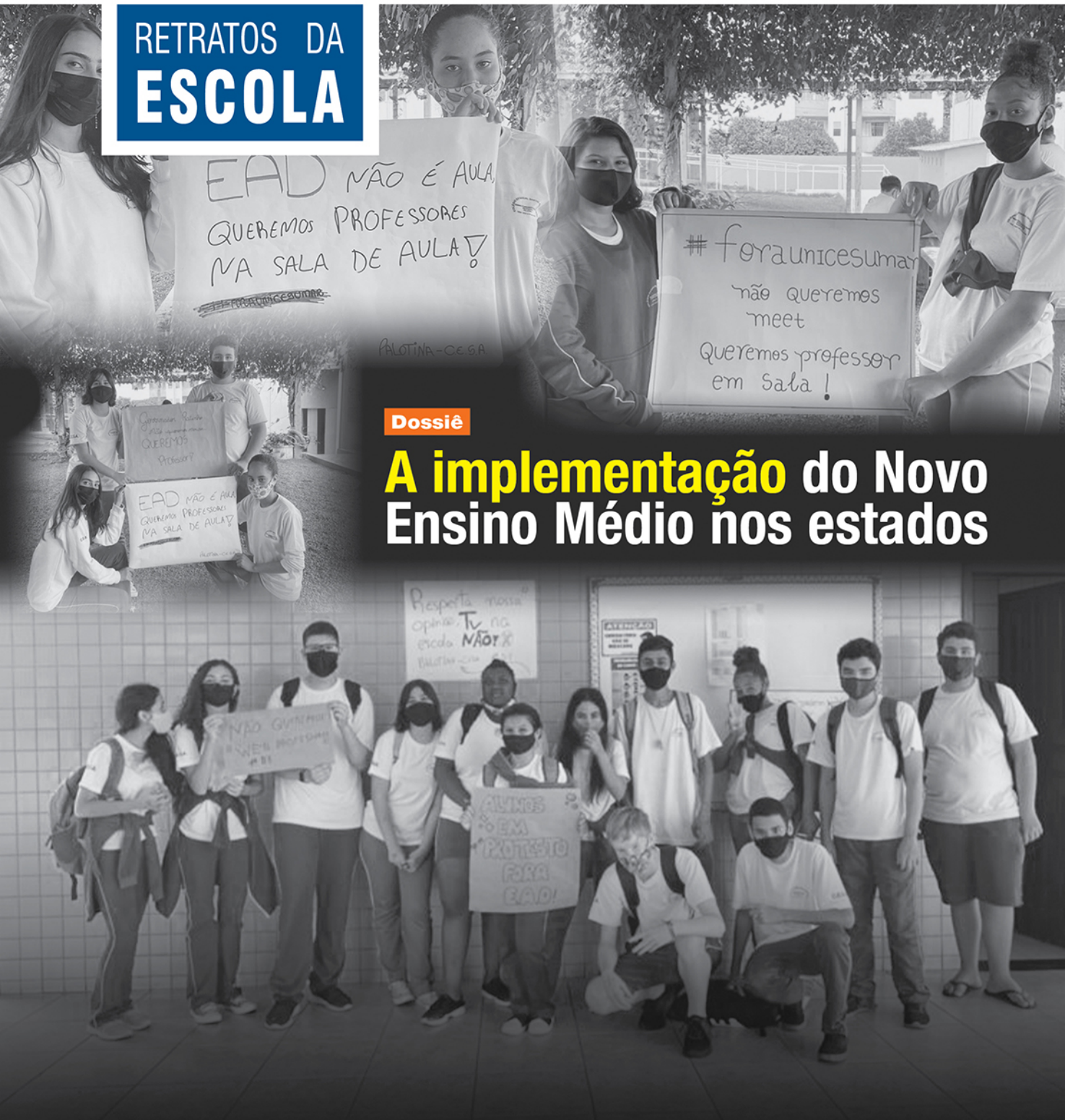


RETRATOS DA ESCOLA



Dossiê

A implementação do Novo Ensino Médio nos estados

52 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO/MA - Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul.
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação.
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria / RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí / RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas / RS
SINTRAEDS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.16, n.35, maio a agosto de 2022.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Helene Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luis Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Magno Pereira Cruz (DF)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal de Souza (GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Carlos de Lima Furtado (TO)

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Girlele Lázaro da Silva (AL)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

José Valdivino de Moraes (PR)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

Valéria Conceição da Silva (PE)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Claudio Antunes Correia (DF)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Ionaldo Tomaz da Silva (RN)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Marco Antonio Soares (SP)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Nelson Luiz Gimenés Galvão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Sueli Veiga Melo (MS)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vidal (RN)

Iara Gutierrez Cuelar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Omildo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Armanda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jaques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Marjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br > www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.16, n.35, maio a agosto de 2022.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 16	n. 35	p. 257-699	mai./ago. 2022
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2022 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do dossiê

Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Fotos de Capa

APP Sindicato

Edição

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social 263
Comitê Editorial

ENTREVISTA

Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma
na maior rede de ensino básico do país 267
Márcia Aparecida Jacomini

DOSSIÊ

A implementação do Novo Ensino Médio nos estados 285
Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart

Parcerias público-privadas: ressignificações docentes
em uma escola no Rio Grande do Norte..... 295
Laínia Maria Silva Queiroz e Alessandro Augusto de Azevedo

Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo
a partir dos itinerários formativos 315
Maria da Conceição Silva Lima e Danyella Jakelyne Lucas Gomes

A reforma do ensino médio no Ceará 337
Eloisa Maia Vidal, Ana Gardenmya Linard Sirio Oliveira

Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá 357
Crislaine Cassiano Drago e Dante Henrique Moura

Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul 377
Fabio Perboni e Maria de Lourdes de Macedo Ferreira Lopes

A reforma do ensino médio no Paraná:
dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual 399
Monica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa e Cleci Körbes

Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul 419
Mateus Saraiva, Ângela Chagas e Maria Beatriz Luce

O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares 443
Eliza Bartolozzi Ferreira e Alessandra Martins Constantino Cypriano

O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro 463
Natália Silva Pereira, Marcia Civiatta e Bruno Gawryszewski

Profissionalização e a reforma do ensino médio:
dispositivos institucionais na política pública paulista 483
Sueli S. dos S. Batista, Daniel C. Pereira, Claudia B. de M. Abreu e Monique R. da S. Pessoa

Itinerários formativos e 'liberdade de escolha':
Novo Ensino Médio em São Paulo 509
Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart

RESENHA

Uma contrarreforma educacional a serviço do capital
e sob a égide do neoliberalismo 537
Márcia Aparecida Jacomini

Novos contornos da precarização: a pandemia da COVID-19
e os sucessivos ataques ao trabalho docente 543
Lorena Lins Damasceno

ESPAÇO ABERTO

Desenvolvimento Moral no Ambiente Escolar 549
Marina Lara Rodrigues e Patrícia Unger Raphael Bataglia

Formação continuada: desafios e contribuições para a prática docente 571
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano e Luiz Carlos da Costa Silva Júnior

Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem 591
Dhyovana Guerra, Amanda M. Gonçalves, Simone Sandri e Ireni Marilene Z. Figueiredo

Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar 613
Danilo Araujo de Oliveira e Anderson Ferrari

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Tecendo os caminhos da seda: resgate histórico e cultural
da produção de casulo de seda 633
Bruna Marques Duarte, Rhuani Guilherme Tardo Ribeiro e Rosimara Albuquerque Mello

Conversando com Tarsila: relato de uma experiência interdisciplinar 647
Mariana Luzia Corrêa Thesing, Elisângela Melnik Trombetta e Mara Silveira de Freitas

DOCUMENTOS

Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) 667

Carta de Natal – CONAPE da Esperança 683

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 691

Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social

Não poderíamos iniciar este editorial sem fazer referência à *II Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE 2022*, realizada entre os dias 15 e 17 de julho, em Natal, Rio Grande do Norte. A etapa nacional ocorreu após dois anos de debates, em conferências municipais, regionais, intermunicipais, estaduais e distrital, mobilizadas pelo Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, contando com amplos setores da sociedade brasileira. Ao ser encerrada, a Conferência foi significativamente denominada pelos/as seus/suas participantes de *Conape da Esperança*. No evento, foi aprovada a *Carta de Natal*, publicada nesta edição da *Retratos da Escola*, e ratificado o documento final, intitulado *Reconstruir o País: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es* (publicado no site da CNTE). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE teve presença marcante na organização e nos debates, marcados pela busca da reconstrução do nosso país.

O momento em que vivemos, com a grave situação de desmantelamento no plano político, econômico, social, cultural e educacional do país, começou a ser definido com o golpe de Estado de 2016, no governo de Michel Temer, se agravando no atual desgoverno, eleito em 2018. Não por acaso, a reforma do ensino médio – que podemos denominar de contrarreforma – teve seus contornos definidos nos três primeiros meses após esse golpe. De início, a Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, instituiu o *Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral*. Dias depois, a portaria foi transformada em Medida Provisória para fomentar a implantação do programa (MP 746/16) e tornou-se lei em 16 de fevereiro de 2017 (Lei n.13.415).

O dossiê que publicamos nesta edição (v.16, n.35), *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados*, completa uma tríade iniciada com outros dois: *A reforma do Ensino Médio em questão* (v.11, n.20, 2017) e *O que esperar do Novo Ensino Médio?* (v.16, n.34, 2022). Com essas publicações, revela-se, cada vez mais, uma potente e justificada crítica, pela não aceitação da legislação que impõe o chamado Novo Ensino Médio – NEM. Como introdução à temática, a Seção Entrevista apresenta o significativo trabalho realizado pela professora Márcia Aparecida Jacomini, sob o título *Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede*

de ensino básico do país. As diretoras entrevistadas são gestoras de diferentes escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, e seus ricos depoimentos revelam os problemas vivenciados no processo de implantação desse Novo Ensino Médio nos seus locais de trabalho.

Organizado com muito empenho e sensibilidade pelo professor Fernando Cássio, da Universidade Federal do ABC, e pela Professora Débora Cristina Goulart, da Universidade Federal de São Paulo, o dossiê inicia-se com *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem*, título por si emblemático. Os organizadores partem da constatação de que os 11 artigos apresentados, todos frutos de recentes pesquisas, indicam elementos comuns nos diferentes estados da federação: o primeiro elemento é a limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos do NEM; o segundo é a presença do número considerável de atores privados, especialmente de fundações e institutos empresariais, em todas as etapas da implementação do NEM; o terceiro elemento comum é o efeito indutor de desigualdades do NEM, como já previsto por inúmeros/as especialistas em educação, desde a edição da MP 746/2016. A confirmação final – a qual, se não fosse trágica, seria cômica – é a de que a sigla ‘NEM’ não poderia ser mais adequada para representar essa reforma: “o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’”, que, segundo os/as autores/as, está “muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as”.

A seção Resenha nos oportuniza uma síntese comentada de duas obras recentes e importantes para os debates atuais da educação pública. A primeira, em diálogo direto com o dossiê, *Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo*, é a resenha da professora Márcia Aparecida Jacomini sobre a obra *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*, e-book publicado em 2022 e organizado por duas ilustres educadoras: as professoras Nora Krawczyk e Dirce Zan. Na segunda resenha, *Os novos contornos da precarização: a pandemia da COVID-19 e os sucessivos ataques ao trabalho docente*, de autoria da professora Lorena Lins Damasceno, contamos com a apreciação do livro *Trabalho docente sob fogo cruzado – Volume II*, publicado em 2021. A coletânea de textos (compreendendo artigos, ensaios e entrevistas) que dá sequência ao primeiro volume da mesma obra, lançado em 2018, trata dos novos contornos da precarização trazidos pela pandemia e os sucessivos ataques ao trabalho docente. O livro foi organizado por Cláudia Affonso, Claudio Fernandes, Gaudêncio Frigotto, Jonas Magalhães, Valéria Moreira e Vera Nepomuceno, que contaram com a colaboração de 43 professores/as-autores/as de diferentes locais, gerações, níveis e esferas de atuação.

O Espaço Aberto deste número apresenta quatro artigos. Marina Lara Rodrigues e Patrícia Unger Raphael Bataglia trazem o texto *Desenvolvimento Moral no Ambiente Escolar*, no qual elaboram uma revisão de literatura abrangente sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Em *Formação Continuada: desafios e contribuições*

para a prática docente, Francisca Edilma B. S. Aureliano e Luiz Carlos da C. Silva Júnior discorrem sobre a formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a aprendizagem das docentes cursistas. Dhyovana Guerra, Amanda M. Gonçalves, Simone Sandri e Ireni Marilene Z. Figueiredo, em *Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem*, analisam como a noção de crise de aprendizagem anunciada pelo Banco Mundial – BM (2018) sustenta a resignificação e a intensificação das recentes reformas educacionais brasileiras. Por fim, *Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar*, de Danilo Araújo de Oliveira e Anderson Ferrari, analisa os processos de (re)produção de sujeitos genericados/as em uma escola pública de educação básica em Aracaju – SE.

Na seção Relatos de Experiências, contamos com duas contribuições. Bruna M. Duarte, Rhuan Guilherme T. Ribeiro e Rosimara A. Mello, no texto *Tecendo os caminhos da seda: resgate histórico e cultural da produção de casulo de seda*, trazem o relato de uma inspiradora atividade pedagógica sobre o resgate histórico da produção do casulo de seda em Nova Esperança – PR, que teve como resultado a elaboração de um documentário pelos/as estudantes e sua apresentação à comunidade. Em *Conversando com Tarsila: relato de uma experiência interdisciplinar*, Mariana Luzia C. Thesing, Elisângela M. Trombetta e Mara S. de Freitas apresentam uma experiência de trabalho interdisciplinar realizada com três turmas de terceiros anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A intervenção consistiu em incentivar os/as estudantes a observarem e escreverem sobre si e seus cenários cotidianos, relacionando-os com os saberes produzidos pelas diferentes disciplinas envolvidas na prática pedagógica.

Para fechar esta edição, publicamos dois documentos de suma importância para os atuais debates políticos e educacionais do Brasil: a *Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)* – assinada por mais de 250 associações, sindicatos, fóruns e outros grupos do campo educacional no país – reforça a posição de luta, já colocada pelo dossiê, pela revogação desta reforma irreformável; e a *Carta de Natal – CONAPE da Esperança*, que elenca 35 pontos em defesa da democracia, dos direitos sociais, da educação, da vida e da soberania popular.

Sublinhamos também nosso agradecimento aos/as promotores/as da terceira edição do CONEPed – Congresso Nacional de Editores de Periódicos de Educação, coordenado pelo Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação – FEPAE, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, pelo excelente encontro realizado entre os dias 16 e 18 de agosto, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal. A *Retratos da Escola*, com a finalidade de aprimorar-se e manter-se atualizada, esteve presente no evento.

Desejamos uma boa leitura a todas, todos e todes, sem medo de sermos felizes!

Comitê Editorial

▶ ENTREVISTA

RETRATOS DA ESCOLA



Novo Ensino Médio na prática: *a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país*

 **MÁRCIA APARECIDA JACOMINI***

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, Brasil.

Embora discussões sobre mudanças no ensino médio estivessem acontecendo desde 2013, com base no Projeto de Lei n.6.840-A/2013 que tramitava no Congresso Nacional, foi a partir das mudanças na conjuntura nacional que culminaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, que a reforma tomou corpo; o então presidente Michel Temer usou um expediente, típico de assuntos urgentes ou de governos autoritários, para fazer a reforma do ensino médio: a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Posteriormente, a MP foi convertida pelo Congresso Nacional na Lei n.13.415, sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017.

Para justificar a reforma, construiu-se uma hegemonia em torno de ideias como: ‘o ensino médio está em crise’; ‘o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão’; ‘o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico’ etc. Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles. Esse foi o contexto de uma reforma educacional de enormes proporções feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas.

Na essência, a reforma do ensino médio representa uma ruptura com a oferta de uma formação científica e humanística comum e geral a todos/as os/as estudantes que concluem a educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/1996. A reforma reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas, por exemplo, que atendem a uma pequena parcela da população. Ou seja, a reforma do ensino

* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. *E-mail*: <jacomini.marcia@gmail.com>.

médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos.

O estado de São Paulo foi o primeiro a aprovar um novo currículo para o ensino médio, em julho de 2020, motivo de orgulho para o então secretário da educação Rossieli Soares da Silva, que deixou o cargo no dia 1 de abril de 2022, para concorrer ao cargo de deputado federal pelo PSDB/SP. Em 2021, durante a pandemia, com as escolas ainda fechadas, iniciou-se a implementação do Novo Ensino Médio (o nome-fantasia da reforma) para estudantes que cursavam o 1º ano dessa etapa da educação básica.

O processo foi um tanto conturbado, com base em consultas que, pelo caráter aligeirado e desprovido de discussões – em parte pelas imposições advindas da condição pandêmica, em parte pelo caráter pouco democrático da gestão Rossieli –, não se consubstanciaram em participação efetiva das comunidades escolares. Nesse sentido, o Novo Ensino Médio na rede estadual paulista tem apresentado problemas que vão muito além daquilo que poderia ser considerado característico de mudanças educacionais de grande porte. Para conhecer alguns desses problemas na perspectiva de profissionais que estão acompanhando a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, convidamos três diretoras escolares para falar sobre a experiência: Héliida Lança¹, Márcia Regina da Silva² e Janaina Paulieli Lavado³.

Márcia Jacomini: Quando teve início a implementação do Novo Ensino Médio na escola? Quando começou efetivamente para vocês?

Héliida Lança: Em 12 de março de 2019 foi a primeira formação, um percurso formativo que eles colocaram na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAPE com o nome de *Diretrizes Educacionais do Planejamento 2019*. E ali, um dos assuntos tratados já foi o Novo Ensino Médio. Assim, eles/as foram homeopaticamente. As primeiras conversas... obviamente que não vinha o susto todo de uma vez, ainda que já conhecêssemos a lei [n. 13.415/2017, que instituiu a reforma no país] e o que estava por vir. Mas cada sistema regulamentou com a sua especificidade. A gente não tinha muita esperança, porque sabemos que o Rossieli tinha um modo de gerir a educação que éramos contra. Então a gente já tinha uma expectativa com relação a isso, mas ele não soltou tudo de uma vez. Nessa primeira formação, eles/as chamaram assim, *Apresentação do Secretário Rossieli sobre as diretrizes educacionais da nova gestão e do Novo Ensino Médio*. Era um dos tópicos daquela formação, que era para os/as diretores/as.

Márcia Jacomini: E para os/as professores/as, quando foram as primeiras orientações ou formação sobre o Novo Ensino Médio?

Hélida Lança: Na introdução do currículo, ele [Rossieli Soares da Silva] declarou que, ao longo de 2020, foram realizados vários seminários e consultas a professores/as, estudantes e equipes. Na escola onde eu trabalho nunca recebemos nenhum convite ou convocação para nenhuma atividade desse teor. Não tivemos conhecimento, embora o ex-secretário afirme isso. Então, efetivamente na escola, começou em 2021. Em 2021 já virou Novo Ensino Médio. Só que qual estratégia eles/as utilizaram? Eles/as mudaram o nome do sistema. Então os/as estudantes que entraram na primeira série em 2021 já não eram mais alunos/as do ensino médio, e sim alunos/as do 'Novo Ensino Médio'. Eles/as mudaram o nome do curso no sistema, mudaram o código. Só que a matriz curricular de 2021 para estudantes do 1º ano do ensino médio não sofreu nenhuma alteração. Então, pela primeira vez na minha vida – e eu sou diretora de escola há 20 anos –, eu fiz a homologação de uma matriz curricular incompleta, da qual só constavam as disciplinas e a carga-horária do 1º ano do ensino médio. O 2º e o 3º anos estavam em branco, e as matrizes de 2021 foram homologadas assim. Porque, durante o ano, eles/as foram soltando uma coisa de cada vez... aos poucos. Então, lá para março de 2021, começaram as primeiras formações. A pandemia no auge, não é? Porque houve aquela tentativa de retorno no início de 2021 [as aulas presenciais estavam suspensas na rede estadual], mas quando foi março, já tivemos que retirar o presencial de novo. Então tudo foi pelo Centro de Mídias [da Educação de São Paulo, plataforma de ensino remoto criada pelo governo paulista], que para o Rossieli é sensacional, que ele adora. E a pandemia veio bem a calhar para esse Centro de Mídias crescer. Então tudo aconteceu por lá. O Rossieli começou a fazer as *lives*, sem qualquer interação. Assim, nunca houve e nunca vai haver interação dentro desse modelo, porque é a estratégia deles. Nós na escola viemos fazendo discussões a respeito disso desde a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Mas aí era uma coisa específica da escola, não era uma ação formativa da pasta.

Janaína Paulieli Lavado: Realmente, para os/as professores/as chegou em 2021, com palestras e *slides* de PowerPoint, que iam sendo repetidos a cada formação. Toda formação, eles/as passavam o mesmo PowerPoint, explicando como seriam as unidades curriculares no 2º ano e no 3º ano. E eles/as fizeram uma jogada que foi assim: como eles/as não mudaram, acho que por conta da pandemia não tiveram tempo de organizar a grade para o 1º ano do ensino médio, eles/as colocaram que no 1º ano do Novo Ensino Médio valeriam as disciplinas do Inova Educação⁴. Então, o que é o Novo Ensino Médio? São as disciplinas do Inova no 1º ano do ensino médio. Aí, é a partir do 2º ano que os/as alunos/as optam pelos itinerários formativos, e aí vai aumentando a carga horária de itinerários. Tanto que eles/as colocam lá nos slides que eles mostram: Formação Geral Básica e formação específica. E aí, na formação específica – a formação diferenciada –, eles colocam 'Inova'. Aí, no 2º ano, diminui a Formação Geral Básica e entram a formação específica mais as matérias do Inova. No 3º ano diminui a parte geral ainda mais, aumenta a formação específica e mantém as matérias do Inova Educação.

Realmente, lá em 2018, quando veio a BNCC, a gente aqui na escola se reuniu. Acho que foi a única ‘consulta’ que eu me lembro de terem feito. Pediram para a gente se reunir. Teve um chamado *Dia D*, em 2018. E aí a gente tinha que se reunir com os/as professores/as para discutir a BNCC. E aí, quando a gente tinha que preencher para poder entregar os resultados da discussão, eu acho que a gente nem chegou a passar as informações para o sistema. Foi uma coisa meio assim: ‘vamos consultar, e onde que a gente dá essa resposta?’. A gente nunca teve onde colocar essa resposta. Eu sei que a gente colocou lá – até outro dia eu tinha as folhas aqui – ‘em repúdio à BNCC, repúdio à BNCC’. A gente colocou ‘não’ para tudo. Foi a única vez que houve uma consulta pensando em um ensino médio mais específico. O que eu sei é que, depois de um tempo dessa consulta, eles/as divulgaram que a maioria das pessoas concordou. Eu falei, ‘nossa, será que só a gente não concordou?’. Mas foi, eles/as deram o resultado dessa consulta. Não sei se vocês se lembram. Eles/as deram o resultado dessa consulta dizendo que era algo que todo mundo queria e que os/as professores/as também ansiavam por aquilo e tal. E isso foi lá em 2018. O primeiro ano em que eu estava aqui na gestão da escola.

Márcia Regina da Silva: Acompanhamos essa questão principalmente no primeiro ano que foi apresentado o que o Inova Educação seria. Mas é interessante que não se discutia a concepção, a fundamentação. Uma política da Secretaria da Educação apresentar só a estrutura: ‘vai funcionar assim’. Eles/as não apresentam por que as coisas vão funcionar daquele jeito, qual é o fundamento das coisas, qual é a justificativa teórica das coisas.

Hélida Lança: Então, veio em 2018 essa fala, mas aqui na nossa Diretoria de Ensino foi muito superficial. Eles/as trabalham como se as coisas fossem um Lego, só encaixando peças sem nós sabermos a concepção, a orientação, a formação, a fundamentação. Transformaram o Inova, que já existia, em formação básica e colocaram na grade. A gente nem sabia que o Inova Educação era o Novo Ensino Médio. E aí, quando foi para implementar o [NEM no] 2º ano, agora em 2021, começou um debate, mas sempre a mesma apresentação da estrutura sem o recheio, sem dizer como as coisas iam acontecer. E mesmo quando os itinerários formativos foram apresentados, eu lembro que eu tirei férias em setembro e em outubro teve uma reunião na qual eles/as falaram da expansão [da carga horária]. Porque a gente não tinha em mente que, apesar de nós sabermos que estava sendo ampliada a grade horária, o número de horas, a gente não tinha dimensão de como aconteceria. Aí, em outubro, veio uma reunião falando que as crianças teriam que ou estudar depois do período ou estudar antes do período. Então foi uma surpresa, pois a gente não tinha essa dimensão, apesar de ser uma coisa lógica aumentar a grade. Mas a gente não sabia como. Nós temos o ensino médio noturno, a opção de ter que ser remoto pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e as dificuldades que nós temos com essa questão. Mas no ano passado foi tudo remoto. Nenhuma reunião presencial, nenhum tipo de

intervenção. E a gente passou por isso, que parece que educação é só você montar a estrutura e depois você põe os recheios, sem a gente poder refletir, fundamentar e problematizar.

Márcia Jacomini: Como vocês estão lidando com a questão do aumento da carga horária dos/as estudantes?

Márcia Regina da Silva: Os nossos 2º e 3º anos do ensino médio são no período noturno. Os 1º anos são de manhã, até por uma opção, porque o primeiro ano noturno era muito complexo. E eu tenho dez salas de aula. Dessas, duas são adaptadas, são salas apertadinhas. E os/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental saem da escola às 18h35. O noturno começa às 19h. Então, não há espaço físico para acomodar uma expansão presencial. Se você tem espaço físico, você consegue chamar os/as estudantes antes, começar o turno antes. Então, pela falta de espaço físico, nós tivemos que optar pela questão remota. Então, a partir das 17h – começamos às 17h porque os/as estudantes precisam de um tempo para sair da aula e vir para a escola. Não dá para terminar às 19h, então deixamos um período para eles/as terminarem e virem para a escola. E uma parte dos/as professores/as transmite aqui a partir da escola, e uma parte transmite de onde estiver, porque a legislação permite que essa transmissão também seja remota. E nós estamos utilizando o Centro de Mídias da Educação de São Paulo para gravar as aulas e deixar à disposição dos/as estudantes. Mas a adesão tem sido bastante limitada, pois muitos/as estudantes trabalham, outros/as não têm equipamentos e outros/as falam assim, ‘ah, gente, nós estamos no presencial. Eu não tenho mais que assistir CMSP’. Então, essa lógica de que aumentou a carga-horária e eles/as devem acompanhar remotamente, é uma coisa que... acho que foi muito cansativo na pandemia... eles/as rechaçam... Tem a turma que assiste, mas estamos com dificuldade de ter uma adesão massiva da coisa.

Hélida Lança: A minha situação não é diferente. É uma escola só de ensino médio, com 2.300 alunos/as. O prédio tem oficialmente 18 salas de aula, mas a gente trabalha de manhã com 19 turmas, à tarde com 20 e à noite com 18. Então, temos zero de espaço sobrando. Essa questão do espaço físico impede de pensar em qualquer outro arranjo dentro daquilo que a Seduc-SP possibilitou. Ainda que nós tivéssemos espaço físico, eu tenho dúvidas se os/as estudantes teriam condição de ficar no contraturno, porque a nossa é uma escola de passagem. Os/As estudantes, em sua grande maioria, mais de 80%, não moram na região e nem próximo. Eles/as vêm dos bairros mais distantes da periferia Leste e, portanto, uma boa parte deles/as ou trabalha no contraturno ou faz Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai ou faz Escola Técnica Estadual – Etec. Muitos mesmo. A grande maioria deles/as já tem uma outra ocupação no contraturno. Então, ficou mesmo no Centro de Mídias. Às vezes funciona, às vezes não. Tem estudante que participa, tem estudante que não. Tem estudante que reclama, tem estudante que nem consegue aceitar o fato de isso

existir, como a Márcia Regina colocou. Então é bastante complicado. Mas tem uma brecha aí que me incomoda muito. Se o Novo Ensino Médio começou em 2021 – porque é isso, era o prazo – por que é que no 1º ano do ensino médio lá de 2021 não teve a ampliação que tem agora no 1º ano de 2022? Esses/as jovens que começaram no 1º ano, em 2021? À noite... a Márcia Regina talvez não tenha percebido isso, porque ela não tem 1º ano noturno. Eles/as têm, assim, olha, três aulas de Língua Portuguesa presenciais e uma no Centro de Mídias; uma aula de Sociologia presencial e uma na expansão; Matemática, tem presencial e uma na expansão. Quem entrou um ano antes, que já era o Novo Ensino Médio, não fez isso. Então, quer dizer, eles/as não vão cumprir a carga-horária que a legislação exige.

Janaína Paulieli Lavado: Como vai ficar esse histórico, não é? Como é que vai ficar esse histórico?

Hélida Lança: Então, aí essa coisa da escrituração escolar e dos controles da Seduc-SP é uma outra coisa que eu até anotei aqui, quando a Márcia Jacomini pergunta das dificuldades, isso é mesmo um problemão. Eu fico pensando assim: eles/as têm um discurso tão apegado na legislação e deram esse ‘gato’ aí, deram esse pequeno golpe nos/as estudantes que começaram em 2021 no noturno. E a Educação Física do 2º ano também foi para a expansão, e os/as estudantes odeiam o fato de não terem a Educação Física no horário da aula presencial. A maioria gosta muito. Educação Física está na expansão, mas Artes não. A Educação Física, ela pode ser oferecida tanto presencialmente como no Centro de Mídias, mas tem que ser no contraturno. E os/as estudantes não podem, pois estão fazendo outra coisa. Então, teve que ficar no Centro de Mídias; até porque, imaginem, com uma escola desse tamanho, onde é que iríamos pôr esses meninos e meninas mesmo que eles/as pudessem vir à escola? E é um imbróglio! E os/as professores/as dessas disciplinas também tiveram as suas jornadas prejudicadas. Aí os/as professores/as de Educação Física e de Artes se entupiram de aulas do Inova por causa do déficit de oferta dessas disciplinas. E também porque não quiseram ficar com as aulas em EaD... porque é isso, não tem outro nome. Então, essa diferença de carga-horária das turmas do ano passado para esse me incomoda bastante.

Janaína Paulieli Lavado: Bom, aqui é uma escola do Programa Ensino Integral – PEI. Aqui a gente tem dois turnos. Então eles/as não ficam mesmo o dia inteiro, eles/as ficam das 07h às 14h e das 14h15 às 21h15. Aqui aumentou a carga-horária, mas por conta do PEI. E a gente não tem tido dificuldade do ponto de vista da atribuição das aulas. Assim, todos os itinerários estão contemplados entre os/as professores/as, a maioria que já dá aula para as salas. A gente tem esse problema sim com a Educação Física. Só estão tendo aula com a professora de Educação Física os/as alunos/as que escolheram o itinerário em que ela está, e Artes a mesma coisa. Eles/as ficam bem chateados com isso. Tiraram realmente da Formação Geral Básica.

Márcia Jacomini: A outra questão que já estava na fala da Márcia Regina diz respeito à comunicação. Vocês já falaram um pouquinho sobre a formação, mas vamos retomar esse assunto: que tipo de formação a Seduc-SP tem proporcionado aos/as professores/as? E como tem sido a comunicação da Secretaria com as escolas?

Janaína Paulieli Lavado: Com relação à formação, não tem formação, a não ser alguns cursos pela EFAPE. O que eu vejo aqui na escola são professores/as se debruçando para estudar, para aprender, para pensar em estratégias, porque o material é novo, porque o conteúdo nem sempre dialoga com o conteúdo da Formação Geral Básica – quase nunca dialoga. Então, está meio que desconectado e eles/as estudam. E eu tenho visto que eles/as têm se empenhado para tentar fazer o melhor possível. A professora de Educação Física, por exemplo, no itinerário dela, ela precisa ensinar danças. Então, são só danças, nada de esporte, nada dos esportes que os/as alunos aprenderam no decorrer dos ensinamentos fundamental e médio. Então, ela falou assim: *“ah, eu fui atrás de um professor de capoeira, fui atrás disso, daquilo, para ensinar, para trazer. A gente faz pesquisa”*. Então eles/as estão se debruçando bastante para tentar dar conta. Com relação ao respaldo da Secretaria, o que é que a gente tem? Cobrança, não é? Porque já veio aqui o prazo para as novas escolhas dos itinerários dos próximos anos. Então a gente tem até dia tal para os/as alunos/as escolherem. É isso: vai e faz. Pouquíssima ajuda.

Hélida Lança: Eu só vou complementar o que a Janaína disse, porque de fato é uma avalanche de informações. O ano de 2021 foi uma loucura, porque eram muitas *lives* para se assistir. Parece que eles/as achavam que a gente não tinha outra coisa a fazer na vida a não ser assisti-los nessas *lives*. Agora, eles/as criaram uma espécie de documento de transmissão de orientações, que são os comunicados conjuntos a que as escolas não tinham acesso. Não recebíamos esses comunicados diretamente. No início sim, mas aí começou a surgir denúncia, começou a cair na imprensa e ele [o secretário da educação] proibiu os/as dirigentes de repassar esses comunicados às escolas... mas é claro que a gente conseguia. Alguns comunicados chegavam a ter 30 páginas. E dentro desse comunicado, um milhão de outros *links* que levavam para outros lugares, com orientação da orientação.

Então, parece que há uma estratégia para desorientar mesmo, para todo mundo se sentir perdido e inseguro, no sentido de não ter força para se levantar contra. Porque essa avalanche confusa e contraditória, esse excesso de informação, não forma ninguém. A Janaína disse: *‘olha, eles/as usam sempre os mesmos slides’*. E é verdade: os mesmos *slides* daquelas *lives* que eles/as chamavam de *‘Arquitetura do Novo Ensino Médio’*. Só que, se você for fazer um estudo comparado desses *slides* – porque eu fiz isso – de um para o outro vai mudando um detalhe. E isso vai confundido quem está tentando fazer a gestão, a formação das turmas, a atribuição das salas. Ou eles/as mudam de ideia ou usam isso como estratégia para nos fragilizar ainda mais.

Não houve preocupação em nos formar, em nos convencer a respeito dessa proposta curricular. Por mais que a gente saiba que é uma exigência de uma legislação federal, por mais que a gente possa até fingir que não sabe que esse projeto é do Rossieli, desde quando ele estava no MEC, na condição de secretário da educação básica. Eu nem vou falar como ministro, porque eu prefiro nem considerar aquele pouco tempo, não é? Mas ele é o pai do bebê. Então ele não se dá ao trabalho de convencer a rede... Quais argumentos são utilizados? Aqueles mesmos que justificam a MP 746/2016, de que os/as estudantes têm muitas disciplinas, de que os saberes são fragmentados. Só que o/a nosso/a estudante que tinha 15 disciplinas há dois anos, no 2º ano, agora ele tem 20 disciplinas. Então, eles/as usaram um argumento que, na prática, está sendo contradito por eles/as mesmos/as.

Márcia Regina da Silva: Em relação à formação, nós fomos chamados recentemente. Eles/as chamam um/a único/a professor/a da disciplina, principalmente Português e Matemática, para ir lá fazer a formação do Núcleo Pedagógico. A formação também é receita de bolo: ‘você faz assim, assim, assim’. Sem espaço para reflexão, sem espaço para questionamento. Estão chamando diretores/as e coordenadores/as também. Eu participei de duas dessas formações, em que, quando você procura se colocar, ou você é ignorado/a, não te deixam falar, ou você é ignorado/a, depois da sua fala, fazem de conta que você não falou. Então nós temos vivido com isso. Acho que uma coisa que é importante falar também é que o MEC não conversa com a Seduc-SP. Nós fizemos no primeiro semestre do ano passado uma escolha do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do itinerário. Não havia conhecimento de quais itinerários formativos a escola teria, e veio o PNLD para escolher os itinerários. Esses livros chegaram agora. A gente olha para eles e fala assim: ‘uma coisa não conversa com a outra’. Então deveria ter uma política de integração entre o MEC e a Seduc-SP, ou nós já deveríamos saber, no primeiro semestre do ano passado, quais seriam os nossos itinerários para fazer a escolha do PNLD, e não houve isso.

Eu queria aqui fazer um adendo. Para a Seduc-SP, essa é a concepção de formação. Ela considerou que as *lives* intermináveis são formação, que esses PowerPoints intermináveis e repetitivos são formação, e que se você só fala da estrutura das coisas é formação. Enquanto isso, apresentamos as dificuldades: os/as professores/as não sabem, os/as professores/as que não estão na rede ou estão em busca de aula não sabem qual aula eles/as podem ministrar, porque os itinerários não fazem parte do conhecimento do/a professor/a. Então, aí você tem duas coisas: um/a professor/a com formação, com licenciatura plena, que não sabe se pode ministrar essa ou aquela aula, e outro/a professor/a com bacharelado pegando aula porque a gente fala com ele/a, a comissão de atribuição fala, que ele/a pode dar aula daquele itinerário. São questões bastante complexas, porque para a Seduc-SP formação é isso, é você ficar repetindo qual é o procedimento. É assim: ‘qual é o procedimento?’. E não assim: ‘por que é que você vai fazer isso? Como você vai fazer isso? De que maneira nós podemos contribuir para melhorar esse processo que foi colocado?’.

Márcia Jacomini: Agora eu gostaria de ouvir vocês sobre as virtudes e as críticas ao Novo Ensino Médio.

Hélida Lança: Para mim a única virtude que essa reforma tem é a possibilidade de ela ser revogada. Eu acho que é importante reforçar que não nos surpreende, mas nos incomoda, é o quanto a Reforma colabora para eles/as retirarem ainda mais a capacidade de escolha das escolas. Ainda que não seja uma especificidade do ensino médio, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs foram desmanteladas nas escolas regulares. Então, os momentos coletivos para refletir sobre o currículo foram reduzidos. Os/As professores/as fazem boa parte das ATPCs com a ‘cara’ no *smartphone*, assistindo ao Centro de Mídias. E o tempo coletivo foi reduzido a 45 minutos por semana, considerando que a gente não consegue reunir o grupo todo de uma vez. Na escola em que eu trabalho, são 130 professores/as. Eu fraciono em quatro tempos de 45 minutos. Então, eles/as conseguiram retirar o pouco espaço que nós tínhamos para reflexão, para a construção de possibilidades de resistência.

Estamos sendo transformados/as cada dia mais em executores/as. É esse o modelo. A equipe que está na Seduc-SP, tanto à frente da reforma do ensino médio como nas outras coordenadorias, é uma equipe que se julga muito competente, mas que nunca deu aula em escola pública. Nunca pesquisou a escola pública. Não sabe o que é uma escola pública. Eles/as estão gerenciando uma grande empresa, na concepção deles/as. Não é uma questão específica do ensino médio, mas na essência, a gente está muito prejudicado/a.

Como eu trabalho numa escola que oferta apenas ensino médio, os/as estudantes que estavam no 1º ano em 2021, eu não conhecia. Porque começou o ano letivo, eles/as frequentaram três semanas de aula e as aulas foram suspensas por causa da pandemia. Eles/as eram alunos/as novos/as na escola. Fizeram o ensino fundamental em outra escola, chegaram e logo ficaram no ensino remoto. E a Seduc-SP insistiu nesses processos falaciosos das consultas, escuta do/a aluno/a [refere-se às consultas *online* a estudantes]. Tem aluno/a que até hoje não entendeu o que é que ele/a está fazendo dentro daquele determinado itinerário, porque ele/a não tinha internet, ou porque ele/a não quis saber, ou porque tinham morrido três pessoas da família dele/a e ele/a não estava com cabeça para pensar naquele momento. Então, o processo foi atropelado de uma maneira assustadora, num momento em que isso não poderia ter acontecido, com tanta gente morrendo. Então, foi muito complicado essa democracia de fachada. Ou, como diria o [Maurício] Tragtenberg, esse *participacionismo*.

