma maneira mais aberta de trabalhar com o aluno e com uma certa flexibilidade de trabalhar o assunto"*. Para o coordenador no Novo Ensino Médio (CNEMA), o que ocorreu foi o aumento da *"carga horária, porém, permaneceu*

a base comum. Mas existe o medo nos alunos de perderem períodos da disciplina comum”. Partindo das ponderações apresentadas, constatamos um endosso positivo do processo de implementação, que fica mais a cargo das equipes diretivas, porém, a partir da operacionalização dos docentes e, sucessivamente, na escuta sensível aos posicionamentos dos jovens, constatamos que existem compreensões distintas sobre o processo, que se tornam contraditórios na reforma educacional.

Cabe destacarmos, para a presente categoria, a tradução e operacionalização a partir da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), que se torna a retórica proeminente para sustentar o discurso atrelado ao protagonismo juvenil, a partir da possibilidade de o jovem realizar escolhas que considerem os seus respectivos projetos de vida.

Quadro 12 – Proposta de Flexibilização Curricular

Proposta de Flexibilização Curricular (PFC)	Tradução e operacionalização a partir dos dados analisados.
<p>NOVAS DISCIPLINAS/ ITINERÁRIOS FORMATIVOS</p>	<p>CNEMA: “flexibilização curricular é justamente as novas disciplinas que entraram no currículo”</p> <p>PGLT: “Acredito que seja ter um currículo mais flexível, abranger mais essas novas matérias que estão sendo implementadas”</p> <p>DE: “a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular, que foi onde a gente pode fazer, vamos dizer, assim, um ensaio daquilo que seria, então, [...] os itinerários formativos, que é a maior diferença e também um pouco sobre o projeto de vida”</p> <p>DB: “flexibilização, curricular, veio como um desafio para todos nós, porque às vezes esse repensar os conteúdos que são dados em sala de aula, ser reestudado e repensar o que realmente é importante para o estudante, não é fácil, porque alguns colegas têm uma visão e outros têm outra”</p> <p>DC: “a flexibilização curricular é você oportunizar ao aluno nas escolhas, e trabalhar outras disciplinas, aquilo que ele gosta, aquilo que lhe interessa, aquilo que é importante para o meio”</p>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>CPH: “flexibilização curricular, a maneira como eu trabalho de todas as disciplinas juntas que tenha opção de trabalhar todos os professores”</p> <p>PBCNT: “é sair de um modo antigo [...] e tentar fazer uma conexão com a biologia, com a física e com a química”</p> <p>PDCNT: “flexibilização ela permitiu até essa questão da inovação [...]. Nós trabalhávamos muito antes na questão de integrar os conteúdos e, agora, a gente está conseguindo montar em um projeto enfim que eles introduzem os conteúdos já aprendidos anteriormente, mas esse caminho de fazer com que eles compreendam que uma coisa ela vai ser interligada”</p>
<p>PROJETOS/ PROTAGONISMO JUVENIL</p>	<p>CNEMC: “flexibilizar é trazer esse educando para perto, fazer com que ele tivesse um processo de ensino aprendizagem que partisse dele também, o que que nós poderemos dentro destes componentes fazer um projeto que a gente pudesse trabalhar”</p> <p>CNEMB: “Que o aluno podia escolher, que o aluno podia flexibilizar, o centro era o aluno. O aluno era o protagonista, ele podia escolher o que que ele queria cursar”</p>

	<p>DI: “um projeto, um plano em que a escola tinha que organizar, passos para se chegar. A PFC tinha que organizar a escola de acordo com as tarefas a serem cumpridas, que nós tínhamos que preencher planilhas, e nós pensamos de acordo com nosso itinerário formativo”</p> <p>DH: “dá autonomia ao professor, ao pedagógico, de adequar os conhecimentos que estão surgindo da base curricular, de adequar mais o conteúdo, a turma, ao aluno. [...] Então, essa flexibilização aí abre oportunidade também para o aluno procurar aquilo que ele mais gosta, aquilo que ele tem mais afinidade para fazer”</p>
--	--

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores do projeto de “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”.

Sabendo que as escolas-piloto, a partir do processo de implementação do Novo Ensino Médio, elaboraram as Propostas de Flexibilização Curricular, observamos, com a análise dos dados, que os sujeitos escolares enfatizam as novas matrizes, bem como disciplinas além da proposta interdisciplinar e as estruturam a partir de projetos que considerem o protagonismo dos jovens. Sinalizamos que tais abordagens estão se naturalizando no contexto educacional como possibilidade de melhorar e de elevar os padrões, rompendo com um ensino que não condiz mais com o interesse dos jovens.

Para a (re)estruturação curricular, a reforma do Ensino Médio, favorece a interdisciplinaridade como possibilidade de um ensino mais significativo. Dessa forma, utilizamos dos estudos de Gallo (2009, p. 17) para definir interdisciplinaridade, de modo que ela é uma “tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós professores) têm o desprazer de experimentar”. Por conseguinte, observamos que a interdisciplinaridade é abordada como a mudança/ inovação do Novo Ensino Médio, bem como a partir de um trabalho abrangente entre os professores das áreas do conhecimento.

CPA: trabalhar interdisciplinaridade e a questão dos projetos [foi o] que mudou bastante com essa proposta. Antes era mais fragmentado, [...] não que isso nunca tivesse acontecido, sempre acontecia algo interdisciplinar, mas agora acontece mais ainda, que agora tem a parte diversificada, que é do percurso formativo, ela deve acontecer de forma interdisciplinar não só com ela, que, por exemplo, estou olhando, aqui na base, tem... do primeiro ano, tem duas disciplinas e, no segundo ano, já tem três e, para o terceiro, não vai ter outras, mas ela deve acontecer entre elas e entre todas as demais. Então, eu acho que o que mudou bastante foi a parte interdisciplinar

CPH: Nós precisávamos fazer esse trabalho, um projeto aonde, nesse projeto, a gente pudesse mais ou menos ter ideia de que itinerário a nossa escola poderia oferecer para os alunos, dentro desses formulários, dentro desse projeto, que foi um projeto, assim, que foi abrangente, todas as disciplinas participaram. Foi um projeto interdisciplinar, nesse projeto, todas, como todas as disciplinas estavam envolvidas a gente pode ver a maior participação, maior interesse dos alunos para realizar esse projeto, em apresentar aquilo que foi proposto.

No que concerne ao Ensino Médio, entendemos que o docente se torna “fortemente identificado com sua disciplina e especialmente se vê formado no discurso instrucional” (LOPES, 2008, p. 86). Por esse viés, destacamos que a mudança de uma proposta curricular que resolva a problemática da fragmentação não é novidade para o contexto brasileiro (PNE 2014/2024 – Lei n. 13.005/2014 – Lei n. 6840/2013, ProEMI). Assim, os sujeitos escolares identificam como uma das mudanças os projetos que contemplam as diferentes áreas, o diretor DA explica que interdisciplinaridade é *“associar lá a matemática com a física, com a química, com a biologia para que peguem junto [...] Eu acho que os professores têm que fazer projetos juntos, trabalhar juntos para que não fique aquela sequência”*. O coordenador CPE argumenta sobre os itinerários formativo, segundo ele, por dispor de uma carga horária expressiva, tornou-se necessário o *“entrosamento com outras disciplinas, esse trabalho em conjunto e essa produção de projetos, bastante trabalho prático e tal. É dessa forma que os professores estão fazendo, tentando integrar”*. Sobre tais sentidos, encontramos, nos fragmentos analisados, a centralidade disciplinar, porém, a interdisciplinaridade se torna um compromisso pedagógico desejável. Nessa direção, notamos que essa tentativa interdisciplinar ocasionou uma problemática para os docentes, como relata o professor PCCNT em relação à estruturação do livro didático:

PCCNT: *gente está tendo uma dificuldade bem grande de utilizar eles, porque, assim, os conteúdos a gente vê em relação aos outros livros didáticos que a gente utiliza é o mesmo né. A única questão é que, em um livro, eu pego um conteúdo de química, que é do primeiro ano, tem um conteúdo de biologia que é do segundo né, eles só jogaram os conteúdos, mas eles não vêm a ter coisas novas ali dentro, em relação aos outros livros que nós utilizamos, sabe. Hã, mas, assim, eu vejo que os professores acabam não usando muito por causa disso, porque um dia você vai dar um conteúdo você vai ter que pegar um, no outro dia você vai dar outro e tem que pegar outro sabe, e acaba virando aquela confusão.*

Quanto à análise acerca do material didático, abordaremos, de forma ampliada, na última categoria (apoio pedagógico/RH/estrutura física), porém, nossa intencionalidade é apresentar como uma tentativa equivocada da integração curricular ocasionou um certo desarranjo na prática pedagógica. Além disso, o coordenador CPE menciona que algumas áreas se tornam complexas para a relação dos conhecimentos escolares, sinalizando que, no desenvolvimento dos projetos, *“no itinerário de relações interpessoais, as humanas conseguem fazer um pouquinho mais, mas, nas relações interpessoais, entra, por exemplo, componente da área das humanas e das de naturais junto e me parece que não ‘casa’ muito nos assuntos”*. Nessa direção, Lopes e Macedo (2011, p. 131) destacam em seus estudos que a

“interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência”. Em outras palavras, a interdisciplinaridade se torna um caminho promissor, mas a relação entre as áreas do conhecimento não pode ocorrer de maneira forçada, bem como nem ser compreendida como uma metodologia milagrosa para assegurar a transformação educacional.

O coordenador CPI de uma das escolas-piloto argumenta que ocorreu uma mudança expressiva na matriz curricular, e que sua elaboração foi construída da seguinte forma para que não ocorresse repetições: *“a gente teve que sentar e pensar nisso, porque a disciplina de biodiversidade, por exemplo, ela aborda muitas coisas dentro da disciplina de biologia, então, os professores precisaram fazer esse planejamento para que as coisas não fossem sendo trabalhadas iguais na sala”*. Para o professor PGLT, ao tratar acerca da (re)estruturação curricular, é abordado que, na escola, ocorreu uma reflexão sobre *“o que pode ser trabalhado naquele currículo e, através disso, trazer para as outras disciplinas que não estão sendo ofertadas, ou que estão sendo mais tiradas”*. Porém, ele acrescenta em seu argumento que existe um problema atrelado ao *“choque com a matéria, por exemplo, português é uma outra professora e, às vezes, o que estou passando vai entrar em choque com ela e, às vezes, o ideal seria se esse mesmo professor desse aquela outra matéria que está no currículo ali”*. Por essa perspectiva, vale destacarmos que uma (re)estruturação curricular carece de um planejamento rigoroso, pois a definição do conhecimento escolar, impacta no sentido educacional proposto. Dessa forma, concordamos com Young (2013, p. 18) ao definir que *“os estudos de currículo devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento”*.

Observamos, ainda, que as equipes diretivas das escolas-piloto possuem compreensões divergentes, pois um grupo pontua o caráter prescritivo da (re)estruturação curricular e outro destaca o currículo como uma elaboração da escola. Em relação a essa questão, mencionamos os argumentos do coordenador CPE que explica que, em sua escola, são seguidas somente as orientações da coordenadoria e que, *“a partir do ano que vem, quando todas as escolas partirem para o Novo Ensino Médio, é que de repente daí vai ser feita a construção dos documentos. Por enquanto, está tudo defasado. O que a gente está fazendo mesmo é a prática”*. Dessa maneira é que a reforma educacional vai se delineando na prática a partir dos direcionamentos das normativas oficiais e que segue as prescrições de agenciadores distantes

da realidade escolar (Sacristán, 1998). De forma aproximada o coordenador CPC também salienta que:

CPC: a documentação não foi mudada ainda, quero dizer documentado. Por exemplo, o Plano Político Pedagógico, isso ainda não foi mudado, isso ainda está em construção. Agora, a metodologia, a forma como se é trabalhado, isso, sim, nós tivemos que mudar, pois é a proposta do Novo Ensino Médio, é uma mudança de didática, metodologia, são componentes curriculares são diferentes, eles são aprofundados. Então, teve uma mudança nessa parte prática, sim, tivemos que mudar a partir do momento que iniciamos com o Novo Ensino Médio, com as primeiras turmas do Novo Ensino Médio, os professores tiveram que ter uma mudança nessas práticas pedagógicas

A partir das ponderações dos coordenadores CPE e CPC observamos que a reforma educacional para o Ensino Médio prevê alguns momentos em que os profissionais se reuniram para diálogos. Esses espaços são compreendidos como participativos e de autonomia para a (re)estruturação da grade curricular, pois se fez necessária a organização dos conhecimentos que seriam elencados nos novos itinerários. Para exemplificar esse processo de elaboração das novas matrizes, abordaremos a fala do diretor DI ao salientar que:

DI: a área do conhecimento das linguagens e suas tecnologias, a matemática e suas tecnologias, as ciências humanas e as sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias; a matriz dessas disciplinas se manteve, só foi reduzido o número de períodos, para que abrisse espaços para a parte diversificada, certo! Então, entraram disciplinas novas. No primeiro ano, em todos os itinerários formativos, independentemente de qual fosse, tinha o projeto de vida, mas não veio a ementa de nenhuma das novas disciplinas da parte diversificada, vieram nomes e a escola teria que construir. Nós recebemos uma planilha e teríamos que 'sentar' com os professores e teríamos que organizar quais seriam os componentes curriculares, qual seria o conteúdo ou ementa que trabalharíamos naquele componente da parte diversificada, certo! Então, os professores se reuniram e fizeram sugestões, mas eles construíram a partir do zero, não veio nenhuma sugestão.

O diretor DB de uma das escolas-piloto argumenta que após as informações transmitidas, os docentes, organizados por área do conhecimento, “fizeram uma pré-seleção de conteúdos que seriam de importância, até analisando cada aluno, quais as dificuldades, fizeram estratégias, fizeram essa última parte de conhecimento, de qual seria o melhor caminho para chegar, que esse estudante chegasse à autonomia”. Portanto, a (re)estruturação curricular ocorre a partir da possibilidade de contemplar os conhecimentos escolares que já fazem parte da matriz curricular “antiga”, ou seja, torna-se uma tentativa de adaptação do que já vinha se fazendo as “novas” propostas. Então, de acordo com o relato do diretor DB, a partir do estudo da BNCC, os professores montaram as novas disciplinas, de modo a definir “quais seriam os conteúdos básicos, não sei, seria currículo, o currículo já vem meio... não sei dizer se seria

certinho a palavra... seria o que seria ensinado naquelas disciplinas que estavam sendo criadas". A partir do excerto, ao não concluir a frase *"o currículo já vem meio"*, podemos observar os direcionamentos e prescrições que foram delimitando a prática pedagógica a partir da reforma educacional.

Nesse ponto da análise, seguimos considerando a (re)estruturação curricular nas escolas-piloto de uma determinada região do Rio Grande do Sul. Nas entrelinhas desse processo de elaboração, as equipes diretivas mencionam que o coordenador da escola, junto com o professor articulador e o coordenador da CRE, definiram as disciplinas. Além disso, os *"conteúdos dessas disciplinas também foram dados, foram algumas dicas, vieram da coordenação e em conjunto com os professores que estão trabalhando"* (DJ). Em uma direção próxima, o coordenador CPH menciona que *"as ordens vieram prontas. As coisas vêm mais ou menos prontas, né, a gente estuda e tenta adaptar da melhor maneira possível"*, ou seja, as mudanças em relação à matriz curricular já estavam pré-estabelecidas. Da mesma forma, o coordenador CPG relata esse processo, afirmando que:

CPG: lembro que essa parte foi dentro da escola, foi bem democrática. Conversamos, a gente teve reuniões, sugestões, mas, no fim das contas, a gente recebeu muita coisa pronta para colocar em prática. Então, eu senti que muita coisa se fez dentro da escola, tentou-se construir aqui todo o trabalho também que foi feito com os alunos naquele ano anterior, mas que depois, de certa forma, a gente meio que perdeu aquilo ali que ficou para trás, porque a gente recebeu quase tudo meio pronto, para ser colocado em prática.

Na acepção descrita, observamos que, apesar da reforma do Novo Ensino Médio enaltecer a retórica de autonomia institucional, evidencia-se um direcionamento de caráter prescritivo, pois, ao mesmo tempo, quando a escola tem a oportunidade de (re)estruturação, essa já está delineada ao receber-se *"quase tudo meio pronto"* (CPG), o que constitui como uma falsa ideia de participação. O coordenador do Novo Ensino Médio (CNEMA) afirma que *"na verdade, nós já recebemos uma forma pronta"*, pois, após a escolha dos itinerários pelos estudantes e, assim, a definição dos eixos estruturantes, *"vieram um conteúdo programático, disciplinas, carga horária, conteúdos já meio engessados. Era uma proposta preliminar, só que, até agora, não tivemos uma proposta oficial"*. Para o professor PFCNT da escola-piloto investigada, essa questão de participação é relativa, visto que, como ele argumenta, *"não que a gente tenha opinado muito, foi mais ver como que seria né, não teve muita questão do professor opinar como seria"*. Em outras palavras, evidenciamos que, por vezes, a participação é compreendida como o momento em que os docentes recebem as propostas, com direcionamentos prescritos e necessitam pensar nas estratégias para efetivar a reforma.

Portanto, traçar estratégias a partir de prescrições não se configura como uma construção da escola.

Por outro viés, o diretor (DB), de forma contraditória, manifesta que *“os professores que estão envolvidos nessa atividade estão tendo que criar esse conteúdo. É porque não veio nada pré-estabelecido, né, quais seriam os melhores conteúdos”*. Talvez, tais concepções divergentes decorrem do fato da reforma prever momentos de diálogo com os pares. Porém, tais definições construídas não necessariamente foram consideradas. O coordenador CNEMB menciona que, de forma participativa e colaborativa, os docentes propuseram algumas mudanças ao definirem as áreas do conhecimento que seriam contempladas para cada tema/percurso formativo, porém, *“quando chegou a proposta, ela já veio diferente do que a gente tinha decidido lá, entendeu? a gente tinha decidido, por exemplo, que tecnologias ia funcionar com matemática e ciências naturais e veio diferente”*. Observamos, a partir dos argumentos dos sujeitos escolares, que a atuação é manipulada, pois, ao propor-se iniciativas de participação, não consideram as ponderações dos profissionais envolvidos.

Outro aspecto a considerar dos direcionamentos está relacionado às normativas nacionais (BNCC, Matrizes de Referência e PFC), sendo que *“algumas costuras até existem entre os três documentos, mas que várias dessas costuras não podem ser implementadas na nossa escola porque elas não revelam as necessidades que nós temos”* (DG). Em virtude dos argumentos sinalizados pelas equipes diretivas, constatamos que os contextos externos direcionam a reforma educacional do Ensino Médio a partir de “políticas mandatórias” (Ball; Maguire; Braun, 2016) impostas. Além disso, eles distorcem o sentido de autonomia a partir das relações de poder que impactam no trabalho pedagógico.

Com o estudo investigativo, observamos que a (re)estruturação curricular proposta na reforma educacional ocasionou preocupações e receio no que tange à redução da carga horária. Dentre as primeiras impressões dos profissionais em relação aos indicadores de mudança, o diretor DB sinaliza a preocupação de *“que algumas disciplinas seriam extintas e seriam criadas novas disciplinas e que umas iriam ampliar a quantidade de carga horária e que outras perderiam carga horária [...] que seriam feitas umas mudanças para mexer na grade curricular, no número de períodos na base”*. O diretor DA, de outra escola-piloto, argumenta: *“eu sei que a matemática não vai alterar, ou alguma coisa na forma de se trabalhar, mas é o básico, aquilo [...] a gente se preocupa também com as outras disciplinas, com o todo do aluno”*. Nessa direção, entendemos que as proposições de (re)estruturação curricular causaram desconfortos, de modo que os sujeitos escolares questionam *“como é que eu vou continuar*

ministrando minhas aulas? e os conteúdos que vão ficar sem dar? porque é totalmente de uma forma diferenciada” (CPD). Tal problemática ocasionou a privação, ou secundarizou o acesso, a conhecimentos escolares básicos e, por isso, houve a seleção de saberes a partir de interesses políticos e relações de poder, favorecendo a racionalidade dominante (Pacheco, 2003).

A partir da experiência de escola-piloto, em que o coordenador CPI trabalha, o profissional explicou, de maneira muito simples, que *“a questão da redução mesmo da matriz curricular da regular é algo que me preocupa um pouco, ainda mais num país que eu acredito que a gente precise muito dessas questões ligadas às ciências de maneira geral. Reduzir essa carga horária é bem complicado!”*. Apesar dos discursos favoráveis de alguns profissionais em relação à reforma educacional para o Ensino Médio, dessa nova (re)estruturação curricular, concordamos com o coordenador CPB ao afirmar que essa proposta contribui para a *“precarização do Ensino Médio, porque ela vai trazer uma proposta de que ninguém sabe trabalhar, né, vai retirar carga horária de componentes que os professores são formados para isso”*. Contudo, enfatizamos que a lógica e os direcionamentos da reforma educacional fortalecem a desigualdade de acesso ao ensino, pois precarizam o trabalho docente e propiciam uma falsa ideia de participação e elaboração curricular.

Portanto, discorremos a partir da categoria “propostas curriculares” que algumas áreas do conhecimento tiveram a redução da carga horária e que, apesar de alguns docentes sinalizarem que elas foram distribuídas nos percursos formativos, constatamos que a (re)estruturação curricular ocasionou repetição de conteúdos, de modo que outros saberes importantes foram retirados ou secundarizados. Além disso, vale destacar que a “nova” matriz curricular aborda conteúdos em que os docentes não são formados, o que ocasiona uma sobrecarga de trabalho e a preocupação de ficar sem disciplinas para ministrar. Isso, por sua vez, induziu esses profissionais a aceitarem trabalhar com os percursos formativos. Nessa direção, problematizamos, ainda, a questão do conhecimento escolar que está adentrando o contexto educacional com propósitos de atender ao mundo globalizado, favorecendo a competitividade a partir da possibilidade de empregabilidade. A interdisciplinaridade é abordada como uma mudança importante a partir da reforma educacional para o Ensino Médio. Nessa perspectiva, todas as áreas estariam sendo contempladas, porém, essa retórica se torna contestável visto que depende de o estudante escolher a área como aprofundamento. Por esse viés, observamos que a falta de sequência que perfaz as propostas curriculares, as “novas” estratégias, está sendo insuficiente para garantir o acesso aos conhecimentos escolares.

Salientamos, dessa forma, que a reforma educacional, corrobora a desigualdade no acesso ao ensino.

A seguir, apresentaremos os dados analisados a partir da categoria “profissionalização docente”, atribuindo centralidade ao perfil profissional, bem como as ações de resistência em trabalhar conhecimentos que não dialogam com a formação.

6.3. A profissionalização docente em decadência: uma reflexão urgente

A reforma educacional para o Ensino Médio, a partir da (re)estruturação curricular, altera o contexto e sucessivamente a profissionalização docente, que reage a partir das regulamentações externas. Sobre a contextualização escolar relacionada aos indicadores de mudança propostos com a Lei 13.415/2017, evidenciamos a necessidade de uma postura mais crítica por parte dos docentes, para que ocorra a resistência, visto que, por “vezes parece que os professores não ‘fazem política’ — a política os faz” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 136). Em outras palavras, o docente acaba por aceitar as normatizações e ser direcionado pelos interesses sociais mais amplos. Dessa forma, apresentamos, a partir da categoria “profissionalização docente”, a problematização dos novos componentes curriculares, o perfil profissional que se delimita, uma vez que ele é desvinculado da área de formação dos professores, o que ocasiona a sobrecarga de trabalho e impacta na redução da carga horária em sala de aula, além da falta de formação continuada. Nesse sentido, é possível dizer, de forma preliminar, que o turbilhão da reforma intensifica ainda mais a precarização do trabalho docente, deteriora sua formação e dificulta ainda mais suas condições de vida.

Em relação à autonomia docente, vale salientarmos o argumento do professor PCCHSA que não sente que suas sugestões e contribuições foram acolhidas, ao afirmar que “*nunca fui ouvido*”, ou seja, “*a gente teve que ir se adaptando com as coisas que vinham, com as ordens que vinham lá de cima. [...] A gente só tinha que fazer bem as ordens, que faz e pronto*”. Complementando essa questão, o professor PDCHSA que estava no mesmo grupo focal sinalizou que em “*algum momento em nossa escola, nós respondemos algum tipo de questionário*”, considerando como uma possibilidade de participação. Dessa maneira, compreendemos que ocorre uma autonomia docente ilusória, pois, alguns sujeitos escolares se sentem participantes das elaborações e outros entendem que não foram ouvidos, o que ocasiona posicionamentos contraditórios. Importa assinalar que, quando é relacionado “conteúdos, graus

e idades dos estudantes, o currículo também se torna regulador das pessoas” (Sacristán, 2013, p. 18) e delimitador da prática pedagógica docente.

Independentemente da concepção de participação da construção da reforma educacional, evidenciamos que há um julgamento do trabalho pedagógico realizado pelos pares e que, por vezes, contribui para a desvalorização da prática docente. Nessa direção, entendemos como oportuno abordarmos a fala do diretor DD que enfatiza os estudos ocorrido no contexto escolar e a necessidade do docente se inteirar sobre esse Novo Ensino Médio, justificando que alguns professores estão desempenhando um excelente trabalho, porém *“tem aquele que, na verdade, ele tem cumprimento de carga horária”*. Em outras palavras, no contexto educacional, tem os professores que não se engajam e os que são reconhecidos como “bons professores”, os que “vestem a camiseta” e que estão contribuindo para melhorar a qualidade no ensino — como definiriam Ball, Maguire e Braun (2016). Entretanto, vale suscitar que a reforma educacional para o Ensino Médio reforça a desvalorização docente quando enfatiza que não ocorre a efetivação da política educacional, pois os professores são acomodados e demonstram resistência em aceitar as mudanças. O diretor DD menciona que a *“matriz curricular vai aumentando os períodos ali e vai diminuindo a carga horária do professor se ele não entrar nessa nova matriz curricular”*. Sendo assim, o professor passa a trabalhar compulsoriamente pelas circunstâncias com tais itinerários formativos, não pelo desejo e seu próprio interesse, mas para completar sua carga horária. Além disso, o diretor enfatiza que os docentes *“também aceitaram, não foi fácil, não. Tem gente que não quer desacomodar, né, porque o meu conteúdo é mais fácil, eu estou com ele pronto lá, aí, de repente, eu vou ter que me desacomodar e ter que ir para outro, vou ter que estudar e puxar”*. De certa forma, a ideia transmitida é que o docente não quer trabalho e que sua resistência em não aceitar as mudanças propostas na reforma educacional seria a justificativa pela questão da má vontade por parte do profissional. A culpabilidade dos sujeitos e a responsabilização individual pelo fracasso dos processos educativos mina e desestabiliza os processos coletivos de trabalho pedagógico na escola.

Tais tentativas discursivas corroboram a “produção” da escola a partir do comportamento individual do profissional (Ball; Maguire; Braun, 2016). Entretanto, sinalizamos que, por vezes, o docente reconhece as fragilidades, mas adentra esse discurso, como uma proposta promissora, pois, *“as temáticas são muito interessantes, elas não são ruins, mas a gente não está conseguindo, digamos assim, encontrar muito significado com os alunos”* (PDCHSA). Assim, ao examinar o argumento do docente, observamos que as proposições de mudança curricular, atreladas aos conhecimentos escolares, não fazem sentido, uma vez que

reduzem o compromisso pedagógico aos interesses do mercado. A partir desse aspecto, constatamos a necessidade de avançarmos enquanto construção coletiva na escola, visando constituir uma proposta que tenha sentido para os jovens que cursam a última etapa da educação básica.

Sobre esse aspecto, sinalizamos que a redução do saber para atender as demandas econômicas e satisfazer o interesse da clientela não necessariamente encontra sentido no contexto educacional. Além disso, muitos profissionais cedem às pressões que o contexto exerce, ao definir que *“a diminuição da carga horária das matérias acabou fazendo que, quem tivesse carga horária, estivesse pegando essas disciplinas novas. Então, a gente não tem preparo para isso”* (PDCHSA). Desse modo, mesmo sem formação específica, para não ficar sem trabalho, o docente acaba aceitando trabalhar componentes curriculares estranhos a sua formação, o que produz, na escola, a improvisação docente. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 157), ao tratarem de comportamento, é definido que ele acaba por ser *“sempre uma realização individual, a manutenção da ordem momento a momento e um conjunto de práticas institucionais mais amplas”*. Portanto, o docente não interroga a autoridade, mas ressignifica a sua prática a partir dos direcionamentos de agenciadores externos, de modo que, por vezes, desconhece-se o contexto educacional.

Um aspecto analisado a partir dos excertos encontrados no que tange à profissionalização se refere ao perfil docente que atua com os novos itinerários formativos. No que tange a essa questão, o diretor DA relata sobre a sua experiência de construir o quadro de professores que trabalhariam com os itinerários formativos e argumenta que *“na escola, teve um cuidado muito grande de pegar os professores que tinham um perfil mais ou menos com aquilo que os alunos estavam pedindo. [...] Então, a gente, um pouco, selecionou as pessoas para trabalhar, para ter um perfil mais ou menos”*. Para alguns sujeitos escolares, a questão do perfil do professor para trabalhar os itinerários formativos do Novo Ensino Médio é ponderada como a necessidade de haver uma identificação para trabalhar, a qual nem todos possuem tal reconhecimento. Por esse viés, o coordenador CPC salienta que *“às vezes, você pode ser um excelente professor de matemática, mas você não vai conseguir ser um professor de Projeto de Vida, porque não é do teu perfil, então, isso é bastante importante e essa é uma dificuldade muitas vezes”* para efetivar a reforma. A partir do exposto, evidenciamos uma certa empatia em reconhecer que, apesar de serem bons profissionais, não necessariamente há uma identificação com os novos itinerários formativos.

A reforma educacional para o Ensino Médio tem a sua implementação em um período em que muito docentes se sentem sobrecarregados com tantas propostas de mudança, com normativas e com novas disciplinas para ministrarem, além das fragilidades da implementação são diversas. O coordenador CPH afirma que ocorreu uma falha em relação à formação dos profissionais, pois, necessita-se de estudo, leitura, além de exemplificar a incompatibilidade do professor de matemática trabalhar com projeto de vida, de modo que seria necessário participar de formações. Na prática, o coordenador observa que alguns *“não estão muito encaixados, porque, claro, eu sou professora de matemática e eu tenho o meu gosto, o meu trabalho, meu estudo, minhas faculdades, meus aperfeiçoamentos naquela área”* (CPH). Em uma direção próxima, o coordenador CPD menciona que, nas orientações externas, veio a solicitação de que deveria ser observado o perfil do professor, mas ele chama atenção para o fato de que o professor de perfil não existe, *“ou a gente acaba colocando quem aceita, ou que tem sobra de carga horária para poder fechar esses períodos. Então, nem sempre o professor vai se engajar, não quer diminuir a carga horária, [...] e acaba sendo obrigado, vamos dizer assim, a assumir”*. Dessa forma, retomamos o estudo de Dourado e Siqueira (2019, p. 295) que, apesar de estarem se referindo às mudanças propostas na BNCC, ressaltam a forte retórica que fortalece o “discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso e fracasso da educação”.

Vale salientar, ainda, que, apesar das mudanças propostas a partir dos conteúdos contemplados nos itinerários formativos, o professor tende a relacioná-lo com sua área de formação, pois é a essência da prática profissional. Dessa forma, o coordenador CPF afirma que os *“professores que têm, [que] só dá biologia, ele vai continuar dando biologia mesmo que pegue os percursos formativos. A gente não consegue fazer que ele mude”*. O coordenador do Novo Ensino Médio, CNEMC, destaca a mesma questão ao enfatizar que sua aula, *“por exemplo, seria matemática e meio ambiente o nome do componente escolar, do componente curricular e o professor era formado em matemática, então ele deu matemática [...], não deu a matemática relacionada com o meio ambiente”*. A partir do exposto, compreendemos que os conhecimentos escolares são constituídos historicamente e ganham espaço no contexto educacional pela sua relevância e impacto na vida em sociedade. Portanto, o conhecimento “se fundamenta naquilo que é historicamente produzido pela humanidade e ancorado em bases epistêmicas e socialmente relevantes a serem construídas nos sistemas e instituições educativas” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297)

O coordenador CPI menciona que os sujeitos escolares ficaram apreensivos em relação à nova matriz curricular, ou seja, *“houve um estranhamento muito grande, principalmente um medo de que a gente não tivesse formação, porque a gente saiu da graduação de uma forma e chegou até o ensino médio e recebeu uma reforma muito grande”*. Na sequência da sua argumentação, cita que os docentes, ao chegarem na escola, mencionam que são formados em determinadas áreas e que não sabem trabalhar com os itinerários e que, apesar de oferecer-se um material, ele não é muito completo. Por outro viés, encontramos a afirmação do professor PECNT que destaca que *“a ementa das disciplinas que nos está vindo não tem nem a ver com a parte da integração da nossa disciplina”* e exemplifica que alguns conhecimentos estão relacionados à formação profissional da área, de modo que se torna necessário buscar por cursos fora do horário de trabalho, *“então, nós estamos nos sobrecarregando de trabalho e não estamos conseguindo então suprir, muitas vezes, esta demanda, porque não nos é dado o material adequado e nem o tempo necessário para execução”* (PECNT). O professor PCCHSA, ao relatar sobre a sua experiência, destaca que os estudantes estavam no terceiro ano do Ensino Médio, ele foi perdendo carga horária e precisou pegar as disciplinas novas para não ficar sem aula. A partir do exposto nos diversos excertos, torna-se possível inferir que a reforma educacional para o Ensino Médio não tem impactado positivamente a vida profissional dos professores, pois eles acabam por assumir componentes curriculares sem formação docente qualificada e específica, de modo a improvisar atividades ou a trabalhar, nos itinerários, componentes do seu domínio de formação sem atender as demandas que seriam próprias do referido itinerário.