O aspecto curricular, no meu ponto de vista, é uma tragédia. O material é muito ruim, é esvaziado de qualquer propósito conceitual. E aí, se não há apropriação de conceitos, é impossível que haja construção do conhecimento. Eles/as estão lá praticando, praticando, praticando, e saem sem saber o que é que eles/as estão praticando, porque não trabalham com o conceito. Eles/as [a equipe da Seduc-SP] usam isso dizendo que eles/as não estão mais naquela escola tradicional, que precisa ser superada. Mas em nenhum momento

a gente disse que não precisava mais trabalhar com conceito. Nossos problemas com a escola tradicional eram outros, não a questão do conhecimento.

Tanto o currículo – que foi homologado pelo conselho estadual, foi o primeiro estado do Brasil – como as apostilas que fizeram para os itinerários, que se chamam Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento – MAPP, são lamentáveis. É desesperador você colocar professores/as que estudaram e se prepararam para trabalhar com aquelas coisas esvaziadas de sentido. Sorte das escolas que conseguirem reconstruir o processo pedagógico a partir dos seus projetos político-pedagógicos ou a partir de alguma coisa. Caso contrário, a juventude vai estar mesmo destinada a um esvaziamento ainda maior da formação. Se tudo isso fosse muito ruim, autoritário, trabalhoso e inútil, mas o currículo estivesse valendo a pena para os/as estudantes, a gente diria: ‘bom, vamos só ajustar então as outras coisas’. Mas infelizmente não é o caso.

A equipe toda é muito autoritária, não era só o Rossieli, não são só os/as dirigentes. É um *modus operandi* deles/as. Quando alguém questiona muito, eles/as batem na mesa e gritam. Então isso também vai na contramão de tudo o que a gente propõe para a maior rede de educação pública do país. Essa questão da ampliação, o ensino híbrido, que agora ficou bonito, está na moda, isso para mim é a barbárie. No período noturno muito mais. Eu sei que a lei da reforma do ensino médio traz a transformação do ensino médio em tempo integral. A gente sabe disso. Só que eu sou uma professora que deu aula no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM [para formação de professores/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental], que era uma escola em nível de 2º grau, em que os/as estudantes ficavam o dia todo na escola. Mas eles/as recebiam uma bolsa em dinheiro para poderem ficar ali o dia todo. Agora, nessa condição, os números já estão aí escancarados. Nós sabemos a enorme quantidade de estudantes que precisou sair para o mercado de trabalho no auge da pandemia porque os/as pais/mães foram demitidos/as. E ainda fazer uma ampliação nesse formato? Isso só comprova tudo que a gente já desconfiava.

Márcia Regina da Silva: Sobre pontos positivos, eu acho que uma das coisas são os recursos. A gente não disponibilizava recursos para o ensino médio, o ensino médio sempre foi subfinanciado. E com o Novo Ensino Médio, está vindo recurso federal e recurso estadual. Então, tivemos espaço, porque o problema é que temos adquirido equipamentos e não há espaço, e o/a professor/a não tem tempo para fazer uma aula diferenciada. Você precisa ter tempo de preparo e precisaria ter uma pessoa para ajudar a organizar aquele material. Então, recurso é uma das coisas que tem vindo [faz referência ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Paulista].

Mas eu queria pensar assim: quando se pensou a BNCC do ensino médio, se pensou em reduzir a pulverização de disciplinas. Então, começou a se conversar para tirar essa pulverização. E em 2017 pulverizou mais ainda, não é? Mas a Márcia Jacomini sabe que eu sempre falo que o outro ensino médio também era indefensável. Esses dias eu ouvi a Ana

Paula Corti falando que o ensino médio nunca foi feito para ser de massa, ele nunca foi feito para ser universal. Eu achei uma conclusão muito interessante. O ensino médio, lá atrás, era para pôr o pessoal só na universidade. Era para a elite, e ele continuou desse jeito, sem falar para a classe trabalhadora, no sentido de ter conhecimento. Por que é que eu preciso ter conhecimento? Da forma como ele é colocado, os/as nossos/as jovens não conseguem entender por que aquele conhecimento faz sentido. E as graduações também estão nessa pegada.

Então, a pulverização aumentou e os/as nossos/as meninos/as hoje são cobaias. Porque na educação, você troca o pneu com o carro andando. Na questão dos pontos negativos, não conseguimos atribuir o itinerário que é de Matemática e Ciências Humanas. Os nossos itinerários estão até hoje sem professores/as. Sem professores/as, sem uma manifestação de interesse na Secretaria Escolar Digital. Eu nunca tive nenhuma manifestação de interesse nos itinerários de Química, Física e Biologia. Então, os/as jovens serão prejudicados/as. Foi proposta uma coisa que seria melhor do que aquilo que já não era bom, mas está inferior, porque nem professor/a conseguimos ter para esses/as meninos/as. Os itinerários são complicados, mas se você tem lá um/a professor/a, ele/a consegue dar um pouquinho. Mas nem esse pouquinho nós temos.

Quanto ao Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, na escola onde trabalho, nós conseguimos retornar o ATPC que a gente tinha antes. Deixar os/as professores/as ali no Centro de Mídias é tortura. E a gente tem conseguido fazer uma reflexão. Mas eu acho que a coisa boa, boa mesmo, são os recursos. Mas, mesmo assim, aí você adquire as coisas, e para usar é complicado. Não há o tempo para elaborar.

Janaína Paulieli Lavado: Eu entendo que nenhuma reforma, ainda que seja embasada, ainda que seja pensada por pessoas que já experienciaram a educação pública, não vai surtir efeito se não existir ali uma preocupação com a formação docente. Por que é que eu falo isso? Eu acho que eu sempre acabo sendo repetitiva, porque às vezes eu falo assim nas reuniões. Realmente, como a colega falou, não tem professor/a. Falta professor/a. E os/as professores/as que estão surgindo na rede, que estão chegando na rede, eles/as vêm muito despreparados. Eles/as vêm com uma base muito ruim de formação, mesmo da disciplina que ele/a estudou. E quando eles chegam à escola, aquele caderninho que lhes é oferecido, seja o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento – MAPP, seja o currículo... é o que ele/a tem, é naquilo que ele/a se embasa para dar aula. É aquilo que ele/a vai estudar. Então, para o/a professor/a que chega, aquilo está de bom tamanho. Ele/a precisa dessa base.

Então, eu acho que é boa a parte de ter dinheiro, de ter verba para a gente organizar as coisas na escola. Quem vem aqui na escola Asa Branca, nossa! Eu consegui fazer uma pista de corrida, eu consegui fazer um quiosque para ter aula ao ar livre para os/as alunos/as. Consegui reformar o palco, tem um camarim atrás do palco. Então, a gente conseguiu fazer muita coisa com o dinheiro. Mas também vejo que nem sempre só o dinheiro ajuda, se a gente não tiver uma formação do/a professor/a. E a gente só vai ter uma melhor formação do/a professor/a se a gente melhorar a carreira, se a gente conseguir atrair pessoas que

vão se dedicar, que vão entender que a educação pública é necessária e que ela precisa de pessoas engajadas. Porque não é o que a gente tem visto na rede, entende?

A vantagem que eu tenho aqui na escola, e a gente já conversou sobre isso, até o José Alves⁵, que esteve aqui na semana passada falou: *“a gente precisa ver por que esta escola é diferenciada”*. A gente não tem falta de nenhum/a professor/a hoje, não é? A gente tem os/as professores/as em regime de 40 horas semanais. Tem professores/as, por exemplo, que começaram a lecionar ano passado, que fizeram a faculdade toda em EaD durante a pandemia e hoje estão dando aula. E aí a gente tem professores/as mais experientes. E eu acho que o fato de eles/as estarem aqui há bastante tempo, existe muito essa troca. Está existindo muito essa troca, de um/a assistir à aula do outro/a, de se ajudar, de se espelhar no/a professor/a mais experiente. Teve uma professora que falou assim: *“ah, eu gosto quando vocês me chamam aqui para falar alguma coisa”*, porque ela é sedenta de que alguém a oriente, sabe? E então a gente tem essa vantagem, de ter o grupo todo completo, de ter os/as professores/as aqui mais tempo, para inclusive se dedicar um pouco mais aos itinerários, que é o que eles/as têm feito.

O José mesmo falou assim: *“nossa, cada professor/a queria contar a sua experiência com o itinerário”*. Eles/as obviamente falavam da dificuldade que era, de ser meio destoante do currículo e tal, mas eles/as contavam a experiência, o que é que eles/as estavam fazendo para buscar. E, tanto o José quanto eu, ficamos superfelizes e empolgados, porque mesmo com pouca formação, mesmo alguns/umas professores/as sendo novos/as na rede ou tendo pouca experiência – e nenhuma experiência com o itinerário, obviamente –, a gente estava vendo o empenho deles/as. Mas eu acho que só existe esse empenho, em alguma medida, porque eles/as fazem ainda essa troca, eles/as estão um pouco mais de tempo aqui. Eu também dou muito espaço para eles/as fazerem, para eles/as criarem, para eles/as juntarem turmas e trabalharem como quiserem. Então, isso está sendo bom, mas eu entendo que nenhuma reforma vá funcionar efetivamente se não existir um investimento na carreira. Porque ainda que os/as professores/as tenham boa vontade e se dediquem, se ajudem e troquem, vai ser aquilo ali, vai ser ali no raso, vai ser com base no MAPP, vai ser com base naquele livro didático sem muito aprofundamento, sem muita criticidade, que é o que a gente esperaria. Mas as coisas estão acontecendo.

Márcia Jacomini: Quais são as principais dificuldades que vocês estão encontrando para a implementação do Novo Ensino Médio?

Janáina Paulieli Lavado: Os/As alunos/as têm bastante dificuldade na escolha dos itinerários. Quando eles/as tiveram de escolher, eles/as foram muito pela professora. A princípio a gente achou que era... a professora de Matemática e a de Português, eles/as se familiarizavam mais com a professora de Matemática. Quase todo mundo quis ir para o itinerário de Exatas. Só que aí, depois que eles/as viram que no itinerário de Ciências Humanas teria aula de Educação Física, então eles/as já quiseram mudar. Então, assim, isso

é complicado, porque eles/as não têm maturidade para escolher exatamente o que querem. Eu acho que é muito cedo para escolher o que eles/as querem para a vida. E eles/as não têm essa maturidade, eles/as vão escolher devido à familiaridade com o professor, com a professora. Por mais que a gente oriente, é assim que acontece. A gente teve que fazer meio que um bem-bolado: 'olha, fica nesse semestre aqui, no semestre que vem você vai para outro e tal', para convencer as turmas a ficarem mais ou menos do mesmo tamanho. Então, eu acho que isso é uma dificuldade que a gente enfrenta.

Hélida Lança: Tem duas coisas que eu quero acrescentar. Primeiro, o processo de decisão da escola sobre quais itinerários seriam ofertados. Não foi um processo simples para nós. Obviamente que foi uma decisão ampliada, aberta, tivemos três encontros para tomar essa decisão, mais ou menos no meio do ano passado. A Seduc-SP fez uma 'escuta' com os/as estudantes, montou uma planilha gigantesca no Excel e mandou aquilo para as escolas com uma calculadora de itinerários. E ali a gente conseguia ter uma visão do que os/as estudantes preferiam, ainda que eles/as trabalhassem com dez opções, ordenando e classificando essas opções. Bom, então a escola deveria considerar o que os/as alunos/as tinham apontado, para então definir quais itinerários seriam oferecidos no ano seguinte. E aí foi uma discussão muito difícil. A gente não conseguiu construir consenso e precisou abrir mesmo para o sistema de votação, o que não costuma ser uma prática aqui. Na maioria das vezes, a gente demora, mas consegue construir acordos. Na escola, temos os itinerários das quatro áreas puras, pois a maioria votou para que não tivesse aqueles itinerários de áreas integradas. Eu também votei nas áreas puras, porque, na minha concepção, as áreas integradas não aprofundam em nada. Não que as áreas puras estejam aprofundando muito, mas pelo menos a gente pode tentar. A Seduc-SP mostrava esse processo como uma coisa muito simples, mas não foi simples. Havia alguns/umas professores/as com dificuldade de compreender. Havia alguns/umas com muita consciência do todo e outros/as nem tanto. Olhavam só para a sua própria disciplina, e aí não conseguiam pensar na formação que estava se desenhando para o/a aluno/a. Deu muito trabalho para a gente chegar nesse denominador comum. Para nós essa questão foi muito delicada, porque era um momento que ia determinar tudo que vinha pela frente.

Na escola onde trabalho, nós organizamos da seguinte forma: o 2º ano A, por exemplo, é da área de Humanas. Então nós pusemos todos/as que vão fazer o itinerário de Humanas no 2º A. Então, a lista do 2º A é a mesma lista do itinerário A e é a mesma lista da expansão A. Nós construímos dessa maneira. Tem escolas que não fizeram assim. Matricularam os/as alunos/as aleatoriamente nas turmas de formação geral. E aí, quando dá determinado horário, os itinerários só podem acontecer, por exemplo, nas duas últimas aulas, ou nas duas primeiras... Aí o/a estudante que é do 2º A vai para a sala onde está ocorrendo o itinerário em que ele/a está matriculado. Aquele 2º A se pulveriza. Então, os/as estudantes fazem a Formação Geral misturados/as e se separam para o itinerário. Isso acarretou

muitas dificuldades na organização da escola. Por quê? Tinha professor/a que, na atribuição de aulas, por exemplo, recebeu 20 aulas dos itinerários formativos. A limitação está para a carga de expansão. Itinerário é aula presencial comum, e ele/a pode ter até 32 aulas. Mas se a escola desenhou naquele formato, com as aulas dos itinerários concentradas nas duas últimas aulas do dia, o/a professor/a só consegue dar 10. E as outras 22? Então, isso está sendo quiproquó. Teve escola que voltou atrás, teve escola que não voltou. A Seduc-SP não se posiciona. A gente está entendendo que não há uma regra com relação a isso, nem sequer uma orientação, porque cada um fez do jeito que achou melhor.

Sobre essa questão de o/a aluno/a ficar mudando de itinerário, há muita diversidade de informação e de interpretação na rede. Eu entendo que não, que ele/a não vai mudar. E se ele/a mudar, ele/a terá inclusive que passar por estudos de adaptação. Numa das poucas *lives* a que assisti foi isso o que ouvi. Mas vejo várias pessoas falando que o/a aluno/a pode ir pulando em cada semestre para uma área diferente. E isso não está escrito. Eles legislaram muito pelo Centro de Mídias, mas esqueceram de publicar algumas coisas. Aí a rede fica solta. E é bacana saber onde estão esses espaços, porque talvez neles a gente consiga construir alguma coisa mais interessante.

E, Janaína, eu tenho pleno acordo com você: a gente nunca vai sair do lugar se não tiver investimento em carreira, em salário, em formação. Esse é o tripé da qualidade da educação. A gente não avança. Só que a gente está indo na contramão, porque nesse processo de implantação do ensino médio, a quantidade de planilhas, de controle disso, de controle daquilo, aumentou muito. É controle de tudo. Agora, a gente tem relatório do Centro de Mídias que permite saber o dia, a hora, os minutos e os segundos que o/a professor/a entrou e permaneceu. Com meia dúzia de cliques, eu faço um relatório desses. Então é um avanço ainda maior e mais agressivo nessa questão do controle e da precarização. A categoria docente está de joelhos. Não tem como a gente achar que a categoria vai se levantar. Está ganhando mal, está endividada, está extenuada, está muito difícil. Mas é o que temos.

Márcia Regina da Silva: Eu acho que o maior problema na implementação é que nós não estamos oferecendo nada. Quando a gente conversa com os/as nossos/as meninos/as, eu falo assim: ‘a gente tem que fazer. A lei está mandando. A gente não vai conseguir oferecer para vocês tudo o que é que falam a respeito, mas a gente tem que se organizar’. Porque assim, o/a menino/a que faz o itinerário *A cultura do solo: do campo à cidade*, ele/a vai estar preparado para quê? O/A aluno/a que faz o itinerário *Start, hora do desafio*, ele/a vai estar preparado para quê? E aí você fala assim, depois da Formação Geral Básica, ele/a tem cinco aulas semanais, mais cinco de expansão, sobre essas coisas. Nós estamos oferecendo vento para os/as alunos/as. Como eu falei, eles/as estão sendo cobaias nessa implementação, e a Héliida falou muito bem quando ela disse que o 1º ano noturno não teve as aulas de expansão em 2021.

Essa semana eu comecei o processo de conversar com eles/as a respeito da escolha para 2023. O quanto a gente consegue informá-los/as a respeito dos itinerários? Se a gente

fizesse oficinas, se a gente fizesse pesquisa, mesmo assim os/as meninos/as não iam ter condições de escolher... de saber o suficiente para escolher. 'Agora você vai estudar zoonoses tropicais'. Quem estudar zoonoses tropicais vai estar formado/a em quê? Então, essa é a dificuldade que nós estamos enfrentando, porque nós somos servidoras públicas e temos que fazer, mas não estamos oferecendo nada para os/as discentes. Não vamos conseguir dizer que todo esse esforço que estamos fazendo vai contribuir para o/a jovem ter maior preparação para a vida, para este mundo. A gente fica como o vendedor de ilusões ou até como instrumento golpista, porque a gente está falando para o/a aluno/a que é o Novo Ensino Médio, mas nós não vamos entregar aquilo que em tese seria proposto. Porque o/a nosso/a professor/a, ele/a tem duas aulas e uma é remota.

O/A aluno/a escolhe o itinerário pelo nome-fantasia, não é porque ela/e sabe o que é que ela/e vai estudar. Eu percebi – não sei se vocês repararam ali na apresentação dos itinerários e das mudanças – que eles/as usaram os itinerários meio como uma vacina. Quando se começou a falar que ia reduzir o número de aulas, eles/as vinculam os itinerários à Filosofia, à História, à Sociologia. Eles/as tentam dizer assim: 'não vai faltar aula'. Que a redução do número de aulas na Formação Geral Básica vai, em tese, ser suprida pelo itinerário. Então, até a própria construção que eles/a fizeram foi um remendo, que não muda a qualidade ou o que nós estamos oferecendo para os/as nossos/as jovens. Eu acho que, no ano que vem, o/a professor/a efetivo/a vai escolher outra coisa, não vai pegar itinerário. Então, se agora já está difícil, acho que vai piorar no ano que vem.

Hélida Lança: E quando você fala que está esvaziado, que nós estamos vendendo vento, eu concordo plenamente com você. A gente só não pode esquecer que essa é a essência da BNCC. Nós estamos fazendo exatamente o que está posto lá. Não é a nossa intenção, mas é a intencionalidade dessas políticas. Então eles/as são muito estratégicos/as e inteligentes, e estão colocando em prática a formação dos sujeitos para um modelo de sociedade que eles/as desejam, mas não é a que a gente quer. Mas para eles/as, a educação está OK. É assim que eles/as querem que seja.

Márcia Jacomini: Vocês gostariam de acrescentar outras questões que considerem importantes e que não foram perguntadas nesta entrevista?

Márcia Regina da Silva: Eu queria dizer que eu acho que a tempestade perfeita foi feita. A implementação do Novo Ensino Médio com a pandemia, com o ensino remoto e com este governo, que eu nunca imaginei que poderia chegar e falar assim: 'este [o governo de João Doria] é o pior governo do PSDB⁶ que nós já tivemos'. Então, eu tenho sentido – e eu acho, no geral, mas o ensino médio representa isso – essa falta de a gente saber qual é o rumo da Seduc-SP. Porque o não-projeto também é um projeto, eu costumo dizer. Mas a gente se sente extremamente desrespeitado/a, aviltado/a, enquanto

trabalhador/a da educação, enquanto educador/a, enquanto gestor/a. Porque, assim, querem transformar a gestão da escola num gerenciamento, e a gestão escolar é muito mais ampla do que essa questão.

Eu tenho participado na Diretoria de Ensino de momentos em que eles/as acham que nós estamos no céu, que as questões da pandemia que refletem na escola não estão acontecendo. Não sei se seria diferente em outra gestão. Mas acho que o Novo Ensino Médio só pôde ser implementado dessa forma por conta do ensino remoto, por conta da pandemia e dessa gestão autoritária. E não é sem projeto, porque esse é o projeto, não é? Mas que não quer reconhecer uma educação de qualidade social, uma educação inclusiva, uma educação que respeite os trabalhadores e as trabalhadoras. Quero também frisar que, como a Héliida falou, nós estamos em um momento em que, economicamente, as pessoas estão com muita dificuldade. Então, os/as professores/as e quem está chegando na escola estão sofrendo as consequências da reforma trabalhista, que arrebentou com diversos setores. Os/as engenheiros/as estão voltando para a escola, os/as advogados/as voltando para a escola, os/as contadores/as voltando para a escola. E nós estamos revendo um filme lá do final da década de 1990, começo dos anos 2000. Está se reproduzindo.

Janaína Paulieli Lavado: Eu queria dizer que fazer parte do Grupo Escola Pública e Democracia – Gepud⁷ é um respiro para a gente tentar ressignificar as práticas. Porque às vezes, eu me sinto muito... quase sempre eu me sinto muito, muito, muito, muito, muito cansada... assim, de tanto dar conta. Eu não aguento mais só dar conta, dar conta, dar conta, dar conta... E aí, quando a gente conversa, quando a gente tenta pensar em possibilidades juntos, aí eu vejo que ainda faz algum sentido, sabe? Porque tem dia que eu falo: 'eu não sei se quero o resto da minha vida ficar dando conta'. Porque a gente dá conta, mas eu não sei se eu quero ficar só dando conta de tantas coisas, de tanta demanda, sem muitas vezes parar para problematizar, sabe? Porque às vezes a gente acaba agindo assim.

Héliida Lança: Talvez eu não tenha explicado que optamos por fazer um trabalho com os/as estudantes, de levar a eles/as a nossa crítica com relação ao Novo Ensino Médio. Então, a gente já vinha fazendo isso desde as discussões da BNCC. Na hora que a Janaína falou daquele *Dia D*, de 2018, naquele dia, o Fernando Cássio [professor da UFABC] foi falar conosco sobre esta temática. E tinha estudantes. Agora, para essa turma que de fato está sofrendo na pele a implantação do Novo Ensino Médio, eu não vendo peixe nenhum para eles/as não. Eu digo: 'olha, isso aqui é um horror. Esse projeto do governo de São Paulo mutilou a formação de vocês. Vocês precisariam se movimentar com relação a isso'.

Mas, infelizmente, não percebi ainda nas organizações estudantis, por razões que desconheço, um levante com relação a isso. Até porque a Seduc-SP também fez um trabalho de cooptação dos grêmios escolares e dos/as líderes do movimento estudantil, que eles/as foram chamando ali para conversar: essa linha de convencê-los/as de que eles/as são protagonistas

porque estão escolhendo os itinerários com nome bonito. Mas a gente tem tentado fazer essa crítica dentro da escola com os/as estudantes. Para encerrar, quero dizer que nós temos lá na escola três impressoras 3D, uma sala *maker* e uma boa parte dos/as estudantes que não sabe conceitos básicos da Sociologia. É nessa escola que a gente está trabalhando.

Recebido em: 30/06/2022; Aprovado em: 07/07/2022.

Notas

- 1 Diretora da Escola Estadual Oswaldo Catalano, no bairro do Tatuapé, São Paulo/SP. Fez magistério, licenciatura em Artes, especialização em Gestão Educacional, mestrado e doutorado em Educação.
- 2 Diretora da Escola Estadual Maria José Antunes Ferraz, no município de Taboão da Serra/SP. Trabalha há 34 anos no magistério, sendo 25 como diretora. É licenciada em Pedagogia e mestra em Ciências Sociais.
- 3 Diretora da Escola Estadual Asa Branca da Serra, no município de Itapeverica da Serra/SP. Possui licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) e Pedagogia. Iniciou a carreira no magistério em 2011 como professora e, em 2018, se tornou diretora na mesma escola. A EE Asa Branca da Serra ingressou no Programa Ensino Integral – PEI do governo de São Paulo em 2022.
- 4 O Programa Inova Educação, implementado na rede estadual de São Paulo para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, a partir de 2019, consiste no acréscimo de cinco aulas semanais na grade curricular, sendo duas de “Projeto de Vida”, duas de disciplinas eletivas e uma de “Tecnologia e Inovação” (GOULART *et al.*, 2021).
- 5 A referida escola faz parte de um Projeto de Extensão vinculado à Universidade Federal de São Paulo, e é acompanhada pelo professor José Alves, da Universidade Federal de São Paulo, campus Diadema.
- 6 O Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB governa o estado de São Paulo, consecutivamente, desde 1995.
- 7 O Gepud reúne profissionais da educação básica e superior pública do estado de São Paulo para discutir políticas que garantam o direito à educação e à gestão democrática da escola. Ver: <<http://www.gepud.com.br/gepud.html>>.

Referências

GOULART, Débora Cristina *et al.*, *Inova Educação: leitura crítica sobre a proposta educacional dirigida à juventude paulista*. São Paulo: Ação Educativa/GEPUD/Unifesp, 2021. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/10/RELAT%C3%93RIO-INOVA-REV-7-1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2022.

► DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



A implementação do Novo Ensino Médio nos estados:

das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem

 FERNANDO CÁSSIO*

Universidade Federal do ABC, Santo André- SP, Brasil.

 DÉBORA CRISTINA GOULART**

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos- SP, Brasil.

A capa desta edição de *Retratos da Escola* ilustra a tragédia social vivida nas escolas de ensino médio do país a partir da implementação do ‘Novo Ensino Médio’ – NEM, nome-fantasia da reforma educacional instituída pela Lei n. 13.415/2017. Nas imagens, estudantes do Colégio Estadual Santo Agostinho (Palotina/PR) protestam contra a falta de professores/as no ensino médio. Seguindo o que preconiza a lei da reforma, o governo do estado do Paraná implantou um modelo de ‘qualificação profissional’ no ensino médio baseado em telecursos produzidos por uma instituição de ensino superior privada de qualidade questionável. Os/As estudantes frequentam as escolas estaduais, mas em vez de terem aulas com professores/as, são obrigados/as a passar os dias em frente à TV¹. Nas salas de aula, monitores/as sem formação superior são responsáveis por ligar os aparelhos e encaminhar as dúvidas que surgirem durante as ‘aulas’. Infelizmente, o ensino médio paranaense, na ‘modalidade telecurso’, está longe de ser um caso isolado no país, pois estritamente licenciado pela Lei n. 13.415/2017.

O primeiro semestre de 2022 marca o início da implementação do NEM na maior parte dos estados. Em diversas redes de ensino, estudantes do ensino médio começam a experimentar os efeitos perversos da reforma, tratados nos vários artigos que compõem este novo dossiê de *Retratos da Escola – A implementação do Novo Ensino Médio nos estados*.

* Doutor em Química e professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC. E-mail: <fernando.cassio@ufabc.edu.br>.

** Doutora em Ciências Sociais e professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: <debcgoulart@gmail.com>.

As três promessas do ‘Novo’ Ensino Médio

O ‘Novo Regime Fiscal’ (ou ‘teto de gastos públicos’), instaurado pela Emenda Constitucional n. 95/2016 e consequência do Golpe de 2016, estabeleceu um “estado de sítio fiscal” (PINTO & XIMENES, 2018) que legalizou a erosão das políticas sociais no país e abriu caminhos para uma série de reformas antipovo. Assim como as reformas da previdência e trabalhista, suas coirmãs, a reforma do ensino médio é a expressão educacional da máxima antipovo que o governo de Michel Temer sustentou desde o primeiro dia: o povo não cabe no orçamento público.

O fato de a reforma do ensino médio ter sido aprovada através de uma Medida Provisória (a infame MP n. 746/2016) – desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país – sinaliza que os grupos políticos aliados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica.

A fim de camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social sobre sua urgente necessidade, a propaganda do ‘Novo’ Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional – a frivolamente denominada ‘geração nem-nem’. Desde a edição da MP n. 746/2016, a propaganda divulgou maravilhas sobre o NEM; mas também transformou escolas e professores/as em bodes expiatórios do propalado ‘desencanto da juventude’ com o ensino médio público brasileiro. Este seria antiquado, desvinculado das demandas profissionais contemporâneas e inchado de conteúdos sem grande utilidade para a juventude².

Em novembro de 2016, o Ibope divulgou uma pesquisa de opinião encomendada pelo governo Temer com diversas perguntas relacionadas ao conteúdo da MP n. 746/2016 e às promessas da reforma. As perguntas da pesquisa davam a entender que a reforma estaria atrelada a três melhorias objetivas na última etapa da educação básica no país: qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse. Como esperado, o resultado desta pesquisa altamente enviesada mostrou que 72% dos/as respondentes aceitariam de bom-grado uma escola pública com conteúdos personalizados e realizadora de liberdades individuais. Seriam, portanto, favoráveis a qualquer reforma associada a esse tipo de promessa.³

Entre 2017 e 2018, o Ministério da Educação – MEC encomendou à Fundação Carlos Alberto Vanzolini uma série de *briefings* de imprensa com o objetivo de formular “mensagens-chave” para divulgar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio e construir respostas a críticas públicas à reforma que vinham sendo formuladas por especialistas do campo educacional.⁴ A defesa da ‘inovadora’ reforma educacional

que, de acordo com seus proponentes, levaria o ensino médio brasileiro ao século XXI, ancorava-se sobre três argumentos principais – as três grandes promessas da reforma à juventude do país: i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata.

A partir do início da implementação da reforma nos estados, as três promessas do NEM aos/as estudantes puderam ser finalmente colocadas à prova, através de uma série de questões que os artigos do presente dossiê se propõem a investigar: de que forma as escolhas dos/as estudantes interferem na oferta dos itinerários formativos pelas escolas? Que outras variáveis afetam as decisões das redes estaduais sobre essa oferta (escolas pequenas, municípios com uma única escola de ensino médio etc.)? Quais os impactos do NEM sobre o cotidiano escolar e o trabalho docente? Como a expansão da carga horária está se dando na prática? E em benefício de quais estudantes? Quais as implicações da flexibilização curricular para o acesso dos/as estudantes ao conhecimento científico? Como os modelos de ‘qualificação profissional’ adotados nas redes estaduais se comparam aos modelos públicos bem-sucedidos existentes no país (escolas técnicas estaduais e Institutos Federais)? Os efeitos da reforma nas redes públicas são os mesmos para estudantes de diferentes níveis socioeconômicos? Como os diversos modelos de escola de tempo integral implantados nos estados lidam com o desafio de mitigar as desigualdades educacionais que a reforma se propôs a enfrentar? As perguntas são inúmeras e, com a reforma na rua, muitas hipóteses podem ser testadas.

Ensino médio nem-nem

Ainda que cada rede estadual tenha as suas particularidades e faça determinadas opções com relação à implementação do NEM – o que é relevante para as análises regionalizadas apresentadas neste dossiê –, os diversos artigos aqui reunidos, resultantes de pesquisas recentes, indicam uma série de elementos comuns nos diferentes estados da federação. O primeiro deles é a limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros), bem como nas tomadas de decisão sobre a oferta dos itinerários formativos nas escolas – contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos. Realizados por meio de plataformas *online*, seminários, audiências públicas, consultas, *lives* ou combinações desses elementos, os mecanismos de participação

associados ao NEM nas redes estaduais são sempre restritos, pré-direcionados, pouco representativos e superficiais do ponto de vista do debate sobre o currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis.

Apesar disso, a existência de tais mecanismos tem servido a gestores/as de plantão para legitimar decisões não respaldadas pelas comunidades escolares e para esvaziar as críticas ao NEM provenientes de escolas, sindicatos e movimentos em defesa da educação vinculados ao campo popular. Afinal, a participação desses atores pela via de sugestões e considerações nas enquetes já teria ocorrido, segundo os governos, e os resultados de tal processo teriam sido devidamente incorporados às políticas oficiais. Assim como observado por Gabriela Lotta *et al.* (2021), que analisaram os primeiros lances da implementação da reforma do ensino médio nos estados, diversos/as autores/as deste dossiê descrevem níveis elevados de ambiguidade e conflito nas redes estaduais no tocante à reforma, a despeito do usual democratismo de enquetes cujo objetivo seria, precisamente, amainar os descontentamentos ao longo do processo de implementação da política. A adoção de mecanismos de ‘participação’ controlados pelas secretarias estaduais pode ser constatada nos artigos que tratam da implementação do NEM nos estados do Amapá, Espírito Santo, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

O segundo elemento comum é a presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais (coligados ou individualmente) em todas as fases da implementação do NEM, seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos. Para além do esforço – cada dia mais vão – de delimitar as fronteiras entre público e privado na educação (CÁSSIO *et al.*, 2020), cumpre observar que, no caso do NEM, os atores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: como formuladores/as e disseminadores/as da política educacional, na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional; e como implementadores/as e executores/as da política nas redes públicas, na qualidade de ‘parceiros/as’ dos governos estaduais e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação. Aos demais – comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos –, restou ‘participar’ nas enquetes e consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas.

Como apontam os 11 textos deste dossiê – que analisam de forma independente os primeiros impactos do NEM em dez redes estaduais⁵ –, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação atua simultaneamente no Amapá, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo. O Instituto Reúna atuou na formação dos gestores estaduais no Consed e também está presente na implementação da reforma nos estados de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Itaú BBA e os

institutos Natura e Sonho Grande atuam, cada um deles, em três dos dez estados cobertos pelos artigos do dossiê. O projeto societário conservador defendido por esses atores, ligados às maiores fortunas do país, já foi analisado por uma vasta literatura educacional produzida nos últimos anos⁶; trata, em suma, de manter intactas as estruturas sociais que mantêm as elites como elites. Epítome deste projeto, que os governos estaduais já nem se esforçam mais para esconder, é a presença do iFood, empresa que lucra com a superexploração do trabalho plataformizado e uberizado de jovens com escolarização precária, como apoiadora da produção dos materiais de orientação pedagógica do NEM oferecidos a professores/as da rede estadual de São Paulo⁷.

O terceiro elemento, derivado do anterior, é o efeito indutor de desigualdades do NEM, previsto por uma profusão de especialistas em educação desde a edição da MP n. 746/2016, e que agora pode ser demonstrado nas análises dos dados públicos da implantação da reforma, paulatinamente disponíveis nas secretarias estaduais (REPU, 2022). Como esperado, as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Falta infraestrutura, faltam professores/as e faltam políticas de permanência estudantil para permitir que jovens trabalhadores/as possam frequentar as tão comemoradas escolas de tempo integral.

Nas escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe –, a reforma não trouxe alterações significativas. Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes. Até porque, nas escolas privadas, a falta de liberdade para a realização de projetos de vida nunca esteve em questão. Vide o perfil socioeconômico médio das crianças e adolescentes que frequentam escolas de inglês, conservatórios musicais e aulas de dança no contraturno escolar. Já nas escolas públicas, sobretudo as dos/as mais pobres, o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as.

Para a ‘geração nem-nem’, as elites econômicas nacionais e seus tentáculos governamentais criaram um ‘ensino médio nem-nem’ (GOULART, CÁSSIO & SILVA, 2021). A sigla NEM não poderia ser mais adequada para representar essa reforma.

Revogar para estancar a tragédia

A reforma do ensino médio não é reformável. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de ‘revisões’ da política educacional. Eles são *estruturais*, pois o NEM é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização das promessas veiculadas na propaganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários⁹. Políticas indutoras pontuais, a exemplo do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, não respondem às grandes demandas do ensino médio no país.

Segundo dados do Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021), o Brasil tem 6,84 milhões de estudantes no ensino médio público, entre escolas estaduais, federais e municipais urbanas e rurais. Desse total, 5,71 milhões de estudantes estão matriculados/as em escolas de tempo parcial. Na prática, a criação, em diversos estados, de um número extremamente limitado de ‘escolas-piloto’ de jornada ampliada vem criando redes de ensino paralelas, que atendem somente os/as estudantes mais privilegiados/as das redes públicas¹⁰. Da mesma forma, sem investimentos em ampliação física e nas equipes escolares (contratação de novos/as profissionais da educação e valorização dos/as existentes), não é possível que a flexibilização do currículo do ensino médio em itinerários formativos venha a beneficiar aqueles/as cuja condição de escolarização sempre foi mais precarizada. A estratificação educacional é, nesse sentido, um efeito inexorável da reforma.

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

A *Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)*, também publicada neste número de *Retratos da Escola*, expõe dez motivos para a revogação imediata do NEM, um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais. Assinam a carta 282 associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de pesquisa vinculados à educação e ao ensino – um recorde de rejeição a uma única reforma educacional.

Considerando a importância das eleições gerais de 2022 para a afirmação de princípios democráticos fundamentais no Brasil, é urgente que construamos um debate público honesto que, a partir dos indicadores e dados educacionais já disponíveis, esteja aberto a problematizar as condições de implementação da reforma do ensino médio e seus efeitos deletérios na formação de milhões de adolescentes e jovens em nosso país. O próximo

governo federal eleito tem a obrigação de enfrentar esse problema, juntamente com os/as futuros/as governadores/as eleitos/as nos estados. Os dados estão aí: há uma tragédia social em curso no Brasil.

Sintomaticamente, o movimento do campo educacional para qualificar o debate sobre a realidade do NEM nas redes estaduais já vem suscitando reações das elites empresariais que idealizaram a reforma e se imiscuíram em seus processos de implementação nos estados. A coalizão empresarial Todos pela Educação, juntamente com a Fundação Telefônica Vivo e os institutos Natura e Sonho Grande – os dois últimos diretamente envolvidos na implementação do NEM nas redes estaduais – encomendaram uma pesquisa ao Datafolha cujo principal achado é que “98% dos alunos de escolas públicas do ensino médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho”.¹¹ Por conta da metodologia obscura, que não faz qualquer consideração sobre as escolas pesquisadas ou o perfil socioeconômico dos/as respondentes¹², não se sabe se os/as 82% que avaliaram sua escola como ‘ótima ou boa’ fazem parte do imenso grupo de adolescentes e jovens pobres que estão tendo sua formação escolar mutilada em nome do ‘empreendedorismo’, do ‘protagonismo juvenil’ e da ‘liberdade de escolha’. Diante das críticas (agora amparadas nos dados) que se avolumam, o empresariado e seus/suas representantes desempenham mais uma vez o papel de sociedade civil preocupada em melhorar a educação dos/das mais pobres. Reconhecem parte dos problemas da reforma para forçar a sua continuidade com ‘ajustes’¹³.

Em resposta a quem questiona a radicalidade da revogação, argumentando que antes de revogar é preciso ter proposta melhor – afinal, o modelo anterior de ensino médio também não era bom –, é necessário dizer que o modelo atual está se mostrando *pior* que o anterior¹⁴. Nos estados que mais avançaram na implementação da reforma, por exemplo, faltam professores/as – o básico! – nas aulas dos itinerários formativos (REPU, 2022). Uma vez que, por conta da pandemia, diversos estados ainda se encontram na etapa inicial da implementação da reforma, qual a razão para avançar com um modelo de ensino médio que aprofunda desigualdades e piora as condições de escolarização de quem mais precisa? Os arautos da política educacional baseada em evidências vão continuar de costas para as evidências?

A revogação da Lei n. 13.415/2017 é a única forma de estancar a tragédia social em curso no país e de recuperar um debate público e democrático construído a partir das comunidades escolares e movimentos de educação, com vistas à construção de um modelo de ensino médio público que beneficie quem mais precisa. Este dossiê é um esforço para a qualificação desse debate.

Notas

- 1 Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-de-palotina-protestam-contra-a-precariade-o-modelo-ead>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- 2 Tempos depois, como vimos, a produção em larga escala de discursos negacionistas demonstrou a importância de uma educação escolar que garanta aos/as estudantes o acesso ao conhecimento científico e que seja voltada à formação do pensamento crítico.
- 4 Dados disponíveis em: <<https://drive.google.com/file/d/1b6y5wTUFhCW0S5YmwYU3e44c8YjvG6lo>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- 5 Os documentos relacionados à parceria entre o MEC e a Fundação Vanzolini integram os processos administrativos MEC n. 23000.050898/2016-38 e n. 23000.013165/2017-01, disponíveis em: <www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/_layouts/15/DetallePedido/DetallePedido.aspx?nup=23480010858201860>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- 6 São elas: Amapá, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo.
- 7 Só a revista *Retratos da Escola* publicou três dossiês dedicados ao NEM: um em 2017 (n. 20) e dois em 2022 (n. 34 e este, n. 35). Levando-se em conta esses três dossiês, além dos artigos, relatos de experiência e documentos críticos publicados esparsamente nos outros números da revista, são 40 textos relacionados à reforma do ensino médio e produzidos por grandes estudiosos/as do país desde 2016.
- 8 Em 2021, em uma segunda parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o iFood lançou um programa de capacitação para 1.500 jovens da rede estadual paulista com o objetivo de “impulsionar as oportunidades no mercado de trabalho”. A capacitação oferecida tinha “foco em áreas de autoconhecimento, planejamento de carreira, projeto de vida, raciocínio lógico e comunicação”. Além do iFood, a iniciativa envolveu o Instituto PROA, que tem Fundação Lemann e Itaú Educação e Trabalho (parceiros de primeira hora do NEM) como financiadores. Ver: <<https://exame.com/carreira/ifood-oferece-capacitacao-gratuita-para-1-500-jovens-de-escola-publica-em-sp>>; <<https://www.proa.org.br/doi>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- 9 Entre as inúmeras peças da propaganda ‘extraoficial’ da reforma, destaca-se o filme *Nunca me Sonharam* (2017, 84 min), produzido pelo Instituto Unibanco e divulgado como um ‘documentário’ que “nos convida ao diálogo sobre a realidade do ensino médio nas escolas públicas do Brasil” (CÁSSIO, 2017).
- 10 O caso do estado de São Paulo, com seu Programa Ensino Integral – PEI, é notório: as escolas de jornada ampliada formam uma rede de ensino paralela com condições diferenciadas de oferta educacional, prejudicando estudantes pobres e negros/as (GIROTTI & CÁSSIO, 2018; REPU, 2021).
- 11 Ver: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022>>. Acesso em 20 ago. 2022.
- 12 Os problemas metodológicos são tão gritantes, que até a *Folha de S. Paulo*, que tem por hábito repercutir as pesquisas produzidas pelo Datafolha, não publicou uma única linha sobre a pesquisa patrocinada pelo Todos pela Educação e seus parceiros.
- 13 Em artigo de julho de 2022, Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco e apoiador de primeira hora da reforma do ensino médio, afirmou que a “efetividade da agenda [da ampliação da jornada escolar] requer equilíbrio entre oferta de tempo integral e de tempo parcial, atenção aos estudantes das famílias mais vulneráveis e incentivos para evitar a evasão dos jovens que precisam de escolas em tempo parcial ou de ensino noturno”. A despeito da atual avaliação de Henriques, que reconhece os graves problemas de implementação da reforma nos estados, não existe no país nenhuma política robusta para lidar com a permanência dos/as estudantes mais vulneráveis nas escolas. Ver: <<https://oglobo.globo.com/economia/ricardo-henriques/coluna/2022/07/tempo-para-aprender.ghtml>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- 14 Além do mais, é falsa a afirmação de que não existem modelos de ensino médio públicos de qualidade no Brasil, bastando para isso mencionar o ensino médio integrado oferecido nos Institutos Federais.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Resumo Técnico – recurso eletrônico. Brasília: Inep, 2021.
- CÁSSIO, Fernando. ‘Nunca me Sonharam’ e o sequestro das histórias. *Carta Capital*, São Paulo, 06 set. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- CÁSSIO, Fernando *et al.* Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e241711, 2020.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti & CÁSSIO, Fernando. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 109, 2018.
- GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando & SILVA, José Alves da. Ensino médio nem-nem. *Carta Capital*, São Paulo, 02 jul. 2021. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/opiniao/ensino-medio-nem-nem>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- LOTTA, Gabriela Spanghero *et al.* Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 395-413, 2021.
- PINTO, Élica Graziane & XIMENES, Salomão Barros. Financiamento dos direitos sociais na Constituição de 1988: do “pacto assimétrico” ao “estado de sítio fiscal”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 980-1003, 2018.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. *Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI)* [Nota Técnica]. 2 ed. São Paulo: REPU, 17 jun. 2021. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Parcerias público-privadas: *ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte*

Public-Private Partnerships:
teaching resignifications in a school in Rio Grande do Norte

Asociaciones público-privadas:
resignificaciones docentes en una escuela del Rio Grande do Norte

Ⓛ LAVÍNIA MARIA SILVA QUEIROZ*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

Ⓛ ALESSANDRO AUGUSTO DE AZEVEDO**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

RESUMO: O presente texto trata de processos de resistência e resignificação na prática docente ante o projeto *Escola da Escolha*, de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em uma escola da rede pública estadual de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Tal projeto resultou de uma parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Foram realizadas entrevistas com profissionais da escola e analisados os Cadernos de Formação produzidos pelo ICE, contendo fundamentos, objetivos e metodologia de sua proposta. Como aporte teórico, considera-se principalmente Stephen Ball (2005; 2009), para quem “pôr em prática” uma política não é algo linear, mas perpassado por feixes de interpretação, atuação e tradução. Constatou-se aqui os docentes atuando como integrantes do processo de produção das políticas curriculares, perfurando e resignificando as prescrições de instâncias exteriores e construindo micro

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino. *E-mail:* <laviniasmq@hotmail.com>.

** Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <alessandroazevedo.ufrn@gmail.com>.

processos que redefinem as relações de poder-saber previstas na gestão das políticas curriculares.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas. EMTI. Ressignificações docentes.

ABSTRACT: This text deals with processes of teaching practice resistance and resignification in the context of the *Choice Schools* project of the Full Time High School program – EMTI – in a state public school in Mossoró, Rio Grande do Norte. This project resulted from a public-private partnership with the Institute of Co-responsibility for Education – ICE. Interviews were conducted with school professionals and the Training Notebooks produced by ICE were analyzed, containing the foundations, objectives and methodology of its proposal. As a theoretical contribution, Stephen Ball (2005; 2009) is the mainly considered author, for whom “putting a policy into practice” is not something linear, but permeated by different forms of interpretation, action and translation. It was found that teachers act as members of the process of production of curriculum policies, perforating and re-signifying the prescriptions of external bodies and building micro processes that redefine the power-knowledge relations foreseen in the management of curriculum policies.

Keywords: Public-private partnerships. EMTI. Teaching resignifications.

RESUMEN: Este texto aborda los procesos de resistencia y resignificación en la práctica docente frente al proyecto *Escuela de la Elección de Enseñanza Secundaria de Tiempo Completo* – EMTI, en una escuela pública de Mossoró, Rio Grande do Norte. Este proyecto resultó de una alianza público-privada con el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación – ICE. Se realizaron entrevistas a profesionales de la escuela y se analizaron los Cuadernos de Capacitación elaborados por el ICE, que contienen los fundamentos, objetivos y metodología de su propuesta. Como aporte teórico, se considera principalmente a Stephen Ball (2005; 2009), para quien “poner en práctica” una política no es algo lineal, sino permeado por haces de interpretación, acción y traducción. Se constató aquí que los docentes actúan como integrantes del proceso de producción de las políticas curriculares, perforando y resignificando las prescripciones de los cuerpos externos y construyendo

microprocesos que redefinen las relaciones de poder-saber previstas en la gestión de las políticas curriculares.

Palabras clave: Asociaciones público-privadas. EMTI. Resignificaciones docentes.

Introdução

Os recentes movimentos oficiais de reforma – ou ‘contrarreforma’, como assinalam Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2017) – da etapa da educação básica denominada ensino médio têm acendido e impulsionado diversos e contraditórios processos de discussão e ações no interior dos sistemas educacionais, sejam de tácito, imediato e acrítico encaminhamento das diretrizes emanadas dos dispositivos legais que constituem o arcabouço dessa reforma, sejam de construção de resistências, ressignificação conceitual das ambiguidades teóricas e proposições pedagógicas que ocupam os espaços deixados por incertas ou frágeis prescrições.

Em movimento contra-hegemônico, várias organizações científicas e sindicais têm denunciado a lógica heterônoma e os compromissos com uma lógica de mercado e a compreensão economicista da educação que esses movimentos assumem. Por um lado, reiteram a dualidade educacional que opera distinções de acesso e trajetória escolar pelo recorte da origem de classe; por outro, conformam padrões de gestão do sistema escolar, organização curricular, práticas e projetos pedagógicos assentados no comprometimento ético e ideológico com um *ethos* empresarial e capitalista como base da cultura escolar e dos processos de subjetivação gestados nas atividades formativas. Nessa disputa está a instituição de processos e dispositivos legais, curriculares e pedagógicos que operam no fortalecimento da submissão do sistema educacional aos ditames da lógica do mercado, de valores e interesses dos grandes conglomerados empresariais capitalistas.

Uma das formas contemporâneas dessa submissão do sistema educacional ao primado economicista se configura nas parcerias que o Estado, em suas várias instâncias, assume com organizações privadas, pessoas jurídicas autodenominadas ‘sem fins lucrativos’, mantidas e financiadas por grandes grupos empresariais, erigidas à condição de polos de proposições políticas e alternativas pedagógicas. Nesses processos, tais instituições são plasmadas como generosas e eficientes, com soluções pensadas a partir de paradigmas de gestão oriundos do mundo empresarial, face às supostas incapacidades do setor público de propiciar as condições para uma melhoria da qualidade da educação.

Neste artigo tentamos fazer a discussão sobre tais elementos com o estudo da experiência de transformação de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI da rede pública estadual de Mossoró, no Rio Grande do Norte, a partir de uma

parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, a quem coube o desenvolvimento do projeto pedagógico e curricular denominado *Escola da Escolha*. O processo de configuração da proposta pedagógica do ICE está compilado em *Cadernos*¹ – documentos distribuídos às secretarias de educação parceiras e, posteriormente, às unidades escolares onde o projeto será desenvolvido, para que professores e professoras envolvidos/as possam conhecê-lo e ‘implementá-lo’. O trabalho investigativo que originou este artigo é parte de um projeto de mestrado, para o qual se realizaram diálogos com professores e professoras responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida; a partir disso, pudemos identificar caminhos e possibilidades de ressignificação e resistência docente frente à tentativa de imposição, controle e prescrição pedagógica pelo ICE naquela escola pública mossoroense.

Nos somamos aos esforços teóricos para pensar estratégias e alternativas de resistência, a partir de uma perspectiva que compreende os efeitos das políticas educacionais na concretude do cotidiano escolar, no seu *fazer-se* pelos sujeitos reais, pondo em suspenso a ideia de que tais políticas educacionais sejam (ou são) implementadas tal como prescritas pelo texto político dominante. Assim, entendemos que a política educacional – como texto e prática escolar verticalizados – ao se encontrar com o cotidiano das escolas, se depara com processos de tradução, interpretação e atuação docente que, em determinados contextos, operam com redefinições e ressignificações, fazendo emergir vetores de resistência à relação linear, de cima para baixo, entre o momento da produção e o da implementação da política.

As parcerias público-privadas e suas primeiras inserções na discussão sobre reforma no ensino médio

As iniciativas voltadas às parcerias público-privadas no contexto educacional estão associadas à ascensão, em meados dos anos 1980 e por toda a década de 1990, de setores políticos alinhados com diretrizes neoliberais no comando dos aparatos estatais, em diferentes países, como Inglaterra, Estados Unidos, Chile, Colômbia e Brasil. As formas assumidas por essas parcerias são diversas, desde aquelas em que as instituições privadas assumem a gestão administrativa e pedagógica ou a infraestrutura de escolas da rede pública, até o financiamento estatal a instituições privadas pelo repasse direto de verbas públicas ou pela distribuição de *vouchers* e as chamadas escolas *chater*, pelos quais cidadãos/cidadãs acessam o serviço prestado por essas instituições privadas.

Stephen Ball e Deborah Youndell consideram que a privatização da educação pública pode se dar de duas formas: *endógenas*, que “implicam a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado a fim de fazer com que o setor público se assemelhe mais a uma empresa e seja mais eficiente” (BALL & YOUNDELL, 2007, p. 15)², e *exógenas*, que

implicam a abertura dos serviços públicos de educação à participação do setor privado, por meio de modalidades baseadas no benefício econômico, bem como o recurso ao setor privado para a concepção, gestão ou prestação de diferentes aspectos da educação pública (BALL & YOUNDELL, 2007, p. 15).³

A combinação das duas tem animado e impulsionado iniciativas de privatização da educação pública no Brasil, com modelos preponderantemente baseados no que Ball e Youndell indicam como privatização endógena, moldando, progressivamente, a gestão das escolas de acordo com princípios mercadológicos de relação custo-benefício. Além disso, pode-se destacar que a cultura performática contribui com essa privatização, quando “a responsabilidade e os mecanismos de prestação de contas e gestão de desempenho, incluindo algumas vezes a definição de remuneração baseada em desempenho, são mais uma vez métodos de reforma provenientes do mundo corporativo sendo transferidos para o setor público” (BALL & YOUNDELL, 2007, p. 27)⁴. No Brasil, os movimentos nesse sentido ganharam proeminência na medida em que os grupos políticos vencedores dos pleitos federais, durante a década de 1990, assumiram a pauta de promoção de uma Reforma do Estado Brasileiro, ampliada ao contexto escolar, incorporando-lhe o Movimento Global de Reforma Educativa – GERM, o qual “advoga a produtividade de sistemas educativos mediante políticas de privatização [...] e tem favorecido a disseminação de estratégias de privatização da educação básica pública, por meio de formas diversas, entre elas as parcerias público-privadas” (VIEIRA & SANTOS, 2020, p. 227).

O sistema de educação pública é afetado na medida em que se configura um aparato legal e que mecanismos institucionais apontam a descentralização de poderes e encargos para estados e municípios, bem como para a sociedade civil organizada, possibilitando o crescimento da participação do chamado terceiro setor nesse campo da gestão pública (DINIZ & GARCIA, 2018, s/p.). Foi nesse cenário de reforma do Estado e, dentro dele, de reforma das estruturas educacionais, que se iniciaram as movimentações no sentido de pautar o ensino fundamental e o ensino médio, no tocante à reforma curricular, com o discurso da necessidade de melhoria de sua qualidade (CANDAUI, 2001). Assim, foi publicado um conjunto de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares, como forma de dar estofamento teórico e pedagógico às mudanças que se pretendiam realizar, como a separação entre a formação geral e a formação para o trabalho – traduzida na divisão entre o ensino médio e a educação profissional – e a estruturação do conhecimento escolar segundo uma lógica de recontextualização e hibridização de conceitos como integração, contextualização e tecnologias (LOPES, 2002).

Em 2009, já no contexto do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), foi instituída a Portaria nº 971, de 9 de outubro, criando o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, um dos programas de reestruturação do ensino médio “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas

do Ensino Médio não profissional” (BRASIL, 2009). Antes, porém, é preciso considerar que, ainda em 2004, dentro do próprio governo federal, já se tinha a compreensão de que as proposições de mudanças inscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN não se haviam efetivado. Sobre isso, diz Ferreti:

As proposições educacionais avançadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso enfrentaram dois problemas principais. De um lado encontraram dificuldades para materializar-se nas escolas apesar das intensas atividades promovidas pelo MEC tendo em vista a formação continuada de professores, bem como a produção de orientações curriculares e material didático de apoio. Embora tivessem obtido adesões, no geral os professores tenderam a manter as práticas que vinham utilizando. De outro lado, o projeto educacional dos referidos governos sofreu severas contestações por parte de educadores que se posicionavam contra a instrumentalização da educação em geral e não apenas da profissional tendo por referência os interesses dos setores produtivos (FERRETI, 2016, p. 81).

Assim, em meio ao movimento das comunidades educacionais e das iniciativas que se expectavam dentro do novo governo, gestava-se um campo de discussão sobre uma possível nova configuração do ensino médio, que redundou, entre outros programas, no ProEMI. Segundo Andréa Silva (2018), esse programa se orientava, teoricamente, pela perspectiva da Escola Unitária. No percurso de sua efetivação, sofreu mudanças operadas com a entrada das secretarias estaduais de educação como interlocutoras, fazendo emergir um novo modelo para o ProEMI. Configurou-se então o Programa Ensino Médio/Jovem do Futuro – ProEMI/JF, mais alinhado com as premissas pedagógicas e curriculares oriundas do Instituto Unibanco, que priorizava a realização de atividades em tempo integral, “diretamente relacionadas com o ideário de eficiência e produtividade que se queria fixar às escolas, tendo como referência a elevação do desempenho estudantil em áreas de conhecimento conexas às provas universais de verificação de aprendizagem” (SILVA, 2018, p. 743).

O ProEMI/JF se estruturou a partir de parcerias do setor público com o privado, trazendo para o seu escopo uma concepção de formação educacional na perspectiva neoliberal, baseada nas noções de produtividade e eficiência. Trata-se, portanto, de uma conjuntura da qual emergem novas vozes e novos canais, cujos discursos introduzem categorias centrais do pensamento sobre o agenciamento das reformas educacionais, a partir das tecnologias de gestão e desempenho: o gerenciamento e a performatividade (BALL, 2005; 2014). No tocante à performatividade, trata-se de

uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

O que Ball (2005) define como *tecnologia*, George Yúdice ressalta como *força performativa*, isto é, “os condicionamentos, as imposições e pressões exercidas pelo campo multidimensionado do social e pelas relações institucionais” (YÚDICE, 2004, p. 64), e que se apresenta em diferentes modos e circunstâncias. A performatividade se constitui, assim, como uma das estratégias nas quais se relacionam informações classificatórias, dados de avaliações, desenvolvimento de políticas e projetos de premiação, como mecanismos que estimulam classificação, competitividade e julgamentos a partir de padrões extemporâneos às realidades específicas das comunidades educacionais e nunca pactuadas com elas, em contextos de construção e participação democráticas. Ao referir-se ao gerenciamento, Ball aponta tratar-se de uma nova forma de poder que se exerce na criação e fortalecimento de uma cultura empresarial competitiva, a operar uma destruição dos sistemas ético-profissionais que anteriormente prevaleciam e conformavam as estruturas de gestão escolar, de relação entre os/as profissionais e as próprias definições pedagógicas no interior das equipes responsáveis pelas ações educativas. Nessa esfera, “a subjetividade ‘autônoma’ desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial” (BALL, 2005, p. 544).

Questões para se pensar a implementação da política de ensino médio: interpretação, tradução e atuação de sujeitos locais

No debate educacional brasileiro, o modelo gerencialista apontado por Ball (2005) ganhou força durante a década de 1990, mas obteve particular relevância no contexto após o golpe parlamentar de 2016, quando passou a ter proeminência um campo discursivo acerca da crise do ensino médio e a necessidade de políticas que reformassem essa etapa da educação básica, delineando proposições que, naquele momento (e ainda atualmente), apareceram como verdades inquestionáveis.

Na leitura da Exposição de Motivos que conformou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (convertida em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), encontramos termos que foram se constituindo em regimes de verdade dentro de campos discursivos, entre os quais podemos apontar: i) a necessidade de implementação de uma política, presente no Art. 1º; ii) a identificação de um descompasso entre os objetivos então presentes no modelo de organização do ensino médio e aqueles a serem perseguidos, conforme o que se entendia por “exigências da contemporaneidade”, no Art. 2º; e iii) a necessária efetividade da formação desenvolvida no processo pedagógico, no Art. 2º (BRASIL, 2016). Também podemos colocar como objeto de nossas reflexões sobre a constituição de um regime de verdades no campo discursivo em torno da crise do ensino médio a enunciação de que “o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século

XXI” (BRASIL, 2016, Art. 4º). Assim, se erguia e se justificava um discurso em favor da necessária implementação de uma nova política para essa etapa da educação, configurado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Discurso de caráter prescritivo que, por isso mesmo, desconsiderava os processos de interpretação da própria lei, considerando que ela pode/deve ser posta em prática a despeito da complexidade de questões e subjetividades envoltas na política.

Em contraponto, consideramos o processo que envolve a tradução das políticas em práticas como uma complexa alternância entre modalidades: a textual – na medida em que as políticas são escritas – e a prática – pois que é, também, o desenvolvimento de ações, isto é, o operar e fazer coisas. Nessa perspectiva, a produção de uma política não está num modelo linear, no qual é pensada e legislada por um grupo e ‘implementada’ por outro, que seja a escola: “eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo” (BALL, 2009, p. 305). Nessa concepção, interessa-nos uma percepção cíclica acerca da produção das políticas e de como são ‘feitas’, na base do que (BOWE, BALL & GOLD, 1992) denominam Ciclo Contínuo de Políticas, que comporta três dimensões principais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Ainda que não se constituam espaços fixos e limitados nos quais os processos acontecem, para uma compreensão didática de como se articulam, os autores apontam alguns elementos principais constituintes de cada contexto.

Nas trilhas da exposição feita por Jeferson Mainardes (2006), tratemos, primeiramente, do *contexto da influência*, que consiste em espaços de construção dos discursos políticos, no qual as políticas públicas são iniciadas, se constituindo, dessa forma, ambientes de disputas entre diversos grupos de interesses quanto à definição de conteúdos, objetivos e finalidades sociais da educação, bem como do próprio significado do que seja *ser educado*. Concorrem nessas disputas as construções e convicções conceituais circulantes nos múltiplos âmbitos sociais de influências midiáticas, políticas e culturais, como as redes sociais e os meios de comunicação, mas também as demais arenas públicas de ação, como partidos políticos, comissões legislativas e espaços formais ou informais de articulação desses grupos de interesses, operando nos campos de ação política formais, para dotar os conceitos de uma legitimidade capaz de lhes dar a condição de base para as políticas gestadas.

O *contexto da produção de texto* situa o momento da própria oficialização dos discursos em textos legais, os quais apelam à linguagem do interesse público mais geral como fonte de sua legitimidade, ainda que não necessariamente carreguem coerência e clareza quanto aos seus objetivos. Trata-se de textos que representam a política e que podem assumir várias formas, como textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais em torno desses textos políticos ou oficiais.

Finalmente, o *contexto da prática* é aquele no qual os processos criativos acontecem, e a política se sujeita a interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências capazes de representar alterações significativas nas definições originais, conforme esclarece Bowe *et al.* (1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos[...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Esses contextos estão imersos num processo em que um possui influência sobre o outro, desenvolvendo-se em oposição à ideia hierárquica do termo *implementação*.

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (BALL, 2009, p. 306-307).

Nesse sentido, as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ ou ‘postas em prática’, mas passam por processos complexos de lutas e relações de poder entre grupos, em espaços diversos, sob diferentes contextos e momentos históricos, abrangendo interpretações e traduções que se desenvolvem em práticas discursivas, de tal modo que nos possibilitam pensar para além da dualidade teoria e prática e, ainda, constituem-se em processos que envolvem a própria produção da política nos discursos escolares.

Para Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), a *interpretação* e a *tradução* são processos que perpassam a condução da política no contexto da prática, sendo que a interpretação tem a ver com as posições que os sujeitos ocupam na instituição e, uma vez que demandam perspectivas diferentes de entender a política, assumem a condição de explicações e fonte das estratégias de seu desenvolvimento. A interpretação de uma política é uma construção de sentidos que se dispõe em torno do lugar e das relações de poder-saber nas quais se sujeitam os indivíduos e os grupos de interesses em determinado momento. Assim como uma professora pode interpretar a política permeada pelos processos de lutas políticas por direitos mínimos de atuação docente numa instituição

pública, outro professor pode considerar que a instituição, tendo em vista outros espaços nos quais ele atua, esteja respondendo às suas necessidades e, ainda, o supervisor pode fazer outra interpretação da política, tendo em vista os principais resultados que a escola deve atingir. Assim, a interpretação é uma construção que envolve as experiências e posições dos sujeitos, visto que cada posição assume um processo político e as relações de poder que podem diferir e, por vezes, agrupar-se; esses processos envolvem a produção de sentidos, não sendo possível, assim, que se considere que a implementação de uma política possa acontecer em sua totalidade, tal como prevista pelos textos legislativos.

A outra dimensão – a tradução – está associada à atuação dos sujeitos, isto é, a atuação da política como leitura ativa e interpretativa dos sujeitos operando táticas de transformação do texto político, constituindo-se em “uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 69). Ou seja, instituições, docentes e comunidades escolares atuam sobre a política, produzindo sentidos, interpretando e traduzindo o texto político. Nessa perspectiva, é possível visualizar, nas frestas das *implementações das políticas*, aqueles movimentos de resistência, ressignificações e proposições que buscam *escapar* das lógicas verticais que perpassam as políticas, tal como praticadas nos contextos escolares.

Interpretações e traduções da política de ensino médio em tempo integral em uma escola pública do Rio Grande do Norte

O contexto de emergência de regimes de verdade sobre a crise do ensino médio e a natureza gerencialista das soluções propostas nos discursos economicistas propiciam a ampliação da presença das instituições privadas no campo educacional, em vários níveis e esferas conveniadas com órgãos oficiais. Estas pautam, moldam e coordenam o desenvolvimento de propostas de reformas e políticas educacionais, expandindo suas estratégias e mecanismos de venda de *pacotes*, estruturados como *modelos* capazes de resolver problemas pedagógicos e de gestão educativa e garantir resultados em acordo com os critérios de qualidade da educação expressos pelos indicadores oficiais e exames standardizados. Nessa conjuntura, o ensino médio e sua reforma “passa[m] a ser o alvo das instituições privadas mercantis, haja vista que as alterações no currículo e na formação de professores são complexas e as redes de ensino estaduais, responsáveis pela oferta, terão que adequar a estrutura de ensino para dar conta das alterações” (CAETANO & ALVES, 2020, p. 721).

No Rio Grande do Norte, o mapeamento realizado por Felipe Diniz e Luciane Garcia identificou a presença do Instituto Sonho Grande, do ICE e do Instituto Natura, cujas atuações objetivam uma educação fundada na propagação de

conhecimentos e valores necessários à ocupação de vagas em um mercado de trabalho que atende a essas empresas e aos seus parceiros. Por trás dessas instituições há um grupo ainda maior de investidores do mercado financeiro, de grandes bancos e outros grupos empresariais que se beneficiam da formação construída pelos parceiros que atuam na rede pública. Dessa forma, buscam manter a população mais pobre dentro da escola por um período supostamente maior e impõe uma formação pautada nas competências e valores almejados pelas próprias empresas (DINIZ & GARCIA, 2018, s/p.).

Trata-se de um conjunto de instituições com ideais e soluções que, no plano interno das estruturas escolares, se coadunam para o estabelecimento de uma cultura e um sistema de gestão fundamentado em valores e no *modus operandi* do universo empresarial; no âmbito pedagógico, visam fortalecer e disseminar um projeto formativo voltado ao direcionamento de comportamentos, validação de posicionamentos e justificação de ações que se harmonizam com processos de subjetivação do *modus vivendi* capitalista.

O ICE desenvolveu seu projeto *Escola da Escolha* em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Norte a partir de 2017, quando da assunção da professora Claudia Maria Santa Rosa à Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC/RN. A agora ex-secretária relatou, em blog pessoal⁵, que naquele momento encontrava-se diante de demandas do Ministério da Educação sobre reformas do ensino médio, o que a fez buscar experiências desenvolvidas em outros estados, a fim de definir caminhos de implementação dessas políticas na rede estadual; o ICE apareceu, então, como uma das instituições cuja atuação em escolas públicas pernambucanas era tida como exitosa. Assim, deu-se início à formação das equipes escolares do Promédio Integral, com o objetivo de moldar o projeto pedagógico das escolas de acordo com o modelo *Escola da Escolha*, formulado pelo ICE para as escolas do ensino médio em tempo integral.

A compreensão de como docentes das escolas envolvidas nessas atividades formativas, conduzidas pelo ICE e pela SEEC/RN, se apropriaram dos processos constituintes dessa política implica retomarmos nossas considerações de que, ao expor em seus discursos as inquietações e acolhimentos, os/as docentes apresentam modos distintos de subjetivação, em acordo ou desacordo com a política, na medida em que realizam traduções e ressignificações dela e as representam no contexto da prática. Nesse sentido, realizamos diálogos, por meio da plataforma *Google Meet*, com dois professores da disciplina Projeto de Vida⁶ da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estadual Francisco Antônio de Medeiros, de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Como forma de manutenção do anonimato de ambos, os identificamos com uma nomenclatura alfanumérica, utilizando a primeira letra das funções que exercem na escola e a ordem crescente para os algarismos indo-arábicos. Portanto, a nomenclatura referente aos professores neste trabalho será, respectivamente, P1 – que desenvolve as atividades referentes aos cadernos do 1º e 2º ano – e P2 – que atua no 3º ano com o caderno *Pós-médio: um mundo de possibilidades*.

Significação e atribuição de sentidos sobre o conteúdo e o desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida: o que nos dizem os/as professores/as?

A *Escola da Escolha* propõe o Projeto de Vida como centro do processo pedagógico por compreender que a educação alinhada com as exigências da contemporaneidade se imbrica no objetivo de possibilitar ao/à estudante concretizar suas potencialidades individuais, cuidar autonomamente dos próprios atributos, observar a excelência de si e autorrealizar o encontro entre “aquele que é” e “aquele que quer ser” (ICE, 2019a).

Para compreender melhor a centralidade da proposta no/na jovem, o próprio instituto disponibilizou em uma figura o modelo pedagógico utilizado. A seguir, apresentamos a figura 1 para visualização do protagonismo dado ao Projeto de Vida.

Figura 1: Modelo Pedagógico utilizado para ilustrar o protagonismo dado ao Projeto de Vida



Fonte: ICE, 2019.

O Projeto de Vida é entendido como o projeto por meio do qual o/a estudante alcançará determinados objetivos e a partir do qual deverá traçar metas, caminhos e relações para atingi-lo. À escola cabe oferecer meios para sua realização, alicerçados no estabelecimento de uma metodologia estruturada na relação de tutoria de um/a professor/a com um/a estudante, durante os três anos do ensino médio. Isso segundo um conjunto de orientações e a construção individual desse Projeto de Vida, no qual estarão articuladas tanto as disciplinas da parte comum como as da parte diversificada do currículo.

Em relação ao significado do Projeto de Vida, P1 compreende que seja “desdobrar e indicar caminhos para os nossos estudantes, [...] dar um norte a eles, com relação ao que eles almejam, seria mais ou menos isso. É dar norte, é apoiar o aluno” (P1, 2021). Nesse enunciado percebe-se a apropriação pelo docente da conceituação utilizada pelo ICE. O mesmo acontece com P2, para quem “*Projeto de Vida é a projeção que o aluno faz do sonho dele e a escola atua de forma a estimular, a mediar [...] esse sonho [...]. A gente mostra a possibilidade. Eu acho que o Projeto de Vida é isso, é a projeção que o aluno faz dos sonhos, e aí o professor, no caso, ele vai mediar*” (P2, 2021). A construção significativa em torno do que os professores entendem pela disciplina Projeto de Vida segue os enunciados estruturados pelo ICE, destacando-se a ênfase na ideia de ‘projeção’, o que denota o aceite, no discurso, da perspectiva da necessidade de o/a discente projetar seu futuro, cabendo ao/a professor/a a mediação desse processo, mostrando possibilidades, considerando, para isso, uma leitura da realidade que os cercam.

A centralidade da disciplina Projeto de Vida no currículo é reforçada por P1 quando afirma que ela “*é trabalhada em todo o contexto da escola, então tudo é pensado em relação ao Projeto de Vida do aluno*” (P1, 2021). Seu desenvolvimento obedece a uma organização proposta pelo ICE, “*que tem duas aulas por semana, normalmente essas duas aulas sempre são seguidas, uma da outra, [...] para que dê tempo de trabalhar as atividades que são propostas pelos cadernos, o ideal é que seja duas aulas seguidas*” (P1, 2021). A atuação dos docentes na disciplina consiste, portanto, no desenvolvimento de um conjunto de aulas prescritas pelos Cadernos do ICE, como nos informa, ainda, P1: “*as atividades que ele desenvolve é com base nos livros norteadores do CE, do Instituto. Então tem tudo dividido, já tem tudo bem-organizado para cada aula*” (P1, 2021). Ao explicar mais detalhadamente essa dinâmica, o professor evidencia uma das estratégias de controle do ICE sobre a atuação docente:

“nas reuniões que a gente fazia com o Instituto (atualmente não mais), elas cobravam muito, a equipe de implantação cobrava muito: ‘Em que aula você se encontra em relação ao Projeto de Vida?’. As perguntas eram muito voltadas para o professor que estava ali com os alunos na primeira e segunda série e tinha que dizer: ‘estou na aula tal, nessa aula tal eu trabalhei isso’” (P1, 2021).

Porém, é por dentro dessas aulas que vemos ocorrer sinais de um processo de ressignificação docente, como nos revela P2, ao declarar: “*eu trabalho com base no caderno e neste ano eu acabei fugindo um pouco, trabalhando alguns assuntos que eu acredito que sejam importantes*” (P2, 2021).

Autonomia do/a professor/a: onde a resistência emerge

Os discursos referentes à relação dos professores entrevistados com a equipe de formadores/as do ICE apontam as questões de apropriação e ressignificação da política

curricular proposta, num jogo ambíguo em que, ao mesmo tempo, se considera a parceria com o Instituto como ‘construtiva’, mas se reclama pelo fato de a equipe do ICE ser ‘exigente’ e ‘descontextualizada’, como revela P2: *“Inicialmente eu via como algo muito realmente imposto [...], tem que trabalhar e ponto final. [...] aqui é o caminho. Mas não é bem assim. Existem realidades diferentes, inclusive cheguei a conversar com outros professores de Projeto de Vida também”* (P2, 2021). Isso indica o quão prescritivos se apresentavam o conteúdo da proposta e a metodologia propugnada pela equipe de formadores do ICE, mas também o movimento, por parte de professores e professoras, de perfuração da dinâmica imposta como ‘caminho’, pontuando a necessidade de discussão para abrir a proposta a ressignificações no próprio campo da formação pensada pelo ICE.

Segundo P1, nas reuniões com o instituto, as prescrições e as exigências de cumprimento do prescrito formavam uma tônica: *“eles chegavam realmente cobrando, confrontando e colocando você contra a parede. ‘E aí, como é que está o desenvolvimento? Vocês estão seguindo realmente o caderno?’”* (P1, 2021). Contudo, ao mesmo tempo, havia a atribuição de sentidos dos/as próprios/as docentes da escola, resistindo àquelas imposições a partir da afirmação de autonomia docente: *“quando a gente falava ‘Não, eu estou tentando adaptar’ [...] gerava um certo desconforto, né, do outro lado”* (P1, 2021). Esse ‘outro lado’ esperava uma implementação que desconsiderava o contexto, os sujeitos, as histórias e os sentidos. Tanta cobrança, aos olhos do sujeito P2, se justificava pelo fato de que *“estava sendo feito um investimento [...] grande nesse novo modelo de escola”* (P2, 2021); mas havia, por parte dos/as profissionais, movimentos no sentido de perfurar essa parede prescritiva, ao problematizarem as diferenças entre realidades distintas de escolas e a necessidade de contextualização das práticas curriculares, ou seja, fazendo política, construindo e ressignificando discursos, sentidos e propostas. Segundo P1, *“eles tinham um projeto pronto, mas só que esse projeto ele pode ter sido bacana lá onde eles aplicaram, mas e a nossa realidade? Vocês já sentiram na pele como é que funciona aqui? É algo totalmente diferente”* (P1, 2021).

Para tanto, a ressignificação docente, em virtude de uma contextualização, se dá na construção do enunciado do docente quando afirma que *“A gente faz a adaptação de acordo com a nossa realidade, e tem umas atividades ali, poxa, não vai chamar a atenção dos nossos alunos. Então a gente pega a atividade e a gente desenvolve da maneira que a gente acha melhor”* (P1, 2021). E segue propondo e significando o fazer docente enquanto produção de discursos e sentidos na/para/com a política, com o seguinte enunciado: *“Temos essa autonomia porque, se somos professores, professor em sala de aula tem essa liberdade. Então não é bem assim, tínhamos uma certa resistência quando a equipe chegava e queria colocar contra a parede, meio que forçando”* (P1, 2021).

Temos assim que, ainda que o ICE construísse regimes de verdade a partir de um currículo prescritivo, os/as professores/as realizavam movimentos de tradução da proposta para o contexto no qual estavam inseridos/as, buscando escapar de uma identidade previamente construída pela equipe formadora do instituto sobre (e para) si mesmos/

as e em relação aos/as estudantes e suas realidades. Professores e professoras, ao apresentarem em seus discursos a perspectiva de afirmação de sua autonomia pedagógica – como operadores/as de outras lógicas, oriundas de suas respectivas leituras acerca do seu próprio fazer docente, mas também da realidade em que encontravam imersos/as – estavam a afirmar a escola enquanto construção de sujeitos que desenvolvem estratégias de resistência e atos políticos que, no próprio ato de ensino, constituem e disputam a produção política do currículo.

Assim, vemos que na tentativa de controle e prescrição se constroem subjetividades desafiadoras e campos discursivos, nos quais se instauram relações de poder-saber e disputas de verdades, de modo que é possível identificar como essas relações atuam nos processos político-curriculares que envolvem a tradução e a interpretação, sendo nesse complexo conglomerado de relações que os/as professores/as ressignificam a política e produzem outros discursos.

Quanto à parceria público-privada, P2 afirma que:

“eu acho que toda parceria é bem-vinda, mas essa parceria, ela precisa saber onde está [...] se inserindo, enxergando ali a realidade daquela escola. Como falei [...] as reuniões eram sempre muito tensas, porque existia uma certa imposição e era desconfortável. [...] A parceria é maravilhosa, é bacana, mas, a gente precisa colocar na balança as coisas, né? [...] eu acho que o ICE teve a sua importância de nos nortear, trazer essas formações, teve também bastante cobrança no início, até porque estava sendo feito um investimento [...] grande nesse novo modelo de escola. Em alguns momentos causa algum desconforto nessas cobranças e tal. Porque era tudo muito novo para os professores. Tinha coisa que a gente ainda não dominava e aí eles tinham cobrança em cima disso. Mas no geral, foi uma boa relação, acho que eles contribuíram bem” (P2, 2021).

Fica evidente que P2 resiste às tentativas de imposição de visões e coerção de sua autonomia em relação ao trabalho docente, ao apontar que, não obstante a importância da parceria, é necessária a atenção aos diferentes espaços e contextos. Assim, problematiza a ideia de que um modelo cujo êxito se deu sob um determinado contexto necessariamente teria um desenrolar idêntico em outro espaço. Os professores com os quais dialogamos, ao problematizarem a questão da (falta de) contextualização no desenvolvimento de uma proposta trazida por um instituto externo à escola, acabam por se encontrar com as ideias de Ball, Maguire e Braun, para quem

os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 14).

Os discursos que proferem e suas práticas docentes – de perfuração resistente de modelos e estratégias de prescrição e controle de sua atuação e autonomia – materializam

o processo, por vezes invisível, de negociação e de relações de poder que permeiam o cotidiano da escola e dos/as docentes em torno da política educacional. A atuação docente é um recorrente processo de significação da política e negociação dos processos de ‘colocar em prática’ suas interpretações e traduções no contexto da prática.

Considerações finais: porque, afinal, não estamos no final, mas apenas atravessando o caminho...

As parcerias público-privadas na educação vêm se intensificando desde a década de 1990, em suas formas endógenas ou exógenas (BALL & YOUNDELL, 2019), impondo modelos de gestão escolar e estratégias de organização do trabalho pedagógico fundados em uma matriz empresarial-capitalista, em cujo horizonte estão a mercantilização da educação pública e a introdução, no âmbito escolar, de lógicas de competitividade, premiação e comparação de desempenhos entre as instituições e as equipes escolares.

O golpe parlamentar de 2016 escancarou as oportunidades para que atores privados alinhados com essas proposições (fundações e institutos financiados por grandes conglomerados capitalistas) assumissem o protagonismo aberto e mais agressivo de processos de (contra)reformas educacionais, em escala nacional, como os que balizaram as mudanças na organização do ensino médio e a imposição da chamada Base Nacional Comum Curricular – BNCC a todas as redes estaduais e municipais do país. Ambas as frentes de disputa impõem uma redobrada capacidade das forças comprometidas com uma educação democrática, libertadora e não mercantilista, para não apenas amplificar e aprofundar sua produção crítica e propositiva, mas também articular e capilarizar essa produção, para que possa perfurar as prescrições legais e pedagógicas, se entranhando nos microprocessos cotidianos.