Para tanto, torna-se inegável que, no Brasil, *“muitas políticas educacionais tenham sido pouco efetivas na garantia de um direito à educação que valorize a profissionalização docente e as instituições escolares como espaços de produção do currículo”* (Cássio, 2019, p. 18). Partindo desse pressuposto, analisamos os dados e constatamos que uma das problemáticas enfatizadas pelos sujeitos escolares se refere aos conhecimentos escolares dos itinerários formativos, os quais são descontextualizados da área de formação dos profissionais, pois, eles concluem a graduação acreditando *“que estávamos preparados e isso é um engano, porque tem que trabalhar mais e estudar pra está em sala de aula né. E vem esse Novo Ensino Médio e nos desafia a estudar mais, a vê outros conteúdos que não faziam e nem fazem parte do nosso currículo do dia a dia né”* (PDLT). A partir desse aspecto, chamamos atenção para a problematização de tais saberes que descaracterizam o sentido educacional para atender as demandas econômicas. Para tanto, a reforma educacional para o Ensino Médio legitima um

modelo de escolarização (Goodson, 2012) que exige qualificação profissional divergente e que torna o docente submisso.

Em uma direção próxima, o professor PBCHSA, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desabafa ao explicar a situação de trabalhar com conhecimentos que o professor não tem domínio: “[é] que uma situação é trabalhar com conhecimentos que são novos e não se tem apropriação”, nesse sentido, é “horrível, uma coisa é tu trabalhar aquilo que tu sabe, que tu domina, nossa uma aula interessantíssima, agora trabalhar três períodos consecutivos de uma coisa que tu não tem domínio, pensa, os alunos cansavam e tu já não tinha mais o que trabalhar”. O excerto reforça a problemática já exposta de que, apesar da docência carecer de uma constante formação continuada e de o professor necessitar de avanço na prática pedagógica, descaracterizar a formação e seus amplos conhecimentos que constituem a carreira docente não é o caminho para assegurar um ensino de qualidade.

Vale salientar que, no contexto educacional, alguns docentes estão encontrando dificuldade com essas novas disciplinas, pois “estão trabalhando outras disciplinas do itinerário que está sendo bem difícil, inclusive, tem uma certa resistência dos professores, e eu concordo, porque a gente se formou em uma determinada área e agora a gente está abrangendo” (PALT). A partir das experiências escolares, alguns docentes abordam que se sentem inseguros com essa nova proposta, pois “mesmo na faculdade e sendo um negócio muito novo, a gente tá sem saber de nada, sem saber absolutamente nada, pra onde a gente deve seguir” (PGLT). Na mesma direção, o professor PBCHSA afirma: “me sinto muito insegura com essa mudança, sabe, muito, muito, muito. Vamos ver o que acontece. Espero que seja para melhor. Eu vejo um esforço na minha escola, para criar sala temática, sala disso, sala daquilo”. Apesar das tentativas dos sujeitos escolares para a efetivação da reforma educacional para o Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, compreendemos que sinalizar um posicionamento ao contrário se justifica pelo fato de os profissionais entenderem a complexidade da prática pedagógica e do rigor epistemológico, pois não é qualquer conhecimento e qualquer metodologia ou didática que é adequada no processo de aprendizagem.

Tal realidade corrobora a decadência da profissionalização docente, conforme é mencionado por um dos professores: “eu me formei pra educação física, e hoje estou tendo que fazer uma formação pra outras disciplinas pra continuar sendo uma professora digna do nome que eu tenho” (PALT). Em outras palavras, repassar lista de conteúdo ou o nome do itinerário formativo de forma simplificada contribui para a precarização da escolarização. Para o

coordenador do Novo Ensino Médio, um diferencial mencionado na experiência de escola-piloto se refere à segunda formação do professor:

CNEMC: tem dois componentes que estão indo razoavelmente bem, mas porque nós temos um professor que além da formação específica para o magistério e tem formação engenheiro, [...] o grande questionamento é se fosse um professor só formado com habilitação específica em biologia, química ou física, se teria todo esse suporte, teria que ter uma um estudo muito forte para conseguir trabalhar extra, e aí a gente não pode né, nessa altura do campeonato está obrigando esse tipo de coisa.

A partir do exposto, sinalizamos que o sentido educacional pressupõe a elaboração de novos conhecimentos. Porém, esses saberes não podem estar atrelados a uma formação para atender às demandas do mercado de trabalho. Além disso, vale destacar que não ensinamos o que não sabemos, portanto, a prática possui relação com o saber do docente, ou seja, o professor tende a relacionar com sua área de formação, por sentir-se seguro. Sobre esse aspecto, o coordenador CPC explica que *“a proposta é nova, mas os professores são os mesmos, o conteúdo é novo, mas quem vai trabalhar são os mesmos professores”*. Além disso, a realidade escolar tem outros desafios em relação à profissionalização, isto é, uma delas é a questão dos contratos dos docentes, que não constroem vínculos e sequência do trabalho pedagógico desenvolvido, de modo que ocorrem constantes trocas. O coordenador CPE afirma que *“a maioria dos professores que assumiram essas disciplinas, esses componentes dos percursos, são professores contratados”*. Essa questão também está atrelada ao fato de os professores que assumem tais componentes, por vezes, sobrecarregam-se em função da redução da carga horária.

Na prática, o professor PFCHSA enfatiza que foi realizada a organização entre os *“professores para trabalhar cada temática, foi pensado antes em tentar alocar, acomodar os professores que estão já na escola para ele não perder, não ficar sem carga horária. Do que a gente pensar se teria mesmo uma formação ou até mesmo uma proficiência para trabalhar”*. Dessa forma, torna-se possível afirmar que a questão primordial é assegurar o trabalho docente ao invés de contemplar uma questão de perfil e identificação com tais itinerários formativos. O diretor DJ, ao expressar sobre sua percepção no que tange ao início da reforma, destaca que os professores receberam *“bem isto, mas com compromisso e com uma carga ainda maior do que essa que a gente já tinha”*. Em outras palavras, o coordenador CNEMB sinaliza outros empecilhos que impactam a efetivação da reforma educacional do Ensino Médio, *“o teu grupo de professores é todo desmotivado e é todo partido. O professor que trabalha percurso formativo, digamos assim, lá no primeiro ano de tecnologias, como é o nosso caso agora, ele*

não vai poder seguir no segundo porque ele não tem carga horária suficiente”. O docente é responsabilizado, por vezes, por uma proposta de reforma educacional que não lhe assegura condições mínimas de efetivação e que não é condizente com a realidade educacional. O diretor DH, na mesma direção, afirma que *“teríamos que ter grupos de professores que fossem exclusivos para aquela escola, que ele não tivesse de trabalhar em uma, duas, três, quatro escolas para ele poder sobreviver”*.

Ao tratar da sobrecarga profissional, a partir de novas normativas oficiais e reformulação de conhecimentos escolares, o diretor DC, ao abordar sobre os professores que fazem parte da escola-piloto, destaca que *“sinto neles um desânimo e um cansaço muito grandes pela carga, pela sobrecarga, porque eu não tenho nenhum professor que trabalha menos de 60 horas, que ele tem o público, que ele tem o particular para poder dar conta”*. O coordenador (CNEMC) ainda fica preocupado com as novas mudanças que, ao invés de melhorar sua situação, complica ainda mais, pois *“se houver uma mudança muito drástica na grade curricular como é que vai acontecer se esse professor vai perder a carga horária pro nomeado, vai ter que ir lá repensar esses novos componentes se quiser permanecer na escola”*. Dessa forma, entendemos que os problemas históricos que perfazem a realidade escolar, como a questão de baixos salários dos professores, impactam a desvalorização e sobrecarga na carreira docente.

Para o professor PDCNT, que está em sala de aula, uma das problemáticas é a questão da falta de tempo para planejamento, *“para elaborar estas aulas diferentes que são novidades, que sejam atrativas a gente precisa estudar muito mais, a gente precisa adequar os conteúdos, a gente precisa chamar a atenção do aluno e isso complica a nossa vida porque você precisa ter mais tempo disponível”*. Quer dizer, exige-se do docente que realize um bom trabalho docente, mas as condições ofertadas são de uma sobrecarga ainda maior para organização e planejamento das aulas. O professor PALT, de uma das escolas-piloto do RS, da área de Linguagens e suas Tecnologias, aborda que essa reforma educacional foi *“despejada”*, pois faltou formação e os docentes precisaram planejar as aulas e *“agora é uma coisa totalmente nova, diferente, como já foi falado e a gente tá tendo que mudar muita coisa na nossa formação, nas nossas buscas pelas aulas e meio que de imediato”*.

A falta de tempo para planejamento enquanto uma das problemáticas, também é enfatizada pelo coordenador CPB, quando ele diz que *“nós temos para cada ano, professores diferentes que trabalham o mesmo percurso e eles não conseguem conversar e o professor de matemática, por exemplo, não é o mesmo professor que trabalha o percurso, que deveria ter*

essa interdisciplinaridade”. Então, vale destacar que, apesar de todos os desafios, o professor tem se esmerado para tentar efetivar da melhor forma possível a reforma educacional. Apesar da falta de condições adequadas para a efetivação de uma reforma, *“tem bastante engajamento dos professores nesse sentido, nesse desafio de transformar essas disciplinas novas em disciplinas que realmente tenham uma função social na vida dos alunos”* (CPB). Entretanto, ainda, algumas práticas pedagógicas não estão fazendo sentido para os professores que *“tentam fazer bastante coisa práticas, [mas] alguns deles [estudantes] não conseguem enxergar sentido em alguns itinerários. Para eles, eles só optaram, mas eles não sabem o que que aquilo ali vai agregar para eles no futuro”* (PFCNT).

Ao examinarmos os dados coletados, observamos que as escolas-piloto do estado do Rio Grande do Sul sinalizam que, apesar das discussões nos espaços escolares, ou em momentos em que responderam questionários, além de receberam livros didáticos, ainda se torna perceptível a falta de formação continuada para trabalhar com itinerários formativos diferentes da sua atual graduação. O coordenador CPE explica que as formações que aconteceram foram complicadas, já que *“você só tinha conhecimento do material junto com os colegas, sabe, em cima da hora, ou depois da hora até, normalmente já no horário”*. Além disso, os questionários eram estruturados com questões objetivas, em que se podíamos participar, mas isso se tornava limitado, *“porque não podia descrever a tua opinião, era só marcar resposta que eles queriam, né, que achavam que você podia dar”*. O diretor DG argumenta que muitas demandas sinalizadas não foram resolvidas, mas que, independentemente desse fator, iniciou-se a implementação. Quanto às *“impressões, aquelas e ansiedade e disfunção de verdade elas se concretizaram as coisas estão acontecendo né, mas tem de ter um empenho da mantenedora para que de verdade se sustente”*.

A partir da perspectiva dos docentes, evidenciamos que muitos não estão se realizando profissionalmente, pois sua formação está atrelada a uma área de conhecimento e estão trabalhando com uma área que não tem domínio, como é o caso de *“professores que saem da sala bem frustrados, né, que trabalham com os itinerários, porque não tem conhecimento suficiente, né, pra poder dar uma boa aula”* (PELT). O docente PDCHSA faz um comparativo entre expectativa e efetivação da reforma, indicando que *“veio toda aquela ideia [de] que a gente poderia trabalhar a disciplina dentro dos itinerários. Mas é algo difícil, a gente não tem o preparo para isso, não tem uma formação para isso”*. Para Ferretti (2018), a (re)estruturação curricular acaba, por um lado, ocasionando a redução da quantidade de disciplinas que os estudantes terão acesso no Ensino Médio e, por outro lado, visando assegurar que o interesse

dos jovens seja contemplado através da escolha do itinerário formativo. Entretanto, acrescentamos, por outro lado, a decadência da profissionalização docente ao descaracterizar os conhecimentos escolares e exigir do docente que trabalhe com saberes que são divergentes da sua formação.

No que tange à questão de planejamento para essa nova matriz curricular, o professor PACNT sinaliza que teve que *“buscar conteúdos, porque, como os colegas falaram a gente não recebeu material, não tem, muitas vezes, no livro didático, por exemplo, inovação tecnológica, eu tive que aprender sobre nanotecnologia, biotecnologia, coisas que eu não tive na minha formação”*. Em face do exposto, compreendemos que tanto “flexibilizar” o conteúdo quanto a organização curricular como é proposta na reforma educacional descontroem a identidade profissional e desqualificam a prática docente, pois há um conjunto de qualificações que lhe são exclusivas. Em relação à formação disponibilizada, o PECNT define *“que a capacitação que estão dando para os professores que são selecionados é mínima, porque muitos dos professores estão sendo colocados até para cumprir a carga horária, mas não conseguem se adequar à disciplina”* ministrada. Apesar da relevância da transformação e reformulação do conhecimento escolar no decorrer dos anos, entendemos que existem conhecimentos relevantes que asseguram sentido e caracterizam o ensino educacional. Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40), o sujeito “que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina”. Tratando da profissionalização docente, vale destacar que não se teve um aporte e subsídios necessários para efetivar a implementação. Dessa forma, o professor PCCNT da escola-piloto do Rio Grande do Sul, afirma que:

PCCNT: desde que quando nós iniciamos com os itinerários, não teve nenhuma sugestão, não teve nenhum material que foi disponibilizado para nós seguirmos, aí nós professores que tivemos que montar as nossas aulas de acordo com o que nós achávamos que seria interessante para os alunos, claro que né, tem uma formação, a gente já sabe mais ou menos, mas assim né, os alunos muitas vezes percebem né, essa falta de uma preparação, a gente mesmo conversa com eles, que é tudo nós também estamos sendo cobaias aqui

A partir de tais ponderações, vale destacarmos que houve alguns momentos de resistência foram comentados pelos sujeitos escolares, porém se dará a impressão de que os docentes não conseguem somar forças para se imporem e para além de contestarem, não aceitarem. O professor PECHSA, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, comenta que observa que *“os professores são forçados a trabalhar o seu componente regular nos itinerários”*. O diretor DH sinaliza que ocorreu *“por parte dos colegas, uma certa resistência*

em aceitar. [...] A partir de tudo, tivemos que trabalhar a cabeça do professor”, ou seja, um trabalho de convencimento. Na mesma direção, para o diretor DG, de outra escola piloto, tornou-se necessário *“persuadir meus professores para mergulharem nestes componentes curriculares porque eles são efetivos na carga horária”*. O diretor DF comenta que o maior desafio foi o de os professores aceitarem a trabalhar com os percursos formativos e o coordenador CPA explica que uma dificuldade está relacionada ao *“início da aceitação dos professores, mas que hoje já não estão mais na escola. Mas o grupo que tem hoje é um grupo muito bom, participativo, colaborativo, que pega junto com a equipe diretiva, os alunos se envolvem, eu acredito que no início foi bastante difícil”*. A partir das argumentações dos sujeitos da escola, compreendemos que alguns movimentos de resistência perpassaram o contexto educacional, até porque *“o professor é, evidentemente, considerado um especialista, ou seja, alguém cuja experiência é baseada em conhecimento (científico) e/ou alguém que age de forma metódica e competente”* (Masschelein; Simons, 2013, p. 75).

Entretanto, ainda evidenciamos os defensores (CPH) da reforma educacional do NEM, os quais acreditam que:

CPH: estão contentes, a gente está fazendo, assim, trabalho dentro do possível, um trabalho que beneficia, que eles tenham opção de fazer escolhas, de seguir sua trajetória. Outra disciplina interessante, o projeto vida, que também dá uma melhor visão para o caminho que eles querem seguir. Eu acredito que sim, não tivemos reclamações. Já percebi que outras escolas querem mudar o itinerário. Aqui ninguém manifestou a vontade de trocar de itinerário, que não estivesse satisfeito. Ótimos professores, fazendo um bom trabalho.

Porém, vale destacar que, apesar de todas as dificuldades mencionadas, ainda observamos alguns profissionais que aceitam a proposta, como se não fosse possível pensar o Ensino Médio sem a reforma educacional em voga. Além disso, constatamos que o discurso de resistência adentra o contexto educacional, de modo a culpabilizar o professor por estar acomodado com a sua prática pedagógica e sua insegurança ao que é novo. Nessa direção, o professor PBLT, da área de Linguagens e suas Tecnologias, menciona que é *“difícil, porque é uma coisa nova, é uma coisa diferente, tudo que é novo a gente tem medo né de enfrentar”*. Tal receio nos parece genuíno, pois as mudanças indicadas como a reforma educacional para o Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, apresentava inconsistência desde o início da implementação, por desqualificar o trabalho docente a partir da sua redefinição, como se qualquer sujeito com “notório saber” pudesse exercer uma função tão complexa quanto à docência.

Em consequência da racionalidade neoliberal que adentra ao contexto educacional, observamos, ainda, que, para alguns profissionais, naturaliza-se esse sentido educacional. Para exemplificar, apresentamos o relato do diretor DB que menciona que: *“a gente teve um grupo de professores que já tem um conhecimento mais técnico, que já tem um conhecimento maior e que adorou essa questão”*. A partir do exposto, questionamos: qual “conhecimento mais técnico” é esse? Em outras palavras, compreendemos que a mudança a partir da reforma educacional para o ensino dos jovens parte da proposta de atender aos anseios e necessidades dos estudantes, a fim de propiciar uma formação para servir ao movimento de mercado. E na sequência de sua resposta, é mencionado que *“alguns professores tiveram, sim, que buscar formação técnica, informação para poder chegar ao estudante, né, para que esse estudante ter maior interesse na escola”* (DB). A “nova” proposta educacional, apesar da retórica de autonomia para o professor e escola, descentraliza “as responsabilidades e dos controles, a maior autonomia deixada ao estabelecimento com relação ao centro, a transferência de mais poder para a periferia, foram apresentadas como progressos democráticos realizados para aproximar o cidadão dos locais de tomada de decisão” (Laval, p. 260). Todavia, o discurso de autonomia é acompanhado de alternativas que não condizem com a realidade escolar, o que ocasionando a decadência da profissionalização docente e a desigualdade no acesso ao ensino.

O discurso atrelado à possibilidade de autonomia, tanto do professor como do aluno, é compreendido como a grande novidade da reforma educacional para o ensino dos jovens. Assim, versaremos, na sequência da análise, sobre o protagonismo dos jovens a partir das concepções dos sujeitos escolares.

6.4. O protagonismo dos jovens a partir da percepção docente

A categoria “protagonismo dos jovens” considera as percepções dos docentes que pilotaram as primeiras experiências da reforma do Ensino Médio no que diz respeito ao planejamento e operacionalização das etapas de implementação nas dez escolas-piloto do RS. A reforma educacional aborda como “inovação” o fato de propiciar, aos jovens, através do discurso de “modernização”, a possibilidade de escolha. Isto é, torna-se possível, com o Novo Ensino Médio, escolher uma das áreas das quais o estudante tem mais afinidade e interesse, para aprofundamento. Dessa forma, uma problemática histórica que se refere ao desinteresse dos jovens pelo estudo seria um fator superado. Entretanto, observamos, a partir da fala do diretor DG, que a proposta de possibilidade de escolha segue um percurso com diversas

fragilidades, pois é possível afirmar um certo desrespeito ou desconsideração por parte das orientações externas, já que não consideraram a escolha e opinião dos sujeitos escolares, estudante e comunidade. Sobre isso, o diretor DG diz que os jovens *“escolheram através do Hackaton; lá no itinerário saúde, eles escolheram percursos vinculados ao esporte, que não tem, a gente já andou naqueles itinerários, não foi contemplado o esporte. É saúde com outros vieses, mas esporte não”*.

A partir da análise dos dados, observamos que a própria compreensão sobre protagonismo aparece de formas distintas. O professor PECNT destaca o protagonismo como o estudante entender o processo de aprendizagem e buscar o conhecimento, mas afirma que muitos estudantes *“estão acostumados com o método antigo de ensino, onde o professor mediava a situação e eles esperavam que o professor traria para eles as coisas, eles estão, estão passando por esse processo de transição de desacostumar do antigo e se acostumar com o novo”*. Dessa forma, evidenciamos que o protagonismo é compreendido como novidade da proposta na reforma educacional, o que rompe com o ensino que não condiz mais com os anseios dos jovens. Em uma direção próxima, o professor PBCNT complementa *“que falta um pouco da questão também da curiosidade. Então, esse senso mais investigativo, no sentido de acontecer algo e ir em busca, eles mesmo né, de pesquisarem a resposta, ou eles não querem ter a resposta ou eles esperam para alguém trazer essa resposta”*. Diante desse fragmento analítico, entendemos que o protagonismo é compreendido, pelos docentes, como o estudante autodidata que busca conhecimento a partir dos seus interesses. Nessa direção o diretor DE destaca que, a partir *“do Novo Ensino Médio, a gente conseguiu começar a mudar um pouquinho, não com todos, mas talvez com aqueles professores que tenham se envolvido mais com o processo, de que a gente precisa deixar os alunos, sabe, os alunos terem autonomia, os alunos serem protagonistas”*. O diretor DC sugere, como uma mudança, essa possibilidade *“da escolha, eles poderiam escolher essa questão toda do itinerário, né, e os professores, o que mudou, que dentro da disciplina dele poderia trabalhar de uma forma diferente”*. Porém, tal estratégia, apesar de parecer promissora ao contemplar os interesses juvenis, contribui para o fortalecimento das desigualdades no acesso ao ensino.

No que tange às escolhas pelos itinerários formativos, o professor PDCNT cita que a relação com os docentes se tornou um argumento de justificava, assim, *“facilitou muito a escolha do itinerário, então, porque os alunos, por terem mais afinidade com determinado professor, sim, escolheram os itinerários, que nem na maioria das vezes é o que gostariam, entende”*. Em outras palavras, a escolha não ocorreu pela identificação, interesse e afinidade

do estudante com as matérias/ conhecimentos, mas pelas relações de afinidade construída com os professores. Em uma direção próxima, o professor PBCNT acrescenta que se torna questionável o fato de os jovens fazerem essa escolha, pois, *“é o que eu pretendo algum dia ou é porque, no momento, tenho mais afinidade com aquele professor? [...] segundo ano não tem mais com aquele professor, aí entra o desânimo e eu quero trocar, mas eu não posso fazer essa troca”*. Ao se debruçarem sobre essa problemática, as autoras Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 17) destacam que os parâmetros “adotados pelas escolas são pertinentes e compreensíveis do ponto de vista operacional e gerencial para organização do tempo e do espaço. Todavia, quando se trata de protagonismo e opção quanto ao futuro, a mudança de rota deveria ser uma opção a ser considerada”. Portanto, ao possibilitar a escolha dos itinerários formativos que estão relacionados as perspectivas futuras, a alteração no percurso deveria ser uma questão plausível.

A escolha pelos itinerários formativos proposta a partir da reforma educacional para o Ensino Médio ocorreu também pela afinidade com os colegas de turma, como é possível observar a partir das falas dos professores. Na área de Matemática e suas Tecnologias, os professores PBMT e PCMT exemplificam da seguinte forma: *“Ah, então eu sou amiga da Ana (nome fictício), ‘fulana’, se você escolher a trilha ‘tal’, eu vou contigo. Então, não é um interesse particular de cada um, eu vou me juntar ao grupo que eu quero estudar”* (PBMT); *“os alunos não escolhem por se identificarem melhor com as tecnologias ou pelo empreendedorismo, eles escolhem por ser um grupo”* (PCMT). Na área de Linguagens e suas Tecnologia, o professor (PGLT) constata a mesma situação, explicando que *“as vezes, eles vão em uma escola de mil alunos e eles querem ir com aqueles colegas ou amigos que eles já sabem que vão, então não vão nem por eles, vão pelo amigo que vai estar na mesma turma”*. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o professor PBCHSA afirma que *“pela desinformação dos alunos[...], alguns acabam optando, também, tipo, para não ficar, pra não se separar de alguns colegas”*. Nessa direção, constatamos que a proposta de protagonismo, a partir da percepção dos docentes que estão em sala de aula, aproxima-se mais dos jovens, pois, apesar do discurso de visar uma formação que atenda aos interesses dos estudantes, a partir da escolha dos itinerários formativos, evidenciamos que a efetivação é comprometida na medida em que a opção decorre da relação com colegas e docentes.

Em contrapartida, observamos que as equipes diretivas demonstram, em seus argumentos, forte relação e compatibilidade com as prescrições das normativas oficiais, relacionadas à reforma educacional para o Ensino Médio. Assim, evidenciamos a partir dos

argumentos dos profissionais, o protagonismo como uma possibilidade de atender aos interesses dos jovens, como uma contribuição para avançar na qualidade educacional. A seguir, observamos as afirmações e argumentações dos profissionais:

Quadro 13 – Protagonismo como mudança e inovação

*CPD: “eu gostei, acho que, se o aluno puder escolher algumas coisas, facilita, ele **tem mais desejo de aprender**, estimula mais a cada um”.*

CPB: “cada uma dessas escolas-piloto teve a oportunidade de escolher os seus itinerários formativos, de acordo com a vocação de cada escola, né, e com o quadro pedagógico que se tinha”

*DD: “eu acho que realmente o Novo Ensino Médio foi pensado [...] para **trazer esse protagonismo** para o aluno e **tornar a escola mais atrativa**”*

*CPF: “obrigatório é o núcleo comum, mas ele poder escolher, então, é positivo. Acho que esse **poder de escolha veio contribuir muito**, né, mesmo que eles não tenham, assim, aquela maturidade”*

*CPE: “Nós temos dois itinerários na escola, então, [...] são bem diferentes um do outro né. Então, também acho que atendem bem todos, **abrange bem** assim todo o tipo de público né”*

*CPI: “Eu acredito que esta **proposta é boa**, ela é boa sim para flexibilizar o currículo. Que o **aluno possa escolher**, possa optar qual itinerário ele quer cursar, mas a gente precisa de mais orientações, mais formações de como proceder, de como trabalhar isso de uma maneira legal”*

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores do projeto de “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”.

A partir do exposto, constatamos que alguns profissionais mencionam o protagonismo como uma boa estratégia de mudança, pois os estudantes teriam a possibilidade de fazer o que gostam e os conhecimentos escolares estariam associados aos interesses dos jovens. Dessa forma, entendemos como pertinente apresentar como transcorreu o processo de escolha a partir do relato das equipes diretivas. Nessa direção, o diretor CPD explica que, quando iniciou a implementação e “*teve a escolha desses itinerários, eles estavam empolgados, porque tinha praticamente todas as áreas. Eles puderam experimentar um pouquinho de cada coisa, que eles queriam realmente. Ano passado [2020], já, de certa forma, foi imposto, já não teve mais a escolha como os outros*”. Outra questão em relação a escolha, é apresentada pelo coordenador (CPA) da escola-piloto do RS ao abordar que, em virtude da quantidade de estudantes matriculados, a opção ficou ainda mais restrita, pois os jovens escolheram apenas um itinerário formativo.

CPA: Na realidade eles acabaram optando por dois percursos formativos, mas pela questão de número de alunos só puderam optar por um, mas eles acabaram, primeiro, estranhando, o nome das disciplinas novas, que é algo tudo novo para eles, e a pergunta mas e daí química e física vai ficar só um e não vai ter mais e você tem que explicar toda aquela questão que vai ser englobada na outra disciplina no ano seguinte, mas foi no primeiro momento, foi algo, para ele assim, impactante

na questão das disciplinas, o que vai acontecer com tal disciplina e a carga horária como é que vai ser, o estranho, mas eles sobreviveram [...]

Para esclarecer como foi o processo de escolha, sinalizamos a fala do diretor (DA) que explica que *“os dois mais votados foram os que ficaram para escola”*. Assim, a escola mobilizou os estudantes do 9º ano que iriam estar possivelmente realizando o processo de escolha. O diretor DD menciona que *“a gente tinha sete, oito temas; agora, nós estamos com dois temas, então, eu vejo que lá foi produtivo; [...] Quem está chegando agora ou no primeiro ano, eles vão ter que acatar o que os outros escolheram?”*. Além disso, vale destacar que a proposta de optar por uma área ou por outra na educação básica reforça a hierarquização entre as áreas do conhecimento. Assim, a (re)estruturação curricular da reforma educacional tensiona a ser um dispositivo que colabora para atender aos interesses externos através de relações de poder (Goodson, 2019).

Na sequência, o diretor DD relata que, na prática, essa possibilidade de escolha gera frustração para o jovem, pois, *“tem alunos que não se decidiram, foram porque nós tivemos que colocar lá dentro, para formar a turma. Então, tem alguma coisa ali que não tá certo, que acho que não vai dar certo, porque, na verdade, se é para o aluno escolher, ele teria que escolher e cursar esses três anos”*. No que tange ao processo de participação para a escolha do itinerário formativo, o diretor DG enfatiza que os estudantes *“não foram incluídos na reforma, eles não foram escutados”*. Para justificar tal ponderação, é relatado que *“a grande maioria dos alunos migrou para dois percursos, em especial, as turmas ficaram enormes e outros professores ficaram sem carga horária. Nós tivemos que chamar todos os alunos de volta e fazer toda uma redistribuição”*. A partir do excerto, evidenciamos que é inverdade o processo de escolha, pois, apesar do movimento e empenho das escolas em tentar assegurar essa autonomia, na operacionalização, isso não se efetiva. Em outras palavras, essa experiência *“não é escuta. Isso não é construção coletiva. Isso não é envolver a comunidade para que, de verdade, entenda o Novo Ensino Médio”* (DG). Portanto, o espaço de escuta e a possibilidade de escolha se tornam passíveis de questionamentos, pois, direcionar ou induzir os jovens entre uma opção ou outra revoga a proposta de protagonismo.

O coordenador CPB relata que no processo de participação os estudantes:

CPB: foram incluídos só perguntando o que que eles queriam, né. Foi apresentado, para eles, a proposta do Novo Ensino Médio, [...] os itinerários formativos [...], qual que era a ementa e a proposta de cada itinerário. E, foi perguntado, para eles, qual que eles acham, baseados, nas habilidades que eles tinham e naquilo que eles gostavam mais, qual que era o itinerário que eles gostariam de trabalhar.

Diante de tal circunstância, evidenciamos que a forma como a reforma conduziu o processo de participação dos jovens necessita ser repensada, pois responder entre uma ou outra opção não é o mesmo que ser sujeito protagonista. Além disso, o coordenador CPF afirma que os jovens *“foram convidados, mas eles não conseguem ainda dizer o que gostariam, o que não gostariam. Então, a gente fez questionamentos por formulário, fez por oficinas, o que que eles gostariam de ver dentro da proposta, qual é o viés, né, alguma coisa para se ver, diferente”*. Apesar do esforço das escolas-piloto em trabalhar para assegurar a possibilidade de escolha, vale salientarmos que ela é restritiva, pois os estudantes podem optar somente por uma dentre as opções oferecidas. Em relação à participação dos sujeitos escolares, o coordenador CPC argumenta que *“tanto os professores como a comunidade foram escutados, mas é claro que nós tínhamos aquelas perguntas fechadas, os questionamentos e tudo mais. E assim foi com os estudantes também”*. Dessa forma, entendemos que a participação envolve questões para além de responder perguntas fechadas, visto que a construção e elaboração de uma proposta que seja representativa do contexto educacional necessita ser construída e pensada pelos sujeitos escolares e comunidade. Apesar das estratégias elaboradas pelos profissionais da educação, isso não assegura a autonomia, como é o caso da escola-piloto que é apresentada como estratégia a elaboração do *“site da escola sobre o NEM e, nesse site, foram colocadas algumas informações, sobre os cursos que iam ter, como funcionava, as áreas de conhecimento que cada um dos itinerários abrangia pra eles ter uma noção e, no momento da matrícula, eles teriam que escolher”* (CNEMA).

O processo de escolha nas escolas-piloto ocasionou diversos questionamentos, tal possibilidade se tornou uma problemática em função de que, ao mesmo tempo que se dá uma oportunidade de escolha, essa não é contemplada. Logo, isso se torna um processo equivocado e invalida a autonomia das escolas. O professor (PBMT), ao se referir as trilhas de aprofundamento curricular, enfatiza que *“na verdade, eles tão dando vinte e quatro escolhas para os alunos, mas depois eles vão tirar”*. Dessa forma, o processo de escolha se torna *“uma fantasia, posso dizer assim, sobre que o aluno agora pode escolher o que você quer fazer e tal”* (PACNT). Assim, para atender às demandas do mundo contemporâneo, a reforma educacional do Ensino Médio prevê os itinerários formativos (Brasil, 2018b), porém, tal (re)estruturação curricular se torna utilitarista e restrita quando aos acessos ao conhecimento.

Em relação ao processo de definição dos itinerários formativos, o coordenador (CPI) explica que ocorreram *“três reuniões em 2019 com todas as escolas-piloto do Rio Grande do Sul. Então, nessas reuniões, a nossa coordenadora da época recebia as informações de como*

a gente deveria proceder na escola, para gente já ir preparando os nossos estudantes para o Novo Ensino Médio". Após as orientações que chegavam na escola, iniciou-se o momento de *"escuta com a comunidade escolar: pais, alunos, professores. E, aí, a gente começou a pensar de que forma isso ia acontecer aqui, antes mesmo do primeiro ano ser efetivo, de escola piloto. Então, durante o ano foram desenvolvidas atividades com os alunos e os professores"* (CPG). Tais atividades estão relacionadas à escolha dos itinerários formativos, visando identificar quais seriam de interesse da escola para implementação no NEM.

Entretanto, apesar da possibilidade de escolha entre um itinerário e outro, vale salientarmos que muito percursos formativos não deram certo e que os jovens não se identificaram com a sua escolha, pois quiseram realizar a troca, porém, não eram autorizados a fazer isso. Nessa direção, o professor PGLT menciona que, apesar de terem optado, a escolha pelos itinerários formativos ocorreu de forma obrigatória, *"porque eles não têm nenhuma noção, então, aqui é área da saúde, ou tecnologia. E alguns, que escolheram do primeiro ano, estão agora no terceiro, eles não querem mais nada com saúde, eles queriam ter seguido a área da tecnologia, ou não queriam nenhuma das duas"*. Além disso, evidenciamos casos em que o próprio processo inicial é falho, pois os estudantes *"reclamam muito que eles são jogados lá, eles não têm nenhuma informação assim, antes, a sustentabilidade e a tecnologia, e chega lá, tem umas disciplinas que eles não se aperfeiçoam muito, não gostam muito daquela disciplina, mas eles foram 'jogados' lá"* (PELT). Por esse viés, a reforma educacional para a última etapa da educação básica ainda carece de reformulações e adequações para garantir um ensino de qualidade. Dessa forma, *"refinar os conhecimentos já construídos nas etapas anteriores, atender os interesses juvenis e possibilitar um olhar para a inserção profissional na sociedade é um quebra-cabeça, cujas peças ainda não se encaixaram"* (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023, p. 19).