Encontramo-nos com o desafio de enfrentar as atuais contrarreformas, em especial a do ensino médio, [...] mediante a não observância imediata da lei – primeira forma de resistência – decididos a não implementá-la na sua intencionalidade e conteúdo. Neste caso, a imprecisão é uma vantagem, pois possibilita a criação de várias formas de resistência, inclusive as de caráter propositivo (RAMOS & FRI-GOTTO, 2017, p. 30).

A ‘imprecisão’ a que se refere a citação sinaliza para o reconhecimento de que os processos de desenvolvimento de políticas não se realizam totalmente conforme os planos e desejos de seus formuladores, mas se deparam, no seu *fazer-se*, com formas de resistência no interior das escolas que atuam ressignificando o texto político no contexto da prática, produzindo outras interpretações da política, deslocando, assim, o lugar e o papel de professores e professoras como meros ‘implementadores/as’ da política, reprodutores/as do que se encontra prescrito em documentos oficiais ou apostilas.

As entrevistas realizadas com professores e professoras que participaram do processo de desenvolvimento do projeto denominado *Escola da Escolha*, a partir de uma parceria público-privada entre o governo do estado do Rio Grande do Norte e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, instituída em 2017, revelam os elementos pelo qual atores e forças identificadas com a política de mercantilização e aprofundamento da lógica neoliberal operam como poderosas formas de modelagem cultural. Isto é, não se trata apenas de dotar a escola de mecanismos e processos burocráticos funcionais, do ponto de vista organizacional, com critérios e parâmetros cunhados nos ambientes empresariais, mas também e principalmente, de fazer entranhar um *ethos* que se sustente nos valores, representações e práticas que conformam um ser e um estar no mundo sujeitos às formas e às relações que justificam e fortalecem as lógicas competitivas, excludentes e autoritárias do universo empresarial-capitalista.

No estudo das formas de resistência que emergem contra essas investidas, consideramos, neste artigo, principalmente os aportes de Ball (2005; 2014). Contudo, entendemos frutíferas as imersões em outras contribuições (não exploradas aqui) advindas de categorias como as de *estratégia* e *tática*, contidas nos trabalhos de Michel de Certeau (1994), na análise das apropriações cotidianamente realizadas pelos sujeitos em relação aos objetos da política e da pedagogia, postos em circulação para consumo no espaço escolar; ou mesmo, as elaborações de Roger Chartier (1991) quanto às lutas de representação, que envolvem práticas que buscam se fazer reconhecer como identidades sociais. Ou seja, uma forma própria de serem e estarem no mundo, dotando essa presença de um estatuto e uma posição simbólica, de um grupo em relação a outros.

Colocamos essas questões como apontamentos para estudos futuros, porque os processos de resistência que encontramos se instituem no cotidiano das unidades escolares, quase como práticas invisíveis, porém reveladoras da condição de professores e professoras como tradutores/as, interpretadores/as, produtores/as e propositores/as de outros textos (políticos ou curriculares) no contexto de suas práticas. Nessas condições, se apresentam como atores/atrizes de uma reconfiguração da política, tal como se realiza no processo de ‘implementação’, deslegitimando as tentativas implícitas ou explícitas de esvaziamento da autonomia docente e de seu lugar como parte ativa (e, em certa medida, autoral) da invenção e reinvenção de suas práticas curriculares e pedagógicas.

Recebido em: 25/03/2022; Aprovado em: 19/06/2022.

Notas

- 1 Trata-se de 12 apostilas sobre o Projeto *Escola da Escolha*, assim organizadas: I) Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha; II) Memória e Concepção do Modelo: Conceitos; III) Memória e Concepção do Modelo: Educação Inclusiva; IV) Modelo Pedagógico: Concepção do Modelo Pedagógico; V) Modelo Pedagógico: Princípios Educativos; VI) Modelo Pedagógico: Os Eixos Formativos; VII) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Metodologias de Êxito; VIII) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Rotinas e Práticas Educativas; IX) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Espaços Educativos; X) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Gestão do Ensino e da Aprendizagem; XI) Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional e XII) Escola da Escolha: Palavras Fáceis Para Explicar Coisas Que Parecem Difíceis. Existem, ainda, três apostilas exclusivas à orientação da disciplina Projeto de Vida, intituladas: I) Aulas de Projeto de Vida: 1º ano do Ensino Médio; II) Aulas de Projeto de Vida: 2º ano do Ensino Médio e III) Pós-Médio: Um mundo de Possibilidades.
- 2 Livre tradução nossa: “implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje más a una empresa y sea más eficiente”.
- 3 Livre tradução nossa: “implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como recurrir al sector privado para la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública”.
- 4 Livre tradução nossa: “La responsabilidad y los mecanismos de gestión de resultados, incluyendo a veces la fijación de los salarios en función de los resultados, son una vez más métodos de reforma procedentes del mundo de la empresa que se transfieren al sector público”.
- 5 ROSA, Claudia Santa. Sim, o Jovem de Futuro continua na educação do RN! [11/08/2019]. Disponível em: <<https://claudiasantarosa.com/2019/08/11/sim-o-jovem-de-futuro-continua-na-educacao-do-rn/>>. Acesso em: 28 set. 2021.
- 6 Projeto de Vida se configura em uma disciplina presente em toda estrutura organizacional do currículo da *Escola da Escolha*, proposto pelo ICE. Segundo o próprio material da instituição, “no Ensino Médio, a elaboração do Projeto de Vida dos jovens se constitui como a tarefa mais importante do Projeto Escolar porque ela representa a efetivação dos processos educativos postos a serviço do estudante” (ICE, 2019, p. 63).

Referências

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. A. *Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional [Entrevista concedida a: Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes], *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BOWE, Richard, BALL, Stephen. & GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. |
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. & YOUNDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública, *Internacional de la Educación*. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

- BRASIL. *Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial, 13 de outubro de 2009. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port971&Itemid=30192 Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.
- CAETANO, Maria Raquel & ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? *Revista interfaces científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 29-42
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr. 1991, p. 173-191.
- DINIZ, Felipe Daniel Barros & GARCIA, Luciane Terra dos Santos. O Privado na educação pública potiguar: mapeamento das empresas e de suas ações na rede estadual de educação do RN. In: XXIV Encontro de Pesquisa em Educacional do Nordeste, 2018, João Pessoa. *Anais...* Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3827-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.
- FERRETI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. *Holos*, Natal, v. 6, p. 71-91, 2016.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Modelo Pedagógico: Concepção do Modelo Pedagógico*. Recife: ICE, 2019.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito – Ensino Médio*. Recife: ICE, 2019a.
- LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.
- MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- RAMOS, Marise Nogueira & FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória*, ES, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.
- SILVA, Andréa Giodanna Araujo. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga & SANTOS, Kildo Adevair. Nova Gestão Pública na Educação Básica no Brasil: parceria público-privada, esfera local e trabalho docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 3, 2020.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Novo Ensino Médio em Pernambuco: *construção do currículo a partir dos itinerários formativos*

New High School in Pernambuco:
the construction of the curriculum from training itineraries

Nueva Escuela Secundaria en Pernambuco:
construcción del currículo a partir de los itinerarios formativos

 **MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA LIMA***

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE Brasil.

 **DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES****

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE Brasil.

RESUMO: O texto examina a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco. Tendo por base a pesquisa qualitativa, investigou-se o currículo oficial da Secretaria de Educação e como a proposta foi recepcionada e implementada nas escolas por técnicos/as, gestores/as e docentes das diferentes mesorregiões do estado. Os dados mostraram sentimentos de insegurança, incerteza e expectativas quanto à efetivação da reforma, associados à escolha de trilhas e itinerários formativos, considerando inúmeras complicações apresentadas nos distintos contextos do chão da escola, apontando para futuras disparidades na formação dessa etapa e na não garantia de equidade aos/às estudantes.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Reforma Curricular. Pernambuco.

* Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades. *E-mail:* <maria.conceicao@ufpe.br>.

** Doutoranda em Políticas Públicas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e analista em Gestão Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco. *E-mail:* <danyella.gomes@ufpe.br>.

ABSTRACT: The text examines the implementation of the New High School in the state network of Pernambuco. Based on qualitative research, the official curriculum of the Department of Education was investigated and how the proposal was received and implemented in schools by technicians, managers and teachers from different mesoregions of the state was analysed. The data showed feelings of insecurity, uncertainty and expectations regarding the effectiveness of the reform, associated with the choice of training paths and itineraries, considering numerous complications presented in different school contexts, pointing to future disparities in the formation of this stage and the non-guarantee of equity to students.

Keywords: Curriculum. High school. Curriculum Reform. Pernambuco.

RESUMEN: El texto examina la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en la red estatal de Pernambuco. Con base en una investigación cualitativa, se investigó el currículo oficial de la Secretaría de Educación y cómo la propuesta fue recibida e implementada en las escuelas por parte de técnicos/as, directores/as y docentes de diferentes mesorregiones del estado. Los datos evidenciaron sentimientos de inseguridad, incertidumbre y expectativas en cuanto a la efectividad de la reforma, asociados a la elección de caminos e itinerarios formativos, considerando numerosas complicaciones presentadas en los diferentes contextos de la escuela, apuntando a futuras disparidades en la formación de esta etapa y la no garantía de equidad a los/as estudiantes.

Palabras clave: Currículo. Escuela secundaria. Reforma Curricular. Pernambuco.

Introdução

É inegável que o ensino médio tem sido alvo de amplos debates, sobretudo dos que envolvem a recente reforma regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, ora chamado Novo Ensino Médio – NEM, a ser implementada pelas redes a partir de 2022. O discurso governamental pautado na flexibilização curricular e na possibilidade de escolha por parte dos/as jovens, baseada em aptidões, foi mote do novo currículo; atribui-se à escola de ensino médio um caráter atrativo e encantador, capaz de solucionar, aparentemente, deficiências do atual modelo. Essa roupagem escancarou, dentre outros aspectos, o alinhamento nítido entre formação da escola básica e as demandas

mercadológicas, acentuando desigualdades regionais relacionadas à adequação das redes de ensino e suas condições físicas, financeiras e pedagógicas para a oferta do novo modelo (AGUIAR & DOURADO, 2018).

A mudança na carga horária é, sem dúvidas, a primeira alteração que chega ao chão da escola. O dispositivo legal determina a progressiva ampliação da jornada escolar, passando das atuais 4 horas para, no mínimo, 5 horas diárias nas turmas de 1º ano. Somam-se a isso alterações curriculares, tornando sua implementação um dos desafios enfrentados por boa parte dos estados e redes de ensino, ficando a cargo dos sistemas a elaboração dos documentos norteadores e a decisão sobre qual tipo de conhecimento comporá tanto a base comum quanto a parte flexível. O currículo, portanto, é o epicentro da reestruturação do NEM, com impactos significativos também fora das escolas, a exemplo da formação inicial de professores/as, avaliações externas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e produção de material didático.

Segundo dados do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, 21 estados já possuem currículo para o Novo Ensino Médio aprovados por seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, estando três ainda sob análise e dois aguardando a homologação¹. Mas longe de ser comemorado, para o então presidente da entidade, Vitor de Ângelo, a falta de uma ação articulada e coordenada pelo governo federal, no âmbito do Ministério da Educação, acentuou severamente as desigualdades entre os entes federados, visto que cada estado e/ou rede de ensino precisou realizar mudanças dentro de suas possibilidades (ÂNGELO, 2022). Ou seja, é possível que estados ou redes tenham avançado mais e outros menos na implementação da proposta, especialmente no aspecto curricular.

É diante desse cenário que nos dispomos a analisar o processo de implementação do NEM em Pernambuco, na visão daqueles/as que estão viabilizando a transição. Especificamente, buscamos compreender o processo de construção do currículo, a partir da escolha dos Itinerários Formativos pelas escolas da rede estadual pernambucana, destacando os principais documentos norteadores e as impressões de técnicos/as, docentes e gestores/as acerca do processo. Longe de esgotar uma análise minuciosa de cada etapa que resultou no documento orientador do currículo da referida rede e dos itinerários, os elementos de análise serão tomados de forma pontual, tendo em vista identificar como aqueles/as que fazem o currículo ganhar materialidade no chão da escola estão recepcionando e contribuindo com tais mudanças. Assim, o presente artigo está dividido em quatro tópicos, além desta introdução. Partindo da pesquisa qualitativa, contextualizamos a política educacional em desenvolvimento em Pernambuco, focalizando as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas nessa etapa de ensino no estado. Fizemos uma retomada histórica dos precedentes que orquestraram as atuais escolhas por parte das Gerências de Educação, demonstrando as aproximações já existentes entre o público e o privado no estado.

Na sequência, apresentamos a metodologia e uma breve caracterização da amostra e do campo de pesquisa. As análises iniciam-se pelo instrumento norteador da política curricular no estado, o Currículo para Ensino Médio – CEM, que embasa o processo de formação docente, relacionando-o com os dados colhidos na pesquisa de campo, e pelo questionário aplicado a 38 sujeitos, entre técnicos/as, docentes e gestores/as de quatro mesorregiões: Agreste, Sertão, Mata e Região Metropolitana do Recife. Por fim, apresentamos nossas considerações e os possíveis desafios lançados.

O ensino médio e as influências neoliberais em Pernambuco

Ao estudarmos hoje a implementação do currículo do NEM em Pernambuco, faz-se inevitável ponderar sobre como esses aspectos foram, pouco a pouco, introjetados no projeto educacional do estado. Queremos dizer que nenhuma política se faz no vazio. É preciso pavimentar o caminho para que ela se insira e, assim, possa se estabelecer e se materializar (AZEVEDO, 2008). Em se tratando da educação não é diferente, mesmo porque a escola, enquanto locus de transmissão do conhecimento, detém certamente um privilégio em termos de organização e formação de um ideal político-social que se quer atingir.

Nesse pressuposto, é oportuno ressaltar que as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, na esteira do movimento de reforma administrativa do Estado, foram influenciadas pelo discurso da modernização do país, da melhoria da qualificação da força de trabalho e das transformações ocorridas no modo de produção capitalista. A atuação de diversos grupos empresariais ganhou capilaridade nos espaços de formulação e implementação de políticas sociais, como a educação, assim como consolidaram sua concepção de formação por meio de parcerias com as redes públicas de ensino. No caso da recente reforma NEM, novamente foi possível perceber o alinhamento da proposta com os interesses das organizações que representam tais grupos (FERRETTI & SILVA, 2017; FREITAS, 2012).

No estado de Pernambuco, as discussões se fazem presentes desde a década de 1990, coincidindo com um momento de redesenho gerencial do aparelho estatal, fomentado nacionalmente pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse caso, o conjunto de ações educacionais alinhadas a essa perspectiva promoveu intervenções significativas de instâncias empresariais nas escolas, desenvolvendo mudanças de caráter pedagógico e gerencial em toda a rede. Deu-se início a um novo paradigma educacional no estado, que serviu de modelo para a atual proposta, nos moldes de uma educação neoliberal, trazendo uma “complexificação dos marcos fronteiros entre a esfera pública e privada” (DOURADO, 2009, p. 11). Tal movimento de reformulação do ensino médio iniciou-se em 1998, durante a gestão do então governador Jarbas Vasconcelos (MDB/1998-2006), com a

implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP, e pode ser facilmente compreendido como a *primeira* fase da reestruturação. Na forma de projeto-piloto, depois ampliado para dez outras unidades, o CEEGP foi o ponto de partida desse processo; sua organização ocorreu por meio de parceria firmada entre o governo do estado e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – ICE, além de ter o apoio de diversos grupos empresariais, como Gerdau e Philips do Brasil. A atuação de tais corporações revelou os interesses, projetos em disputa e, de igual modo, as forças atuantes aglutinadas representando o empresariado ligado aos serviços educacionais nesse contexto.

O restauro do Ginásio Pernambucano focou, inicialmente, três aspectos centrais: recuperação da estrutura física do prédio; implantação de um novo modelo de gestão administrativa e pedagógica; e ampliação da carga horária. Pautava-se o discurso governamental, à época, pela ideia de que uma pedagogia eficaz, articulada a uma gestão comprometida com resultados, conciliaria a universalização com a melhoria da qualidade da etapa, sinalizando uma concepção de racionalidade técnica em termos de busca pela eficiência (GOMES, 2016; PIMENTA, 2002). Com a ampliação do número de CEEGPs, a partir da criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – Procentro, iniciou-se a *segunda fase*, na qual as unidades do Procentro passaram a funcionar conforme critérios específicos: criação de Centros em outras regiões do estado; regulamentação das formas de acesso para estudantes, professores/as e gestores/as; adoção de modelos de gestão escolar, com ênfase na gestão por resultados. A implantação do Procentro não ocorreu sem embates próprios da correlação de forças sociais que tensionam o campo das políticas públicas. Houve resistência de instâncias sociais, sobretudo, entidades de classe que alegavam ser esse o passo inicial para a privatização da educação pública no estado (LEITE, 2009; HENRY, 2008). As críticas visavam a atuação direta da iniciativa privada na gestão do modelo gerado em parceria com o ICE, desde a criação do Procentro, em 2004, até a criação do Programa de Educação Integral – PEI, em 2008, quando teve fim a cooperação entre o governo estadual e o referido Instituto, ficando a cargo da Secretaria Estadual de Educação – SEE-PE a coordenação geral das ações.

A *terceira* fase culminou na criação do Programa de Educação Integral – PEI, por meio da Lei Complementar nº 125/2008, durante o primeiro mandato do governador Eduardo Campos (PSB/2007-2010), potencializado nos dois governos Paulo Câmara (PSB/2015-2022), divisor de águas da política educacional em Pernambuco. Os antigos CEEGPs foram transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs, meio pelo qual a política de educação integral para o ensino médio se materializava e chegava à população. Com o processo de expansão do modelo e o estabelecimento da meta de implantação de 300 escolas de jornada ampliada, sendo uma, pelo menos, em cada município pernambucano até 2014, o foco recaiu sobre a disseminação da concepção de educação integral que permeia o currículo desse seletor grupo de escolas, tornando-o eixo estruturador das mudanças (GOMES, 2016).

Conforme exposto, a experiência de Pernambuco passou, ao longo das duas últimas décadas, por um processo de reconfiguração estrutural, tornando-se eixo condutor das políticas públicas educacionais, além de ampliar o seu território de ação, estendendo-se a regiões dentro e fora do estado. É possível perceber que as transformações empreendidas perpassaram gestões de diferentes grupos políticos do campo progressista sob forte influência dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; KRAWICZYK, 2014), que ditam o tom da oferta do Ensino Médio na referida rede de ensino.

Ademais, as EREMs, reconhecidamente fruto de parcerias público-privadas, somadas às suas características principais, quais sejam, ampliação da carga horária e flexibilidade do currículo, resultaram numa espécie de projeto-piloto que foi, posteriormente, incorporado pela equipe do então ministro da educação, Mendonça Filho (DEM), e tomado por base para a atual reforma do ensino médio, em vigor desde 2017. Nesse contexto de transformações, Pernambuco está entre os primeiros estados a pavimentar sua implementação, tendo se destacado “entre os exemplos mais exitosos da modernização neoliberal da educação no país” (SILVA, 2021, p. 83) e pelas ações principiadas para a efetivação de suas diretrizes, em especial, aquelas relacionadas ao currículo.

O percurso metodológico

Partindo do paradigma qualitativo (MINAYO, 2006), nossa pesquisa deu-se em três momentos. No primeiro, com base na análise documental, investigamos os instrumentos que ancoram a formatação curricular do NEM no estado. Analisamos o Currículo de Pernambuco 2021 e o Anexo – Portfólio de Itinerários Formativos de Áreas de Conhecimento, a fim de entendermos a dinâmica que envolvia a escolha e a implementação dos itinerários formativos.

No segundo, focamos nos sujeitos materializadores da proposta. Em virtude da pandemia, lançamos um questionário semiestruturado no *Google Forms*, disponibilizado através de uma rede social formada por docentes, técnicos/as e gestores/as do estado, para abranger diferentes realidades. Assim, 38 sujeitos assentiram a participação mediante um Termo de Livre Consentimento – TLC (*online*), aqui identificados em razão de sua função: *P-professor/a*, *T-técnica* e *G-gestor/a*. O grupo representa distintos contextos educacionais que compõem as mesorregiões do estado, visto que a flexibilização e a compatibilização com as demandas locais é uma das prerrogativas anunciadas na reforma e, por conseguinte, no currículo pernambucano. Nossa amostra teve a seguinte configuração:

Tabela 1: Perfil da amostra

Quanto à representação			
60,5% Recife e região metropolitana	5,2% Mata	7,9% Agreste	26,4% Sertão
Quanto ao tipo de escola			
18,4% atuantes em EREMs	7,8% atuantes em escolas técnicas	73,8% atuantes em demais escolas	
Quanto ao tipo de jornada escolar			
44,7% Integral	39,5% Regular de turno único	13,2% Semi-integral	2,6% diurno
Quanto ao tempo de atuação na escola			
42,1% entre 1 a 5 anos	23,7% entre 5-10 anos	18,4% entre 10 e 15 anos	15,8% mais de 15 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados, 2022.

Administrativamente, a SEE-PE possui 16 Gerências Regionais de Ensino – GRE, que atuam na operacionalização da política educacional, tendo suas sedes em cidades estratégicas das mesorregiões do estado. Nossa amostra tem um perfil diverso, sendo a maioria, 60,5%, atuantes em escolas do Recife e região metropolitana sob jurisdição de quatro dessas Gerências. Os outros 39,5% têm representação de escolas sob jurisdição de outras sete GREs, com sedes nas cidades de Floresta, Arcoverde, Garanhuns, Petrolina, Vitória de Santo Antão, Palmares e Caruaru. Essa distribuição permitiu traçarmos um panorama de como as escolas de tais regiões estão colocando em ação as diretrizes operacionais da reforma. Diante disso, inferimos que essa diversidade no perfil da amostra corresponde às diferentes formas de operacionalização da política, sobretudo, em relação aos tipos de escola e de jornada escolar.

Destacamos que 39,5% dos/as participantes não atuam em EREMs, o que é interessante. Localizados em escolas de Jornada Regular, os participantes desse grupo iniciaram o ano letivo vivenciando as medidas impostas pela reforma de forma integral. Significa dizer que tanto a ampliação da carga horária, como as alterações curriculares serão experienciadas por essas unidades de ensino a partir do ano de 2022. Essa especificidade nos leva a uma compreensão ampliada acerca da dinâmica que envolve a implementação do Novo Ensino Médio, pois nas EREMs, tais medidas já são consolidadas.

Além dos dados coletados pelo questionário, realizamos uma pesquisa de campo e observação de reuniões de formação ofertadas pela SEE em escolas públicas da GRE – Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde. Nessa etapa, acompanhamos dois momentos: o primeiro, sob a coordenação dos/as técnicos/as dessa GRE, ocasião em que foram apresentadas às equipes gestoras das escolas (gestores/as, educadores/as de apoio e analistas em gestão educacional) orientações acerca do processo de escolha dos Itinerários Formativos – IFs. Na sequência, sob coordenação da equipe gestora, acompanhamos o repasse da reunião no chão de uma escola dessa Gerência.

Por fim, triangulamos os achados por meio da Análise Temática (BARDIN, 2010), contemplando as etapas de: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Como resultado, surgiram as categorias: *A construção do currículo do Novo Ensino Médio em Pernambuco*; *As impressões iniciais dos atores envolvidos*; *Sobre a formação e a escolha dos itinerários*.

A construção do currículo do novo ensino médio em Pernambuco

Ao analisar os elementos envolvidos no processo de implantação de uma base curricular, devemos atentar para aspectos importantes. O principal é que todo e qualquer currículo é sempre um elemento prescritivo que elenca intenções de formação social de um Estado, eivado por questões que privilegiam determinados componentes, em dado momento histórico (SILVA, 2005). Contudo, ele só ganha sentido e atinge seu objetivo quando pensado e incorporado por seus/suas protagonistas “pois somente eles poderão desenvolver práticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, preparando os educandos para o pleno exercício da cidadania e autonomia” (BARBOSA, 2019, p. 85). Assim, é preciso que os/as envolvidos/as compreendam as ações de forma a que essas possam ganhar significado em sua práxis docente.

No caso de Pernambuco, o Currículo do Ensino Médio foi aprovado pelo CEE/PE, por meio do Parecer nº 07/2021, em 10/02/2021. Alinhado às orientações e diretrizes definidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC/Ensino Médio (BRASIL, 2018), e alterações impostas pela Lei 13.415/2017, o documento foi construído em etapas que, conforme o Parecer, envolveram a escuta e discussão com diferentes atores educacionais (professores/as, gestores/as, sociedade civil organizada etc.), representantes dos municípios e processo de consulta pública à sociedade em geral (PERNAMBUCO, 2021a). Embora o modelo pernambucano já adotasse algumas prerrogativas trazidas na reforma, após um ano de aprovação, dois elementos merecem destaque, a saber: i) ampliação da carga horária mínima nas escolas; ii) organização curricular para a oferta e a escolha dos itinerários formativos. Esses tornaram-se eixos estruturantes da proposta no estado, dada a complexidade que envolve sua efetivação, e por questões igualmente prioritárias, como financiamento, formação docente, recursos humanos, estrutura física das escolas, dentre outras. Assim, convém ressaltar a forma como os dois elementos são operacionalizados nas escolas da rede citada.

Sobre a ampliação da carga horária, informações no site da SEE-PE dizem que, até 2022, 75% das vagas para o ensino médio no estado são oferecidas em escolas de tempo integral – EREMs. A rede possui 1.055 unidades de ensino, sendo 540 funcionando com jornada ampliada, distribuídas em EREMs de 35 tempos² (Jornada Semi-integral) e de 45 tempos (Jornada Integral)³. No caso desse grupo, a ampliação da carga horária precedeu à reforma, não acarretando impactos atuais. Entretanto, as demais unidades de

ensino, que funcionavam até 2021 com apenas um turno de 20 tempos (Jornada Regular), passaram a funcionar como escolas de 25 tempos, obedecendo à determinação legal de ampliação de 4h para 5h diárias. Para esse outro grupo, o NEM trouxe alterações mais relevantes, tanto do ponto de vista da ampliação da jornada, como da organização curricular. Com relação à flexibilização curricular, o novo desenho define sua organização, a partir de percursos formativos dispostos em consonância com áreas do conhecimento propostas pela BNCC/EM (BRASIL, 2018). Dentre os princípios basilares na construção da proposta pernambucana, o documento destaca o projeto de vida dos/as estudantes e o percurso profissional dos/as professores/as como elementos centrais para a elaboração dos itinerários formativos que compõem a parte flexível do currículo.

Nessa composição, tais princípios figuram como estratégias da rede de ensino para implementação. Enquanto o Projeto de Vida institui-se como unidade curricular obrigatória em todas as escolas e espaço de debate sobre a trajetória escolar dos/as estudantes, o percurso profissional dos/as professores/as busca considerar a identidade de cada formação docente, suas possibilidades de articulação entre (e inter) as áreas do conhecimento, e posterior oferta das unidades curriculares denominadas disciplinas eletivas, a partir de cada campo de estudo (PERNAMBUCO, 2021a).

De maneira geral, o documento Currículo de Pernambuco – Ensino Médio está organizado em *quatro sessões*. Inicialmente, são explicitadas as concepções de currículo, formação de professores/as, avaliação e aprendizagem para essa etapa de ensino. Na sequência, são abordadas questões relacionadas à identidade e aos sujeitos do ensino médio, a trajetória dessa etapa no estado e os desafios que se apresentam para o NEM. As duas últimas sessões são dedicadas aos aspectos estruturadores do currículo, suas definições e referenciais normativos, como: a Formação Geral Básica – FGB e os Itinerários Formativos – IF, com suas áreas de conhecimento. Por último, nos anexos, o documento apresenta as Trilhas Formativas – TF para a implementação na prática (PERNAMBUCO, 2021a). Detemos nossas análises nas duas últimas sessões e nos anexos do referido documento.

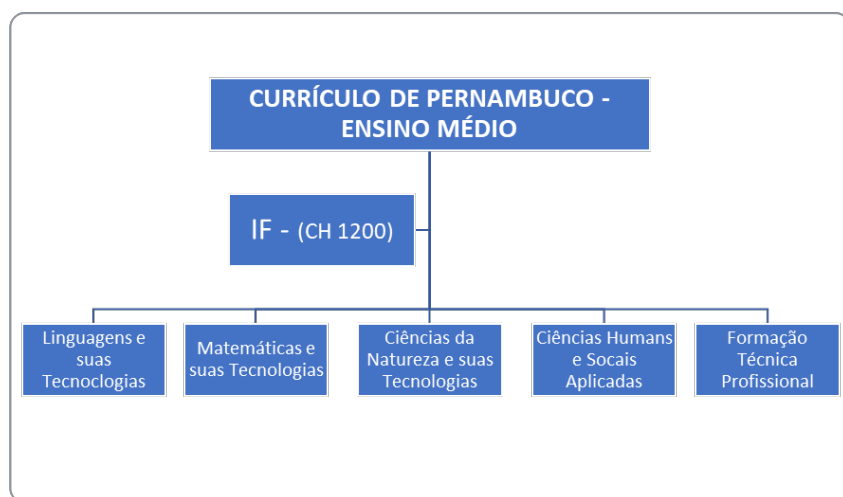
A FGB, parte obrigatória e comum a todos/as os/as estudantes, é o conjunto de aprendizagens organizadas em quatro áreas do conhecimento, de acordo com a formulação da BNCC/EM. De maneira geral, cada uma das áreas traz competências e habilidades que envolvem conhecimentos relativos aos componentes curriculares que as compõem. As habilidades foram detalhadas em sessões denominadas *Organizadores Curriculares*, com a descrição das habilidades propostas pela BNCC/EM, bem como aquelas específicas de cada um dos componentes para Pernambuco, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio. Tais organizadores sistematizam os eixos e campos de atuação, no caso da área de Linguagens, assim como as habilidades e os objetos de conhecimento, no caso das demais áreas. Outra característica é a organização a partir de Unidades Temáticas, ou seja, blocos temáticos a serem vivenciados dentro das áreas de conhecimento de forma integrada entre os componentes curriculares.

Embora dedicada à formação geral, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórias nos três anos. Nessa nova versão curricular, as demais disciplinas sofreram mudanças com relação à distribuição da carga horária anual, o que parece um paradoxo: ao passo que se ampliam as jornadas escolares, visando oferecer a formação mais abrangente e diversificada, outras experiências formativas são estreitadas ou mesmo aligeiradas (SILVA, 2021). Resta claro que há uma redução dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos ao longo do ensino médio, que são submetidos a uma (re)distribuição na parte dedicada ao aprofundamento do percurso formativo de cada estudante: os Itinerários Formativos – IFs.

A parte flexível do currículo fica por conta da implementação desses IFs, destinados ao aprofundamento dos conhecimentos em determinada área, de acordo com a escolha feita pelos/as estudantes. Nora Krawczyk e João Ferretti (2017) alertam sobre o termo flexibilização, utilizado de forma tentadora, remetendo à ideia de autonomia, liberdade de escolha, espaço de criatividade e inovação, mas podendo representar, em certo nível, desregulamentação, instabilidade, precarização e exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Ao considerarmos que essa parte do currículo é definida de acordo com a realidade da unidade escolar, é possível que tenhamos grande diversidade de IFs para escolha das escolas, mas uma oferta bastante reduzida se levarmos em conta as reais condições físicas, pedagógicas e de pessoal docente para sua efetiva implementação no estado.

O Currículo de Pernambuco estabelece quatro IFs, de acordo com as respectivas áreas de conhecimento, mais um de Formação Técnica Profissional, totalizando cinco. Na imagem abaixo, verificamos a organização curricular com base nas áreas de conhecimento.

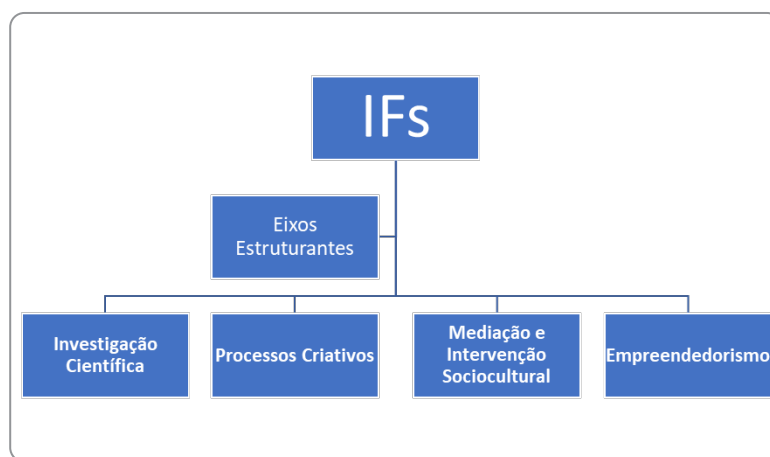
Imagem1: Organização Curricular dos Itinerários Formativos



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERNAMBUCO, 2021a.

Os itinerários são formados por conjuntos de unidades curriculares oferecidas semestralmente, tendo por finalidade promover a ampliação das aprendizagens em relação à FGB. As unidades podem ser: obrigatórias (para todos/as os/as estudantes de determinada Trilha), optativas (dependem da oferta de cada escola para aprofundamentos em dada Trilha), eletivas (são mais amplas e não relacionadas diretamente à Trilha escolhida) e, por fim, o projeto de vida (obrigatória para todos/as os/as estudantes durante os três anos). A imagem 2 mostra esquematicamente os eixos estruturantes que estão na composição curricular dos IFs:

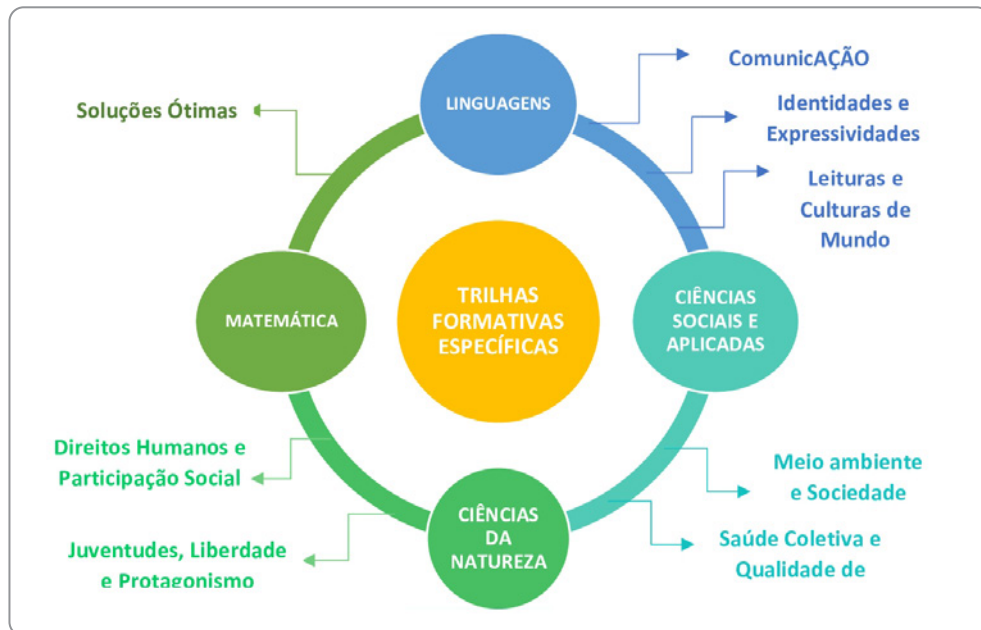
Imagem 2: Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERNAMBUCO, 2021a.

Em Pernambuco, optou-se pela oferta dos quatro IFs, desdobrados em 14 Trilhas Formativas. Elas podem ser *Específicas* (08), correspondendo à abordagem de conteúdos específicos de uma determinada área; e *Integradas* (06), resultantes da articulação entre conteúdos e habilidades de duas áreas do conhecimento. Vejamos nas imagens 3 e 4 a organização curricular de cada um dos tipos de Trilhas e suas respectivas áreas de conhecimento:

Imagem 3: Trilhas Formativas Específicas por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERAMBUCO, 2021b.

Imagem 4: Trilhas Formativas Integradas por área de conhecimento



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PERAMBUCO, 2021b.

As Trilhas de Aprofundamento são ofertadas, exclusivamente, a partir do 2º ano. Todavia, podem ser introduzidas ainda no 1º, por meio das unidades curriculares eletivas. Conforme o documento, a oferta por parte da escola deve ser de, ao menos, duas Trilhas, e tal organização precisa possibilitar ao/à estudante uma escolha mais consciente e articulada com suas aptidões (PERNAMBUCO, 2021b). A responsabilidade de escolha das Trilhas a serem oferecidas é da escola, o que nos leva a questionar: de qual escolha estamos tratando?

O marco regulatório do NEM determina que os sistemas de ensino ofertem os IFs conforme suas reais condições. Desse modo, em Pernambuco, dois processos de escolha se apresentam: o *primeiro* por parte da escola, que, no ‘cardápio’ de IFs e Trilhas elencadas no documento curricular, selecionará os percursos (ao menos dois IFs) que melhor se adequem a sua realidade concreta (estrutura física, equipamentos e espaços pedagógicos, corpo docente etc). Dessa seleção, inicia-se o *segundo* processo de escolha, agora dos/as estudantes, que deverão, ainda no ato da matrícula, indicar o percurso formativo mais próximo de suas aptidões e interesses. Ressaltamos que o anexo do Currículo de Pernambuco resultou no Portfólio dos Itinerários Formativos de Áreas de Conhecimento, documento que reúne a descrição detalhada das Trilhas Formativas, apresentando: o perfil do/a egresso/a de cada Trilha, os cursos superiores relacionados ao perfil do/a egresso/a da Trilha, as unidades curriculares distribuídas por ano, o perfil de professores/as requerido para determinada Trilha e os eixos estruturantes. De maneira geral, esse portfólio serviu de subsídio durante o processo de escolha do IFs e, conseqüentemente, das Trilhas, tanto para as escolas como para os/as estudantes.

As impressões iniciais dos atores envolvidos

Acreditamos que o conhecimento das estruturas políticas, pedagógicas, econômicas e sociais presentes numa proposta curricular oportuniza um embasamento melhor, em termos de sua implementação. Sobre tal aspecto, 94,7% dos/as pesquisados/as afirmaram conhecer o currículo a ser implementado no ensino médio em Pernambuco. Após aprovação do documento pelo CEE/PE, a Secretaria de Educação iniciou um amplo processo de ações: formações continuadas (para professores/as, gestores/as e educadores/as de apoio), no formato de webinários, principalmente, além da produção de materiais de divulgação e estudo disponibilizados nas plataformas digitais da própria Secretaria, objetivando divulgar o documento na rede de ensino. Essa estratégia possivelmente contribuiu para a afirmação positiva dos/as pesquisados/as acerca do conhecimento do referido documento. Entretanto, no tocante às impressões iniciais, observamos que o conhecimento teórico da proposta não afastou um cenário de desconfiança, sobretudo, em torno de seus reais objetivos, “A proposta é interessante, mas como tudo na educação, é sem um objetivo claro. Sem um fim em si mesmo que não seja o eleitoreiro” (G-3, 2022); “Neste período de distopia que passamos, é bem sofrível no que tange os objetivos e o currículo” (T-2, 2022); “Desconfiança da proposta” (P-18, 2022).

Para além dos aspectos didáticos e curriculares, elementos como as condições físicas e a falta de informações mais concretas sobre a maneira pela qual as mudanças encontrariam materialidade nas distintas condições operacionais das escolas foram tidas como dificultadores da articulação entre teoria e prática, conforme revelado pelas falas seguintes: “A impressão é que ninguém sabe como vai funcionar” (P-15, 2022); “Obscuro. Ninguém soube explicar como vai acontecer” (P-22, 2022); “Inadequado para as condições estruturais dos espaços das escolas” (P-18, 2022); “Fora da triste realidade das péssimas estruturas escolares” (G-3, 2022).