Outro aspecto, refere-se à questão das trocas de itinerários.

CNEMC: Hoje a gente sabe, por exemplo, que sustentabilidade foi um percurso que não fluiu muito bem, que a gente não foi feliz. Depois [que] surgiu, nós questionamos várias vezes a coordenadoria pedindo para trocar, não fomos autorizados mesmo com o conselho estadual de educação dizendo que poderia haver a troca, mas nós não fomos autorizados [...]. "Bah tem matemática, lá no 3º ano vai ser nove períodos de matemática, meu Deus!!", então, quem não tinha afinidade com os números corria para relações interpessoais sem nem muito querer saber o que era relações interpessoais, vamos lá, vai ter arte, vai ter teatro, vai ter música então vamos para lá.

Outra problemática que observamos se refere à quantidade de estudantes na escola e ao que esse fator impacta na escolha dos itinerários formativos, de modo que pode ser ofertado dois, ou apenas um para escolha. O diretor DA explica que *“os primeiros que tiveram oportunidade de escolher os itinerários. A partir de agora, os alunos que vêm para escola, eles só têm opções desses dois, eles não, não tem outros. [...] E tem escolas que só, conforme a quantidade de alunos, só poderiam escolher um itinerário”*. Na mesma direção, o coordenador CPD relata que vivenciam tal realidade a partir de escola-piloto, ou seja, *“por ser a única escola do município, não tem, não cabe todas as áreas, como tem que ser escolhidos e as outras áreas têm que acatar. [...] não fica uma coisa que o aluno vai ter que escolher, de certa forma, vai ter que ser implantado o mesmo sem uma escolha na real”*. A partir da experiência de pilotagem, torna-se possível afirmar que, apesar da tentativa das escolas, em assegurar um processo democrático de escolha aos estudantes, *“na prática escolar cotidiana, acontece um misto de participação simbólica, manipulada, decorativa e operacional, o que configura um pseudoprotagonismo”* (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023, p. 20). Assim o protagonismo dos jovens até pode vir a ser uma possibilidade promissora, mas, para isso, torna-se fundamental garantir as condições necessárias para tal efetivação. O professor PACNT explica que, na escola, os estudantes do NEM:

PACNT: [...] tiveram que ser remanejados por diminuir as turmas né. Aqui na escola, a gente tem os três primeiros anos, três segundo e dois terceiros. Então, o pessoal que foi para o terceiro acabou misturando, quem era do empreendedorismo acabou indo para a sustentabilidade, alguns que eram da sustentabilidade foram para o empreendedorismo. Então puderam escolher, mas nem todos, alguns tiveram que ser remanejados por conta da estrutura da escola.

Tal situação corrobora a resistência e descontentamento sinalizados pelos docentes, ao escutarem os jovens que estão participando da experiência de pilotagem. Vale considerar que *“o protagonismo juvenil proposto pelo novo ensino médio por meio do atendimento dos seus interesses e da escolha dos itinerários formativos, por enquanto, é uma falácia”* (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023, p. 20). Entretanto, o professor PBLT menciona que *“os educandos estão muito resistentes. Eu concordo com as colegas quando elas falam sobre isso. Existe muita falta de interesse, muita falta de comprometimento da parte deles, né, e que nós estamos trabalhando com uma defasagem de aprendizado, aqui na escola, muito grande”*. A partir do exposto, evidenciamos a culpabilização do docente para com o estudante, o qual afirma que há falta de interesse nessa nova proposta. Por outro lado, observamos que o docente PALT, da mesma área, explica que *“os alunos eles estão descontentes, sim, infelizmente”*. Ele justifica

que esse descontentamento está atrelado a componentes curriculares que não estão mais tendo acesso, como é o exemplo dado: *“sem sombra de dúvida, é uma perda lastimável, assim, perder educação física nas escolas. É, nossa, é um crime, porque eles necessitam desse momento do lazer, da descontração, do exercício”*. Na acepção descrita, observamos que, apesar da retórica atraente no que tange ao protagonismo juvenil, na prática, os jovens estão sentindo falta de formação em áreas do conhecimento que são indispensáveis para o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, o professor PCMT chama atenção para o fato de que, se a intencionalidade da reforma educacional para o Ensino Médio é garantir que se resolva o problema de evasão e *“atrair mais o desejo do aluno, é mentira! O objetivo, no papel, é esse, mas o que acontece aqui, na nossa escola: como, à noite, nós não temos Novo Ensino Médio, o pessoal está querendo ir todo mundo para noite, pra não participar desses itinerários, pra não ter essas disciplinas”*. Assim, averiguamos que os estudantes estão buscando outras possibilidades de concluir essa etapa da educação básica, sem precisar cursar os novos itinerários formativos. Contudo, apesar do discurso que abrange a possibilidade de escolha de ser protagonista, no contexto escolar, a efetivação não condiz com o proposto e torna a escolha limitada e contestável. O professor PDCHSA aborda que *“alguns, hoje, falam que estão arrependidos na escolha, porque alguns nem sabiam direito o que era. Então, foi feita a pesquisa, teve essa ideia de eles poderem escolher. Porém, eu acho que eles não estavam preparados para isso. Foi algo meio muito rápido”*. Diante de tais circunstância, há de se ressaltar que a possibilidade de escolha dos percursos formativos pelos jovens ocasionou o fortalecimento das desigualdades. Além do discurso atrativo, não considerar as diversas realidades educacionais contribuiu para um ambiente de estudo desmotivador, pois, se tratando de percurso formativo optativo, a possibilidade de mudança deveria estar prevista em qualquer momento.

Porém, podemos concluir, a partir da categoria “protagonismo juvenil”, que os sentidos relacionados à “inovação”, para atender aos interesses juvenis, através do discurso de “modernização” propostos na reforma educacional para o Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2027, ocasionam impactos negativos, quando a possibilidade de mudança de percurso não é assegurada, além de limitar o acesso aos conhecimentos escolares, o que precariza, ainda mais, o modelo de escolarização. A seguir, atribuímos centralidade às questões atreladas ao apoio pedagógico a partir da consideração das experiências de operacionalização nas escolas-piloto, a fim de abordar as problematizações no que tange aos livros didáticos disponibilizados, à ausência de infraestrutura adequada e a falta de continuidade em relação ao auxílio financeiro.

6.5. Apoio pedagógico/infraestrutura

A última categoria analisada, “apoio pedagógico/infraestrutura”, está atrelada às questões pedagógicas para implementação e desenvolvimento da reforma educacional para o Ensino Médio. Vale salientarmos que, ao compreendermos o currículo como um artefato político, os materiais, suporte, formação e infraestrutura impactam de alguma forma no processo de implementação. Nessa direção, recorremos aos estudos de Sacristán (2013, p. 22), que define que a “qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação”. Dessa forma, entendemos que a presente categoria contribui para que tenhamos profissionais mais críticos e reflexivos sobre a reforma educacional, e não que sejam apenas como técnicos implementadores de materiais didáticos e que aceitam condições precárias de infraestrutura.

Em relação às formações docentes, o coordenador CPF aborda que, em “2019, foi bem trabalhoso, a gente teve formação, a gente teve divulgação, a gente fez o plano de ação do governo federal para reinventar a escola, a gente modelou espaços, fizemos espaços diferentes, veio verba”. Essa questão do auxílio financeiro para remodelagem de espaços para atender aos itinerários formativos é ponderada pelos profissionais como um aspecto positivo, visto que, em realidades tão precárias de infraestrutura, qualquer verba se torna sempre uma questão importante. O diretor DE menciona as mudanças com a reforma e comenta que, “com certeza, nos afeta bastante, em relação a ser uma implementadora do Novo Ensino Médio, é a estrutura física, o limitante da estrutura física, porque, quando você pensa em atividades diferenciadas, você precisa ter espaços diferenciados”. Dessa forma, apesar do auxílio financeiro disponibilizado, ele não é suficiente para resolver todas as demandas existentes nas escolas públicas brasileiras. Os diretores DE e DF argumentam em relação a espaços e materiais educacionais compreendidos como básicos, porém, sobre os quais, a partir das suas realidades, torna-se possível afirmar que ainda nem o que é básico se têm.

*DE: tem turnos que a gente não tem, por exemplo, uma sala vaga, que o professor pudesse sair da sala que ele está, nem que fosse para ir pra outra sala, né. Nós **não temos um refeitório propriamente** estabelecido, nós temos uma sala que funciona como sala de reunião, como refeitório, com um espaço um pouquinho maior.*

*DF: [...] a escola, muitas vezes, não tem recurso, a escola **não tem espaço físico**, né, então, aí trabalhar com projetos é tudo muito bonito, mas, por exemplo, a escola **não tem nenhum laboratório de informática** aqui na escola. A gente não tem um espaço para trabalhar, falta tecnologia, **a gente não tem internet** para os alunos trabalharem*

e não tem uma sala que os professores possam levar. Pensa que nós estamos trabalhando com tecnologia, temos o percurso “tecnologia” e a gente não tem uma sala com acesso à internet para os alunos.

O coordenador CPC, que trabalha na mesma instituição do diretor DE, argumenta que existem realidades diferentes dentro da própria CRE e que, no discurso inicial, havia a possibilidade de *“ter clubs, laboratório e tudo mais”*. Ele segue ao argumentar, na entrevista, que na escola continuam com *“as salas de aulas lotadas, cheias. Nós não temos refeitório, não temos uma área extra para lazer, só temos o prédio”*. A partir dos excertos dos diretores e coordenador, constatamos que a escola não possui infraestrutura fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, quem dirá para efetivação de uma reforma. Entretanto, torna-se sabido que, para a implementação da reforma, foi destinado verba a fim de contribuir com tais problemáticas. O diretor DI relata como foi esse momento de destinação do auxílio financeiro, em que, em conjunto, foi elaborado *“um projeto, um laboratório de ciências, porque o nosso era saúde. Então, [com] o dinheiro que veio do governo federal nós precisamos fazer um plano e esse plano era programar em quanto tempo e o que nós iríamos comprar para montarmos o laboratório e potencializar nossa escola”*. Para o diretor DB, o valor recebido do MEC, que foi encaminhado ao Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola, foi destinado para a sala *Maker* e para organização da quadra esportiva. O diretor DC explica que receberam verba e que *“veio específica para algumas reformas, que veio específica para organização e reorganização de alguns setores, e a gente tem conseguido fazer isso [...] Então, a gente não precisou fazer construções, é só adaptar os setores e algumas coisas que a gente tinha”*. O coordenador CNEMA menciona que muitas mudanças foram possíveis a partir da verba, como a construção da sala *Maker*, além como a cozinha industrial e os laboratórios de informática que foram remodelados e para os quais se compraram equipamentos. Além disso, *“com essa verba, também, algumas formações a escola proporcionaram. Então, teve mudanças para o lado bom, mas, ao mesmo tempo, a gente sentiu a necessidade de uma formação mais direcionada para as novas disciplinas”*.

Essa questão da verba é mencionada pelos diretores como algo positivo e ao encontro do discurso proposto na reforma educacional. Entretanto, o professor PBMT chama atenção sobre aceitar a proposta de implementação, pois, muitas escolas aceitaram essa verba e a possibilidades de melhorias, mas o professor afirma que *“foi jogado”*. Mesmo assim, *“a maioria do grupo achou que sim, que a gente devia participar, sim, porque ia vir material, porque ia ser novo, porque ia ser uma coisa boa”*. Para o Diretor DI, quanto a essa questão de investimento, a escola-piloto realizou de acordo com o plano de ação, porém, cabe chamar

atenção para o fato de a escola estar adquirindo, a partir “*dos últimos investimentos, que é o microscópio*”, uma vez que esse é um material para potencializar os itinerários. Contudo, destacamos que esse é um material indispensável para qualquer laboratório de escola.

Outra situação a ser destacada refere-se à experiência de outra escola-piloto, sobre a qual, a partir da definição das oficinas, o diretor DG menciona que foram criadas as salas temáticas, porém, para ele, o que “*atrapalhou muito, também, foi que nós fomos fazendo todo um investimento através desse valor que não vinha o repasse [...]. As pessoas vieram por confiança a mim, e a verba não era repassada, nós não tínhamos como pagar; foi muito difícil, foi muito difícil*”. Em uma direção próxima, o diretor DF menciona que “*a gente entrou como escola-piloto pelo dinheiro, né. A gente entrou porque era um dinheiro bom que a gente poderia fazer muita coisa na escola. Aí, teve alguns empecilhos, né, na escola, e a gente não conseguiu utilizar esse dinheiro*”. Assim, na escola-piloto em que o diretor DF trabalha, estão tentando executar os projetos, mas sem o espaço apropriado. Já outras escolas-piloto no período de entrevista, relataram que, com a pandemia, optaram por aguardar e o diretor DH cita que “*não gastou o dinheiro, não comprou as coisas. Reprogramamos, agora, e esperamos um retorno normal, sem pandemia. E, aí, vamos estar com tudo preparado e vai ajudá-los muito mais*”. A questão da pandemia de covid-19 foi um aspecto que influenciou a experiência de pilotagem, pois as escolas permaneceram fechadas por um longo período e alguns itinerários formativos iniciaram de forma remota.

O próprio destino da verba segue certa prescrição, como é possível evidenciarmos a partir da fala do coordenador CPH. Ele relata que, com o plano estruturado a partir do PFC, a escola destinaria a verba para as mudanças que eram necessárias, porém, “*tínhamos a internet, e ainda temos, a nossa internet muito precária, mas isso não entraria nesse contexto. Eles têm os devidos lugares para encaminhar o destino do dinheiro*”. Masschelein e Simons (2013, p. 15), ao tratarem da escola perversa, abordam que ela segue “*obstinadamente, continua a acreditar em sua autonomia, liberdade e poder pedagógico de julgamento neutro, o que, supostamente, serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual*”. Em outras palavras, a autonomia da reforma educacional é questionável quando os sujeitos escolares são limitados e direcionados na tomada de decisão. O professor PCMT aborda a insuficiência desse recurso: “*até vem recursos, mas, pelo menos aqui na nossa escola, veio, montaram um laboratório bem legal. Mas, por exemplo, tem dez, doze computadores, então, não têm como eu ir trabalhar uma programação na lógica com os alunos, sendo que eu tenho trinta e dois*” estudantes na turma.

Outra problemática enfatizada se refere às “reclamações” citadas pelo docente PECHSA, que argumenta que “*quando chega a disciplina de cultura e tecnologias digitais, eles não querem ter essa disciplina, ‘professora na escola a gente não tem nem internet, o que a gente vai fazer aqui’*”. Nessa direção, entendemos que os aportes pedagógicos básicos, como ambientes e materiais, são relevantes e indispensáveis para assegurar o ensino dos jovens. Masschelein e Simons (2013, p. 54) salientam que “dar forma à escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo, é inconcebível sem a tecnologia²⁸”.

Além dos aspectos de infraestrutura, como salas, evidenciamos que o material pedagógico que já era carecido no espaço pedagógico, contudo, isso se intensifica com a reforma. Dentre eles, destacamos o livro didático fornecido, pois, ele possui relação com o conhecimento escolar proposto com a reforma do Ensino Médio. Apesar de não tratarmos especificamente dos conteúdos abordados, os sujeitos escolares sinalizam uma crítica sobre sua organização. Alguns docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas utilizam a mesma expressão para definir sua estrutura, ou seja, o agrupamento dos conhecimentos, mas de modo que ocasiona certa confusão, pois:

PFCHSA: quanto aos livros didáticos, né, que ele veio misturado, né. É por área, mas não em mais uma divisão. Pego, aí, da área das ciências humanas, então, vai ter sociologia, geografia, história, lá dentro, tudo junto. Não está separado, é por temáticas e como é novo isso, está sendo bastante difícil pelos relatos que eu vou recebendo dos colegas. E, eu, particularmente, não entendo por que fazer isso, fazer um bolo de conteúdo, um bolo de área tudo dentro de um livro.

PCCHSA: Então, é uma “misturanga” bem grande, tá. Então, eu acho bem complicado, tá. E, também, uma coisa que me chama atenção é que os livros não chegaram na sua totalidade, tá.

PACHSA: os livros está uma “misturanga”. A gente precisava de um livro específico para a gente se afirmar, como o que o colega falou. Também, já recebemos alunos de outras escolas, de outras cidades que vieram e eram itinerários bem diferentes dos nossos aqui.