Essas respostas se mostram relevantes, porque estamos num ano de execução, cabendo aos sistemas escolares a adaptação de seu currículo. Nesse sentido, o conhecimento da base nacional oficial e da proposta estadual seriam condições *sine qua non* para a construção e escolha de Trilhas que contemplassem as reais condições entre o currículo prescrito e o executado. Portanto, concordamos com Beatriz Barbosa, entendendo que “uma base curricular comum somente fará sentido se trazer, e efetivar, um currículo que seja capaz de discutir tudo o que permeia e compõe a educação” (BARBOSA, 2019, p. 85). Nesse caso, os/as pesquisados/as chamam atenção para as reais condições do chão da escola, que como se sabe, tem carências que vão além do caráter pedagógico.

Esse sentimento de desconfiança, longe de ser pontual, também é apontado por autores da área (AGUIAR & DOURADO, 2018), que indicam que os maiores entraves da reforma residem não somente na questão curricular, mas na sua implementação em termos de formação docente, estruturação de escolas, material e organização, o que, como no caso dos pernambucanos, causa insegurança em sua efetividade. Por esse motivo, os depoimentos analisados nos fazem refletir acerca do processo de reformas pelo qual a educação tem passado nos últimos tempos em nosso país, com uma visão de racionalidade técnica e mercantilização que evidencia a ação de entidades privadas no âmbito escolar – do qual a própria elaboração da BNCC é um produto, afastando-se da realidade da maioria das escolas (GOMES, 2016). Assim, concordamos novamente com Barbosa, ao entendermos que

A superficialidade da BNCC fecha os olhos para os abismos existentes entre os polos no Brasil, enquanto há regiões que possuem escolas com ampla infraestrutura, capaz de oferecer um bom atendimento a todos os estudantes, ainda mais com os recursos vindouros da aceitação ao programa. Há, também, outro extremo: regiões com infraestrutura insuficiente, sem acesso ao básico como laboratórios, bibliotecas e, até mesmo, saneamento básico (BARBOSA, 2009, p. 95).

Ou seja, um currículo que afirma respeitar as diversidades peca por não considerá-las, em termos de sua aplicabilidade. Ora, se o/a docente não vê condições materiais de efetivar os elementos curriculares dentro de seu contexto de trabalho, enxergando com ressalvas e desconfianças uma proposta, como podemos esperar que sua execução seja realizada a contento, de maneira a apresentar os resultados esperados? Assim, acreditamos que a desconfiança de nossos/as pesquisados/as possa retratar a forma de

instrumentalização do trabalho docente que “confina os professores à esfera da aplicação de regras e teorias e os distancia da produção de conhecimento e investigação de sua própria prática” (PUCCI & ANTUNES-SOUZA, 2021, p. 16). Isso pode indicar um rompimento, dentro da escola, com a proposição pedagógica e curricular adotada e um descompasso dentro e fora das instituições escolares.

Sobre a Formação e a escolha dos Itinerários

Entendendo a complexidade inerente às mudanças curriculares, é preciso que existam momentos de aprofundamento de discussões teóricas e reflexões *na* e *sobre* a prática das distintas realidades educacionais, para haver uma adaptação dos programas propostos às condições das escolas e das redes. Conforme indica Tomaz Silva (2005), é salutar que os sujeitos envolvidos no processo de implementação de qualquer currículo possam opinar, refletir, tecer ponderações, afinal, o currículo também agrega um elemento de identidade a quem o efetiva.

Diante das falas, questionamos os/as pesquisados/as acerca da formação recebida, visto que no projeto de implementação defendido pelo estado de Pernambuco constavam formações e discussões nas escolas, para a compreensão dos documentos norteadores e a adoção dos Itinerários Formativos. Dos 38 sujeitos que compuseram nossa amostra, sete informaram não terem recebido nenhuma formação para escolha dos Itinerários Formativos. Dentre esses, destacamos um subgrupo formado por quatro docentes atuantes em Recife, ou seja, dos/as oito professores/as que trabalham em escolas da capital e que participaram da pesquisa, 50% ainda não receberam qualquer formação para atuar. Nesse sentido, no grupo dos/as que afirmaram ter participado de discussões, foi apontado que ocorreram de forma presencial ou *on-line*, utilizando instrumentos como questionários, webnários, dentre outros. No rol das respostas, 74,1% não consideraram a formação plenamente satisfatória: “Da formação que participei, os formadores não sabiam explicar como seriam aplicados os itinerários. Quando questionados diziam: ‘não sabemos’ e ‘temos que aguardar’” (P-22, 2022); “Ainda precisa de mais informação/formações na escola” (G-3, 2022); “Ainda existem muitas questões sem respostas” (P-10, 2022).

Mesmo com a criação dessa estratégia de formação oferecida pela rede de ensino, ao que parece, muitos questionamentos se dão em torno da materialização da proposta na prática, no dia a dia das escolas. Assim, podemos supor que há uma urgência na redefinição do foco das formações oferecidas, de modo a subsidiar a prática dos/as docentes. A formação precisa estar articulada com o universo no qual os sujeitos atuam, interagem e transformam. Sem essa condição, seria como

se o professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. A cada nova ideologia, nova moda Econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante gestor ou tecnocrata, até

de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que nós somos, e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formaram através de um simples decreto (ARROYO, 2009, p. 24).

Dentre os itens mais questionados, destacamos o esclarecimento sobre os próprios itinerários, indicando a *“falta de formação dos professores para um currículo tão aberto em sua parte de itinerários formativos. O material pedagógico de apoio [...] é insuficiente para a vivência em uma carga horária tão grande”* (P-4, 2022); *“O que ficou claro que vai ter redução das aulas de humanas (ciclo regular/obrigatório) e uma possível compensação das h/a nos itinerários. Como vai ser essa compensação? Não sabemos”* (P-22, 2022); *“A princípio, um acúmulo de itinerários formativos, pouco esclarecidos”* (P-26, 2022). Aqui nos deparamos com um dilema entre a oferta e a qualidade da formação continuada, visto que no caso em tela, proporcionar uma formação não quer dizer que ela seja efetiva, em termos de seus objetivos de aprendizagem e construção coletiva (ARROYO, 2004).

Ao investigarem o novo currículo para o ensino médio na perspectiva adorniana, Guilherme Leite e Emanuely Peplinski trazem o conceito de *semiformação*, como basilar das atuais reformas e da formação. Nele há uma tentativa de *“conformar/adaptar o indivíduo ao real, ao que o meio lhe oferece, sem questionamento”* (LEITE & PEPLINSKI, 2021, p. 131). Além disso, lacunas na formação inicial ou continuada entram em consonância com o discurso neoliberal presente na própria BNCC, incorporado, aparentemente, na prática desenvolvida pela SEE-PE, na qual cada docente é responsável por sua própria qualificação:

Na perspectiva de um modelo de colaboração, considera-se a corresponsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade das secretarias de educação na elaboração de critérios e de parâmetros para a formação docente. (PERNAMBUCO, 2021a, p. 27)

Aos currículos eleitos nas escolas cabe uma ação complementar, no bojo da proposta de diversificação, com foco nas diversidades e condições de cada Secretaria, de maneira a *“assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica”* (BRASIL, 2017); a nós, coube questionar sobre a forma como ocorreu a escolha dos Itinerários Formativos, uma vez que, na opinião da maioria dos/as entrevistados/as, as formações se mostraram insuficientes para um balizamento do que poderia ser escolhido.

Os dados apresentam diferentes dinâmicas adotadas, como reuniões e discussões tidas como democráticas por docentes e equipe gestora: *“através de reuniões pedagógicas e estudo dos portfólios disponibilizados pela Secretaria de Educação de Pernambuco, analisando as especificidades de cada trilha para melhor atender a realidade dos nossos estudantes”* (G-5, 2022); *“De forma coletiva, a gestão dividiu o grupo de professores em dois grandes grupos por área do conhecimento e realizamos nossas escolhas”* (P-20, 2022); *“De forma coletiva,*

nos reunimos com professores e equipe gestora. Analisamos o material e chegamos a um consenso do que seria o melhor para a comunidade estudantil” (P-2, 2022). Essas transcrições mostram-se animadoras quando nos aproximamos de um contexto de escolha democrática, no sentido mais amplo da palavra. Tal cenário ganha relevo quando nos colocamos numa posição de escolha de uma identidade curricular, tendo em vista que “toda escolha exige pensar, ponderar. Supõe um gesto de autonomia, exige um compromisso pessoal com a temática escolhida, com os professores e colegas da mesma empreitada” (ARROYO, 2004, p. 332).

Contudo, alguns/umas docentes trouxeram contrapontos: “Numa manhã, foi apresentada e escolhida sem muito debate” (P-15, 2022); “Arbitrário, praticamente já pré-selecionado. Os professores disseram apenas o amém” (P-19, 2022); “A maioria dos itinerários foram implementados, sem escolhas, apenas as eletivas foram escolhidas por docentes e discentes” (P-26, 2022). Tal conduta apontada pelos/as entrevistados/as chama atenção, pois destoava do que delega a BNCC, ao afirmar que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, grifo no original), sobretudo se considerarmos que, nas escolhas da composição curricular, os/as estudantes só foram citados/as por um único participante.

Esse processo nos remete ao contrassenso existente entre as possibilidades de escolha sobre o percurso formativo a ser ofertado pelas escolas – diante da grande diversidade de IFs presentes no documento curricular – e o que de fato as escolas têm condições concretas de ofertar, tendo em vista aspectos citados anteriormente pelos próprios sujeitos deste estudo: condições físicas e estruturais das escolas, corpo docente qualificado, formação, entre outros.

Destacamos ainda que, durante o acompanhamento das reuniões realizado na pesquisa de campo, foi possível perceber o esforço das equipes gestoras em tentar ‘traduzir’ a proposta prevista no currículo para a realidade concreta das escolas, por meio de estudos do material disponibilizado pela SEE-PE, de modo a aproximar o currículo pensado e o que de fato será efetivado em cada realidade. Esse cenário nos leva a refletir sobre a autonomia das escolas e dos/as docentes, assim como maneira a forma pela qual foi garantida (ou não) a participação coletiva e democrática desses e de outros atores durante o processo de construção do documento em Pernambuco. Em que pese sua origem, desde a tramitação e aprovação da Lei 13.415/2017, tal processo ocorreu sob práticas autoritárias, fato que não podemos desconsiderar em nossas análises. Conforme aponta Jamerson Silva (2021), tendo o processo iniciado dessa maneira, há de se levar em conta que a implementação da proposta estará, possivelmente, imbricada por práticas igualmente autoritárias, dada a tradição gerencialista já consolidada nesta rede de ensino.

Ainda sobre as escolhas de Trilhas nas escolas pesquisadas, obtivemos o seguinte panorama, a partir dos dados coletados durante a fase inicial da pesquisa de campo: a de Comunicação (23,7%), a de Juventude, Liberdade e Protagonismo (18,4%), a de Meio Ambiente e Sociedade (15,8%), juntamente com Identidades e Expressividades (15,8%), foram as mais escolhidas. A menor concentração de escolhas ficou por conta das Trilhas de Tecnologias

Digitais (2,6%) e Direitos Humanos e Participação Social (5,3%). Isso poderia ser explicado por distintas vertentes e nos remonta um panorama perigoso. Por um lado, tais escolhas podem ter se dado em função das características gerais de cada escola, por exemplo, ser ou não EREM, ETE ou de Jornada Regular; por outro, podem ter seguido a indicação das demandas locais (vocação econômica da região), da capacidade estrutural das unidades de ensino e da qualificação do corpo docente (mais professores/as de uma ou outra área do conhecimento). Seja qual for a hipótese que levou a esse horizonte, fica evidente que boa parte dos IFs oferecidos é composta por Trilhas Formativas Específicas, que se concentram nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É sabido que houve uma orientação de algumas Gerências para que as escolas fossem cautelosas quanto às escolhas de seus itinerários, pois era um processo a ser construído paulatinamente. Esse direcionamento explicaria o porquê de a maioria delas ter optado por apenas um ou dois itinerários formativos. Além disso, as trilhas de Tecnologias Digitais (2,6%) e Matemática, Design e Criatividade (10,5%), por exemplo, mote que permeou a reforma por um currículo mais alinhado com as demandas tecnológicas, estiveram concentradas nas escolhas de escolas de referência (EREMs), que, conforme anteriormente exposto, gozam de prerrogativas diferenciadas em termos de gestão, organização e aspectos físicos.

Esse dado é importante, visto que o documento oficial de Pernambuco afirma que a “escola, como um dos espaços de educação, precisa estar preparada para lidar com o uso da tecnologia de forma em que ela se torne uma aliada no processo pedagógico” (PERNAMBUCO, 2021a). Ora, se as Trilhas que contemplam esse elemento permanecem ligadas às escolas que são referência na adoção, entende-se haver duas realidades diferentes. Entendemos que a situação pode incidir num descompasso futuro na formação dos/as estudantes dentro da própria rede, pois não há garantias de formação equânime para todos/as. Em que pesem aquelas instituições de ensino em condição de maior vulnerabilidade quanto à “infraestrutura, aos recursos de manutenção e qualificação profissional, não é muito difícil visualizar o agravamento das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes” (FERRAZ, 2019, p. 102), o que nos leva a acreditar que o direito constitucional à educação de qualidade fica em risco.

Considerações finais

Ao investigarmos mais profundamente o processo de implementação do NEM em Pernambuco, sob o olhar dos atores escolares, observamos um mix de três sentimentos: desconfianças, incertezas e expectativas.

A *desconfiança* decorre do desconhecimento da forma como as alterações poderão ser colocadas em prática. Os/as próprios/as docentes e gestores/as, ao se depararem com os

conteúdos, viram-se diante do desafio de materializar propostas por vezes distanciadas de seus cotidianos. A flexibilização tem sido tomada como a palavra da vez, permeando todo o debate recente em torno das políticas públicas. Entretanto, ressaltamos que essa ideia está presente não apenas ligada à educação, mas encontra-se em boa parte dos discursos que se opõem a uma estrutura de ação do Estado sob a proteção de direitos sociais e do trabalho, historicamente conquistados, e que estão no foco de reformas que promovem o desmonte e a desregulamentação. É oportuno lembrar que tem alcançado outras esferas e, de igual modo, ‘flexibilizado’ outras frentes, como a das relações e jornada de trabalho, do financiamento, passando pela vinculação das receitas e de recursos públicos, entre outros; isso nos remete a uma ideia economicista, pensando não somente a educação, mas todos os outros setores apoiados em análises de caráter reducionista e em proposição de soluções imediatistas. (KRAWICZYK & FERRETTI, 2017).

A *incerteza* das escolas em relação à atuação dentro desse novo contexto nos coloca em alerta. Ao levarmos em conta a configuração curricular imposta pela Reforma, é possível perceber um novo arranjo na distribuição do conhecimento social e historicamente produzido, que se forja à medida que o ensino médio é colocado “a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital” (KRAWICZYK & FERRETTI, 2017, p. 38). Esse fato pode ser evidenciado, sobretudo, pelas opções formativas reunidas no documento que orienta a rede de ensino de Pernambuco, bem como pelo processo de escolha dos percursos formativos que, sem uma definição clara de critérios comuns de oferta aos/as estudantes, tende a ser reduzido a meras possibilidades de escolha, cada vez mais distantes do que realmente é oferecido pelas escolas. Ou seja, esse novo modelo dentro da escola formará o/a cidadão/ã-autônomo/a-trabalhador/a, ou o foco recairá apenas nesse/a último/a? Além do que, as escolhas das Trilhas acabam por revelar uma situação desigual de implementação e construção de conteúdos pedagógicos relevantes aos/as jovens, cujo direito de escolha não será efetivamente concretizado, ocorrendo mediante os condicionantes da escola na qual estiverem matriculados/as.

Por fim, surgem as *expectativas*, que dizem respeito à definição de um caminho a ser percorrido, seja por parte do governo federal ou do estadual, que oriente de fato as práticas a serem desenvolvidas e efetivadas no chão da escola. Conforme vimos, as medidas adotadas em Pernambuco começaram a ser gestadas antes mesmo da elaboração do documento curricular aprovado e publicado no ano de 2021. Tal estratégia já era vista com ressalvas pelos diversos atores que participaram das etapas do processo, sobretudo, pelos indícios de um movimento verticalizado no que se refere à oferta dos Itinerários Formativos, tornando a ‘escolha’ por parte da escola mera formalidade e a ‘escolha’ por parte dos/as estudantes uma utopia, pondo em questão o discurso da participação democrática na construção do currículo.

É preciso que haja um efetivo acompanhamento de como essas políticas vão se concretizar, sobretudo, de forma a garantir o princípio da equidade “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017). Embora seja teoricamente cedo para apresentarmos resultados concretos dessas mudanças, o histórico de como o ensino médio foi tratado ao longo dos anos no país não deixa dúvidas sobre a falta de compreensão, a descontinuidade das políticas públicas de formação e o descaso para com essa etapa. Nesse sentido, acreditamos que mudanças possam ser necessárias, mas devem estar ligadas aos anseios sociais, políticos e históricos de quem faz a escola, e não de mecanismos terceirizados do mercado que tentam nela se infiltrar.

Recebido em: 18/04/2022; Aprovado em: 25/06/2022.

Notas

- 1 O levantamento foi realizado pelo CONSED junto aos Conselhos Estaduais de Educação no início de 2022, ano-base para a implementação de tais medidas.
- 2 O termo ‘tempo’ passou a ser utilizado pela rede de ensino para reforçar a ideia de que as escolas funcionam em tempo integral, substituindo o termo ‘horas’, usado anteriormente para indicar a quantidade de aulas.
- 3 Essas nomenclaturas são utilizadas pela rede de ensino para diferenciar a jornada das escolas de acordo com o funcionamento em turnos: 1) Semi-integral: dois dias com jornada completa; 2) Integral: todos os dias com jornada completa; e 3) Regular: turno parcial (diurno ou noturno).

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. & DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ÂNGELO, Victor de. Novo ensino médio começa a ser implantado esse ano. *Jornal Hoje*. Online, 07 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10278398/>> Acesso em: 09 fev. 2022.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A Educação como Política Pública*. 3 ed. Campinas: Autores. Associados, 2008.

BARBOSA, Beatriz Menezes. *A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009.
- FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Salvador, v. 7, p. 95-111, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. [online]. 2012, vol.33, n.119, p.379-404. Disponível:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>> Acesso em: 26 fev. 2022.
- GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. *Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência em Ensino Médio: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.
- HENRY, Raul. *Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas: v.35, n.126, p.21-41, 2014. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>Acesso em: 23 fev. 2022.
- KRAWCZYK, Nora & FERRETI, João Oliveira. Flexibilizar para que? meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>Acesso em: 23 fev. 2022.
- LEITE, João Carlos Zirpoli. *Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- LEITE, Guilherme Antunes & PEPLINSKI, Emanuely. Reforma curricular, semiformação e insatisfações administradas: reflexões sobre a BNCC do ensino médio à luz do esclarecimento adornoiano. In: AMESTOY, Micheli B.; FOLMER, Ivanio & MACHADO, Gabriella Eldereti (Orgs.). *BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente*. Santa Maria-RS: Arco, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PERNAMBUCO. *Parecer CEE/PE nº 07/2021*. Dispõe sobre a Aprovação e Análise do Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. Recife, 2021a. Disponível em: <<http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-Curr%C3%ADculo-do-Ensino-Medio.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2021.
- PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2021b.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PUCCI Renata H. P & ANTUNES-SOUZA, Thiago. A formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. In: AMESTOY, Micheli B.; FOLMER, Ivanio & MACHADO, Gabriella Eldereti (Orgs.). *BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente*. Santa Maria-RS: Arco, 2021, p. 14-29.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29246>> Acesso em: 05 mar. 2022.

A reforma do ensino médio no Ceará

High school reform in Ceará

La reforma de la educación secundaria en Ceará

 **ELOISA MAIA VIDAL***

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **ANA GARDENNYA LINARD SIRIO OLIVEIRA****

Secretaria de Educação Básica do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **DAVI MIRANDA LUCENA DE AVELAR*****

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

RESUMO: O artigo reflete sobre a oferta de ensino médio público no Ceará, posteriormente à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, mostrando como se desenharam a atual política estadual de ensino médio e a implantação da reforma pela Lei nº 13.415/2017. A pesquisa, com abordagem qualitativa e quantitativa, é um estudo de caso de natureza descritiva e explicativa, envolvendo legislação educacional, documentos técnicos oficiais obtidos na Secretaria de Educação do Estado do Ceará e referências bibliográficas sobre o tema. Os dados foram tratados por meio de estatísticas descritivas. Considerando a complexidade da rede estadual de ensino do Ceará e a implementação das políticas para o ensino médio nos últimos 15 anos, assim como o aumento da taxa de aprovação e a redução da taxa de distorção idade-série, é importante chamar a atenção para a inflexão que essa reforma pode provocar no sistema como um todo, uma vez que constatou-se que ela reduz a carga horária da formação

* Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. *E-mail:* <eloisamvidal@yahoo.com.br>.

** Doutoranda em Políticas Educacionais pela Universidade Estadual do Ceará e professora de Física na Secretaria da Educação do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. *E-mail:* <ana.gardennya@gmail.com>.

*** Mestrando em Ética e Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará. *E-mail:* <lucenadv@gmail.com>.

básica comum e geral para todos/as os/as estudantes e afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Ensino médio no Ceará. Reforma do ensino médio. Currículo escolar.

ABSTRACT: The article reflects on the provision of public high school education in Ceará after the publication of the Law of Directives and Bases of National Education – LDB –, showing how the current state high school policy and the implementation of the reform by Law nº 13.415/2017 were intended. The research, with a qualitative and quantitative approach, is a case study of a descriptive and explanatory nature, involving educational legislation, official technical documents obtained from the Secretariat of Education of the State of Ceará and bibliographic references on the subject. Data were treated using descriptive statistics. Considering the complexity of the state education network in Ceará and the implementation of high school policies in the last 15 years, as well as the increase in the pass rate and the reduction in the age-grade distortion rate, it is important to draw attention to the inflection that this reform can cause in the system as a whole, since it was found that it reduces the workload of common and general basic training for all students and affects the teaching staff with relevant changes in their professional activities.

Keywords: High school in Ceará. High school reform. School curriculum.

RESUMEN: El artículo reflexiona sobre la provisión de educación secundaria pública en Ceará, luego de la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB, mostrando cómo fue diseñada la actual política estatal de educación secundaria y la implementación de la reforma por la Ley n. 13.415/2017. La investigación, con abordaje cualitativo y cuantitativo, es un estudio de caso de carácter descriptivo y explicativo, involucrando legislación educacional, documentos técnicos oficiales obtenidos en la Secretaría de Educación del Estado de Ceará y referencias bibliográficas sobre el tema. Los datos fueron tratados mediante estadística descriptiva. Considerando la complejidad de la red estatal de educación en Ceará y la implementación de políticas para la educación secundaria en los últimos 15 años, así como el aumento en la tasa de aprobación y la reducción en la tasa de distorsión edad-grado, es importante llamar la atención a la inflexión

que esa reforma puede provocar en el conjunto del sistema, ya que se constata que reduce la carga horaria de formación básica común y general para todo el alumnado y afecta al profesorado con cambios relevantes en sus actividades profesionales.

Palabras clave: Escuela secundaria en Ceará. Reforma de secundaria. Currículo escolar.

Introdução

A oferta de ensino médio público foi definida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma atribuição prioritária dos entes federados estaduais (art. 10, inciso IV) e, conforme o art. 4º, previa a “II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” (BRASIL, 1996). Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, a prioridade da oferta se concentrou no ensino fundamental, sendo que, no início dos anos 2000, foram atingidos percentuais de atendimento a crianças de 7 a 14 anos que evidenciam a universalização dessa etapa da educação básica.

A pressão pelo ensino médio incidiu sobre as redes estaduais, levando os estados a enfrentar problemas de financiamento, uma vez que os recursos do Tesouro Estadual não conseguiam financiar a quantidade da demanda e nem um padrão mínimo de qualidade. Essa situação só foi resolvida com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em 2007. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o art. 4º passou a ter nova redação, na qual expressa a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009), o que pressupõe a oferta de 14 anos de escolaridade, sendo dois anos de educação infantil, nove de ensino fundamental e três de ensino médio. O que até então se expressava pela “progressiva extensão da obrigatoriedade” agora assume caráter de ‘obrigatória’, e a busca pela universalização foi transformada em meta.

Esse movimento gradativo de alterações na base legal, especialmente nas condições de financiamento, orientou os estados na organização da política de ensino médio, levando a uma estruturação em função dos contextos locais. Importante destacar que a publicação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, definiu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, documento previsto no escopo da LDB, conforme o artigo 26. Na sequência, novas resoluções atualizaram as orientações sobre o currículo da educação básica, como a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que atualizou

orientações específicas para o ensino médio. Foi com base nesse arcabouço legal que os sistemas estaduais se organizaram para a oferta dessa etapa da educação básica.

Este artigo descreve e reflete sobre o percurso da oferta de ensino médio público no Ceará, tendo como referência o período posterior à publicação da LDB, mostrando como se configura hoje a política estadual de ensino médio e o momento inicial da implantação da reforma do ensino médio, preconizada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva e explicativa, constituindo-se como um estudo de caso (YIN, 2001). Como procedimento metodológico, utiliza-se pesquisa documental envolvendo a legislação educacional, documentos técnicos oficiais e referências bibliográficas de autores que vêm se debruçando sobre o tema. Os dados quantitativos foram obtidos na Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Seduc/CE, a partir de solicitação à Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para resultados de Aprendizagem – Coade, os quais foram tratados por meio de estatísticas descritivas.

O artigo está dividido em três seções, além desta Introdução. Na primeira, é feita uma contextualização da oferta de ensino médio pós-LDB e das condições de sua implementação nos entes federados estaduais; na segunda, é descrito o processo da ampliação e diversificação da oferta do ensino médio no Ceará; na terceira, são apresentados alguns indicadores relativos à evolução de matrículas e desempenho, problematizando a reforma do ensino médio, publicada em 2017 e prevista para iniciar-se em 2022. Nas considerações finais, são resgatadas as principais constatações às quais se chegou ao longo do artigo e apontados os desafios de implantação do Novo Ensino Médio.

O ensino médio na LDB e a implementação pelos estados

Segundo a LDB, o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

A amplitude dessas finalidades – desde seu caráter de conclusão de um nível educacional, a preparação para o trabalho ou aperfeiçoamento posterior, aprimoramento da pessoa humana e aquisição de fundamentos científicos e tecnológicos necessários a uma sociedade do conhecimento – levou Mauricio Carvalho, Leonardo Darbilly e Biancca Castro a considerarem que “esta etapa ainda titubeia em servir como ‘trampolim’ para o ensino superior, ou como objeto de formação profissional para o mercado de trabalho” (CARVALHO, DARBILLY & CASTRO, 2018, p. 778).

Nos primeiros treze anos da LBD, essa última etapa da educação básica tinha como normativa a “progressiva extensão da obrigatoriedade”, e a ampliação de sua oferta se deu por crescente pressão de jovens que concluíam o ensino fundamental. Em 1996, o ensino médio público totalizava 5.739.077 matrículas (INEP, 1996), e em 2000, esse valor chegava a 8.192.948 matrículas (INEP, 2000), um crescimento de 43% em cinco anos. Essa fase foi marcada por precárias condições de oferta, uma vez que o Fundef se restringia ao atendimento do ensino fundamental, cabendo aos estados assumirem, com recursos do Tesouro Estadual, a ampliação da oferta e as condições de atendimento. Diante das insistentes pressões dos estados, a resposta do Governo Federal se efetivou por meio de projetos e programas de financiamento, a exemplo do Projeto Alvorada¹, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Promed² e do Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica – Prodeb³; de vida curta e com recursos limitados e específicos, tais iniciativas não atenderam de forma satisfatória à crescente demanda por matrículas nessa etapa da educação básica (VIEIRA & VIDAL, 2016).

Nesse contexto, as implicações sobre a oferta de ensino médio podem ser observadas a partir de dois marcos legais distintos: o primeiro se refere à criação do Fundeb (VIEIRA & VIDAL, 2015), e o segundo diz respeito à Emenda Constitucional nº 59/2009, que também estabeleceu um divisor de águas na oferta desta etapa da educação básica. A criação do Fundeb em 2007 possibilitou aos estados melhorias nas condições de acesso e tratamento (CRAHAY, 2013) a estudantes do ensino médio. Trata-se de um fundo contábil com custo aluno-ano diferenciado para as diversas etapas e modalidades da educação básica, operando a partir de um valor mínimo nacional de referência e permitindo que os estados cujo fundo próprio não atinja esse valor, recebam complementação da União. A partir de 2010, as matrículas do ensino médio se encontravam em situação de estabilidade, o que permitiu aos estados elaborar e implementar políticas próprias para a diversificação da oferta.

Quando a Emenda Constitucional nº 59/2009 começou a vigorar e a busca pela universalização dessa etapa de ensino passou a ser um direito assegurado na legislação, as redes estaduais já viviam um momento de melhoria de indicadores educacionais, a exemplo das taxas de rendimento e taxa de distorção idade-série que contribuíram para a melhoria do fluxo escolar, fazendo com que a estabilidade do total de matrículas se mantivesse com pequenas reduções nos últimos anos. No entanto, segundo dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, a

“universalização do acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos, a ser atingida em 2016, ainda não foi alcançada, visto que, em 2019, 7,1% deles não frequentavam a escola” (INEP, 2020, p. 97), ou seja, a meta da universalização ainda não foi alcançada.

A ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, incluída pela EC 59/2009, e a ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica representaram uma inflexão na oferta de ensino médio. Além de um direito assegurado para todos os/as jovens que concluem o ensino fundamental, procurou criar as condições de melhoria às quais alude Marcel Crahay, quando destaca três concepções de igualdade na pedagogia: “igualdade de tratamento, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados, ou melhor, de aquisição” (CRAHAY, 2013, p. 13). A primeira é assegurada quando todos os estudantes recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos curriculares na escola; a segunda se efetiva quando se procura “dar a cada um a oportunidade para que alcance seu mais amplo progresso” (CRAHAY, 2013, p. 14); e a terceira considera “que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de criar uma nova situação na qual todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade” (CRAHAY, 2013, p. 13).

Graças à ampliação dos programas suplementares, estudantes de ensino médio passaram a ser beneficiários, entre outros, de três grandes ações do Ministério da Educação: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, e o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE. Avanços no acesso foram observados quando as matrículas no ensino médio, em 2007, chegaram a 8.372.175 alunos (INEP, 2007), em comparação com os 6.405.057 estudantes matriculados em 1997 (INEP, 1997) – um crescimento de 31% em uma década. Em 2017 foram 7.930.384 matrículas (INEP, 2017), caracterizando estabilidade com variação em torno de 5% na década 2007 – 2017. A taxa de aprovação, que era 71,8% em 2007, cresceu para 81,4% em 2017, um aumento de 9,6 pontos percentuais, e a distorção idade-série caiu de 48,4% em 2007 para 31,1% em 2017, o que significa uma redução de 36% em uma década. Esses dados mostram que, uma vez resolvido o problema do acesso, os indicadores educacionais apresentaram um evidente processo de melhoria.

No entanto, um ponto de insatisfação no ensino médio encontrava-se no currículo. Houve dificuldades de implementação dos PCNEM nas escolas, sendo considerados de difícil entendimento, por não apresentarem uma abordagem prescritiva do currículo nem das disciplinas. Embora iniciativas de formação continuada de professores/as tenham acontecido em escala nacional, as perspectivas apontadas pela proposta curricular de interdisciplinaridade e contextualização enfrentaram dificuldades de viabilização por parte de professores/as cuja formação inicial foi calcada no modelo hierárquico e segmentado que vigorava nas licenciaturas e que começou a se modificar somente três ou quatro anos depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. No intuito de ajudar a elucidar a nova proposta curricular, o Ministério da Educação publicou, em 2002,

um conjunto de documentos denominados *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* e, em 2006, mais uma vez, produziu as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.

Os problemas vivenciados pelo ensino médio nesses vinte anos (1998 – 2017) dizem respeito a vários fatores, sendo sua face mais visível a da estagnação dos indicadores de desempenho de alunos/as no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que, em catorze anos, cresceu apenas 3,3% em Matemática e 9,4% em Língua Portuguesa; isso reverbera no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que, desde sua criação, tem se mantido em valores inferiores a 4,0 numa escala de 0 a 10.

Foi nesse contexto que emergiu a reforma do ensino médio. O Novo Ensino Médio nasceu como uma proposta de diversificação curricular e integralização do ensino para os jovens brasileiros. Foi estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, definindo um conjunto de mudanças sobre sua oferta para as redes de ensino. Essa reforma, inicialmente aprovada por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016, não passou pelo crivo da discussão pública com a sociedade civil e os movimentos sociais, sendo considerada por Ramon Oliveira (2020) como uma contrarreforma. Fernanda de Souza afirma que essa reforma “propõe alterações na organização curricular do Ensino Médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento” (SOUZA, 2021, p. 14), estando

submissa às estratégias de reestruturação do capital com a retomada do neoliberalismo (remodelado para atender as necessidades do atual momento histórico) e do viés mercadológico, reforçando o caráter de contrarreforma e de conservadorismo das medidas tomadas e suas aproximações, guardadas as singularidades históricas (SOUZA, 2021, p. 16).

Jenerton Schütz e Vania Cossetin, por sua vez, trazem à tona um aspecto de natureza ontológica na reforma do ensino médio, que consiste em “autorizar os adultos a se eximirem da formação das novas gerações, transferindo tal responsabilidade para as próprias crianças e os jovens. O suposto é de que os alunos terão plenas condições emocionais e intelectuais para isso” (SCHÜTZ & COSSENTIN, 2019, p. 1). O que parece liberdade de escolha e oportunidade de novas vivências para os/as jovens pode representar a desobrigação com o cuidado e a atenção sobre as escolhas que a juventude precisa fazer, ainda sem a maturidade suficiente.

No contexto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as iniciativas de políticas de ensino médio desenvolvidas pelos estados nos últimos anos precisaram ser reconsideradas para se adequarem ao novo marco legal. Esse movimento interrompeu um modelo em fase avançada de implementação, marcando uma inflexão nos esforços que vinham sendo empreendidos para a melhoria dos indicadores educacionais dessa etapa da educação básica. O tópico a seguir descreve como se deu a política de ensino médio no Ceará, incluindo as estratégias e escolhas adotadas para a implantação do Novo Ensino Médio a partir de 2022.

O ensino médio no Ceará

A procura pelo ensino médio no Ceará se acelerou a partir dos anos 2000, chegando ao seu ápice em 2006, portanto, antes da criação do Fundeb, em 2007. Essa fase foi marcada por grandes dificuldades enfrentadas pelo Tesouro Estadual para responder à crescente demanda. Com a criação do Fundeb, as novas condições de financiamento possibilitaram ao estado iniciar um movimento pela diversificação da oferta dessa etapa da educação básica.

Pela adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, criou-se uma rede de Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EEEP, chegando a 2021 com 123 escolas em 92 municípios e 57.155 matrículas. Essas escolas oferecem nove horas de aulas por dia, incluindo formação geral e formação técnica de nível médio; os/as discentes recebem três refeições diárias, e a infraestrutura escolar é superior, em qualidade, à dos prédios do ensino médio regular de turno único. Em 2016, o estado aderiu ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, que consiste na ampliação da jornada escolar, visando à formação integral e integrada do/a estudante da rede pública de ensino médio. Em 2021 essa oferta já atendia a 160 escolas em 73 municípios, contemplando 61.573 alunos/as, com permanência de nove horas por dia na escola e direito a três refeições; além dos componentes curriculares, os/as estudantes frequentam disciplinas eletivas. A rede de Escolas Regulares – ER, que oferece um turno de aula de cinco horas por dia, constitui-se por 357 estabelecimentos de ensino, com 207.734 estudantes matriculados/as nos 184 municípios do estado. Os/as discentes dessas escolas seguem um currículo atendendo aos componentes curriculares do ensino médio e recebem apenas a merenda escolar. Pesquisa realizada por Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal (2016) conseguiu identificar a existência de anexos escolares ou extensões de matrículas no interior dessa rede, ou seja, a oferta de turmas de ensino médio fora da sede da escola, nos distritos e comunidades rurais de muitos municípios, chegando, em 2021, a 22.000 alunos/as.

A oferta nos anexos escolares visa atender estudantes que enfrentam barreiras geográficas para frequentar as escolas públicas situadas nas zonas urbanas das cidades – que, por morarem em locais distantes da sede do município, permanecem muito tempo no transporte escolar – além dos/as estudantes em situação de grande vulnerabilidade social, como filhos/as de famílias situadas nos limites da linha de pobreza, a maioria beneficiária do Programa Bolsa Família até 2021. Essas turmas são registradas, para efeitos de Censo Escolar, como matrículas na escola-sede localizada na zona urbana, por isso, são ‘invisíveis’ nos registros oficiais. Os/As discentes dessas extensões de matrícula frequentam aulas noturnas, com carga horária de 2,5 a 3 horas-aula por dia, muitas vezes sem acesso à merenda escolar e com precário atendimento por parte dos programas suplementares. Ou seja, a esses/as estudantes, embora seja assegurado o acesso à escola, como garantia constitucional, o mínimo legal estabelecido pela LDB não é cumprido, uma vez que nem das 800 horas letivas por ano eles usufruem.

Dados de 2021 mostram que a rede estadual de ensino do Ceará é composta por uma plêiade de escolas, como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Tipos de escola, quantidade e matrículas em 2021

Tipo de escola	Número de escolas	Matrículas 2021
Escola do Campo	10	1.966
Instituto (cegos e surdos)	2	71
Escola Quilombola	1	77
Escola Família Agrícola	1	85
Escola Indígena	40	896
Escola Militar	5	2.720
Escola de Educação Profissional – EEEP	123	57.155
Escola de Ensino Regular – ER	357	207.734
Escola de Tempo Integral – EMTI	160	61.573
Total	732	332.277

Fonte: SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

Os dados apontam que os três tipos de oferta descritos anteriormente são detentores da maior quantidade de escolas, sendo responsáveis por 98% do total de matrículas. No entanto, entre esses tipos de escolas, constata-se agudas diferenças no que diz respeito às condições de acesso e tratamento (CRAHAY, 2013), num *continuum* que vai das escolas de ensino médio integrado à educação profissional, situadas como as melhores no que se refere às condições de acesso e tratamento, até as extensões de matrículas, pertencentes às escolas regulares situadas no extremo oposto, cujas condições de acesso e de tratamento apresentam indicadores de precariedade agudos. Os dois primeiros tipos de escola, que ofertam tempo integral, atendem a 36% dos/as estudantes, com bom padrão de infraestrutura, nove horas-aulas diárias, três refeições, formação técnica de nível médio ou enriquecimento do percurso formativo com disciplinas eletivas. As escolas de ensino médio em tempo parcial, que atendem a 63% dos/as discentes, possuem uma infraestrutura inferior às duas primeiras, com cinco horas-aulas por dia e apenas a merenda escolar. Incluída nas matrículas das escolas de tempo parcial, uma sub-rede ‘invisível’ atende a 11% dos/as alunos/as em extensões de matrículas, em situação de precariedade de infraestrutura e de programas suplementares e com uma carga horária que, muitas vezes, não atinge o mínimo estabelecido pela legislação educacional.

Importante destacar que, no que se refere às matrículas e aos equipamentos escolares, 63% dos/as estudantes frequentam 49% das escolas em tempo parcial, o que mostra que a possibilidade de ampliação das matrículas de tempo integral pressupõe a construção de novas escolas ou a redução de matrículas no ensino médio, num curto prazo. Com a diversificação da oferta, considerando a existência de escolas em tempo parcial – nas quais está concentrada a maior parte das matrículas (63%) – e tempo integral (36%), começam a surgir diversas condições de iniquidade no interior da rede escolar. Os dados apresentados nas tabelas 2 e 3 mostram os resultados de proficiência dos/as estudantes matriculados/as nessas escolas entre 2016 – 2019⁴ nas duas disciplinas avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece⁵.

Tabela 2: Média de Proficiência do Spaece 3º ano ensino médio, Língua Portuguesa, 2016 - 2019

Tipo de escola	2016	2017	2018	2019
Regulares - ER	259,11	264,06	261,35	269,84
EEEP	295,20	305,26	304,03	311,05
EMTI	263,04	267,50	264,08	273,22

Fonte: SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

Tabela 3: Média de Proficiência do Spaece 3º ano ensino médio, Matemática, 2016 - 2019

Tipo de escola	2016	2017	2018	2019
Regulares – ER	256,93	259,82	261,48	264,49
EEEP	302,59	309,32	316,39	319,90
EMTI	258,32	258,41	259,91	266,03

Fonte: SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

A primeira constatação diz respeito à estabilidade nos resultados de proficiência dos/as estudantes ao longo dos quatro anos, cujo crescimento médio nos três tipos de escolas foi de 4,5% em Língua Portuguesa e 3,9% em Matemática, denotando estagnação nos resultados no período. No entanto, quando se comparam as proficiências alcançadas pelos/as discentes nos três tipos de escola, os resultados mostram que as EEEP apresentaram valores 15% e 19% superiores aos dos dois outros tipos de escola, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Numa tentativa de aprofundar o estudo sobre desigualdades entre as escolas que compõem o conjunto de cada oferta, procurou-se identificar os valores mínimos

e máximos das proficiências dos/das estudantes, em cada ano do período 2016 – 2019, nas duas disciplinas avaliadas pelo Spaece. Nas ER, observam-se diferenças de 60 a 100 pontos entre os valores máximos e mínimos das proficiências nas duas disciplinas; nas EEEP, essas diferenças variam de 50 a 140 pontos, e nas EMTI, variam de 50 a 100 pontos. Esses dados mostram que, no interior de cada um dos tipos de oferta, as desigualdades de aprendizagem se evidenciam de forma expressiva, podendo chegar a mais de um ou dois anos de escolaridade para os/as estudantes.

Estudo realizado por Sofia Lerche Vieira, Eloisa Maia Vidal e Paulo Alexandre Sousa Queiroz mostra que, quanto ao financiamento no ano de 2019, “o maior valor aluno-ano é destinado às EEEP, sendo 33,3% superior ao valor aluno-ano das ER (n = R\$ 7.894,95), sucedido pelo valor aluno-ano das EEMTI, que é 7% superior ao valor aluno-ano das ER” (VIEIRA, VIDAL & QUEIROZ, 2021, p. 19). Além das iniquidades nos tipos de oferta, geradas pela implementação de políticas públicas diferenciadas – criadas e assumidas pelo Estado e dirigidas para os/as jovens que procuram a última etapa da educação básica –, são criadas outras desigualdades no interior de cada um desses tipos de oferta, associadas a fatores internos e externos à escola. Se “na educação, a equidade está associada ao tratamento desigual de desiguais, ação necessária tem em vista a desigualdade inicial entre os estudantes” (ALVES, SOARES & XAVIER, 2016, p. 53), não se pode dizer que as medidas adotadas no Ceará para a oferta de ensino médio caminharam nessa direção. As desigualdades de oportunidades e investimentos nos três tipos de escola se refletem nos resultados educacionais de toda a rede, prejudicando professores/as e estudantes, criando uma disparidade de oportunidades entre alunos/as. Nesse sentido, é importante lembrar que “a depender do seu território de origem, os jovens alunos do ensino médio podem ter oportunidades diametralmente distintas de escolarização” (VIEIRA & VIDAL, 2016, p. 126). O princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) não se efetivou ao longo desses anos.

Por isso, deve-se questionar como e quando as políticas públicas têm impacto sobre a igualdade e a equidade, ou se apenas servem como instrumentos de produção e reprodução de injustiças e desigualdades (OZGA, 2000). Como afirma Carmen Rodríguez-Martínez, “Na educação, não basta a igualdade de oportunidades, pois esta enfatiza a igualdade de acesso e deixa à livre concorrência e à desigualdade econômica e social, a desigualdade de resultados”⁶ (RODRIGUEZ-MARTINEZ, 2019, p. 2). Nesse sentido, há que se concordar com Ione Valle:

nas sociedades marcadas por desigualdades profundas, tal como no Brasil, o sonho da igualdade de oportunidades está longe de se tornar realidade. Ele suporia generalizar o acesso aos bens sociais primários, conciliar universalidade e diversidade, promover uma moral mínima, eliminando assim todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais (VALLE, 2013, p. 667).

No caso do Ceará, as condições de oferta criadas pela existência de três tipos de escola têm levado a desigualdades dentro de uma mesma rede, que podem acarretar impactos negativos nos resultados de aprendizagem dos/as estudantes, contrariando o princípio constitucional de igualdade de condições no acesso e na permanência na escola.

A reforma do ensino médio e o esforço de conformidade do estado

Para introduzir a discussão sobre a reforma do ensino médio no Ceará, é necessário retomar o processo que levou a Secretaria de Educação a elaborar o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC para esta etapa. Esse movimento se justifica porque ambos – a BNCC e a Reforma do ensino médio – estão imbricados no escopo de um mesmo projeto de reestruturação, que procura “preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo” (SOUZA, 2021, p. 16). Fernanda de Souza afirma que essa reforma representa uma “ameaça para a formação sólida e emancipadora da classe trabalhadora, que terá suas possibilidades de formação geral em nível médio negadas, assim como o acesso ao ensino superior limitadas” (SOUZA, 2021, p. 16).

Em 2018, com apoio financeiro do Ministério da Educação – MEC, iniciou-se a elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará, a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e com suporte financeiro do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Esse programa visava apoiar a implementação da BNCC nos estados, com monitoramento das metas alcançadas (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecendo apoio técnico e recursos por meio do Programa de Ações Articuladas – PAR e a concessão de bolsas para a composição de equipes nos estados e nos municípios. No momento da composição da estrutura curricular do documento estadual, a proposta de organização da matriz curricular por área de conhecimento – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – foi substituída pela decisão de se estruturar o documento a partir das competências propostas para cada área de conhecimento da BNCC, destacando-se os componentes curriculares. Assim, os objetos de conhecimento foram elencados por competências e componentes curriculares, com o intuito de apoiar gradativamente o trabalho do/a professor/a em sala de aula. A escolha rompeu com a organização do currículo do ensino médio por área de conhecimento que vinha sendo desenvolvida desde a publicação dos PCN.

A produção do Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino médio foi desenvolvida levando em consideração o legado de documentos curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio – DCNEM, instituídas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), e procurando atender o que preconiza a Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará tinha produzido, em 2008, um documento de referência para o currículo do ensino médio, a *Coleção Escola Aprendizente*, uma das primeiras orientações curriculares para a rede estadual, que também apresentava sugestões didático-metodológicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem para as quatro áreas de conhecimento. Inspirado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, o documento foi elaborado de forma participativa com os/as professores/as e consolidado pelas equipes técnicas da Seduc, e já estava em vigor por cerca de dez anos na rede estadual de ensino.

No momento da elaboração do DCRC para o ensino médio, os documentos da educação infantil e do ensino fundamental já tinham sido produzidos a partir da BNCC e foram considerados como marcos relevantes, uma vez que, para se construir uma proposta curricular para a última etapa da educação básica, é imprescindível um encadeamento sistemático dos objetos de conhecimento, especialmente com os dois anos finais do ensino fundamental.

O processo de elaboração se deu de forma participativa, entre 2018 e 2019, e contou com um grupo de trabalho de técnicos/as e de coordenadores/as da Seduc, membros do Conselho Estadual de Educação – CEE, professores/as de diversos componentes curriculares da rede, representantes do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará – SINEPE e redatores/as do Programa de Apoio à Implantação da BNCC – Pro-BNCC do Ceará, assim como a Coordenação Estadual de Currículo. Com uma agenda de reuniões quinzenais, uma das preocupações era a construção do currículo e a implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual, alinhado com a oferta da rede particular de ensino. Entre as muitas pautas discutidas estavam: a manutenção do formato da grade curricular do estado em área ou componentes curriculares, a língua espanhola na base comum e a discussão do tempo de duração da hora-aula. Todas as ações discutidas foram alinhadas com a assessoria jurídica e a coordenação de recursos humanos da Seduc, para não prejudicar a carreira dos/as mais de 20 mil docentes que se encontravam em regência de sala. Seu marco constitutivo levou em consideração que o

redimensionamento do Ensino Médio no estado do Ceará, baseado na proposta da BNCC, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana a partir dos postulados que norteiam a organização do ensino em áreas do conhecimento, no que se referem a potencializar os subsúcores dos educandos, considerando seus respectivos tempo e estágio de desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a construção coletiva, mas respeitando a autonomia das/os alunas/os em seu desenvolvimento geral (CEARÁ, 2021, p. 87).

A elaboração do DCRC contemplou o estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 e introduziu os itinerários formativos definidos como “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem a/ao aluna/o aprofundar seus conhecimentos” (BRASIL, 2018c), compreendendo-se as unidades curriculares como “elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas dos itinerários formativos” (CEARÁ, 2021, p. 335).

A reforma do ensino médio no Ceará começou a ser implementada de maneira gradativa em 2022, com todos/as os/as estudantes de 1ª série, e continuará em 2023 e 2024, com as 2ª e 3ª séries, respectivamente. O currículo nas escolas passou a ser organizado em dois blocos indissociáveis: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A primeira é comum para todos os/as estudantes do ensino médio, e o Itinerário Formativo é de sua livre escolha, de acordo com seu projeto de vida e a partir das possibilidades da escola. Os/As docentes não sofrerão alterações no seu regime de trabalho, mantendo a carga horária estipulada pela legislação que rege o magistério da educação básica do estado, mas com a redução de carga horária de várias disciplinas, parte dos/as professores/as precisará assumir disciplinas relacionadas aos itinerários formativos que se relacionem com suas áreas de formação.

A proposta curricular é implementada de acordo com o tipo de escola. As ER passam a ofertar, além dos componentes curriculares – que tiveram uma redução na carga horária das mil horas por ano, asseguradas pelas cinco horas de aula diárias, para 600 horas por ano – um itinerário formativo que contemple a seguinte oferta:

- » Projeto de Vida: trabalho pedagógico intencional e estruturado, que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do/a estudante de dar sentido a sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade; tem uma carga horária mínima de 20 horas semestrais.
- » Disciplinas eletivas: oferecidas de forma diferenciada por escola, são unidades curriculares de livre escolha dos/as estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer seu itinerário formativo; cada uma delas conta com, no mínimo, 40 horas semestrais.
- » Unidades Curriculares Obrigatórias: composta pelas disciplinas de Língua Estrangeira e Redação, com carga horária de 40 horas semestrais, igualmente.

A partir de 2023, as escolas terão acrescidas em sua estrutura curricular as Trilhas de Aprofundamento, que são conjuntos de unidades curriculares para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo/a estudante, totalizando 1.200 horas ao longo dos três anos. A Figura 1 mostra os eixos selecionados, conforme as orientações contidas na Portaria nº 1.432/2018.

Figura 1: Proposta das Trilhas de Aprofundamento para o ensino médio público cearense



Fonte: SEDUC. Arquitetura Curricular para Implementação do Novo Ensino Médio, 2022.

Cada unidade escolar deverá oferecer de uma a quatro Trilhas de Aprofundamento para a formação dos/as estudantes, conforme prevê a lei do Novo Ensino Médio. No caso do Ceará, essas trilhas ou itinerários formativos foram definidos *a priori*, pelo sistema de ensino.

No que se refere às Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, haverá redução da carga horária até então vigente, para o desenvolvimento dos componentes curriculares, passando de 3 mil horas para 1.800 horas. No entanto, o rol de disciplinas eletivas já oferecidas terá continuidade. Somente a partir 2023, com a implantação das Trilhas de Aprofundamento, é que as disciplinas eletivas passarão a compor as Unidades Curriculares de Aprofundamento, organizando-se nos itinerários selecionados pela Seduc. Nesse sentido, será reduzida a diversidade de oferta presente nas propostas curriculares inicialmente previstas e que cabia a livre escolha da escola. Nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional, a estrutura curricular terá sua carga horária reduzida de 25 para 18 horas-aula semanais de formação geral básica para todos os/as estudantes, à semelhança dos dois tipos de escolas descritos anteriormente, totalizando 600 horas por ano e 1.800 nos três anos. Com relação à oferta da educação profissional de nível técnico, será mantido o modelo já estabelecido, pois cada escola já oferece quatro cursos técnicos de nível médio.

Ou seja, numa tentativa de conformidade entre o que já existe e as exigências da reforma de ensino médio, a Seduc acatou a redução de carga horária dos componentes curriculares, de 3.000 para 1.800 horas, em todos os tipos de oferta; preservou as

formações técnicas de nível médio oferecidas nas EEEP, na sua integralidade; reduziu as opções de disciplinas eletivas nas EMTI, com seu engessamento em trilhas de aprofundamento; e inseriu essas mesmas trilhas ou itinerários formativos nas ER. A proposta dessas trilhas, a partir dos quatro eixos apontados, terá repercussões no quadro docente atual, que será afetado pela redução de carga horária dos componentes curriculares. Até o momento, não há projeção de como tal carga horária será inserida nas trilhas ou utilizada em outras atividades escolares.

Dados sobre a rede de escolas estaduais mostram que, dos 184 municípios do Ceará, 74 (40%) possuem uma única escola estadual de ensino médio; em 11 (15%) desses municípios, as escolas estaduais são de tempo integral; e 39 (21%) municípios do estado possuem apenas duas escolas estaduais de ensino médio. A tabela 4 mostra a situação das escolas quanto à tipologia no caso desses municípios.

Tabela 4: Municípios por número de escolas e tipologias, 2021

Municípios/Escolas	Escolas Regulares	Escolas de Tempo Integral	Escolas Profissionais
74 municípios com 1 escola	63	11	0
39 municípios com 2 escolas	46	9	23
Total	109	20	23

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2021.

Por um lado, a criação de itinerários formativos para livre escolha dos/as jovens matriculados/as no ensino médio se coloca como opção democrática e atrativa – embora não se consiga dimensionar a logística que isso envolve quanto às condições de atendimento, em função da demanda e dos custos com o deslocamento dos/as jovens de sua escola de origem para outro estabelecimento de ensino. Por outro lado, nos municípios que possuem um número reduzido de escolas como os apresentados na Tabela 4, os desafios são outros. Em 74 municípios do Ceará, a escola de ensino médio existente precisará oferecer os quatro itinerários formativos para dar possibilidade de escolha aos/as jovens; do contrário cai-se no reducionismo da obrigatoriedade. Nos 39 municípios que possuem duas escolas, cada uma precisará oferecer pelo menos dois itinerários formativos, sob pena de limitar a capacidade de escolha dos/as estudantes. Em ambos os casos, há que se considerar a capacidade de recursos humanos qualificados nesses municípios para assegurar a oferta desses itinerários, considerando que, mesmo com a redução da carga horária dos componentes curriculares, os quadros docentes não conseguirão suprir as demandas qualificadas que tais itinerários exigem.

Diante da impossibilidade de assumir a individualização dos itinerários formativos para esses municípios, a solução da Seduc foi a oferta de um itinerário formativo pelas

escolas, contemplando as quatro áreas de conhecimento – Matemática e suas tecnologias, Linguagens e Códigos, Ciências humanas e Ciências da natureza; e, a partir de 2023, oferecer dois itinerários formativos, contemplando as quatro áreas (condições previstas no artigo 36 § 3º da lei da Reforma). Considerando a complexidade da rede estadual de ensino do Ceará e de que forma a implementação das políticas para essa etapa da educação básica se organizou nos últimos quinze anos, assim como a evolução que se constata em alguns indicadores educacionais – aumento da taxa de aprovação e redução da taxa de distorção idade-série –, é importante chamar a atenção para a inflexão que a reforma do ensino médio pode provocar no sistema como um todo.

A presente análise mostrou que a existência de três tipologias de escolas, distintas quanto às condições de acesso e tratamento dos/as estudantes, tem sido responsável pela significativa desigualdade de oportunidades educacionais no interior da rede estadual. Além disso, a Seduc não tem atuado para minimizar tais problemas ou fomentar uma política educacional equânime, que discrimine positivamente os que mais precisam. No entanto, todas as escolas procuram seguir uma proposta curricular orientada pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares que assegurem aos/as discentes a oportunidade de seguirem suas trajetórias escolares, pleiteando uma vaga no ensino superior. Uma ampla mobilização em torno do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, vem aumentando os resultados de aprovação dos/as egressos/as da escola pública nas instituições de ensino superior, seja pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu, nas instituições públicas, seja pelo Programa Universidade para Todos – Prouni ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, nas instituições privadas (VIDAL *et al*, 2022). Essa iniciativa, considerada relevante e exitosa pode estar ameaçada pelo redimensionamento dos componentes curriculares e redução de carga horária dedicada a eles.

Considerações finais

A discussão empreendida em torno do ensino médio como última etapa da educação básica, assegurada desde a LDB de 1996, mostra que as condições de implementação foram permeadas por percalços, desde a ausência de financiamento até as alterações legais que passaram a assegurar a universalização, com a Emenda Constitucional nº 59/2009. De competência legal dos entes federados estaduais, o ensino médio público sofre, até os dias atuais, com problemas relacionados a sua identidade, marcada pela dualidade entre uma oferta de caráter propedêutico e outra profissional.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no fim dos anos 1990, no entanto, deixou evidente a opção por uma formação integral do ser humano, como preconizado no artigo 35 da LDB, que enuncia as finalidades do ensino médio. Embora seja um documento de reconhecida densidade teórica, sua função como lastro de proposição

curricular não foi bem-sucedida, levando o Ministério da Educação a produzir outros documentos para elucidar as proposições dos PCN, apontando uma abordagem mais prescritiva do currículo. Essa insatisfação foi potencializada ao longo dos anos, e o pleito por mudanças no ensino médio se consubstanciou e culminou na reforma expressa na Lei nº 13.415/2017. A análise do contexto político, social e educacional que levou à publicação de uma lei nascida de uma medida provisória, imediatamente após o *impeachment* de uma presidenta eleita, mostra a forma de condução centralizada e elitizada de um processo que deveria contar com ampla participação popular dos/as educadores e demais interessados/as.

Na prática, os estados passaram a implementar suas políticas de ensino médio e, com o advento do Fundeb, tiveram condições de diversificar a oferta dessa etapa educacional, criando, no caso do Ceará, três tipos de redes: escolas regulares de turno único, escolas de tempo integral e escolas de ensino médio integrado à educação profissional. Com características distintas – inclusive no interior dessas redes, como é o caso das extensões de matrículas nas escolas regulares – propiciam condições de acesso e tratamento diferenciados para os/as alunos/as, produzindo desigualdades de oportunidades educacionais, especialmente para as populações mais vulneráveis socialmente. Um fato comum e relevante do ponto de vista de resultados de políticas públicas é que, independentemente do tipo de oferta, observam-se melhorias em indicadores como taxas de atendimento, aprovação, distorção idade-série e, de forma tímida, na proficiência dos alunos.

Num sistema complexo, como mostrou ser a rede estadual do Ceará, cujo diagnóstico dos desafios a serem enfrentados é grande e exige tempo, pôr em execução uma reforma no ensino médio que produz uma inflexão no modelo vigente, com redução de carga horária que assegure a formação básica comum e geral para todos/as os/as estudantes é, para dizer o mínimo, perigoso. Ela afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais e pode significar um retrocesso nas conquistas tão duramente obtidas nesses últimos vinte anos. Contudo, sem desconhecer as desigualdades inter e intraescolares que permeiam as diversas ofertas de ensino médio na rede pública cearense, há que se reconhecer avanços no atendimento e na melhoria de alguns indicadores.

Recebido em: 12/03/2022; Aprovado em: 07/06/2022.

Notas

- 1 O Projeto Alvorada foi uma iniciativa do Governo Federal, iniciado em 2001, que consistia no repasse de verbas para diversos programas voltados ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos, como o Bolsa-Escola e o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio, implantado em 13 estados: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Rondônia e Tocantins.

- 2 Iniciativa da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do Ministério da Educação – MEC, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, cujo objetivo é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, garantir maior acesso, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. Criado em 1997, o Promed fornece recursos que se destinam à execução de projetos de ampliação e construção de escolas, capacitação de docentes e gestores/as educacionais, equipamentos para bibliotecas, laboratórios e adaptações para facilitar o acesso de portadores/as de necessidades especiais. Seu objetivo também é equipar progressivamente as escolas de ensino médio com *kits* tecnológicos para recepção da TV Escola. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/promed-programa-de-melhoria-e-expansao-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.
- 3 Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica – Prodeb, que determina o repasse de recursos federais aos estados, como recursos emergenciais para as redes estaduais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/6458-sp-1329050199>>. Acesso em: 10 de abr. 2022.
- 4 Os dados sobre a avaliação de desempenho dos alunos só existem até 2019, em decorrência da pandemia do coronavírus, que impossibilitou a aplicação dessa avaliação em larga escala nos anos 2020 e 2021.
- 5 O Spaece foi a primeira avaliação estadual em larga escala criada em 1992; desde então, ocorre de forma contínua, sendo que, a partir de 2007, é aplicada anualmente nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, com testes padronizados sobre conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.
- 6 Livre tradução nossa: “en educación no basta con la igualdad de oportunidades, porque ésta pone el énfasis en la igualdad de acceso y deja a la libre competencia y a la desigualdad económica y social la desigualdad de resultados”.

Referências

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco & XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, Sergipe, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Brasília – DF, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília – DF, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Brasília, DF, 2018b.
- BRASIL. *Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018*. Brasília – DF, 2018c.
- CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio. Versão lançamento virtual provisória*. Fortaleza – CE, setembro de 2021.
- CARVALHO, José Mauricio Avilla; DARBILLY, Leonardo Vasconcelos Cavalier & CASTRO, Bianca Scarpeline de. Os conflitos em torno da política de reforma do ensino médio no contexto brasileiro: uma análise à luz do modelo de múltiplos fluxos. In: PÉREZ-ARRAU, Gregorio *et al* (orgs). *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales*. 1 ed. Santiago de Chile: Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales, 2018, p. 777-787.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec Nova série*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2013.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 1997*. Brasília – DF. 1997.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000*. Brasília – DF. 2000.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília – DF. 2007.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília – DF. 2017.

INEP. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília - DF, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 24, p. 1-20, 2020.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Trad. Isabel Margarida Maia. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, Carmen. La Construcción de un Imaginario sobre la Mejora Educativa: Justicia Escolar y Globalización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Special Issue. vol. 27, n. 24, 2019.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan & COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 2, p. 209-224, 2019.

SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

SOUZA, Fernanda de. Estado, Políticas Educacionais e a Contrarreforma na Educação: um olhar sobre a Reforma do Ensino Médio. In: XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, online. *Anais...* n. 1, set. 2021.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

VIDAL, Eloisa Maia et al. Mobilizando jovens para o ensino superior: o caso do Ceará, Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Madrid, v. 15, nº 1. Mai 2022. p. 121-138, 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche & VIDAL, Eloisa Maia. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 6. n. 2. p. 106-130. São Paulo, 2016.

VIEIRA, Sofia & VIDAL, Eloisa. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia & QUEIROZ, Paulo Alexandre Sousa. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-23, e20852, jul./set. 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman. 2001.

Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá

The New High School implementation in Amapá

Implementación de la Nueva Educación Secundaria en Amapá

 **CRISLAINE CASSIANO DRAGO***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Santa Cruz- RN, Brasil.

 **DANTE HENRIQUE MOURA****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa os primeiros movimentos da implantação da reforma do ensino médio no Amapá. A análise envolveu o período compreendido entre a emissão da Medida Provisória n. 746/2016 e sua efetivação, no início de 2022. É um estudo bibliográfico e empírico, com análise documental e a entrevista de uma gestora da Secretaria Estadual de Educação, abrangendo as políticas educacionais, notadamente de ensino médio, e as implicações da reforma para os/as jovens. Os resultados preliminares revelam a implantação iniciada com uma parceria público-privada, para inserção do modelo das Escolas da Escolha. Chamado no Amapá de Escolas do Novo Saber, o modelo foi introduzido em escolas-piloto no estado a partir de 2017, trazendo as bases para o Novo Ensino Médio em implantação no país.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Ensino médio no Amapá. Políticas Educacionais. Escolas do Novo Saber.

ABSTRACT: The article analyzes the first movements of the implementation of the high school reform in Amapá. The analysis involved the period between the issuance of the Provisional Measure n. 746/2016 and its effectiveness in early 2022. It is a bibliographic and empirical study with document analysis and with the interview of a manager of

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <lainedrago@gmail.com>.

** Doutor em Educação e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <dantemoura2014@gmail.com>.

the State Department of Education, covering the educational policies, notably in high school, and the implications of the reform for young people. Preliminary results reveal that the implementation started with a public-private partnership for the insertion of the Choice Schools model. Called as New Knowledge Schools in Amapá, the model was introduced in schools in the state from 2017 on, laying the foundations for the New High School being implemented in the country.

Keywords: High school reform. High school in Amapá. Educational Policies. New Knowledge Schools.

RESUMEN: El artículo analiza los primeros movimientos de la implementación de la reforma de la educación secundaria en Amapá. El análisis abarcó el período entre la emisión de la Medida Provisional n. 746/2016 y su vigencia a principios de 2022. Se trata de un estudio bibliográfico y empírico, con análisis documental y entrevista a una directiva de la Secretaría de Educación del Estado, que abarca las políticas educativas, especialmente para la enseñanza secundaria, y las implicaciones de la reforma para los/as jóvenes. Los resultados preliminares revelan la implementación iniciada con una asociación público-privada, para la inserción del modelo Escuelas de la Elección. Denominada en Amapá como Escuelas del Nuevo Saber, el modelo se introdujo en las escuelas piloto del estado a partir de 2017, sentando las bases para la Nueva Escuela Secundaria que se está implementando en el país.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria. Escuela secundaria en Amapá. Políticas educacionales. Escuelas del Nuevo Saber.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar os primeiros movimentos da implantação da reforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá, a partir da Medida Provisória – MP nº 746, de 2016, considerando-se a influência da reestruturação produtiva na formulação das políticas educacionais e suas relações com a formação dos/as trabalhadores/as no contexto do capitalismo periférico brasileiro. Trata-se de um estudo bibliográfico e empírico, de abordagem qualitativa, fundamentado no método histórico-dialético.

O referencial teórico baseia-se nos trabalhos de autores que discutem a reforma; a pesquisa empírica, por sua vez, envolve a análise de leis, diretrizes e decretos oriundos do governo federal, que normatizam a reforma, bem como os documentos emitidos pelo governo do estado, por meio da Secretaria de Educação. A pesquisa empírica contou com a entrevista de uma gestora da Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED, participante do processo de implantação do Novo Ensino Médio, que preferiu não se identificar. Dessa forma, a identidade da gestora foi preservada e suas declarações identificadas pela sigla GE01.

A primeira parte do trabalho trata da relação entre a reestruturação produtiva e suas implicações para o ensino médio brasileiro; a segunda aborda os movimentos iniciais de implantação da reforma no Amapá; e a terceira traz as conclusões parciais deste processo, nas considerações finais.

Reestruturação produtiva e reforma do ensino médio

O processo de implantação de uma política educacional está imerso em um contexto social, político e econômico mais amplo, que envolve a disputa de diferentes concepções de educação. Refletir acerca da implantação do Novo Ensino Médio demanda a compreensão do cenário no qual as políticas e ações educacionais foram geradas, assim como os conflitos produzidos nesse processo.

A reestruturação das relações de trabalho traz consigo a necessidade de reformulação da formação ofertada aos/as trabalhadores/as para atuar no novo contexto produtivo. Assim, as mudanças estabelecidas pela reforma do ensino médio fazem parte de um projeto educacional que se coaduna à agenda internacional de formação de jovens trabalhadores/as nos países de capitalismo periférico. Nessa perspectiva, prevalece a concepção de formação mínima, de preparação dos/as jovens para a realização de atividades subalternas e precarizadas no mundo do trabalho. As raízes do processo que deu origem à reforma do ensino médio só podem ser compreendidas quando se considera a correlação de forças em disputa que perdurou na realidade brasileira no início deste século. Os reflexos do avanço das forças político-econômicas de extrema direita, que culminaram no impedimento da presidente Dilma Rousseff em 2016, foram sentidos não só no cenário político-econômico, mas também nos demais aspectos da vida social, como o trabalho, a cultura e a educação pública.

Para Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2016), o golpe proferido em 2016 interrompeu o jogo democrático e implicou em consequências ainda não totalmente conhecidas contra os direitos da classe trabalhadora. A melhoria das condições de vida da população, por meio das políticas sociais estabelecidas nos governos Lula e Dilma – ainda que buscassem conciliar os interesses da classe dominante brasileira e a aquisição de direitos mínimos para a maioria trabalhadora – não foram suportadas pela elite de ‘DNA

escravista e colonizador', que, não conseguindo o poder por meios democráticos o fez por meio de um golpe de Estado (RAMOS & FRIGOTTO, 2016). No contexto educacional, o golpe de 2016 trouxe o crescimento da influência do ideário formativo utilitarista, defendido pelo empresariado na definição da agenda e na instituição das políticas educacionais brasileiras. Tais forças já disputavam espaço na educação pública do país nos primeiros anos do governo Lula, organizando-se em ações como o Movimento Escola Sem Partido (2004), que busca limitar o debate democrático nas escolas, e o Movimento Todos Pela Educação (2005), que reúne instituições privadas com atuação nos sistemas municipais e estaduais de educação, de forma a introduzir os conteúdos, métodos e valores educacionais que interessam ao mercado (RAMOS & FRIGOTTO, 2016).

A publicação do Decreto nº 5.154/2004, no início do governo Lula, ocorreu no momento em que se reacendiam as discussões sobre a finalidade do ensino médio e a possibilidade de sua integração à educação profissional, no que se convencionou chamar de Ensino Médio Integrado – EMI. Essa oferta de ensino médio tem como fundamento a ideia do trabalho como princípio educativo, o conceito de formação politécnica e um currículo estruturado nos eixos de ciência, cultura e trabalho. Trata-se de uma concepção de educação que se propõe a formar o indivíduo em suas múltiplas e complexas dimensões (SILVA & SCHEIBE, 2017).

No entanto, a correlação de forças em disputa pela definição da concepção a ser adotada na formação dos/as jovens faz com que cursos de menor duração e com certificação mais rápida disputem espaço com o EMI, como os cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, criados em 2011 e que promovem o esvaziamento do EMI e do projeto de formação inteira.

O pano de fundo para este esvaziamento está na disputa pelo controle sobre a formação que se pretende ofertar no ensino médio. Considera-se, pois, que o avanço dessa concepção de formação pragmatista e estreita – que faz da educação um instrumento de preparação de mão de obra para o trabalho simples – e seu fortalecimento na correlação de forças em disputa na definição das políticas educacionais para a formação dos/as jovens é um dos principais alicerces da atual reforma do ensino médio. Seus/Suas defensores/as atribuem ao ensino médio a finalidade de prover os/as jovens brasileiros/as de uma formação direcionada unicamente ao trabalho, encaminhando-os/as desde o final da educação básica para uma profissionalização aligeirada e compulsória. A reforma em curso esvazia, assim, o sentido da etapa final da educação básica e limita o acesso dos/as jovens brasileiros/as aos conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo da história humana, na medida em que reduz e compartimentaliza os conteúdos curriculares.

No polo oposto dessa correlação de forças, os grupos progressistas e contra-hegemônicos defendem a permanência da concepção politécnica e da formação humana integral como premissas para o ensino médio. O que se pretende é que todos/as tenham acesso a um ensino médio que contemple os fundamentos do trabalho e da tecnologia, ciência, arte, cultura, desporto e cidadania. Para Ronaldo Araujo (2019), fazem-se necessários a defesa de uma

formação comum a todos/as os/as jovens e um currículo de ensino médio que garanta esse acesso, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno. Tais princípios implicam na construção de uma educação que permita o desenvolvimento de uma consciência crítica que os/as torne capazes de analisar a si mesmos/as e ao mundo que os/as cerca, de compreender onde e como vivem e porque a realidade se apresenta desta e não de outra maneira. É, por fim, a *educação inteira* à qual se refere Araujo (2019). No entanto, a formação para a criticidade não é interessante nem desejada pelas elites que comandam o país, visto que a elas importa apenas garantir e perpetuar seus privilégios de classe.

Sobre este aspecto, Ramos e Frigotto (2016) destacam o caráter conservacionista da classe dominante e relembram a tese de Florestan Fernandes, de que a elite brasileira forjou um projeto societário fundamentado no capitalismo dependente “onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria” (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 34). A associação com os centros hegemônicos do capital remonta, pelo menos, à década de 1930, com os investimentos internacionais para a industrialização do país e o estabelecimento de parcerias na área educacional, como os acordos MEC/USAID firmados entre Getúlio Vargas e o governo dos Estados Unidos. As proposições para a educação básica, profissional e superior objetivavam, então, uma formação cada vez mais de responsabilidade dos indivíduos, com fortes traços da teoria do capital humano e da formação de profissionais voltados/as para atendimento do mercado (KOEPEL, GARCIA & CZERNISZ, 2020, p. 9). O investimento de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE na educação implica em sua interferência na definição das políticas educacionais brasileiras e no conteúdo educativo a ser veiculado nas escolas. Na análise de Éder Silveira *et al* (2022), a defesa da ampliação da jornada escolar no ensino médio é marcada pela atuação da UNESCO e da OCDE, com a emergência de novos marcos regulatórios e a ampliação da influência das organizações sociais e institutos do terceiro setor na educação pública, por meio das parcerias público-privadas.

Neste sentido, o combate à formação integral, fundamentalmente crítica e emancipatória, representa o avanço do ideário formativo utilitarista, em busca de um espaço não alcançado nas discussões para a provação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de dezembro de 2016, que inseriu o ensino médio como etapa final da educação básica. Desde então, até esta segunda década do século XXI, há um avanço crescente do ideal pragmatista e da noção de competências como fundamentos para o ensino médio. Após golpe de 2016, delinearam-se condições cada vez mais favoráveis para a instituição da reforma, inicialmente por meio da MP nº 746, de agosto de 2016,

transformada em Projeto de Lei de Conversão nº 34 de 2016 e, posteriormente, na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. A chamada Lei da Reforma estabelece ampla modificação nas diretrizes educacionais, no financiamento educacional, nos currículos, na organização do ensino médio e nas relações de trabalho como um todo. Ramos & Frigotto (2016) argumentam que o ensino médio brasileiro já contava com uma legislação completa e atual, formada pela LDB nº 9.394/2016, suas atualizações e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Resolução nº 2/2002. Nesses dispositivos legais “estão presentes os princípios educativos do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do ensino médio”, princípios estes que a reforma quer desconstruir (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 36).

A melhoria da qualidade do ensino médio não se justificaria pela realização de uma reforma curricular nos moldes propostos pela Lei nº 13.415/2017, bastando apenas a aplicação da legislação já existente. No entanto, a organização curricular do ensino médio foi modificada com a justificativa de torná-lo mais flexível e atrativo para os/as jovens. Foram levantadas as bandeiras do desenvolvimento e do protagonismo juvenil, da flexibilização do currículo e da construção de projetos de vida – voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades – como os fundamentos das mudanças propostas. A propaganda do Novo Ensino Médio – NEM, amplamente divulgada pela mídia nacional, destacou a flexibilidade e o atendimento aos interesses dos/as jovens, com a possibilidade de escolha do que estudar, num local mais atrativo, evitando-se a evasão e a reprovação. A flexibilização do currículo foi o caminho apontado como a solução para o problema do ensino médio.

João Celso Ferretti (2018) argumenta que a Lei da Reforma aposta na alteração curricular como resolução dos problemas do ensino médio, quando as experiências de governos anteriores já demonstraram o fracasso das iniciativas nessa direção. Além disso, a lei se apoia numa concepção restrita de currículo, reduzindo-o à matriz curricular e ignorando seu sentido mais amplo, de conjunto de ações e atividades realizadas pela escola com vistas à formação dos/as estudantes, bem como as relações estabelecidas dentro da escola e com a comunidade extraescolar (FERRETTI, 2018).

Outros aspectos a serem levados em conta são a diversidade e a desigualdade existentes no país, que fazem com que haja ‘diferentes juventudes’, e que esses/as jovens “pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso a cultura e trabalho, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros” (FERRETTI, 2018, p. 31). São diferenças que trazem relações complexas, não contempladas no modelo de ensino proposto pela reforma.

A reformulação do currículo segue como a tábua de salvação do ensino médio, e sua organização se delinea pela presença de disciplinas básicas obrigatórias – Língua Portuguesa e Matemática – e os denominados estudos e práticas, nos quais se inserem as demais disciplinas,

também consideradas obrigatórias, porém sem indicação clara de como devem ser ofertadas. A lei traz ainda a obrigatoriedade de uma carga horária máxima de 3 mil horas para o ensino médio, constituídas por 1.800 horas de formação básica, composta pelos conteúdos definidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e 1.200 horas de conteúdos diversificados, de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo/a estudante. Foram estabelecidas como opções para os cinco itinerários, divididos por área de 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 – FTP. Mas ao contrário do que propaga o governo federal, a oferta dos itinerários formativos é regulada pelos sistemas de ensino, colocando por terra o argumento de escolha dos/as jovens. Na análise de Eliana Koepsel, Sandra Garcia e Eliane Czernisz (2020), como a oferta dos itinerários foi condicionada às possibilidades estruturais das redes estaduais, os/as estudantes das escolas públicas poderão, no máximo, acomodar suas escolhas ou seu projeto de vida ao que é oferecido nas escolas. Nesse sentido, “o sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros” (KOEPEL, GARCIA & CZERNISZ, 2020, p. 4).

Sem levar em conta essas reflexões, o Ministério da Educação – MEC manteve o processo de implantação da reforma, com a agenda reorganizada por conta da pandemia de Covid-19, que suspendeu as atividades escolares presenciais em quase todos os sistemas de ensino público e privado do país em março de 2020. A suspensão das aulas presenciais fez com que a implantação da reforma prevista para o ano letivo de 2020 fosse adiada, pois os sistemas de ensino necessitavam organizar as escolas para a oferta das aulas de forma remota. O processo de implantação foi praticamente paralisado, sendo retomado no início de 2021.

A nova agenda da reforma estabeleceu que, em 2022, todas as escolas do país deveriam ofertar o novo modelo no 1º ano do ensino médio, ampliando a oferta progressivamente para o 2º ano em 2023 e para o 3º em 2024, finalizando o ciclo. Diante das determinações do governo federal, os estados passaram a organizar esse processo em seus sistemas de ensino.

A reforma do ensino médio no Amapá: primeiros movimentos

De forma a cumprir o estabelecido na agenda imposta pelo governo federal, desde o final de 2016, o estado do Amapá começou a se preparar para a instituição do NEM. Ainda que a Lei nº 13.415 só tenha sido aprovada em fevereiro de 2017, o direcionamento da reforma já havia sido iniciado com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Pode-se afirmar que a publicação da MP marca o início do processo de implantação da reforma, pois, mesmo que os trâmites para sua efetiva aprovação ainda estivessem em curso, o MEC e as secretarias de educação dos estados já iniciavam os primeiros movimentos de organização desse processo.

Em reportagem publicada no *Portal de Notícias G1 Amapá*, de 16 de outubro de 2016, o então secretário adjunto de Políticas de Educação do estado, Sebastião Magalhães, anunciou que a Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED já havia iniciado o planejamento para a implantação do ensino médio em tempo integral no estado, atendendo ao disposto na MP 746/2016. Prevvia-se que o início efetivo se daria em 2018, em pelo menos oito escolas de ensino médio, com avanço gradual, de acordo com a disponibilidade de recursos, até que todas as 405 escolas de ensino médio do estado funcionassem em tempo integral. Segundo o secretário, as primeiras escolas a funcionarem em tempo integral seriam escolhidas a partir de critérios sociais, estruturais e das notas obtidas pelos/as estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ele não detalhou de que forma esses critérios seriam utilizados, mas apontou que as escolas foram pré-selecionadas por possuírem uma estrutura física adequada, “uma gestão mais bem equilibrada, um grupo de professores mais bem qualificado” (MAGALHÃES, 2016), sem especificar o que de fato significariam o equilíbrio e a qualificação.