Apesar de compreendermos a relevância da integração curricular na prática pedagógica, vale salientarmos que o conhecimento escolar, delineado disciplinarmente, possui uma lógica organizativa de sistematização dos conteúdos que auxilia para que o docente compreenda a abrangência do campo e favoreça a aprendizagem a partir da (re)construção do conhecimento. Em outras palavras, “no processo de integração não se justifica negligenciar a preocupação com a seleção, a organização e a sistematização dos conteúdos ensinados e aprendidos” (Moreira,

²⁸ Para os autores, a tecnologia é compreendida como algumas ferramentas, como quadro-negro, livro, caderno, carteira e cadeira, entre outros materiais que compõem a arquitetura da escola e da sala de aula.

2013, p. 44). Outra questão sinalizada sobre o livro didático se refere ao fato de o professor não encontrar os conteúdos ministrados para ter uma base e suporte pedagógico. Assim, por vezes, recorre-se a internet para se apropriar do conhecimento a ser ensinado, pois ele não tem relação com sua formação (licenciatura). Os professores PACHSA e PBCHSA, que estavam no mesmo grupo focal, reforçam tal proposição ao salientarem a falta de suporte que é refletida nas dificuldades atreladas à prática pedagógica.

*PACHSA: Estou tendo dificuldades. Direitos humanos, tudo bem, que é na matéria de história, mas vivência juvenil e projeto de vida, no meu caso, que sou das humanas e sou professor de história, **estou tendo muitas dificuldades e não tenho muito suporte**. Tanto que os livros que deram... Esses dias mandaram ler uns tantos, mas tem livros do meu interesse, da minha área, eu tenho que dar prioridade, né. Então, no meu caso, que eu aceitei esse desafio novo, estou encontrando dificuldades, porque, nessa área, tinha que ser uma pessoa de psicologia, não história. Então, esse é meu pequeno desabafo.*

*PBCHSA: Eu tive bastante dificuldades, porque eu peguei teoria digital, trabalhei projeto de vida. Até mesmo de acesso ao material. Até que projeto de vida é um pouco mais fácil, mas teoria digital, para quem não tem, para quem teve que fazer a mudança de metodologia, né, naquele período, **nós tivemos que aprender muitas coisas da noite para o dia**. Foi uma loucura mesmo e eu acho que vocês também vivenciaram isso. Eu me sentia muito perdida, não tinha muito acesso, **a gente procura na internet, livros** e foi isso. Olha, para ser sincera, eu achei muito rápida essa mudança.*

Entretanto, a problemática em relação aos novos conhecimentos propostos a partir dos itinerários formativos geram um impacto pedagógico quando os docentes passaram a buscar, nos materiais (livro didático) e na internet, o suporte para orientar a prática. Constatamos que tal situação também foi abordada pelos professores das outras áreas do conhecimento, portanto, não se refere somente à área de Ciências da Humanas e Sociais Aplicadas, mas os docentes (PACNT, PFCNT, PDCNT, PCCNT) também mencionam esse descontentamento com o material.

*PACNT: o livro didático que eu me queixo bastante, porque esse ano vieram nove livros didáticos e as **matérias todas misturadas**, [...] não que realmente fosse uma mistura dos conteúdos assim interligados não, parece que simplesmente quem fez o livro pegou um pouquinho de química, um pouquinho de biologia, um pouquinho de física e juntou. Não que um conteúdo tenha a ver com o outro, simplesmente foi feita uma reorganização assim. Hã, **então eu quase não utilizo o livro didático né, e busco os materiais por conta própria na internet [...]**.*

*PFCNT: Livro didático que a colega falou é realmente isso, um livro que vai ser uma apostila que foi montado lá **um monte de colagem**, com um pouco de cada coisa e a gente não consegue utilizar por inúmeros motivos, entre eles, também até a falta de uma biblioteca organizada porque a escola teve que virar, tudo virou sala de aula, não tem mais outro espaço na escola a não ser sala de aula para botar os alunos dentro, da biblioteca ficou escanteada, os laboratórios ficaram escanteados porque*

*tem que ter mais salas para atender os alunos e também esse livro ele é **uma desorganização, não faz sentido nenhum** pelo menos para mim então acaba que eu procuro os materiais por conta própria [...].*

*PDCNT: realmente o livro eu também **não utilizo o livro**, porque eu achei ele, hã, na parte das turmas, os conteúdos que a gente separou, ele ficou bem complicadinho assim né, não deu, **não dá para aproveitar muito essa sequência** que seria para a gente trabalhar integrada, assim, não deu muito certo, mas a gente vai ajustando por conta própria mesmo né, a gente vai organizando.*

*PCCNT: a parte do livro didático, nós também, aqui, [nos reunimos, tentamos] ver aquele livro que tivesse um pouquinho, né, mais de acordo com física, química e biologia. Porém a gente está tendo uma dificuldade bem grande de utilizar eles, porque, assim, os conteúdos a gente vê em relação aos outros livros didáticos que a gente utiliza é o mesmo né, a única questão é que, em um livro, eu pego um conteúdo de química, que é do primeiro ano, hã, tem um conteúdo de biologia que é do segundo, né. Eles **só jogaram os conteúdos**, mas eles não vem a ter coisas novas ali dentro, em relação aos outros livros que nós utilizamos sabe.*

Os quatro professores da área de Ciências da Natureza e Sociais Aplicadas possuem uma compreensão muito próxima no que tange ao livro didático, uma vez que as disciplinas estão misturadas de forma que ocasiona uma certa desorganização. Além disso, vale salientarmos, a partir da fala dos docentes, que eles optam, por vezes, em não utilizarem o livro didático e preferem as buscas na internet. Nessa direção, recorreremos aos estudos de Silva (2009, p. 12), quando afirma que os “dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impacto sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo”. Seguindo essa perspectiva, sinalizamos que, apesar da tradução da reforma educacional no Ensino Médio, ser ressignificada, na prática, de forma distinta entre as diversas realidades, a questão do livro didático, que possui relação intrínseca com os conhecimentos escolares, foi pontuada como uma problemática por diversos docentes nos grupos focais desenvolvidos.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias também se tornou recorrente as ponderações negativas em relação ao livro didático e à quantidade de material que os professores estão se apropriando para conseguir constituir os seus planejamentos. Além disso, pondera-se que, as vezes, a dificuldade é em encontrar material sobre as temáticas que precisam abordar. Vale destacar que, apesar do professor se esmerar na prática pedagógica, os desafios para efetivação da reforma ainda são expressivos. Evidenciamos, nos relatos dos docentes PGLT, PDLT e PBLT:

*PGLT: os alunos não sabem o que é, muito menos os professores, né, e aí fica essa questão de só **matéria jogada** ali, só pra cumprir horários né. Essa é um pouco a sensação. Então, embora algumas vezes os alunos estejam gostando em alguns momentos, mas é muito mais reclamação, pelos professores e pelos alunos do que felicitações.*

*PDLT: Não temos material, a gente sabe disso né, nós temos que buscar material para trabalhar com eles, mas também chegou, aqui na nossa escola, chegou dentro de linguagens, **chegou seis livros diferentes** para ser trabalhado com eles, porque as disciplinas são todas dentro dos itinerários, né.*

*PBLT: gente não sabe o que trabalhar. Se eu for no Google procurar, eu não vou achar né, então, eu preciso tá procurando. E os livros para mim, assim, **no início, foi bem confuso**, sabe, até eu conseguir entender o que livro queria dizer. Então, eu precisei estudar os livros também.*

Nesse ponto da análise, consideramos, a partir do estudo que alguns docentes sinalizam o livro didático como um dos únicos subsídios para o planejamento docente. Isso, inclusive, foi defendido pelo professor PGLT ao afirmar que os “*livros didáticos foram, assim, o que me salvaram nessa questão do que fazer com os alunos, porque a escola não oferece tantos recursos assim pra gente trabalhar com isso. Não tem tantos recursos disponíveis, tanto o que deveria ser*”. Outro recurso utilizado pelos professores foi a internet, entretanto, constatamos que, mesmo com a facilidade do acesso atualmente, ainda se encontram poucos materiais para contribuir com o planejamento dos itinerários. O professor PGLT ainda menciona que “*se eu for dar um Google ali, pesquisar minha matéria, meu percurso formativo, eu não vou achar nada, absolutamente nada. Então, a gente pega aquilo que oferece, aquilo que estão oferecendo, a gente está tentando pegar, fazendo o possível com aquilo que nós temos*”. Pensando nos argumentos, observamos que a reforma educacional para o Ensino Médio redireciona o sentido educacional através do acesso a novos conhecimentos escolares, os quais não condizem com a formação docente e com o apoio pedagógico, como o livro didático e formação, andam em descompasso com a experiência de pilotagem.

Os professores da área da Matemática e suas Tecnologias compreendem que as mudanças indicadas para a implementação da reforma do Ensino Médio e a falta de clareza quanto aos novos itinerários formativos ocasionou uma desconstrução quanto aos conhecimentos escolares. Para o professor PBMT, “*no meu ponto de vista, não está funcionando, é tudo jogado para nós professores, tudo jogado*”. Ele, ao exemplificar uma situação vivenciada na escola, menciona que tem um itinerário em que “*a professora da escola não sabe o que levar de material, porque não veio material, ninguém dá suporte. Ela não tem mais onde procurar. Então, vejam bem, a gente está com as mãos amarradas, não tem material para você trabalhar em sala de aula*”. Apesar de defendemos, na tese, a relevância da (re)elaboração das propostas curriculares constituído pelos profissionais da escola, chamamos atenção para o fato de os itinerários formativos estarem em desarranjo com a formação inicial do docente.

Complementando a ideia do colega de área, o professor PDMT reafirma: *“como a colega citou, [é] uma coisa ‘jogada’. Não vem nada de grade, conteúdos específicos. É o professor que tem que ‘se virar’. Professor que vai buscar o que ele quer trabalhar”*. A partir das ponderações, enfatizamos que os profissionais seguem passivos e submissos às influências externas, pois, a partir da realidade observável, evidenciamos que eles recebem a disciplina e, a partir disso, cabe-lhes a função de procurar informações para elaboração do planejamento das aulas. Outra dimensão relevante a ser destacada se refere ao fato de a reforma educacional, disponibilizar uma quantidade expressiva de normativas, mas a qual o sujeito escolar *“lê, mas não tem nada, assim, que te ajude, que te ampare em sala de aula. Ele só vai te dizer que vai ser aquilo, mas não te ajuda como fazer aquilo direito, fazer aquilo dar certo”* (PCMT).

Entretanto, observamos que existem posicionamentos contraditórios entre os professores sobre o material didático. Esse é o caso do professor PAMT, que descreve o material didático como *“mais resumidos, mas acabou que ficou a parte mais interessante, que é as atividades contextualizadas, as coisas mais interessantes, mas que também são as coisas mais difíceis”*. Porém, no dia do grupo focal, o docente PCMT realiza um comentário que discorda do professor PAMT, ao salientar que, em relação as matrizes curriculares, *“têm duas, três páginas ali, dois, três exercícios e o resto aplicação na informática. De novo, eu volto a falar, não adianta eu ter contextualização se eu não tenho recurso, não tenho amparo, não tenho como fazer aquilo ali que está para ser feito, é complicado”*. O coordenador CPB destaca, em sua argumentação, que *“teve um subsídio dos livros didáticos, né, que eles começaram a vir num formato mais interdisciplinar”* e explica que as editoras, apesar do interesse de venderem os livros, realizaram um trabalho com os professores e com a escola. Além disso, menciona-se que *“eles fizeram o trabalho que a SEDUC não fez, esclarecer, para os professores, qual que era o papel dos itinerários e fazer essa aproximação da legislação para o dia a dia da escola”*.

Outro aspecto que interfere na prática pedagógica é o tempo dispendido para planejamento, pois não adianta encaminhar “novas” propostas se o professor não tem tempo para elaborar e construir coletivamente a proposta curricular. Os docentes das escolas-piloto estiveram sobrecarregados com as demandas, pois, na escola, torna-se escasso o tempo de trabalho coletivo e participativo, além do fato de ser dificultoso reunir todos os profissionais que atuam na instituição, em função das diversas demandas e carga horária assumidas pelo docente. Assim, de modo geral, os professores tiveram *“que se virar em casa, né, porque não sei se é a realidade da maioria das escolas, mas, aqui, a gente tem uma dificuldade bem grande, assim, de se reunir nós professores”* (PCCNT). Dessa forma, alguns encontros acabam

acontecendo fora do horário de aula. Como um desabafo, o professor PCCNT menciona que a *“construção das aprendizagens, enfim, de tudo isso que vem novo para nós, né, ela [CRE] só quer impor, sabe. A gente vê, assim, que elas mandam um monte de documentação e o professor, além de dar aula, de fazer todo planejamento, ele tem que dar conta de tudo isso”*. Com base nas argumentações, identificamos que as instituições de ensino carecem de tempo para elaboração coletiva e participativa de uma construção curricular. Dessa forma, torna-se compreensível o fato do docente, por vezes, esperar que os materiais venham com direcionamentos sobre a prática pedagógica em função da sobrecarga profissional.

As realidades dentro de uma mesma CRE são distintas, visto que o coordenador CNEMC relata que a *“estrutura física e com relação a parte estrutural material pedagógico, nós não tivemos grande dificuldade, a nossa maior dificuldade foi com relação à formação pedagógica”*. A partir da entrevista com o coordenador CPG, destacamos que algumas mudanças foram realizadas a partir da reforma educacional para o Ensino Médio, apesar de não eles terem muita clareza do processo e informações no decorrer da experiência de pilotagem. Assim, o coordenador CPG menciona que a CRE *“conseguiu nos ofertar algumas coisas e a escola teve que correr atrás de muita coisa. Mas, assim como eu te disse, sem muitas opções, porque a gente não sabe para que lado ia, às vezes”*. Para exemplificar alguns aspectos que foram modificados, o coordenador CPG pontua a *“estrutura também teve que ser repensada e, pedagogicamente falando, então, acho que essa parte do currículo e dos professores e buscar formações para o professor lá que trabalha com determinado assunto, para outro determinado assunto, [porém] sem muitos recursos”*. O coordenador CPG menciona, na entrevista, que, por serem escola-piloto, no primeiro momento, não tinham materiais para o trabalho com os jovens.

Em uma direção próxima, o professor PECNT sinaliza que, na escola, ocorreu *“um desdobramento até de ambientes para adequar os ambientes, para que sejam executados os itinerários. E nem espaços físicos nós tínhamos apropriados para que isso fosse acontecer, material muito menos. Então, a gente pede um pouquinho até a contribuição da comunidade”*. Nessa direção, compreende-se que o auxílio financeiro, apesar de relevante, não foi suficiente e que, apesar das mudanças que foram realizadas com o dinheiro do governo federal, torna-se necessário manter os diferentes itinerários. Isso, entretanto, carece de investimentos constantes.

A (re)elaboração curricular não se faz somente com “boa vontade” dos professores. Ela exige uma construção coletiva, participativa, dialogada e planejada e, para isso, torna-se indispensável pensar em todas as etapas do processo. Entretanto, ainda observamos que os profissionais esperam receber um direcionamento, como evidenciamos nos excertos a seguir:

*CPE: talvez, a gente precise ainda aprimorar ela melhor e **tentar identificar os conteúdos**, que ali, para serem trabalhados. Hã, talvez, se viesse essa matriz, mais aprimoradinha, né, dizendo mais específico, por série, o que ser trabalhado para o professor, ficaria mais visível, mais fácil de identificar o que trabalhar.*

*DA: Eu acho que tem que dar certo, se **nós formos preparados, treinados e nós tivermos um material de apoio**, material didático, editoras que nos ajude, as universidades formem professores na área da educação, visando os itinerários para que não venha o professor: “ah sobrou um período, pega um itinerário”.*

Os profissionais entrevistados (diretores e coordenadores) mencionam, em sua fala, a necessidade de formação para os profissionais que trabalham com os novos itinerários formativos. Salienta-se que observam a carência de “*formação pedagógica para o professor, principalmente para esses itinerários formativos, [ou seja] ter mais preparação para esses itinerários, [se] tivessem, assim, os professores [chegariam] seguros na sala, para trabalhar uma disciplina de forma tranquila*” (DB). Vale salientar que o despreparo mencionado está atrelado a esses novos componentes que visam conhecimentos que não condizem com suas áreas de formação. Na mesma direção, o coordenador CPF cita a necessidade de suporte para a “*formação continuada do professor para esse novo modelo, mais específico, assim, o que ele vai, o que vai trabalhar no itinerário, onde é que ele vai buscar, como vai ser. Isso a gente não teve sequência, né, não teve sequência por parte da SEDUC*”. A partir da nossa análise, observamos que a reforma educacional sugere mudanças significativas no sentido educacional e na prática pedagógica do professor, ao estruturar os itinerários formativos, porém, as ações são incompletas para garantir a sua efetividade.

Apesar do discurso de que os itinerários contemplariam as áreas do conhecimento, observamos a necessidade da formação continuada. Porém, apesar de ofertadas, elas não foram suficientes para essa nova versão da educação. O coordenador CNEMA menciona que tiveram reuniões para estudar BNCC, além de receberem algumas orientações, “*mas sentimos muita falta de formação, principalmente nas disciplinas específicas*”, pois, apesar do empenho de muitos professores, ao assumirem essas novas disciplinas, “*a gente sabe que muita coisa não deu certo, muitas coisas não deveriam ter sido daquelas formas, mas todos se empenharam em aprender e dar o melhor de si*”.