O passo inicial do governo do estado foi a criação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, por meio do Decreto nº 4.446, de 19 de dezembro de 2016. Um de seus primeiros movimentos foi a realização de um seminário para debater as políticas de educação do estado relativas às mudanças a serem realizadas pela implantação da reforma do ensino médio e das Escolas de Tempo Integral.

Em notícia publicada no Portal do Governo do Amapá, em dezembro de 2016, anunciava-se a realização do I Seminário Estadual, intitulado *O Ensino Médio no Amapá sob a perspectiva da MP 746/2016* (GEA, 2016b), cujo objetivo era apresentar as principais mudanças e os benefícios que a reforma traria à comunidade amapaense. Nesse seminário, ocorrido apenas em julho de 2017, foram apresentadas as características do ensino médio e instituição das escolas em tempo integral no estado. Participaram do evento docentes, gestores/as e membros da equipe pedagógica das escolas de ensino médio do estado. Para justificar a adesão às mudanças previstas pela reforma, a secretária de educação Goreth Sousa assinou, em notícia veiculada na página da SEED em fevereiro de 2017, a política de expansão das escolas de tempo integral como alternativa para a melhoria dos índices do IDEB das escolas. A secretária ressaltou que alguns estados apresentaram resultados positivos no IDEB com a ampliação da jornada escolar, citando o exemplo de Pernambuco, que subiu 20 posições no ranking em oito anos, assumindo a 1ª posição em 2015 (TRUGILLO, 2017). O programa de escolas em tempo integral foi instituído no Amapá pelo Decreto estadual nº 4.446/2016, estabelecendo:

Art. 2º O Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual tem por objetivo principal o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (GEA, 2016a, grifos nossos).

Construído o fundamento legal, o passo seguinte foi a busca por instituições que auxiliassem o estado na implantação do programa. Referência para a secretária da educação, o estado de Pernambuco ofereceu esse auxílio. No entanto, o modelo a ser seguido não era o de sua rede pública de educação, mas o da organização privada que desenvolveu um modelo educacional fundamentado na flexibilização do ensino médio e num pretensão protagonismo juvenil. Assim, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que criou e implantou um programa de escolas de jornada ampliada, foi a instituição escolhida pelo governo do Amapá para uma parceria na implantação das escolas em tempo integral no estado.

O modelo de escola com jornada ampliada, denominado Escola da Escolha, foi criado nos anos 2000 por um grupo de empresários pernambucanos e implantado em 2004 numa escola de ensino médio do estado, em parceria com a secretaria de educação, sendo transformado em política estadual de ensino médio em 2007. Citado como um “modelo de educação integral” e “uma nova escola para a juventude brasileira” (ICE, 2021), a Escola da Escolha define a formação integral como consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado às competências cognitivas. Nessa concepção de formação, a combinação entre conhecimento e atitude é decisiva para o sucesso do/a estudante nas múltiplas dimensões de sua vida (ICE, 2021). O foco da Escola da Escolha é o protagonismo juvenil, para o qual, segundo sua concepção, seria necessária a flexibilização dos conteúdos do ensino médio, de forma que o/a jovem possa escolher o que estudar, de acordo com o projeto de vida que definiu na escola. Segundo o ICE, o projeto de vida é o fundamento central da Escola da Escolha, visto que é por meio dele que o/a estudante refletirá “sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo” (ICE, 2021). Não por acaso, o modelo das Escolas da Escolha foi quase integralmente proposto em 2016, na MP nº 746/2016 e na atual Lei nº 13.415/2017. Os/As idealizadores/as do ICE atendiam aos interesses das instituições privadas responsáveis pela concepção que agora avança por todas as redes estaduais de ensino fundamental e médio; suas principais parceiras são o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande.

Com a instituição da política de fomento à implantação das escolas em tempo integral, iniciaram-se as parcerias entre o ICE e várias secretarias estaduais e municipais de educação, evidenciando o avanço da iniciativa privada e seu ideário sobre a formação dos/as jovens da classe trabalhadora. Entre 2016 e 2017, foram estabelecidas parcerias com as secretarias de educação de 10 estados brasileiros (Acre, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins), chegando a um total de 19 estados em 2019. Em cada estado, o modelo assumiu uma denominação própria, mantendo, porém, os mesmos fundamentos educacionais idealizados pelo ICE¹.

Foi neste contexto controverso que, no início de 2017, os representantes do MEC foram ao Amapá para a realização de um Fórum de discussão sobre o NEM, quando se iniciou a parceria entre a SEED do Amapá e o ICE, momento em que a rede estadual começou a

implantar o modelo de escolas em tempo integral, denominadas Escolas do Novo Saber – ENS. As primeiras ENS² iniciaram seu funcionamento conforme havia anunciado o secretário adjunto de Políticas de Educação do estado, entretanto, a aprovação oficial do programa só ocorreu ao final daquele ano, por meio da Lei Estadual nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017. Note-se que o objetivo do programa das ENS é exatamente o mesmo do decreto que instituiu as escolas em tempo integral, corroborando o fato de que os dois programas estão ligados aos ditames da reforma, como se pode observar no trecho abaixo:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Estado do Amapá, o Programa de Escolas do Novo Saber, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEED, tendo por objetivo principal o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas do Novo Saber (GEA, 2017, *grifos nossos*).

A Lei Estadual nº 2.283/2017 estabeleceu a execução da Política Estadual de Ensino Médio, com a ampliação do tempo de permanência na escola para 9h30min diários; a redução dos índices de abandono, evasão e reprovação escolar; a ampliação do índice do IDEB das escolas; a formação continuada em rede e em serviço de gestores/as, professores/as e demais profissionais vinculados/as ao programa; a consideração da formação integral do/a estudante e a construção de seu projeto de vida; além de prover as escolas com os recursos necessários ao desenvolvimento da parte diversificada do currículo (GEA, 2017). A lei determina, ainda, que a matriz curricular das ENS deve prever a oferta de, no mínimo, 10 horas semanais de disciplinas consideradas básicas – Língua Portuguesa e Matemática – acrescidas de 8,33 horas semanais de parte diversificada. Considerando-se que a carga horária semanal prevista é de 37,50 horas, e que um ano letivo possui 40 semanas, a somatória da carga horária anual de cada série é de 1.500 horas, e o total dos três anos de curso é de 4.500 horas.

O processo de implantação das ENS ocorre, progressivamente, desde o início de 2017, chegando a 2022 com 30 escolas distribuídas nos 16 municípios do estado. É importante ressaltar que o modelo já funcionava, com uma base comum curricular, ainda que a aprovação oficial da BNCC só tenha ocorrido no final de 2018. Isso demonstra que sua construção já estava direcionada para atender ao modelo desenvolvido pela iniciativa privada.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de a implantação das escolas em tempo integral – as ENS – e a implantação do NEM nas demais escolas da rede serem processos distintos, mas parte do mesmo movimento, ocorrendo de forma paralela e complementar. Em 2022, enquanto ocorria a expansão do modelo das ENS no estado, eram realizadas discussões para a implantação do NEM em 16 escolas, como projeto-piloto do que viria a ser instituído no restante das 57 escolas de ensino médio em tempo parcial da rede³. Sobre as escolas que compõem a rede de ensino médio do Amapá, a entrevistada GE01 explica que

“Ao todo no estado nós temos 125 escolas de ensino médio, dessas 125, 8 são escolas indígenas, [...] existe o Núcleo de Educação Indígena dentro da Secretaria que trata dessas escolas aí. Aí nós temos 25 escolas de tempo integral que são as Escolas do Novo Saber, todas de ensino médio. Nós temos também 35 escolas do sistema de ensino modular, que são escolas de tempo parcial, mas que tem esse atendimento via sistema modular. São escolas de difícil acesso. E nós temos 57 escolas de tempo parcial que fazem o atendimento na matriz de 2011 de 2.400 horas, mas que estão ou em área urbana ou em área de campo, mas de fácil acesso, considerando assim... falando assim muito bruscamente. Dentro dessas especificidades nós temos as escolas quilombolas, que elas estão dentro dessas escolas que eu te falei, e as escolas do campo também. A maioria das escolas quilombolas são do médio modular, tem bem pouquinhas assim no parcial e no integral. A EJA médio é um outro núcleo que trata, não é a gente, existem outras escolas que eu não te elenquei aqui, eu te elenquei só as 125 de ensino médio que é dentro da etapa” (GE01, 2022).

No entanto, a agenda do governo federal ficou praticamente paralisada em 2020, por conta da Covid-19, quando as redes de ensino precisaram se organizar em função da realidade imposta pela pandemia. A implantação efetiva do NEM foi suspensa no estado, ainda que as propostas pedagógicas e matrizes curriculares já estivessem construídas. O programa não chegou a ser colocado em prática naquele ano, nem no ano seguinte. Apesar disso, as ações continuaram, com ciclos de encontros virtuais para planejamento, discussão da BNCC e da proposta curricular do estado. O início das discussões ainda ocorreu de forma presencial em março de 2020, contando com a presença de cerca de 600 educadores/as, aproximadamente 25% dos 2.391 docentes atuantes nessa etapa no estado (INEP, 2022). Como as atividades presenciais foram suspensas naquele mesmo mês, as discussões continuaram de forma virtual.

O resultado das discussões realizadas nos encontros virtuais foi a elaboração do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCA. O documento de 510 páginas reuniu as contribuições de gestores/as, docentes e equipes pedagógicas das escolas participantes dos ciclos formativos e foi sistematizado pela equipe técnica da própria SEED, com representação de docentes de algumas escolas da rede. Uma vez finalizada a sistematização, o documento foi enviado para a apreciação do Conselho Estadual de Educação em outubro de 2020, sendo aprovado em abril de 2021.

Sobre o documento, sua construção e posterior aplicação nas escolas, assim se expressa a entrevistada GE01:

“O Referencial ele vem com sugestões de Eletivas, vem com sugestões de abordagens dentro do Projeto de Vida e vem com sugestões de Trilhas de Aprofundamento, porque os redatores que fizeram o Referencial Curricular são todos professores da Rede, então ficou mais fácil compreender assim o formato da coisa, e aí como nós tivemos essa escuta presencial com esses 600 professores, também nós trouxemos muitas ideias dos professores já pra dentro das escritas, tanto de eletivas como de Trilhas... agora, claro, para cada escola serão construídas Eletivas e Trilhas, primeiro conforme a escuta dos estudantes, da comunidade, essa necessidade dessa comunidade, o que essa comunidade sinaliza; segundo considerando a questão mesmo espacial da escola, porque nós precisamos considerar em quais espaços nós vamos desenvolver isso e trazendo a equipe docente pra cá pra essa construção, já levando em consideração esses pontos” (GE01, 2022).

A primeira parte do documento é composta por uma breve contextualização do ensino médio no país, da realidade no estado do Amapá, dos fundamentos do modelo proposto e sua organização curricular. Na segunda parte trata-se da inclusão de estudantes com necessidades específicas nas diferentes modalidades de ensino. Na parte final, são abordadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas cinco áreas de conhecimento e nas disciplinas de cada área. São igualmente abordados os elementos que compõem os itinerários formativos: Trilhas de Aprofundamento, Projeto de Vida e Disciplinas Eletivas.

A aprovação do RCA coincide com a retomada da agenda de implantação da reforma pelo governo federal, momento em que a SEED passou a realizar uma série de encontros *online* com gestores/as, equipe pedagógica e coordenadores/as de área de conhecimento (docentes), no intuito de preparar as 57 escolas em tempo parcial da rede para a adoção do novo currículo em 2022. Os encontros, chamados de *Lives para Educação*, foram realizados mensalmente de março a junho de 2021⁴.

A primeira *live* contou com a presença do então coordenador geral do ensino médio do MEC, da secretária de educação do estado e da equipe técnica da SEED. Voltada para todas as escolas, a *live* objetivou mobilizar a rede para a efetivação do NEM. Segundo a gestora entrevistada, a dinâmica de planejamento adotada pela secretaria de educação estabelecia que cada escola deveria indicar quais itinerários formativos ofertaria aos seus estudantes. As demais *lives*, realizadas de abril a junho, visaram auxiliar as equipes das escolas na compreensão do funcionamento do novo modelo, mobilizando-as para a construção de seu Plano de Ação e suas propostas pedagógicas, com organização da matriz curricular e escolha dos itinerários formativos. Um novo ciclo de encontros virtuais foi realizado em setembro e outubro de 2021, nos quais os representantes das escolas já deveriam apresentar suas propostas pedagógicas, indicando os itinerários formativos escolhidos. Merece destaque a iniciativa da SEED de não limitar as áreas de conhecimento a serem selecionadas pelas escolas, ou seja, cada escola deveria decidir, em discussões com a comunidade intra e extra escolar, quais itinerários seriam ofertados entre os cinco apresentados na Lei 13.415/2017, de acordo com as suas especificidades e as escolhas dos/as estudantes.

No que se refere ao itinerário de formação técnica e profissional, a escola deveria escolher os cursos previstos no Catálogo de Cursos ofertados pelo Núcleo de Educação Profissional da Secretaria de Educação do estado, de acordo com a infraestrutura física e os recursos minimamente disponíveis na escola. Assim, o processo de escolha dos itinerários envolveu a escuta dos/as estudantes, por meio da aplicação de um questionário eletrônico, via formulário do Google. A entrevistada GE01 explica da seguinte forma este momento:

“O nosso processo de orientação pra Rede, ele foi sempre da gente usar muito a questão democrática e mesmo dos anseios dos estudantes, então as escolas foram orientadas a fazer questionários com os estudantes de nono ano, ou da própria escola, caso ela ofereça Fundamental II, ou das escolas da proximidade pra ouvir esse estudante do nono ano, o que seria interessante pra ele em querer estudar, em querer aprender como estudante de ensino médio. Essas escolas fizeram essas escutas e a partir dessas escutas é que foram sendo pensados quais itinerários seriam ofertados por cada escola” (GE01, 2022)

Assim, caberia a cada escola identificar as áreas de interesse de seus/suas discentes e de seu entorno. Os resultados dessa escuta e das discussões realizadas internamente serviriam de subsídios para a escolha dos itinerários formativos a serem ofertados. Não existem informações claras quanto à aplicação dos questionários nem sobre a escolha dos/das estudantes – se foi efetivamente levada em consideração pela escola na definição dos itinerários.

O que se pode observar nas gravações dos encontros virtuais, entre outros aspectos, é o direcionamento do MEC para que os/as estudantes optassem pelo itinerário de FTP. Esse fato ficou claro no relato de um professor que apresentou a proposta construída em sua escola. Segundo ele, a equipe da escola percebeu que o questionário do MEC era tendencioso, direcionando a escolha dos/as estudantes para a formação profissional, o que foi confirmado pelas respostas desses/as estudantes (GEA/SEED, 2021a). Diante desse fato, a escola elaborou e aplicou um segundo questionário, levando em consideração a realidade da escola e sua capacidade operacional. Segundo o relato do professor, a escola não estava preparada para atender o itinerário de FTP. O resultado do questionário elaborado pela escola foi diferente do resultado do questionário do MEC, e o itinerário de FTP não foi selecionado.

Outro aspecto que chama a atenção nas *lives* é o fato de nem todas as escolas terem apresentado planos estruturados dos itinerários que pretendiam ofertar. Não podemos afirmar que essa seja a regra, visto que não tivemos acesso às apresentações de todas as escolas, mas é algo preocupante, visto que a implantação é iminente. Um elemento que pode ter contribuído para isso foi o pouco esclarecimento quanto ao quinto itinerário, o de FTP. Tem-se, ainda, muita indefinição sobre quais cursos as escolas teriam condições de ofertar.

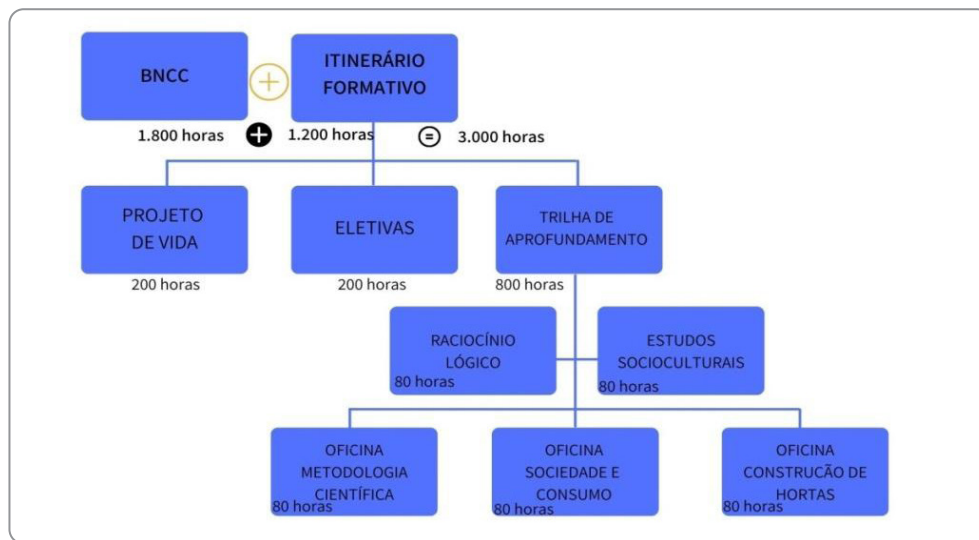
Sobre os momentos de formação da comunidade escolar e sua importância para a implantação do NEM, a gestora entrevistada emite a seguinte opinião:

“Se todos nós não tivermos formação, no sentido de compreensão de que juventude é essa, de quem são esses jovens que a gente atende, porque que a gente tá atendendo de uma forma diferente... se a gente não tiver isso a gente vai fazer mais do mesmo, aí a escola ela não... ela vai ter uma mudança curricular na parte escrita, mas na prática em si ela não vai ter... porque é complicado assim dentro de uma escola por exemplo, claro que nós temos uma organização de rotina dentro da escola, isso é um ponto, é necessário isso, mas se nós não tivermos a flexibilização que é o ponto maior dentro dessa reforma, flexibilização de pensamento, flexibilização de horário, flexibilização de tudo, a gente não vai conseguir fazer” (GE01, 2022, grifos nossos).

A fala da entrevistada evidencia sua compreensão de que a flexibilização proposta pela reforma vai muito além da organização curricular, abrangendo vários aspectos da rotina escolar. É o que ela muito acertadamente denomina de a “*flexibilização de tudo*” (GE01, 2022). Ainda que entenda a flexibilização como algo positivo, ela percebe que a escola precisa assumi-la como prática, do contrário, as mudanças propostas não serão concretizadas. Temos aí uma indicação de que, no chão da escola, talvez ainda seja possível à construção da resistência ao esvaziamento do ensino médio.

De qualquer forma, o prazo final para a conclusão dos trabalhos e a entrega do Plano de Ação e da proposta pedagógica das escolas para apreciação da SEED era dezembro de 2021, para que a aplicação efetiva do novo modelo ocorresse no ano letivo de 2022. De acordo com o estabelecido no Referencial Curricular Amapaense, nos demais documentos orientadores e na orientação da SEED, as escolas de ensino médio do estado deveriam ofertar no mínimo dois itinerários formativos, únicos ou integrados⁵, para que os/as estudantes tivessem possibilidade de escolha. Dependendo da organização da escola e dos itinerários definidos pela comunidade escolar, a matriz curricular a ser adotada pode apresentar diferentes desenhos, tendo como base a dinâmica Formação Geral – BNCC (1.800 horas) + Itinerários Formativos (1.200 horas). O próprio RCA reitera o modelo das Escolas do Novo Saber, por “ofertar uma arquitetura curricular com o princípio da flexibilidade” (GEA/SEED, 2021b. p. 24). Assim, cada itinerário formativo pode apresentar diversas estruturas curriculares. A Figura 1 abaixo mostra um exemplo de desenho curricular definido por uma das escolas da rede:

Figura 1: Organização curricular com Itinerário Formativo em Ciências Humanas









Fonte: Adaptado pelos/as autores/as (2022) com base no Referencial Curricular Amapaense (GEA/SEED, 2021b).

A figura 1 reproduz uma possibilidade de organização do itinerário formativo em Ciências Humanas, apresentado por uma das escolas na *live* realizada pela SEED em outubro de 2021. Acrescentamos neste trabalho as cargas horárias de cada elemento curricular para melhor entendimento sobre a distribuição das horas de cada componente e da estrutura curricular de modo geral. A escola não especificou quais disciplinas eletivas seriam ofertadas nem suas cargas horárias, assim como não abordou os conteúdos a serem trabalhados em cada uma das disciplinas apresentadas nas trilhas de aprofundamento.

Cabe ressaltar que esta é apenas uma das possibilidades de organização do itinerário de Ciências Humanas apresentadas nos encontros; existem várias outras, não só para este itinerário, como para os demais. Entendemos que as diversas propostas apresentadas constituem um rico material para trabalhos futuros, além das propostas das escolas às quais não tivemos acesso. Em uma análise mais geral do conjunto das propostas apresentadas, nos chamou a atenção a infinidade de possibilidades de organização curricular que o ensino médio pode assumir nas diferentes escolas de uma mesma rede educacional, além da superficialidade com que são tratadas as diferentes áreas do conhecimento, cujos conteúdos são diluídos em disciplinas que pretendem abordar um pouco de tudo, ou melhor, recortes esparsos de cada área. Essa fragmentação dos conteúdos do ensino médio promovida pela reforma pode ser vista na prática na figura 1. A Formação Geral é reduzida ao disposto na BNCC, que, por mais que estabeleça uma extensa relação de conteúdos, compromete o aprofundamento desses pela restrição das 1.800 horas (600 anuais). Da mesma forma, as áreas de conhecimento a serem aprofundadas ficam restritas às 1.200 horas dos itinerários, dos quais já se descontam 200h para o Projeto de Vida e 200h para Eletivas, restando, de fato, apenas 800 horas.

Quando se considera a opção pelo itinerário de FTP, a estrutura de diferentes arranjos curriculares pode se tornar ainda mais problemática, comprometendo não só a formação geral, mas também a própria formação profissional. Isso se dá porque a formação profissional de nível médio – antes da reforma feita preferencialmente na forma integrada, ou subsequente e concomitante – passa a ser realizada por meio de um itinerário formativo. Nessa estrutura, que é ainda mais curta, existem três possibilidades de oferta: cursos técnicos, cursos de formação continuada – FIC e aproveitamento de Programas de Aprendizagem, como Jovem Aprendiz e estágios. A figura 2 mostra a oferta para o itinerário de formação profissional que consideramos a mais problemática, pois apresenta um agrupamento de cursos FIC como possibilidade formação profissional:

Figura 2: Organização curricular com Itinerário Formativo em Educação Profissional

Itinerário Formativo com opção de Cursos de Qualificação Profissional		160 horas 200 horas 240 horas 400 horas
Opção 2		Total
Formação Geral		1.800h
Itinerário Formativo		1.200h
 FICs Articuladas	Eixo tecnológico - Ambiente e saúde - Agente Comunitário de Saúde	400h
	Eixo tecnológico - Desenvolvimento Educacional e Social - Espanhol Básico	160h
	Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho	240h
 Projeto de Vida		160h
 Eletivas	Aprendendo em Ação no Local de Trabalho	60h
	Área de Ciências da Natureza	100h
	Outras	80h
Total		3.000h
Opção 3		Total
Formação Geral		1.800h
Itinerário Formativo		1.200h
 FICs Articuladas	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente de Logística	160h
	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente de Contabilidade	160h
	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente Administrativo	160h
	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente Financeiro	160h
	Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho	240h
 Projeto de Vida		160h
 Eletivas	Área de Linguagens	80h
	Área de Matemática	80h
Total		3.000h

Fonte: Adaptado pelos/as autores/as (2022) com base no Referencial Curricular Amapaense (GEA/SEED, 2021b).

As duas opções de arranjo curricular mostradas na figura 2 ratificam a afirmativa de que a formação profissional é reduzida a uma formação aligeirada e superficial. Diferentemente das demais áreas de conhecimento, o itinerário de formação profissional não foi apresentado como opção de itinerário a ser ofertado pelas escolas regulares de ensino médio nos ciclos de apresentação das propostas. De acordo com a gestora entrevistada, isso se deu porque *“a Educação Técnica e Profissional [o setor responsável pela EPT na secretaria de educação], ela tenta ir acompanhando, mas ela não consegue acompanhar a nossa velocidade das áreas, por n fatores dentro da própria secretaria”* (GE01, 2022).

Durante a realização desta pesquisa, as propostas ainda estavam em construção. A equipe do Núcleo de Formação Profissional da Secretaria de Educação ia às escolas de ensino médio para apresentar os cursos disponíveis no Catálogo de Cursos Técnicos do estado, a fim de auxiliá-las a definir os cursos a serem ofertados, de acordo com a escuta dos/as estudantes e as condições materiais de cada uma.

A composição do itinerário de formação profissional pode incluir um curso técnico de nível médio, na forma subsequente ou concomitante; um somatório da carga horária de cursos FIC; o aproveitamento de experiências de programas de formação (como o Jovem Aprendiz) ou estágios em empresas; uma somatória de cursos e estágios. Assim, a reforma estabelece não apenas uma diferenciação no acesso ao ensino médio, mas também uma diversidade de trajetórias formativas, que podem variar de um sistema de ensino para outro, de uma escola para outra e mesmo de um/a estudante para outro/a, dependendo do itinerário formativo que escolham. A reforma contribui, assim, para o aumento das desigualdades educacionais dos/as jovens do país e, de modo mais acentuado, dos/as jovens do estado do Amapá, que, por sua condição socioeconômica, são ainda mais periféricos/as.

Considerações finais

O contexto político-econômico e a correlação de forças que culminaram com o impedimento da presidente Dilma Rousseff tiveram como consequência uma série de reformas na estrutura administrativa do estado brasileiro, entre os quais destacamos a perda de direitos trabalhistas, derrocada das políticas sociais em curso e o consequente empobrecimento da população, além do avanço do ideário utilitarista sobre as políticas educacionais, especialmente do ensino médio, principal aspecto da atual reforma. A partir de 2016, iniciou-se a implantação do chamado Novo Ensino Médio, marcado pelo empobrecimento dos currículos da última etapa da educação básica. A reforma tem como efeito a redução do ensino médio a uma formação aligeirada, com o objetivo de preparar os/as jovens trabalhadores/as para postos cada vez mais subalternos no mercado de trabalho.

Os resultados preliminares da presente pesquisa evidenciam que os primeiros movimentos da reforma do ensino médio no Amapá foram marcados pela instituição da parceria público-privada entre o governo do estado com o ICE, resultando na adaptação da Escola da Escolha e na adequação das escolas para atender às demandas da reforma. A parceria resultou na implantação das Escolas do Novo Saber, com base no chamado Novo Ensino Médio, atualmente aplicado nas escolas do estado. Comparando-se a organização adotada no modelo das Escolas do Novo Saber e o ensino médio proposto pela reforma, temos como principais diferenças: i) a redução da carga horária, que nas ENS é de 4.500 horas e no Novo Ensino Médio é de 3 mil horas, ocasionando ainda mais perdas para os/as jovens; ii) a redução da educação profissional, de uma modalidade educacional para itinerário, esvaziando seu sentido formativo.

Como tal processo se encontra no início, ainda não temos a real dimensão das implicações que pode trazer para os/as jovens do país e do estado do Amapá. No entanto, consideramos que a “*flexibilização de tudo*” (GE01, 2022) promove grandes perdas e, se não for revertida, agravará ainda mais a desigualdade socioeducacional dos/as filhos/as da classe trabalhadora.

Recebido em 13/03/2022; Aprovado em: 08/06/2022.

Notas

- 1 As parcerias do ICE com os estados encontram-se descritas, numa linha do tempo, no site da instituição, cuja referência é citada neste trabalho.
- 2 Foram oito as escolas selecionadas como piloto do programa. São elas: Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino, Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, Colégio Amapaense e Escola Estadual Professor José Firmo do Nascimento – em Macapá; Escola Estadual Augusto Antunes, Escola Estadual Alberto Santos Dummont e Escola Estadual Professora Elizabeth Picanço Esteves – em Santana (GEA, 2016b).
- 3 Estas 57 escolas em tempo parcial são as chamadas escolas regulares de ensino médio da rede estadual, nas quais será implantado o novo ensino médio. São excluídas deste processo, a princípio, as Escolas do Novo Saber, que já funcionam em tempo integral, as escolas indígenas, quilombolas, de Educação de Jovens e Adultos e as escolas que funcionam no sistema modular de ensino.
- 4 As gravações da maioria dos encontros online não foram disponibilizadas ao público. O acesso ao seu conteúdo foi fornecido aos autores mediante solicitação à Secretaria de Educação do Amapá. Vale ressaltar que nem todos os encontros possuem registro, já que alguns foram realizados de forma presencial e outros, mesmo que realizados *online*, não contam com as gravações na íntegra. O que se percebe é que nem sempre se realizava a gravação no início das discussões, seja por esquecimento ou por problemas de ordem técnica.
- 5 O itinerário formativo único oferta apenas uma área de conhecimento, ao passo que o itinerário integrado oferta uma combinação de duas áreas diferentes, como, por exemplo, ciências humanas e matemática ou linguagens e formação profissional.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

FERRETTI, João Celso. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2021.

GOVERNO DO AMAPÁ (GEA). Secretaria de Estado da Educação (SEED). *Referencial Curricular Amapaense Ensino Médio*. Macapá, 2021. Disponível em: <https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/653315751/03ff5095c11bf25b6a013a554794d9c9/RCA_M_DIO_PROTOCOLADO_NO_CEEAP.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ (GEA). *Decreto nº 4.446, de 19 de dezembro de 2016*. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amapá, nº 6341. Macapá, 2016a. Disponível em: <<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6341.pdf?ts=22022210>>. Acesso em: 21 de fev. de 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ (GEA). *Reforma do Ensino Médio e Escola de Tempo Integral são discutidas em seminário*. Portal de Notícias do Governo do Amapá, Macapá, 2016b. Disponível em: <<https://www.calcoene.ap.gov.br/noticia/1512/reforma-do-ensino-medio-e-escola-de-tempo-integral-sao-discutidas-em-seminario>>. Acesso em: 21 de fev. de 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ (GEA). *Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017*. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências, Macapá, 2017. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). *Escola da Escolha*. 2021. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira & CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MAGALHÃES, Sebastião. AP prevê novo ensino médio integral em oito escolas estaduais em 2018. [entrevista concedida a John Pacheco]. *Portal de Notícias G1*, online, 16 out., 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/10/ap-preve-novo-ensino-medio-integral-em-oito-escolas-estaduais-em-2018.html>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira & FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

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, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso: 15 de fev. 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: <<http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605>>. Acesso em: 31 de jan. de 2022.

TRUGILLO, Minália. *Amapá adere ao Programa de Escolas em Tempo Integral*. Macapá: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2017. Disponível em: <<https://seed.amapa.gov.br/det2.php?id=12709>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul

High school reform in Mato Grosso do Sul

Reforma de la escuela secundaria en Mato Grosso do Sul

 **FABIO PERBONI***

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados- MS, Brasil.

 **MARIA DE LOURDES DE MACEDO FERREIRA LOPES****

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados- MS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo vincula-se à pesquisa interinstitucional *A Reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul*, que integra investigação da Rede EMPesquisa, centrando-se nas iniciativas de implementação da reforma do ensino médio em Mato Grosso do Sul. Com abordagem qualitativa, utiliza análise documental e entrevistas com responsáveis por essa implementação. O *corpus* documental compõe-se de leis, normas, orientações nacionais e do sistema estadual de educação. A pesquisa indica uma celeridade na elaboração e na publicação das normas, dissonando das alterações lentas nas escolas-piloto, em parte pela situação pandêmica, mas também pela complexidade das mudanças que demandam rearranjo da organização curricular. Esse processo deixou as escolas em espera, alijadas do processo de regulamentação elaborado pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS e fundações privadas para a abrupta ‘conversão total’ ao Novo Ensino Médio em 2022.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Lei nº 13.415. Políticas Educacionais. Rede Estadual de Ensino. Mato Grosso do Sul

* Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* <fabioperboni@ufgd.edu.br>.

** Mestre em Educação e professora da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <mariadelourdesfml2019@gmail.com>.

ABSTRACT: This article is linked to the interinstitutional research *The Reform of High School with Law No. 13.415/2017: implementation paths in state and federal high school networks in Mato Grosso do Sul*, which integrates the investigation from EMPesquisa Network, focusing on the initiatives to implement the high school reform in Mato Grosso do Sul. This article uses document analysis and interviews with the people responsible for this implementation under a qualitative approach. The documentary *corpus* consists of laws, norms, national guidelines and the state education system. The research indicates celerity in the elaboration and publication of the norms, which is dissonant from the slow changes in the pilot schools. This happens in part due to the pandemic situation, but also due to the complexity of the changes that demand a rearrangement of the curricular organization. This process left schools on hold, excluded from the regulatory process prepared by the State Department of Education – SED/MS – and by private foundations for the abrupt ‘total conversion’ to the New High School in 2022.

Keywords: New High School. Law No. 13.145. Educational Policies. State Education Network. Mato Grosso do Sul.

RESUMEN: Este artículo está vinculado a una investigación interinstitucional *La Reforma de la Escuela Secundaria con la Ley n. 13.415/2017: recorridos de la implementación en las redes estatales y federales de enseñanza secundaria en Mato Grosso do Sul*, que integra investigaciones de la Red EMPesquisa, con foco en iniciativas para implementar la reforma de la educación secundaria en Mato Grosso do Sul. Con un enfoque cualitativo, utiliza el análisis documental y entrevistas a los responsables de esta implementación. El corpus documental consta de leyes, reglamentos, lineamientos nacionales y del sistema educativo estatal. La investigación indica una celeridad en la elaboración y publicación de las normas que discrepa de los lentos cambios en las escuelas-piloto, en parte por la situación de pandemia, pero también por la complejidad de los cambios, que exigen un reordenamiento de la organización curricular. Este proceso dejó en suspenso a las escuelas, excluidas del proceso reglamentario preparado por la Secretaría de Educación del Estado – SED/MS y fundaciones privadas para la abrupta ‘conversión total’ a la Nueva Escuela Secundaria en 2022.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Ley n. 13.415. Políticas Educativas. Red Estatal de Educación. Mato Grosso do Sul

Introdução

A reforma do ensino médio decorrente das alterações contidas na Lei nº 13.415/2017 vem promovendo profunda transformação na organização dessa etapa de ensino. Este artigo, derivado de pesquisa articulada à Rede EMpesquisa, tem recorte nos desdobramentos dessas alterações normativas na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. Os dados apresentados advêm de pesquisa documental e entrevistas com sujeitos envolvidos no processo de implementação da reforma no estado. Essa conturbada reforma originou-se da Medida Provisória nº 746/2016, provocando mudanças profundas no âmbito da educação, notadamente no período de Mendonça Filho como ministro da Educação, numa conjuntura marcada pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático que alçou Michel Temer ao executivo federal.

No intento de compreender as transformações advindas da reforma do ensino médio e seus desdobramentos no MS, torna-se necessário explicitar, ainda que brevemente, como se organizava o ensino médio antes da reforma de 2017. No contexto de redemocratização da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 alterou significativamente a abrangência e o caráter dessa etapa de ensino. Afirmou-se, no Artigo 208, inciso II, o dever do Estado em assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (BRASIL, 1988), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu na ampliação da oferta do ensino médio nos anos que se seguiram (MOEHLECKE, 2012).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço na garantia de direitos, estendendo o princípio de igualdade e o padrão de qualidade para o ensino médio. Porém, em 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394/1996. O livre mercado no modo de produção capitalista tornou-se o eixo dessa diretriz, que foi aprovada sem as proposições elaboradas pela comunidade educativa e sinalizava ações do Estado mínimo do capitalismo neoliberal, em uma fase na qual as privatizações ganhavam força e a população perdia a resistência (SAVIANI, 2011). No cenário brasileiro da década de 1990, os debates na área educacional foram marcados por uma nítida polarização entre defensores/as e críticos/as das reformas políticas e econômicas implementadas pelo governo (MOEHLECKE, 2012).

Celso Ferretti e Monica Ribeiro da Silva (2017) asseveram que a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso relativa ao ensino médio e à educação profissional, como modalidade deste, foi marcada pela adesão à perspectiva de que a educação básica, especialmente o ensino médio, deveria ser pautada pelas transformações no campo do trabalho e dos rearranjos promovidos pelo capital em âmbito internacional, para fazer face às consequências das crises ocorridas ainda na década de 1970.

Para José Gontijo (2018), somente no limiar do século XXI ocorreu a ruptura dessa dualidade, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, posteriormente transformado na Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Esta alterou os dispositivos da LDB/1996

para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, introduzindo a forma integrada da educação profissional com o ensino médio.

Para Sabrina Moehlecke (2012), os temas e preocupações centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM da década de 1990 permaneceram os mesmos nas novas diretrizes, a saber: cristalização de uma identidade específica para esse nível de ensino; inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; proposição de um currículo mais flexível; valorização da autonomia das escolas na definição dos currículos. Para a autora, “o texto das DCNEM 2012 (BRASIL, 2012) é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo. Pretende-se, com os diagnósticos e soluções apresentadas, sensibilizar e orientar os sistemas de ensino e as escolas, mas cabe a estes decidir se seguem ou não as sugestões propostas” (MOEHLECKE, 2012, p. 49). A Medida Provisória nº 764/2016 (BRASIL, 2016) deu origem à Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que alterou a Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, pois modificou toda a regulamentação dessa etapa de ensino. Para Vânia Motta e Gaudêncio Frigotto (2017), a rápida aprovação da Lei nº 13.415/2017 foi uma opção do governo para dar sustentação a outras leis, como a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

Monica Ribeiro da Silva (2018) indica uma série de medidas ilegítimas e autoritárias forjadas no contexto do golpe de 2016 e que ecoam sobre a educação básica, com foco no ensino médio. Para a autora, foi um golpe na última etapa de ensino, que se concretizou em três atos: i) reforma iniciada por meio da Medida Provisória nº 746/2016; ii) elaboração e imposição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC sem qualquer envolvimento de escolas e educadores/as; iii) iniciativa de produção das novas DCNEM sem qualquer debate com a sociedade. Dessa forma, “todo Ensino Médio vai ser feito em parceria. Essa Lei decretou o fim do EM público, 100% público no Brasil” (SILVA, 2018). As DCNEM (BRASIL, 2018), o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos regulamentaram a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), passando a orientar as medidas dos governos estaduais.

Esses e outros temas que envolvem a reforma do ensino médio são objeto de estudo e de produções variadas da área, considerando a perspectiva normativa ou análises conceituais das propostas de reforma. Por outro lado, são relativamente escassas as produções e investigações que versam sobre os desdobramentos dessas proposições nos sistemas de ensino, fato decorrente da própria cronologia desse processo que se encontra em curso desde a aprovação da lei. Mesmo as proposições positivas da nova legislação não encontram amparo de uma política de financiamento para sua execução. Para Celso Ferretti (2018), a propositura de tornar integral a escola de ensino médio mostra-se “em si, medida positiva”, pois encora-se na meta seis do Plano Nacional de Educação – PNE; no entanto, as condições das escolas públicas e da sociedade brasileira tornam difícil sua realização. Por um lado,

tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos [...]. Por outro lado, [...], vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, [...]. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar [...] (FERRETTI, 2018, p. 28).

Nesse sentido, o presente texto se debruça sobre a reforma do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul considerando, essencialmente, a normatização da organização curricular pelo sistema estadual de educação para atender as demandas da nova legislação. Inicialmente, apresentam-se alguns dados da rede estadual de ensino para contextualizar o lócus da investigação. Na sequência, os dados da pesquisa são dispostos de forma cronológica, visando melhor entendimento da dinâmica da implementação da reforma no estado.