No que tange à questão da estruturação dos novos componentes, o coordenador, no NEM, explica que, inicialmente, as escolas-piloto não receberam os conteúdos e temas que seriam contemplados em cada percurso. Então, “*tivemos a oportunidade, lá no início, de tentar criar alguma coisa, mas meio sem orientação e daí estava meio perdido*” (CNEMB).

Entretanto, mesmo sem ter muita clareza, “*os professores, meio que foram construindo a sua trajetória, através de pesquisas, como eu te falei, de muita conversa, de muito planejamento*” (CNEMB). Apesar da crítica no que tange ao modelo de ensino proposto e à compreensão do conhecimento escolar que atenda as demandas do mercado, reconhecemos que, a partir da reforma educacional do Ensino Médio, ocorreu, no primeiro momento, uma possível (re)estruturação curricular pelos sujeitos da escola, mas, no decorrer da experiência, eles receberam direcionamentos prontos e acabam os adotando. Após chegar à matriz curricular, alguns professores contestam o conhecimento proposto. Porém, a equipe diretiva afirma que “*a gente viu que os temas eram bons. Os professores, às vezes, ‘ah, mas esse tema é muito complicado, é muito complexo’.* Não, mas vamos sentar, vamos ver, vamos encontrar um jeito” (CNEMB).

Para esclarecer acerca dos materiais que as escolas receberam enquanto realizavam as experiências de pilotagem, o coordenador CPI menciona que foi o “*referencial curricular de 2020 e 2021 que veio com todas as disciplinas e o que deve ser trabalhado. Aí, a partir disso, os professores fizeram o seu planejamento, foi feito grupos dentro das suas áreas*”. Assim, o docente era reduzido a seguir as ordens e, ainda, era culpabilizado pelo fracasso escolar, sem apoio pedagógico, sem formação e com infraestrutura mínima. Para tanto, com a análise, destacamos que o modelo de ensino reforça a racionalidade neoliberal ao tornar o professor submisso ao processo, uma vez que ele carece de apoio pedagógico e de infraestrutura adequada para a prática pedagógica. Além disso, as evidências persuasivas, através da mudança nas matrizes curriculares, enaltecem a desigualdade no acesso ao ensino, reforçam a retórica de que ele seria a “melhor” oportunidade para os jovens, visando perspectivas futuras de mudança desse modelo de ensino que não condiz com os interesses juvenis.

Consideramos, importante destacar o fato de que alguns profissionais reforçam tais princípios vinculados às estratégias de reprodução, de modo a naturalizar e esconder a precariedade do ensino. Salientamos, dessa forma, que a reforma educacional para o Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, prevê diversos indicadores de mudança, mas a experiência para efetivação, segue a revés para melhorar a qualidade de ensino para os jovens, principalmente no que se refere ao sentido educacional que está atrelado ao conhecimento escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “torna-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15)

Para as argumentações finais da presente tese, escolhemos como epígrafe as palavras de Ball, Maguire e Braun (2016), que nos mobilizam a pensar nas mudanças atreladas às políticas educacionais no contexto brasileiro. Essas, por sua vez, decorreram de formas distintas, através das compreensões das normativas e intervenções dos sujeitos nos espaços escolares. Para este estudo, definimos a Lei 13.415/2017, a BNCCEM e RCGEM como as normativas que orientam a reforma educacional para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e que induzem a prática pedagógica nas escolas-piloto a partir dos seus indicadores de mudança. Dessa forma, a Lei 13.415/2017 prevê a estruturação dessa etapa para um ensino em tempo integral, de modo a ampliar a carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais e a organização curricular a partir dos seguintes aspectos: proposta flexível; demandas da sociedade; possibilidade de escolha dos estudantes em relação à área que pretendem aprofundar os estudos; itinerários formativos relacionado às áreas do conhecimento e formação técnica profissional; a construção do projeto de vida; a possibilidade do ensino a distância; e a atuação de profissionais com notório saber. A BNCCEM também sinaliza a flexibilização curricular, o aumento da carga horária e os itinerários formativos para o ensino dos jovens, bem como as disciplinas organizadas nas áreas do conhecimento, e propõe o desenvolvimento de habilidades e competências (cognitivas, emocionais, éticas e sociais). O RCGEM, aborda as trilhas de aprofundamento curricular que são desdobradas a partir dos itinerários formativos e os jovens realizam a escolha a partir do seu projeto de vida. A normativa do estado contempla a proposta de flexibilização curricular (conteúdos obrigatórios e eletivos), considerando as demandas da sociedade gaúcha, o protagonismo, as diferentes juventudes e dá espaço para as novas formas de ensinar, aprender e de organização do tempo e espaços.

Delineamos as reflexões e defesas elaboradas ao longo deste percurso investigativo, o qual teve como objetivo analisar como as propostas curriculares para o Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, da BNCCEM e do RCGEM, estão sendo traduzidas e operacionalizadas pelos sujeitos escolares nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul. Apesar da complexidade da investigação, ponderamos, como possível resposta, que a tradução e operacionalização é compreendida de forma distinta pelos professores e equipes diretivas. Apesar do discurso

democrático e igualitário proposto nos documentos basilares, apenas alguns profissionais denunciam a limitação e precarização no acesso ao conhecimento escolar a partir da (re)estruturação curricular. Nas entrelinhas dos relatos dos profissionais, observamos o fortalecimento do preceito utilitarista e da competitividade, ao direcionar os percursos formativos para as demandas econômicas. A partir das experiências de pilotagem, ocorre a precarização do trabalho docente, pelas dificuldades em assumirem disciplinas como os itinerários formativos, uma vez que eles não possuem relação com a área inicial de formação dos professores, o que ocasiona a sobrecarga profissional, além da preocupação, em alguns casos, com a redução da carga horária de trabalho em sala de aula, bem como a falta de apoio pedagógico e infraestrutura básica, de modo a desqualificar o processo formativo dos jovens. Apesar do discurso retórico de protagonismo estudantil proposto na reforma educacional, os professores relatam o descontentamento, por parte dos jovens, com o NEM, por conta da preocupação com o vestibular e pela impossibilidade de trocarem de percurso no decorrer da formação.

O estudo possui relação com o projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, de modo que os dados coletados são um recorte das entrevistas (equipes diretivas) e grupos focais (professores das áreas do conhecimento) que foram coletadas pelos integrantes da equipe de pesquisa. A temática investigativa proposta para essa tese consiste em uma análise acerca das políticas curriculares para o Ensino Médio, a partir das experiências de pilotagem no Rio Grande do Sul, induzido pela Lei n. 13.415/2017, pela BNCCEM e pelo RCGEM. Com os direcionamentos das normativas oficiais, as escolas-piloto do RS iniciaram um percurso de operacionalização a partir das interpretações que são traduzidas pelos sujeitos escolares (equipes diretivas e professores) em práticas ressignificadas. De imediato, importa destacarmos que os documentos oficiais, por vezes, são confusos e complexos (Avelar, 2016), além de estarem distante da realidade, pois o idealizado não necessariamente condiz com o que é operacionalizado, o que ocasiona a precarização e esvaziamento do sentido educacional.

Em decorrência das intenções propostas para a presente tese, apresentamos as considerações elaboradas a partir da investigação. Assim, a partir do mapeamento em relação aos impactos das novas matrizes curriculares a partir da escolha dos itinerários formativos contemplados pelas escolas-piloto

, constatamos, a partir dos relatos, que os professores e equipes diretivas entendem a (re)estruturação curricular como uma possibilidade de mudança no modelo educacional, ou seja, na formação que existia anteriormente nessa etapa e que não atendia aos interesses juvenis.

Apesar de compreendermos a relevância das transformações e reformulações para a escolarização dos jovens, defendemos que as políticas curriculares podem intervir ou fortalecer as desigualdades de acesso ao ensino. A partir da investigação, observamos que o NEM precariza o modelo de escolarização, ao secundarizar ou retirar conhecimentos escolares das matrizes, pois, apesar de prever a possibilidade de abordar as áreas do conhecimento nos percursos formativos, eles não são garantia de acesso.

Em linhas gerais, as escolas-piloto ponderaram que elas não foram atendidas quanto à escolha dos itinerários, pois, apesar de realizarem uma opção junto com a comunidade escolar, argumentam que foram cobradas para que a reformulassem a partir de novas orientações. Para algumas escolas-piloto do RS, os itinerários formativos são compreendidos como a parte diversificada do currículo. Assim, a partir das novas nomenclaturas, tiveram que delimitar os conteúdos a serem contemplados. Em outras palavras, alguns docentes relatam que só os nomes foram modificados, portanto, as disciplinas tradicionais estariam sendo contempladas. Para outros profissionais, os conteúdos dos itinerários formativos não coadunam com a formação inicial do profissional, em função de não se ter muito material de apoio, uma vez que eles sentem falta de formação direcionada para as novas disciplinas. Isso ocasiona insegurança no docente, além das dificuldades com os novos conteúdos, uma vez que é necessário aprender “de um dia para o outro”.

Dessa forma, destacamos que a formação específica para o trabalho com os novos itinerários ocasionou insegurança, além de muitos professores não se identificarem com esse novo modelo. Para a prática pedagógica, necessita-se de estudo, mas, ao descaracterizar a sua área de formação, tornou-se uma forma de desvalorizar e precarizar a profissão. Apesar do discurso de se priorizar um perfil do docente para trabalhar com os itinerários, vale destacar que, na prática, dificilmente se tornou possível tal consideração, pois, ao reduzir-se a carga horária do professor, ele acabou aceitando o trabalho com os itinerários formativos. Nessa direção, evidenciamos, ainda, na realidade das escolas-piloto, a situação de professores que trabalham em mais que uma instituição de ensino para complementar carga horária, além dos casos de contrato que impossibilitam os professores a darem continuidade ao trabalho de um ano para o outro.

Ao se propor esclarecer como transcorreu o processo de elaboração das matrizes curriculares e da proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no RS, destacamos que os sujeitos escolares participantes da pesquisa sinalizam as fragilidades do processo, visto que, no início, até ocorreram algumas tentativas de construções curriculares, a

partir da elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular que previa o auxílio financeiro. No primeiro momento, ocorreram tentativas de elaboração e (re)estruturação curricular, porém, o trabalho desenvolvido pelas escolas foi desconsiderado, dado que as orientações propostas na sequência não reconheceram o trabalho dos sujeitos escolares. Os apontamentos dos participantes nos direcionaram ao entendimento de que as matrizes curriculares se apresentam prontas, isto é, são prescrições e são “engessadas” quanto às proposições dos percursos formativos, além de a proposta não se encaixar com a realidade dos jovens que cursam a última etapa da Educação Básica nas escolas-piloto.

Ao examinar o processo de elaboração, embora alguns sujeitos escolares se reconheçam como participantes do processo, vale salientarmos que diversos profissionais da educação realizaram as suas críticas, desde equipe diretiva até os docentes. Tornou-se visível, na análise, que há controvérsia em relação à participação, pois uma das equipes diretivas mencionou que recebiam, somente no momento da formação com os professores, o material para estudo e discussão, sem possibilidade de apropriação das informações e dos conteúdos. Além disso, outra possibilidade de participação que foi elencada se referiu aos questionários, mas os participantes ponderaram que as respostas eram de múltipla escolha, o que tornou o processo direcionado, já que não havia espaço para descrições e questionamentos. Dessa forma, concordamos com Pacheco (2016), quando afirma que os agenciadores relacionados ao governo desconsideraram as experiências e o trabalho docente na elaboração das normativas. Torna-se possível afirmar, então, que a reforma curricular para o Ensino Médio desmereceu a participação dos sujeitos escolares, ao propor um espaço de construção e, depois, prescrever os direcionamentos, de modo que foi necessário “encaixar” o processo a partir das orientações.

Nesse exercício investigativo, algumas escolas ponderaram que já (re)estruturaram seus documentos orientadores, como Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, a partir dos direcionamentos. Porém, outras argumentaram que não modificaram, mas que já estão operacionalizando os indicadores de mudança propostos da reforma educacional. O documento orientador para implementação do NEM (Brasil, 2018d) apresentou, como estratégia, que as escolas-piloto estruturassem a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), uma vez que esse é um documento a ser encaminhado para a Secretaria de Educação, o qual contempla diversas estratégias, como: formação continuada para os docentes; propostas pedagógicas para o desenvolvimento do projeto de vida; atividades que contemplam o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências socioemocionais; oferta dos itinerários formativos a partir dos interesses dos jovens; definição de duas ou mais áreas do conhecimento, de modo que pode

ser a formação técnica profissional; ações para utilização do recurso financeiro; plano de monitoramento e avaliação dos resultados. A partir do documento orientador, após a entrega da Proposta de Flexibilização Curricular, as escolas-piloto ficaram responsáveis por reformularem a nova matriz curricular e do Projeto Político Pedagógico até 2020 (Brasil, 2018d).

Apesar de tais direcionamentos do documento oficial, constatamos que o percurso de implementação ocorreu de forma distinta a partir das vozes dos sujeitos que participaram da pilotagem. Em relação à própria compreensão do que seria a Proposta de Flexibilização Curricular, constatamos que as definições pelos sujeitos escolares foram diversas. Os professores e equipes diretivas abordaram-na como as disciplinas que foram implementadas a partir dos itinerários formativos, ou compreendidas como os projetos em que os professores trabalharam. Ela também foi mencionada como a proposta de interdisciplinaridade, ou, ainda, foi considerada como o protagonismo juvenil. A partir dessa questão, podemos mencionar que as respostas dos sujeitos se complementam, porém, a reformulação das normativas escolares, provavelmente, tenha sido elaborada por um grupo seletivo da instituição, com a intencionalidade de garantir o auxílio financeiro, o que ocasionou falta de clareza no que diz respeito à resposta.

Apesar de um discurso de autonomia e protagonismo, a partir da Lei 13.415/2017, da BNCCEM e do RCGEM, além de outras orientações da CRE e da SEDUC, os profissionais mencionam que as orientações, por vezes, eram confusas, além de terem sido impostas, pois os participantes mencionaram que não se teve discussão no âmbito escolar, mas houve o repasse de informações e orientações de como deveria ser a implementação. Tal situação contribui para afirmarmos que a reforma educacional para o Ensino Médio se utiliza do currículo para regulamentar as intencionalidades atreladas a grupos de interesse, de modo a reproduzir relações de poder (Goodson, 2019). Contudo, torna-se possível afirmar a pouca ou insuficiente participação dos professores na elaboração das normativas, seja as nacionais, estaduais e até mesmo as institucionais, o que ocasiona a dicotomia entre quem elabora e quem desenvolve o currículo.

Ao verificarmos como está sendo operacionalizada a reforma do Ensino Médio pelos professores e equipes diretivas das escolas-piloto do Rio Grande do Sul, constatamos que existem opiniões divergentes entre os profissionais da educação. Por um lado, encontramos argumentos de participantes que descrevem um certo desconforto sobre os alcances da reforma, pois, ao ser uma experiência de pilotagem, seus resultados ainda estavam muito incertos. Além disso, por uma leitura historiográfica, torna-se sabido que diversas políticas públicas brasileiras foram implementadas de forma interrupta, assim, os sujeitos escolares “sentem-se oprimidos

pela política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 93). Por outro lado, evidenciamos que os sujeitos escolares, compreendem a necessidade de condições para a implementação, mas destacam que a referida reforma poderia ser uma boa possibilidade de mudar o modelo educacional vigente. E ainda, havia outros docentes, com uma perspectiva positiva no que tange à reforma do Ensino Médio. Assim, independente dos possíveis impactos provocados, esses profissionais incorporam o discurso e se tornam os esperançosos ao mencionarem as mudanças como um avanço para a educação — além do discurso de serem bem-vindas as propostas com intenções de melhorar o ensino. A partir da experiência do contexto brasileiro, amplamente documentada em pesquisas, constatamos que a interpretação elaborada por alguns sujeitos escolares, apesar de terem boa intencionalidade, carece de posicionamento crítico, isso porque “a responsabilidade de dar sentido às políticas recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20-21).

A retórica de boas intencionalidades adentra ao contexto educacional e ganha força na responsabilização dos sujeitos escolares, pois, para garantir a qualidade da educação, cada docente precisa individualmente engajar-se para ser um bom profissional, ser comprometido e “vestir a camisa” da escola para que a reforma dê certo. Com o desenvolvimento da análise, percebemos que acontece o que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 168) ressaltam quando dizem que “as escolas e suas equipes de liderança têm de demonstrar um grau de cumprimento com a retórica institucional e com os textos, seja qual for a política ou abordagem de política dominante”. Em outras palavras, a reforma educacional é acompanhada pelo discurso “milagroso” de que as condições foram asseguradas, mas que depende de o professor querer mudar o modelo de ensino vigente. Destacamos, ainda, que o próprio docente aceita e acredita nesse discurso e naturaliza a ideia de que depende dele que seja efetivada a reforma a partir de novas formas de ensino e aprendizagem.

No decorrer das considerações delineadas, mencionamos muitos aspectos relacionados à operacionalização da reforma do Ensino Médio trazidos pelos sujeitos das escolas-piloto do RS. Porém, entendemos como pertinente salientar, ainda, que, com os dados analisados, verificamos que as mudanças curriculares foram aligeiradas, mas, com diversas defasagens. Isso, pois, além da falta de tempo para planejamento, muitas discussões não foram realizadas no âmbito escolar e, quando contempladas, as prescrições e orientações já estavam estabelecidas. Com a ausência de clareza no que tange ao processo e reais intencionalidades da reforma do Ensino Médio, os discursos e ações foram atendidos sem resistência e, portanto, a (re)estruturação curricular, a partir da elaboração de forma coletiva, não se efetivou.

A reforma educacional prevê, em suas normativas, o discurso retórico de protagonismo, pela possibilidade de escolha dos jovens, além de isso ser apresentado como uma “inovação”. Porém, a partir da análise da operacionalização, constatamos que os itinerários formativos, em que os jovens teriam a possibilidade de escolha, não foi bem aceito. Dentre as diversas problemáticas, uma delas se referiu ao fato de não se ter a possibilidade de mudança, apesar dos estudantes ficarem arrependidos com a escolha inicial.

Com a análise, evidenciamos que existem muitos estudantes descontentes, porque, quando ocorreu o *Hackaton*, havia a possibilidade de realizar diversas escolhas, mas, depois, isso ficou reduzido a um ou dois itinerários formativos, o que torna a proposta de escolha apenas aparente. A partir dos grupos focais, os docentes mencionaram que muitos jovens procuram o período noturno para cursar o Ensino Médio para não precisarem passar pela experiência de pilotagem. Também relatam que os estudantes, ao escolherem os percursos formativos, optaram pela possibilidade de cursar junto com os amigos, ou pela proximidade e bom relacionamento com os professores. A partir das ponderações dos professores, os estudantes estão inseguros e demonstram preocupação em relação ao vestibular. Assim, muitos jovens têm solicitado aos docentes para que trabalhem os conteúdos das disciplinas (história, geografia, biologia, química, física, literatura, entre outras) ao compreenderem que os itinerários formativos estão ocupando o tempo de tais áreas.

Ao buscarmos averiguar os impactos em relação às práticas pedagógicas a partir dos indicadores de mudança no Novo Ensino Médio, constatamos que a experiência de pilotagem, no primeiro momento, tornou-se trabalhosa, visto que as escolas elaboraram a Proposta de Flexibilização Curricular com estratégias e ações para a implementação do NEM, para algumas formações para os docentes, para a preocupação em relação ao processo de divulgação à comunidade escolar e para o planejamento dos espaços diferenciados para os itinerários formativos. Com a análise, evidenciamos que, apesar do auxílio financeiro potencializar alguns locais de infraestrutura da escola, a verba não foi necessariamente suficiente para manter as demandas de tais espaços. Ainda, algumas instituições não obtiveram a verba repassada, por alguns tramites de documentação, e iniciaram da forma como conseguiram, o que dificultou certamente a prática pedagógica. Além disso, com as constantes mudanças de itinerários formativos, não se teve uma continuidade do trabalho consolidado decorrente de um processo avaliativo mais discutido coletivamente. Outra questão nessa direção se refere a situações de instituições que entenderam a proposta de ser escola-piloto como uma possibilidade

interessante de conseguir a verba para a escola, mas que, na realidade, são espaços escolares que carecem de infraestrutura e suporte pedagógico básico, como refeitório e internet.

Do ponto de vista do trabalho docente, a reforma educacional careceu de condições mínimas, como formação, tempo de planejamento, material pedagógico, infraestrutura, entre outros, para a sua efetivação. A partir do diálogo dos sujeitos escolares, observamos que, apesar das tentativas de resistência, o processo de convencimento do docente se torna muito mais representativo, pois a retórica atrelada à racionalidade neoliberal se demonstra fortemente presente de forma naturalizada nos discursos dos docentes.

Em relação à identificação das percepções dos professores e equipes diretivas em relação ao acesso, no que tange ao conhecimento escolar, ao (re)estruturaram as novas propostas curriculares para o Ensino Médio, destacamos que alguns participantes produzem a crítica em relação aos direcionamentos da formação dos jovens para atender as demandas do mercado, ao salientarem que a reforma está “maquiada” pelo mundo do trabalho ou que a profissionalização está como “pano de fundo”. Porém, vale destacar que esse discurso está muito mais naturalizado do que ponderado enquanto críticas. Dessa forma, os sujeitos escolares que participaram da experiência de pilotagem abordam-na como uma possibilidade interessante de que o jovem termine o Ensino Médio “bem encaminhado”, com um possível direcionamento profissional. Da mesma forma, o discurso de protagonismo é reconhecido como uma possibilidade relevante para direcionar aos interesses profissionais futuros. No entanto, alguns sujeitos escolares compreendem que a forma como está transcorrendo essa possibilidade de escolha não garante o protagonismo dos jovens.

Por conseguinte, chamamos atenção quando os sujeitos escolares abordaram, com naturalidade, a necessidade de formação atrelada a “conhecimentos técnicos”, ou que os professores buscaram formação técnica para trabalhar com os novos itinerários. A partir desses aspectos, destacamos que a docência necessita ter uma formação específica e que não podemos aceitar, sem resistir, que qualquer sujeito que passou pela escola ou que tenha um conhecimento técnico possa tacitamente ser professor.

No que tange aos jovens que estão cursando a última etapa da educação básica, os professores mencionaram que a reforma educacional, da forma como foi implementada, tornou-se uma preparação/direcionamento para o mercado de trabalho e esse aspecto foi naturalmente ponderado, por alguns sujeitos escolares, como uma questão positiva, pois o estudante teria a possibilidade de concluir o Ensino Médio, com um direcionamento profissional e melhores oportunidades futuras. Sobre esse aspecto, vale recordar os estudos de Masschelein e Simons

(2013) ao abordarem que, ao reforçar esse modelo de ensino que maximiza o potencial produtivo, esvazia-se o sentido educacional.

A interdisciplinaridade, como um dos eixos norteadores da proposta, tornou-se uma problemática quando a questão se refere ao livro didático. Os professores mencionaram que ocorreu uma desorganização dos conteúdos, ou seja, uma colagem de conteúdos descontextualizados e confusos, além de uma quantidade expressiva de livros que o docente necessita estudar para se apropriar dos conhecimentos. Para tanto, entendemos que o conhecimento organizado disciplinarmente norteia o estudante e o docente ao fato de que existem conhecimentos que possuem relação com as experiências sociais e culturais. Além disso, a organização do conhecimento em componentes curriculares contribui para que se compreenda que ele pode ser aprendido e reconstruído na prática pedagógica (Young, 2013).

A flexibilização reforça a hierarquia curricular, de modo a favorecer algumas áreas do conhecimento e a contribuir para a desvalorização de outras. Com isso, na experiência de pilotagem, os sujeitos escolares perceberam que alguns conteúdos acabaram se tornando repetitivos e outros conteúdos foram secundarizados. Compreendendo que as normativas basilares não relevam as necessidades das escolas brasileiras, o campo investigativo se apresenta complexo, trabalhoso e dificultoso, o que facilita que o conhecimento seja passível de controle pelos agenciadores. Para exemplificar isso, retomamos a fala do sujeito da escola piloto que abordou as formações com as editoras de livros. Apesar de compreender as intencionalidades delas na venda do livro didático, o professor argumentou que esses sujeitos realizaram o trabalho que a SEDUC não realizou, ou seja, o de tornar a reforma educacional mais compreensível.

Como encerramento das considerações deste estudo, retomamos a epígrafe que escolhemos para a presente tese: os escritos de Masschelein e Simons (2013) ao abordarem a escola como um espaço privilegiado para focalizar a atenção do estudante em algo. Dessa forma, vale nos questionarmos constantemente em relação a quais conhecimentos escolares a escola está ocupando o tempo dos jovens. Isto é, quais os sentidos educacionais que estão vigentes? Qual modelo de ensino queremos para a educação? Apesar das reflexões constituídas a partir do escrito desta tese, entendemos, enquanto pesquisadores, que as perguntas jamais findam. Contudo, salientamos que a reforma educacional para o Ensino Médio das escolas-piloto do RS necessita ser repensada, pois é preciso que se assegure as condições para que os sujeitos escolares redefinam as ações e sentidos escolares, a fim de que exista uma identidade

de cada instituição e não um modelo padronizado e prescritivo, como tem ocorrido com as reformas educacionais no Brasil.

Contudo, vale ponderarmos que este estudo não se encerra, pois os dados da pesquisa continuarão a serem explorados pelos integrantes do projeto “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” que se dedicam a estudar a última etapa da Educação Básica. Destacamos, ainda, que o projeto segue sendo ampliado, recentemente, a partir da aprovação do CNPq Universal (Edital 2023) para a continuidade da investigação que faz um comparativo com uma região no estado de Santa Catarina, com as escolas que realizaram a experiência de pilotagem.

Concluimos esta tese dizendo que os sujeitos escolares elaboraram ressignificações do processo e, apesar de algumas compreensões esperançosas, os posicionamentos críticos estão presentes nas vozes dos docentes, que, por vezes, não ganharam espaço nas reformulações das políticas educacionais. A partir das análises, defendemos que a retórica naturalizada na constituição de reforma conduziu a compreensão de um processo de autonomia e elaboração coletiva a partir do interesse da comunidade escolar, mas as condições ofertadas não foram suficientes. Da mesma forma, as prescrições das normativas oficiais definiram um currículo utilitarista para atender as demandas do mercado — restrito, no que diz respeito ao acesso para todos. Assim, apenas a (re)estruturação do currículo não foi suficiente para garantir a qualidade da educação do país na formação dos jovens do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia A. da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **AAPE/EPAA**, London, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta em práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105- 131, 1998.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2015.
- BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer n. 15/98; Resolução n. 03/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [S. L.]: [S. n.], 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [S. L.]: [S. n.], 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 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: 13 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [S. L.]: [S. n.], 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 3, de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, publicado em: 22/11/2018, edição 224, seção 1, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, publicado em: 05/04/2019, Edição 66, seção, 1, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**: documento orientador da Portaria n. 649/2018. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília: MEC/Consed, 2018e. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 13 fev. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

CAVALCANTI, Fábio. **Flexibilização curricular e itinerários formativos**: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. Tese (doutorado). Universidade Nove de Julho: Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2022.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 65-82, 2020.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CEENSI. **Projeto de Lei n. 6.840 de 2013**. Câmara dos Deputados. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Brasília, 2013.

COSTA, Adriana; FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; VELHO, Priscila de Campos. Potencialidades e riscos da utilização da entrevista na pesquisa em políticas educacionais. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). **Pesquisa em política educacional**: perspectivas metodológicas. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun., 2018.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boin-tempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo**. RBPAAE, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, abr., 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. O protagonismo dos

estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? *In*: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (Org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; SANTOS, Antônio Pereira dos; CENTENARO, Junior Bufon. A teoria da atuação nas investigações sobre políticas educacionais. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP n° 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov., 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n° 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias. **Salto para o futuro: Currículo: conhecimento e cultura**, Brasília, ano XIX, n. 1, p. 15-26, abr. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência**. 2019. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1- 19, 2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei n° 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Caderno Cedes**, a. XXI, n. 55, nov. 2001.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia A. da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escolar sem partido e a base nacional comum curricular. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abri. 2009.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista**. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em educação, São Paulo, 2018.

MARQUES, Aline Rabelo. **A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009- 2019): reformas, orientações e intenções**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun., 2017.

MORAES, Roque de. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In: ___ Currículo: questões atuais*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vistas de Michael Young. *In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 33-47

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun., 2017.

MUCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria: Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, 2006.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Caderno de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: [Ahttps://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323](https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323). Acesso em: 13 fev. 2023.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAGLIA, Rosangela da Silva Camargo. **Base nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri.** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Pós-Graduação em educação – currículo, 2019.

PEREIRA, Betina Kappel. **Projetos temáticos integradores como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências da área das ciências da natureza: uma experiência no ensino médio.** Tese (doutorado). Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2801>. Acesso em: 06 maio 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abril. 2019.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados.** São Paulo: Cortez, 2016.

ROSTIROLA, Camila Regina. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria n. 649.** Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/2558.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEEd n. 349**, de 20 de dezembro de 2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2019a.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria n. 289**, de 27 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Porto Alegre: Secretaria de Estado de Educação, 2019b. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/Portaria_2892019_Seduc_RS_Org_Curric.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular gaúcho: ensino médio.** Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em:

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In: _____*; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998a. p. 119-148

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. *In: _____* (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 262-280.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-37.

SAVIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**. *Cad. Pesqui.* [online], n. 42, p. 8-18, 1982.

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação: Pelotas, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 137, p. 1-10, maio/ago. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 214130, p. 1-15, set. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Camila Aparecida da. **A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil: um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo**. Tese (doutorado). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 152-178, jan./jun. 2015.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simons. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-27, jan./dez. 2023.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simons; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e. 14398, p. 1-23, 2023a.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simons; BUKOWSKI, Chaiane. Análise de conteúdo nas pesquisas em políticas educacionais. *In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas*. Porto Alegre: Livrologia, 2023b.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-31.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa (entrevista)



INSTRUMENTO DE PESQUISA DIRETORES E COORDENADORES

1. Quando a reforma do ensino médio foi anunciada pela Medida Provisória 746/2016, quais foram suas primeiras impressões?
2. Em várias regiões do Brasil, logo após a publicação da MP 746, muitos estudantes iniciaram movimentos de ocupação de escolas contra a reforma. A sua escola teve essas mobilizações? Se sim, como você avalia e quais foram os resultados dessa mobilização estudantil?
3. Sabe-se que a MP 746 se converteu em Lei Federal 13.415/2017. A partir de então iniciou-se o processo de implementação da reforma: quais foram as primeiras atividades que a escola participou ou promoveu sobre o Novo Ensino Médio?
4. Você acompanhou ou ficou sabendo das disputas ou discussões políticas que aconteceram em torno da reforma? Qual a percepção que você tem disso?
5. Nas formações pedagógicas destinadas aos professores sobre o Novo Ensino Médio, surgiram informações sobre entidades, fundações empresariais, agências governamentais envolvidas na elaboração da proposta? De que forma essas relações foram abordadas?
6. Como foi a reação da comunidade escolar (professores, alunos, famílias, funcionários) ao saber que a sua escola seria uma das 300 escolas do Projeto Piloto do estado do Rio Grande do Sul? Por que você acha que a sua escola foi escolhida para ser uma das escolas piloto?
7. Toda experiência de projeto piloto se configura como teste, aperfeiçoamento, tentativa. De onde vinham as orientações para a implementação? Elas foram constantes? Mantiveram sempre um fio condutor ou mudavam com frequência?
8. O que mudou na proposta pedagógica da escola após a designação de ser escola piloto do Novo Ensino Médio e da BNCC para etapa? Como foi o envolvimento dos professores? (Participaram sugerindo e construindo a proposta ou receberam instruções para colocar em prática uma proposta já estabelecida?)
9. De que forma os alunos foram incluídos nesse processo de construção do Novo Ensino Médio em sua escola?
10. O que significa a proposta de flexibilização curricular (PFC)?
11. Como foi o processo, como a PFC tem sido pensada na escola. É possível de colocá-la em prática? Como serão ofertados os percursos formativos sugeridos pela BNCC?
12. Após quase dois anos de projeto piloto, como você avalia a experiência de sua escola com o Novo Ensino Médio? (dificuldades, avanços, perspectivas...)
13. O que há de novo no “Novo Ensino Médio”?

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa (grupos focais)



ROTEIRO PARA GRUPOS FOCAIS COM OS PROFESSORES

1. Como vocês ficaram sabendo da reforma do ensino médio e uma lei tem força para mudar a realidade da escola?
2. Vocês leram os documentos norteadores do Novo Ensino Médio? Tiveram encontros de estudo na escola? (Sim; Não) (BNCC, Lei 13.415/2017, DCNs/2018 atualizadas, RCG, Diretrizes itinerários formativos)
3. Qual foi e é a função da SEDUC, da CRE e da escola nessa reforma?
4. Como vocês percebem o protagonismo dos alunos na reforma?
 Que tipo de participação aconteceu?
 Perceberam resistências? Foi oposição à proposta ou acomodação para não mudar?
 Os estudantes puderam escolher o que cursar?
5. Vocês foram ouvidos a respeito da reforma e do projeto piloto e consideram que as sugestões e expectativas foram contempladas? (Em que momentos? Como foi essa escuta? Responder os formulários on-line é participar?)
6. Como vocês avaliam a preparação/formação dos professores para atuarem na nova proposta curricular? (Novos componentes curriculares? Itinerários formativos?)
7. O que vocês entendem por flexibilização curricular?
8. Os itinerários formativos foram construídos pela escola ou foram elaborados pela Seduc e como vocês avaliam a experiência piloto com os itinerários?
9. Como vocês avaliam a substituição da carga horária das disciplinas pelos itinerários e pelo projeto de vida?
10. As escolas têm infraestrutura para atender as exigências da nova proposta e o que vocês acham das parcerias com a iniciativa privada?
11. Quais os maiores desafios para os docentes?
12. O que há de novo no “Novo Ensino Médio” e o que realmente mudou na visão de vocês? (Competências, habilidades, áreas do conhecimento, itinerários formativos, carga horária)