A reforma do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul possui uma população estimada de 2.839.188 habitantes, com predominância de municípios de pequeno porte, que possuem uma ou duas escolas de ensino médio; 19 (ou 24%) com duas escolas; e 24 (ou 30%) com uma escola. A rede estadual de Mato Grosso do Sul possui 308 escolas, com aproximadamente 97 mil estudantes e um quadro de 5 mil docentes. (MATO GROSSO DO SUL, 2021 p. 21-22). Mesmo antes da promulgação da Lei da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), já havia no estado experiências de escolas com carga horária de mil horas anuais, definidas pela Resolução/SED/MS nº 3200, de 31 de janeiro de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Esta era direcionada às escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), embora permitisse a mesma matriz para escolas não participantes do referido programa.

As alterações realizadas na matriz curricular estadual nesse período tiveram como justificativa a necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que ainda se encontrava em debate. Destaca-se, nesse processo, a retirada da disciplina de Literatura da matriz curricular da rede estadual. Para Fábio Perboni et al, “mudar a matriz curricular alegando estar em consonância com os indicativos de um documento que sequer tinha uma versão definitiva aprovada e publicada, é, no mínimo, incoerente” (PERBONI et al, 2018, p. 16). Acrescenta-se que, nesse processo, as alterações foram divulgadas sem discussão com a rede, causando protestos de alguns segmentos, sobretudo pela alteração de lotação de docentes e pela supressão das disciplinas de Literatura e Língua Espanhola. Essa nova matriz curricular antecipou, em certa medida, algumas propostas presentes na nova legislação. Além da carga horária de mil horas anuais, também

apresentou disciplinas da parte comum e disciplinas da parte diversificada (atividades integradoras, com 5 aulas semanais) compostas por Projeto de Vida no 1º e 2º anos, Pós Médio no 3º ano, Estudo Orientado e Eletiva I, II, e III nos três anos do ensino médio.

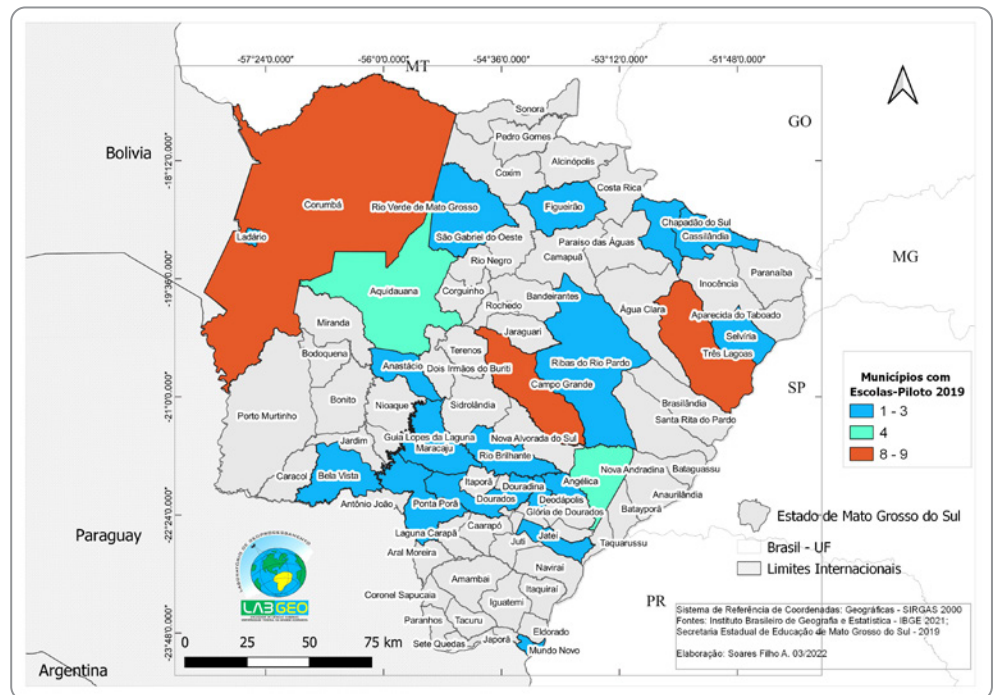
Em 2018, regulamentou-se a reforma que, em âmbito federal, envolveu a criação de programas, portarias, pareceres, DCNEM, homologação da BNCC e organização de guias para implementação dos Itinerários Formativos – IF. Integraram esse processo as portarias MEC nº 331/2018 (abril), MEC nº 649/2018 (julho), MEC nº 1.023/2018, MEC 1024/2018 (outubro), MEC nº 1.432/2018 (dezembro), o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, que deu origem à Resolução nº 3/2018 (novembro) e a BNCC da etapa ensino médio. No âmbito dos estados, o mesmo processo regulatório se desenvolveu em ritmo e formas diferentes. No Mato Grosso do Sul, em fevereiro de 2018, antes das ações do governo federal, a Secretaria de Estado de Educação – SED/MS aprovou a Resolução/SED nº 3.410 (MATO GROSSO DO SUL, 2018), dispondo sobre a organização curricular das escolas da rede estadual de ensino/MS. A matriz curricular se destinava às escolas que já operacionalizavam a carga horária de mil horas anuais, dando continuidade ao formato de oferta instituído no ano anterior. Tratava-se de uma matriz curricular para o turno diurno, em cinco dias da semana, com 6 aulas diárias de 50 minutos e mil horas aulas anuais; contemplava as 4 áreas de conhecimento e as disciplinas denominadas Atividades Integradoras (Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudo Orientado e Atividades Eletivas I, II e III), prevendo somente inglês como língua estrangeira de caráter obrigatório. Em 2019, iniciou-se efetivamente a implementação da reforma do ensino médio no estado. Segundo Davi de Oliveira Santos, isso aconteceu em duas frentes:

“No Mato Grosso do Sul, eu vejo que a 13.415 tem o início da implementação quando é constituída a equipe para a escrita do currículo do Novo Ensino Médio, isso acontece no ano anterior, no ano de 2019, mas tem um ponto que marca também, que é quando a secretaria faz adesão ao programa do Governo Federal chamado Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio” (SANTOS, 2020, p. 2).

Sobre a equipe designada para a elaboração do currículo, o representante do órgão central da Secretaria de Educação explicou que se tratava de *“começar a desenhar esse Novo Ensino Médio para Mato Grosso do Sul e o resultado dessa ação é o produto entregue no início desse ano [2020] que é o currículo de referência”* (SANTOS, 2020, p. 2). Essa equipe elaborou a proposta curricular e a enviou ao Conselho Estadual de Educação para apreciação e aprovação. Concomitante ao trabalho da equipe de elaboração do Currículo de Referência da Etapa de Ensino Médio, a rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul aderiu ao programa federal mencionado, produzindo um conjunto de resoluções e orientações para as escolas-piloto, que serviriam como primeiro passo para implementação da reforma.

No início de 2019 foram publicadas duas resoluções sobre a ampliação da carga horária para 30 horas semanais (perfazendo mil horas anuais) – uma para escolas com parte das aulas a distância e outra para escolas somente com aulas presenciais, respectivamente, a Resolução SED/MS nº 3.549/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b) e a Resolução SED/MS nº 3.548/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a). A nova matriz curricular deveria ser operacionalizada em 55 escolas, das quais 47 escolas-piloto e outras três com algumas aulas não presenciais, totalizando 50 escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, além de oito escolas regulares funcionando com essa mesma organização. Essas 50 escolas-piloto situam-se em 22 dos 79 municípios de Mato Grosso do Sul, sem uma lógica populacional em sua distribuição. Na Figura 1 é possível visualizar a distribuição espacial das escolas-piloto no estado.

Figura 1. Mapa com distribuição das escolas-piloto por município



Fonte: SOARES FILHO, 2022.

A quantidade de matrículas no ensino médio na rede estadual do Mato Grosso do Sul, considerando-se os 79 municípios, é de 89.147, enquanto o número total de estudantes matriculados/as nas escolas-piloto é de 15.386, ou seja, aproximadamente 17% dos/as estudantes. A definição das escolas não considerou o número de matrículas em cada município. Nota-se que Dourados, maior cidade do interior em número de habitantes,

recebeu duas escolas-piloto, enquanto Corumbá e Três Lagoas, com população em torno de 100 mil habitantes, ficaram com oito e nove escolas-piloto, respectivamente. Municípios pequenos como Chapadão do Sul (com apenas 830 matrículas), Ladário (com 758) e Novo Mundo (565 matrículas) alocaram 100% dos/as discentes em escolas-piloto. Por outro lado, a maioria dos municípios com porte semelhante não teve escolas-piloto instituídas. Essa disparidade entre os municípios foi assim explicada pelo coordenador do Novo Ensino Médio/MS:

“Como nós não tivemos a autonomia de selecionar as escolas, tivemos que cumprir os critérios estabelecidos na portaria, isso é algo que aconteceu. Você exemplificou uma situação comparando o quantitativo de escolas de Três Lagoas em relação às escolas de Dourados, mas se formos olhar a amplitude das escolas e o contexto dos municípios, a gente vai encontrar alguns outros pontos de divergência e, talvez, assim, uma compreensão mais de senso comum. Pois, Dourados tem muito mais escolas que Três Lagoas porque lá só teve duas, e Três Lagoas teve essa quantitativo? Mas isso é estritamente devido aos critérios que o MEC estabeleceu” (SANTOS, 2020, p. 10).

Os critérios referidos pelo entrevistado são os contidos na Portaria nº 649/2018, que definiu a implantação das escolas-piloto em, no mínimo, 30% das escolas participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que se enquadrassem em, ao menos, um entre três critérios: participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI; unidades escolares de ensino médio em tempo integral não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; unidades escolares que já funcionavam com jornada diária de cinco horas. Dessa forma, a SED/MS não teve como equacionar o total de escolas nem a quantidade de escolas-piloto por município.

Em 2020, a secretaria apresentou a versão preliminar do Currículo de Referência do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020c), juntamente com a edição de diversas resoluções que modificavam os objetivos dos componentes da parte diversificada e ampliavam as chamadas aulas não presenciais. Em janeiro, a SED/MS definira a organização curricular das escolas que ofertariam a carga ampliada de 30 horas/aulas semanais, por meio da Resolução nº 3.675/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a), para escolas com aulas não presenciais, e da Resolução nº 3.676/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020b), para escolas com aulas somente presenciais. Tais alterações, colocadas em prática em 49 escolas, foram pontuais, como a substituição do componente Estudo Orientado por Pesquisa e Autoria, sob a justificativa de “promover, por meio da autonomia do estudante, associado às práticas pedagógicas de inovação, criação e construção de novos conhecimentos, o protagonismo do estudante com vistas ao desenvolvimento integral” (MATO GROSSO DO SUL, 2020b). Os componentes Projeto de Vida, Pós Médio, Eletiva I, Eletiva II e Eletiva III permaneceram, com algumas alterações em relação aos conteúdos trabalhados nos anos anteriores, como se verifica no Quadro 1.

Quadro 1: Mudanças dos objetivos dos Componentes Curriculares em 2019 e 2020 na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul

Disciplinas	Resolução/SED nº 3.548, de 7 de janeiro de 2019	Resolução/SED nº 3.676, de 6 de janeiro de 2020
Projeto de Vida	Objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários que contribuam para a escolha da área de formação profissional.	Objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.
As Atividades Eletivas I, II e III	Correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas aos campos de ação pedagógico-curricular: Iniciação Científica e Pesquisa; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e/ou Protagonismo Juvenil.	Correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas ao aprofundamento de conhecimentos, considerando o interesse do/a estudante e sua inserção na sociedade.

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as com base em MATO GROSSO DO SUL, 2019a; 2020b.

Os objetivos das disciplinas eletivas das resoluções emanadas em 2020 se alinharam à Lei nº 13.415/2017 no que se refere ao interesse do/a estudante e sua inserção na sociedade, diferentemente do que vinha sendo utilizado desde o ProEMI, mais vinculado aos conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas.

A alteração dos componentes curriculares e dos objetivos ocorreu também na matriz da Resolução nº 3.675/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a), a ser operacionalizada nas escolas com carga horária ampliada de 30 horas/aulas semanais, com aulas presenciais e não presenciais. Foram estabelecidos como componentes para as aulas não presenciais: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Biologia no 1º ano, Química no 2º ano, Física no 3º ano e Eletiva I. Portanto, 25 aulas presenciais e cinco não presenciais. Essa matriz foi operacionalizada em três escolas de ensino médio da rede estadual de ensino com EaD, localizadas em Campo Grande, Deodópolis e Dourados.

O Currículo de Referência, que teve sua elaboração circunscrita a uma equipe, foi colocado em debate na Audiência Pública que aconteceu no dia 29 de julho de 2020, intitulada *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio – Feito por todos, para todos*. O objetivo era colher sugestões da sociedade, principalmente dos/as educadores/as da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Por conta da pandemia da Covid-19, a audiência foi realizada *online*, com disponibilização de um formulário por sete dias, para contribuições ao documento. Durante a audiência pública, percebeu-se um esforço dos representantes da

SED/MS para legitimar as mudanças a serem implementadas, citando um ‘clamor da nação’ ou uma ‘luta da sociedade’ e ignorando o fato de o documento não ter sido objeto de debate anterior. Além disso, a própria Lei nº 13.415 é fruto de Medida Provisória (BRASIL, 2016), dispositivo que restringe a participação e desconsidera o debate acumulado pela sociedade em relação ao tema na definição dos rumos da reforma.

A condução dos debates também desconsiderou todo o movimento popular e o de entidades científicas com críticas à reforma, como o documento assinado pelo conjunto dessas entidades (ANPED, 2018), composto pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – MNDEM, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC, Associação Brasileira de Currículo – ABdC, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Rede Escola Pública e Universidade – REPU.

Os pontos principais do documento *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio – Feito por todos, para todos* (versão preliminar) concentraram-se na adequação aos dispositivos presentes na Lei nº 13.415/2017, além da ampliação da carga horária para toda a rede e a definição dos componentes da Formação Geral Básica – FGB e dos Itinerários Formativos.

Tabela 1: Carga horária do Currículo de Referência do MS – Etapa Ensino Médio (versão preliminar)

Carga horária total da etapa de ensino médio em Mato Grosso do Sul	
3.000 horas	
1.800 horas - FGB	1.200 horas – IF
Carga horária/anual do ensino médio em Mato Grosso do Sul	
1.000 horas	
600 horas - FGB	400 horas – IF
Carga horária/semanal do ensino médio em Mato Grosso do Sul	
30 horas	
18 horas/aula – Formação Geral Básica	12 hora/aula – Itinerário Formativo

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as com base nos dados de MATO GROSSO DO SUL, 2020c.

A substituição de um curso único para todos/as por uma formação fragmentada com 40% da carga horária para Itinerários Formativos representa “a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais” (SILVA & SCHEIBE, 2017 p. 26), proposição corroborada por Jaqueline Moll:

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares (MOLL, 2017, p. 69).

A *flexibilização curricular*, como denominada no Currículo de Referência, prevê três possibilidades: Direcionamento Profissional, Projeto de Vida e Eletivas. O primeiro dispõe que o/a estudante opte pela Formação Técnica e Profissional (Curso Técnico), Qualificação Profissional (Formação Inicial e Continuada – FIC) ou Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), havendo a:

possibilidade de o estudante a cada semestre estar inserido em um itinerário diferente, permitindo que ele tenha direito à escolha de acordo com um “leque” de opções que lhe será apresentado. Dessa forma, poderá completar o Ensino Médio com mais competências profissionais desenvolvidas (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 94).

O Projeto de Vida é ofertado pela SED/MS como componente curricular desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, visando “potencializar no estudante o reconhecimento da realidade na qual está inserido, a fim de tomar decisões de forma crítica e ética”, e também “identificar a trajetória a percorrer, enfrentar os desafios contemporâneos com intencionalidade na projeção do futuro referente ao seu propósito de vida para obter êxito em sua trajetória” (MATO GROSSO DO SUL, 2020c). Por fim, as Eletivas são definidas como

componentes curriculares de livre escolha do estudante e que compõem a estrutura dos itinerários formativos, são ofertadas semestralmente e permitem o conhecimento de diferentes temas, vivências e aprendizagens. Esse componente ocupa um lugar de destaque na diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio das Eletivas, é possível propiciar o desenvolvimento de diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal, visual, além da consolidação de competências previstas na BNCC (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 100).

Nas áreas de conhecimento, o itinerário recebeu o nome de *propedêutico*, pouco adequado, pois de acordo com o dicionário linguístico, se refere a algo “que prepara, introduz (algo); introdutório, preliminar” (MATO GROSSO DO SUL, 2020d), rompendo com a ideia

de educação básica e sugerindo um curso preparatório para o ensino superior, que não é o caso deste itinerário. Este ponto é um dos elementos de crítica à proposta da reforma. O ensino médio, de acordo com a LDB/1996, compõe a formação básica do cidadão, por isso não se destina a preparação para o ensino superior. Educação básica é, para Carlos Roberto Jamil Cury, um avanço presente na LDB de 1996,

um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior (CURY, 2002, p. 170).

O documento preliminar apresentava duas matrizes de distribuição da carga horária e organização da oferta. A Matriz 1, com os Itinerários Formativos distribuídos em 12 aulas durante toda semana; e a Matriz 2, com a oferta dos Itinerários Formativos concentrados em dois dias da semana, com a mesma quantidade de aulas – arranjo sugerido para que o/a estudante possa se dirigir a outra escola, outro centro, universidade ou instituição parceira para cursar essas aulas. Esse modelo é expressão da fragmentação desta etapa de ensino e recebeu críticas de diferentes setores da sociedade. Assim, “não é admissível que, frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura, os jovens pobres sejam afastados da escola, limitando o tempo presencial a três dias por semana” (ANPED, 2018, p. 2).

A redução da Formação Geral Básica para 1.800 horas, como prevê a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), apresentada nas matrizes 1 e 2 do Currículo de Referência estadual, significa a redução de sete aulas da Formação Geral Básica, para dar lugar aos Itinerários Formativos. O Coordenador Estadual foi questionado a respeito dessa redução das disciplinas e quais seriam estas; ele relatou que:

“Sabendo que são 12 componentes e 7 teriam perdas de aulas, aí tivemos que ir para aqueles componentes que teriam mais de uma aula para fazer essa redução e aí chegamos em Geografia, Física, História, Sociologia, na Língua Portuguesa, Matemática, ou seja, 7 componentes que teriam que passar por essa redução” (SANTOS, 2020, p. 22).

O coordenador defendeu que “o professor possa aprofundar e dar direcionamento e consolidar tudo aquilo que está sendo trabalhado dentro de formação geral e que ele vem num contexto mais geral, mais amplo, sem aprofundamento, mais genérico, mais superficial” (SANTOS, 2020). A ANFOPE criticou tais arranjos propostos pelos Itinerários Formativos, argumentando que:

A fragmentação do Ensino Médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino (ANFOPE, 2016, s/p.).

Assim, os itinerários indicam a ilusão de um currículo mais atraente, quando na verdade aprofundam as desigualdades nesta etapa da educação básica. Em entrevista concedida em 2018, Dermeval Saviani questionou o fato de se atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida (HERMIDA & LIRA, 2018).

Outro aspecto interessante da organização proposta no estado é a disciplina Projeto de Vida, que integra a carga horária de 1.200 horas reservada aos Itinerários Formativos, mas não está na carga horária destinada à Formação Geral Básica – FGB, de 1.800 horas. Segundo Davi Santos (2020), para não diminuir ainda mais a carga da FGB de 1.800 horas, a SED/MS se aproveitou do fato de não haver regra clara sobre a composição dos Itinerários Formativos e resolveu inserir Projeto de Vida como um componente curricular nesta carga horária, o que indica que a própria secretaria identificou as dificuldades ou cedeu às manifestações de resistência contra a redução da FGB. Os documentos apontam que o Projeto de Vida deve trabalhar o aspecto socioemocional do/a estudante. O conceito de competências socioemocionais, da forma como é tratado pelos/as reformadores/as, recebeu diversas críticas de autores da área. Monica Ribeiro da Silva analisa que a proposição representa:

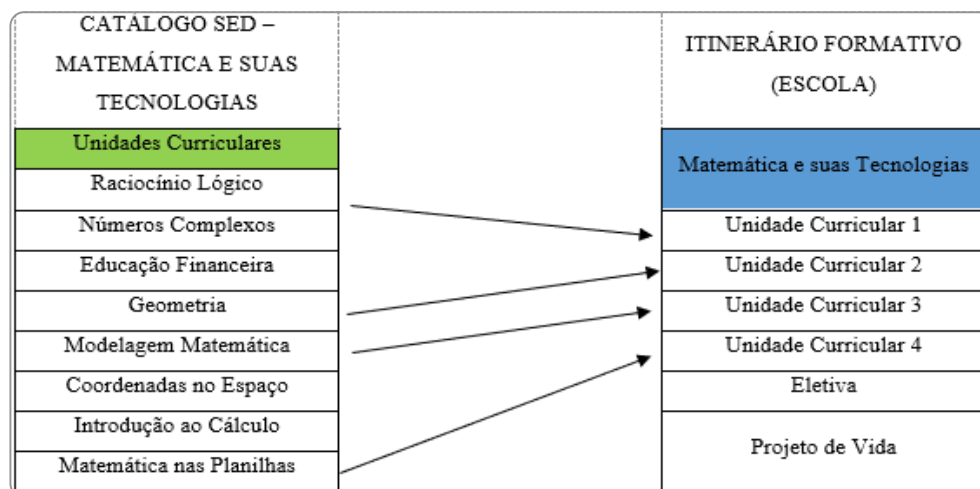
estabelecer um reintegroamento de conduta sobre as emoções, sobre os sentimentos, como a gente reage. Então ser competente socioemocionalmente é ser aquela pessoa que aceita as coisas, que não se rebela. Aquele que se rebela não é competente emocionalmente. Ele se indispõe contra a sociedade. Então é um controle sobre os indivíduos sobre todas as esferas da vida do indivíduo (SILVA, 2020, s/ p).

Na mesma perspectiva de análise das proposições que articulam as avaliações socioemocionais e a aprendizagem como uma política pública, Ana Luíza Smolka *et al* (2015) acrescentam que estas práticas

podem, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados pelos proponentes do instrumento, amplificando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas. Diante da imprecisão das categorias e da decorrente parcialidade dos resultados e diagnósticos, os impactos da medição na intervenção pedagógica tornam-se problemáticos e as anunciadas contribuições à educação pública tornam-se discutíveis (SMOLKA *et al*, 2015, p. 237).

Destaca-se que as proposições dos Itinerários Formativos reduzem os conteúdos aos quais os/as estudantes terão acesso, aspecto da reforma que vem merecendo críticas de autores/as da área. A composição do Itinerário Formativo propedêutico deve seguir o catálogo de cada uma das áreas de conhecimento ofertado pela SED/MS. A escola, analisando as suas possibilidades de escolha, deverá verificar sua estrutura (como laboratórios) e corpo docente para assim compor unidades curriculares. Esse catálogo estabelece um conjunto de disciplinas para cada um dos Itinerários Formativos, como demonstra a Figura 2.

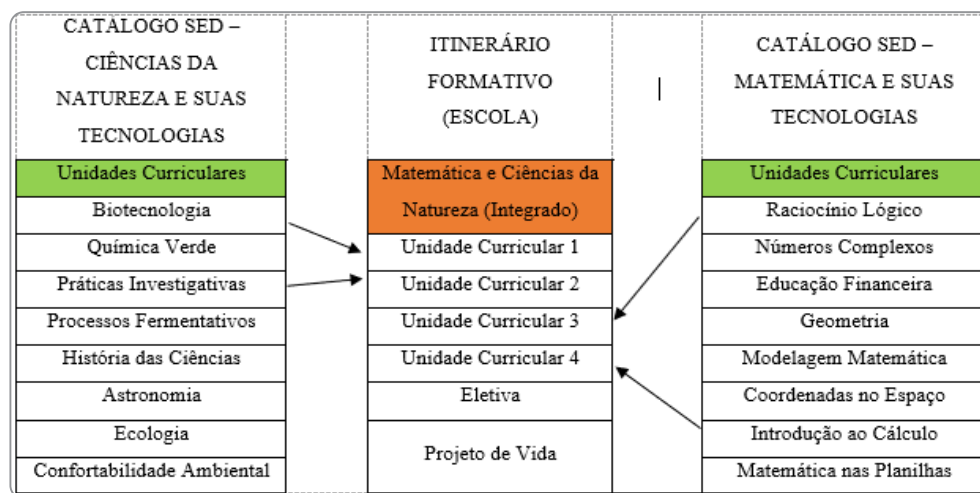
Figura 2: Modelo para formar Itinerário Formativo Propedêutico de uma área (ex. matemática)



Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2020c.

A escola também poderá ofertar o Itinerário Formativo propedêutico de forma integrada, utilizando unidades curriculares de duas áreas de conhecimento. Para tanto, a escola seleciona duas unidades curriculares de Matemática e suas Tecnologias e duas unidades curriculares de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os componentes Eletiva e Projeto de Vida devem ser oferecidos no conjunto do Itinerário Formativo. Na Figura 3, observa-se a sistematização do referido exemplo.

Figura 3: Modelo para formar um Itinerário Propedêutico Integrado



Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2020c.

Os itinerários de Formação Técnica e Profissional são vistos como mais uma possibilidade de escolha, ajudando na “assertividade profissional dos estudantes com o objetivo de atender demandas locais e regionais, quanto à formação de recursos” (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p.147), apresentados em três possibilidades: Cursos de Qualificação Profissional; Cursos Técnicos de Nível Médio; e Programas de Aprendizagem Profissional. Os Cursos de Qualificação Profissional oferecem várias escolhas para cada um dos três anos do ensino médio, possibilitando aos/as estudantes fazer diferentes trajetórias a cada ano. O Curso Técnico de Nível Médio tem duração de três anos e oferece uma habilitação técnica profissional, a partir da composição de três cursos de qualificação, a serem operacionalizados em cada ano do ensino médio. De acordo com a articuladora do itinerário de Formação Técnica Profissional, o/a estudante poderá mudar a sua escolha caso estiver fazendo um Curso Técnico de Nível Médio e optar por outro curso ou outro itinerário. O/A estudante poderá também escolher um Itinerário de Formação Técnica Profissional e depois mudar para o Itinerário Propedêutico. O importante é cumprir as 1.200 horas estabelecidos para os itinerários (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2019). Não fica evidente nos documentos como essas mudanças serão operacionalizadas na prática.

Para o itinerário Formação Técnica Profissional, a SED/MS disponibiliza um Catálogo de Projetos de Cursos, elaborado com atenção às demandas locais, a partir do qual a escola, em seu processo de escuta, oferta o mais adequado para sua região, visando uma colocação do/a estudante no mundo do trabalho. O documento também não explicita como são viabilizadas essas ofertas, nem apresenta mais detalhes sobre elas. Na prática, percebe-se que “ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação” (SILVA & SCHEIBE, 2017, p. 26-27).

Também em 2020, a SED/MS lançou o documento *Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio*, com um diagnóstico da rede estadual de educação do Mato Grosso do Sul para “definição de objetivos, ações e projetos, concepções, metas, perspectivas e possibilidades para a implementação e a proposta de acompanhamento de avaliação do novo Ensino Médio” (MATO GROSSO DO SUL 2020d). Este documento baseou-se no próprio currículo de referência do MS para o ensino médio e toda a legislação correspondente.

A aprovação do *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Médio – feito por todos para todos* ocorreu no dia 08 de fevereiro de 2021, pelo Parecer CEE/MS nº 004/2021, determinando a “utilização pelas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, mediante adesão, para construir ou revisar suas propostas pedagógicas para a oferta desta etapa que ora apresenta como o Novo Ensino Médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Tornado público somente em 2022, foi elaborado por uma restrita equipe técnica, com consultoria do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Reúna e do Itaú Educação

e Trabalho (SANTOS, 2020). Ali são apresentados como Itinerário Formativo Profissional os cursos de Administração, Agroecologia, Agronegócio, Agropecuária, Ciência de Dados, Informática para Internet, Mecatrônica, Meio Ambiente, Programação de Jogos Digitais, Recursos Humanos, Serviços Jurídicos e Tecnologia da Computação (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 152). O Novo Ensino Médio foi operacionalizado em 122 escolas-piloto, sendo 43 de período parcial e 79 de período integral. Para essas escolas, houve a oferta de dois Itinerários Formativos Propedêuticos e dos Itinerários Formativos Profissionais listados acima. Os dois Itinerários Formativos Propedêuticos eram integrados: Linguagem e suas Tecnologias junto com Matemática e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas tecnologias junto com Ciências Humanas e suas Tecnologias. Professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das 122 escolas-piloto participaram da Formação Continuada do Novo Ensino Médio (LIVE SED/MS, 2021), que aconteceu em ambiente virtual de aprendizagem, sem espaço para discussão, debate ou crítica sobre a reforma cujas mudanças foram implementadas nas escolas selecionadas.

O ano de 2022 foi definido como período de ‘conversão total’ da rede para o Novo Ensino Médio. Em outubro de 2021, a SED/MS já apresentara a proposta para todos os anos do ensino médio, em todas as escolas que passariam a funcionar no novo sistema. Esse posicionamento antecipou o a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que em seu artigo 4º apresenta o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com efetivação prevista em três anos – 1º ano do Ensino Médio em 2022, 2º ano em 2023 e 3º ano em 2024 (BRASIL, 2021). A ‘conversão total’ em 2022 surpreendeu os/as envolvidos/as por diferenciar-se da maioria das unidades da federação e antecipar os prazos nacionais. Acrescenta-se a esse quadro a dificuldade de os/as docentes trabalharem os conteúdos do Novo Ensino Médio sem a formação e nem conhecimento sobre os Itinerários Formativos, as Eletivas (que devem ser elaboradas pelos/as professores/as) ou as disciplinas do núcleo integrador (principalmente Intervenção Comunitária). Considera-se, ainda, a falta de materiais didáticos apropriados à opção de organização das escolas. Por fim, no ensino noturno, os/as estudantes se deparam com as aulas não presenciais, tendo que desenvolver tarefas sem a presença de professores/as, fato que precariza a oferta do ensino médio.

Considerações finais

O recorte sobre a reforma do ensino médio aqui apresentado não adentra os desdobramentos dessas medidas no interior das escolas. Neste sentido, é importante considerar que não existe relação mecânica entre as normas e sua efetivação. Monica Ribeiro da Silva nos lembra que os dispositivos legais não são incorporados de forma ‘espelhada’ pelas escolas, e isso acontece por duas razões: porque se deparam com

princípios e práticas já existentes e porque cada escola possui seus próprios tempo e ritmo, reagindo de maneira diferente às inovações (SILVA, 2008). Outros autores corroboram essa compreensão, como Licínio Lima (1991), ao utilizar o conceito de *infidelidade normativa*, como uma ‘fuga ao normativismo’ externo, por atores/atrizes escolares, motivados/as pelo desconhecimento das normas, por resistência ao normatizado ou, ainda, por impossibilidade de sua execução em dada realidade.

Entre as ações que materializaram a Lei 13.415/2017 estão a ampliação da carga horária para mil horas anuais, a introdução de disciplinas da parte diversificada, como Projeto de Vida, e a operacionalização de aulas não presenciais. Verifica-se, nesse processo, a desinformação sobre a reforma por parte dos/as implementadores/as, que foram dele alijados/as. Pesquisa sobre as escolas-piloto (LOPES, 2021) constatou que, mesmo nas escolas selecionadas, a materialização do Novo Ensino Médio não ocorreu completamente, pois não houve um debate aprofundado com a comunidade nem protagonismo das escolas nas discussões que, de forma geral, não envolveram os/as docentes, coordenadores/as e diretores/as. As alterações mais profundas, como a adequação à BNCC e o funcionamento dos Itinerários Formativos, não foram objeto de formulação no âmbito das instituições.

Observa-se um processo aparentemente paradoxal, uma vez que a concretização da reforma do ensino médio, materializada pela aprovação e implementação da Lei nº 13.415/2017 em âmbito federal, foi antecipada no estado de Mato Grosso do Sul por conta de mudanças no currículo estadual, como a extinção da disciplina de Literatura e ampliação da carga do ensino médio. Por outro lado, a celeridade na definição dos dispositivos legais foi acompanhada pela ausência de amplo debate com profissionais da rede estadual, sindicato, responsáveis e estudantes, não alcançando o efeito almejado pelos/as legisladores/as estaduais, qual seja, de uma rápida conversão ao novo modelo; ao contrário, provocou insegurança com relação à oferta do ensino médio e incertezas quanto à capacidade e o interesse da rede estadual como um todo em atender às medidas anunciadas. Torna-se necessária a continuidade de estudos sobre os efeitos dessas medidas em curso e o funcionamento das escolas, considerando-se múltiplas dimensões, como gestão escolar, organização do trabalho docente, efetivo processo de ensino envolvendo estudantes, entre outros aspectos capazes de desnudar os desdobramentos desse processo nas escolas de ensino médio.

Recebido em: 24/03/2022; Aprovado em: 07/06/2022.

Referências

- ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016*. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do Ensino Médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado*. [S.l.: s.n]. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_20marco_entidades_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- AUDIÊNCIA PÚBLICA - *Referencial Curricular do Ensino Médio | BNCC*. [S.l.: s.n], 2019, 1 vídeo (2h 4min 5seg). Publicado pelo canal Educação MS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ITXPbjhEYpA>>. Acesso em: 2 out. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao>. Acesso em: 20/08/2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. *Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021*. Institui o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- BRASIL. *Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018*. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2540/portaria-mec-n-649#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20ApoioRevoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 2 out. 2021.
- BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Diário Oficial da União. Poder legislativo, Brasília, Edição 224, Seção 1, p. 21-24, 22 nov. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 22 set. 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios*. RBP AE, Brasília, v. 18, n. 2, jul/dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

- FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93. p. 25-42, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- GONTIJO, Jose Romero Machado. *Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.
- HERMIDA, Jorge Fernando & LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFVJ/?lang=pt>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- LIMA, Licínio. Produção e Reprodução de Regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa, v. 04, n. 2-3, 1991.
- LIVE SED MS CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR: *novos desafios*. [S.l: s. n.]. 2021. 1 vídeo (2 h 41 min 22seg) publicado pelo canal Educação MS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ABqtsI9DmE>>. Acesso: 04 nov. 2021.
- LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. *Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: materialização da Lei Nº 13.415/2017 nas escolas-piloto do município de Dourados-MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED/MS nº 3.675, de 6 de janeiro de 2020*. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio [...]. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.064, p. 44-46, 7 jan. 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020>. Acesso em: 3 out. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED nº 3.676, de 6 de janeiro de 2020*. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 (trinta) horas-aulas semanais, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, nº 10.064, p. 46-49, 7 jan. 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020>. Acesso em: 3 out. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. *Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: feito por todos, para todos - Ensino Médio (versão preliminar)*, 2020c. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScW4yYbHA4jfuy0JLclNlajcQ63qMYk63i8MDUUXZW8BEYbg/closedform>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. *Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para implementação do Novo Ensino Médio. 2020d*. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Parecer Orientativo CP/CEE/MS nº 004/2021 de 08 de fevereiro de 2021*. Disponível em: <<https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Par-CP-004-2021-Parecer-Orientativo-Curriculo.pdf>>. Acesso: 08 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED nº 3.200, de 31 de janeiro de 2017*. Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, nº 9.392, p. 6, 31 jan. 2017. 2017. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED nº 3.410, de 6 de fevereiro de 2018*. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 40, n. 9.591, p. 5-6, 7 fev. 2018. 2018. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED nº 3.548, de 7 de janeiro de 2019*. Dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.815, p. 3-4, 8 jan. 2019. 2019a. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SED nº 3.549, de 7 de janeiro de 2019*. Aprova a Matriz Curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.815, p. 4, 8 jan. 2019. 2019b. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9815_08_01_2019>. Acesso em: 3 out. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2021.

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. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>>. Acesso em: 3 out. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso & FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

PERBONI, Fábio *et al.* Implicações da reforma do Ensino Médio para o currículo da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Imagens da Educação*, Maringá, v. 8, n. 3, p. e40637, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/40637>>. Acesso em: 3 out. 2021.

SANTOS, Davi de Oliveira. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio no MS* [dez 2020]. Entrevistadores: Autores. Dourados-MS (on-line), 2020. (206 min).

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 12 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBfT3jvts7JdhxxZk/?lang=pt>>. Acesso em: 3 out. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia. 2020. 1 vídeo (2h 10min 33seg). Publicado pelo canal CANAL DO PPGEPIFRN. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ilg6PDsytkpE>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro & SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-32, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 3 out. 2021.

SOARES FILHO, Adelson. *Mato Grosso do Sul, mapa com distribuição das escolas-piloto por município*. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* . O Problema da Avaliação das Habilidades Socioemocionais como Política Pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 maio 2022.

A reforma do ensino médio no Paraná: *dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual*

High school reform in Paraná:
from the statements of Law 13.415/17 to state regulation

La reforma de la educación secundaria en Paraná:
de los enunciados de la Ley 13.415/17 a la reglamentación estatal

 **MONICA RIBEIRO DA SILVA***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

 **RENATA PERES BARBOSA****

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

 **CLECI KÖRBES*****

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

RESUMO: O artigo trata da regulamentação das bases curriculares do chamado Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Paraná, considerando-se o que está previsto na Lei 13.415/17. A pesquisa se apoiou em fontes bibliográficas, documentais e de campo para analisar o processo e os produtos dessa regulamentação, por meio de três eixos investigativos: currículo e políticas curriculares; trabalho docente; projeto formativo e juventude(s) do ensino médio. As conclusões assinalam uma política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matiz economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. *E-mail:* <monicars03@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Paraná. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. *E-mail:* <re_pbarbosa@hotmail.com>.

*** Doutora em Tecnologia e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. *E-mail:* <cleci.korbess@gmail.com>.

docência e a realização de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas Curriculares. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT: The article deals with the regulation of the curricular bases of the so-called New High School in the state education network of Paraná, considering what is provided for by Law 13.415/17. The research was based on bibliographic, documentary and field sources to analyze the process and products of this regulation through three investigative axes: curriculum and curriculum policies; teaching work; training project and high school youth. The conclusions point to a curricular policy marked by the absence of participation and the production of an economic curricular base with indications of a process of intensification and disqualification of teaching and the realization of a training project that leads to greater segmentation in the Brazilian school system.

Keywords: Educational Policies. Curriculum Policies. High school reform.

RESUMEN: El artículo trata de la reglamentación de las bases curriculares de la llamada Nueva Escuela Secundaria en la red estatal de educación de Paraná, considerando lo dispuesto en la Ley 13.415/17. La investigación se basó en fuentes bibliográficas, documentales y de campo para analizar el proceso y productos de esta normativa, a través de tres ejes investigativos: currículo y políticas curriculares; trabajo docente; proyecto de formación y jóvenes de secundaria. Las conclusiones apuntan para una política curricular marcada por la ausencia de participación y la producción de una base curricular economicista, con indicios de un proceso de intensificación y descalificación de la enseñanza y la realización de un proyecto de formación que conduce a una mayor segmentación en el sistema escolar brasileño.

Palabras clave: Políticas educacionales. Políticas curriculares. Reforma de la educación secundaria.

Introdução

O objeto de investigação deste artigo é o processo de regulamentação da reforma e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC na rede estadual de educação do Paraná. Um conjunto de mudanças na última etapa da educação básica foi estabelecido pela Lei 13.415/17, com alterações desde as bases curriculares até as formas de financiamento. Várias dessas determinações dependem de regulamentação pelos órgãos dos respectivos sistemas de ensino, seja pela ação das Secretarias Estaduais de Educação, seja pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Dentre as normatizações que competem à esfera estadual estão a regulamentação do ‘notório saber’ para a docência; os critérios de oferta e composição dos itinerários formativos; a carga horária da formação básica comum; os termos dos convênios e parcerias público-privadas; o programa de ampliação da jornada; processos internos às escolas, como a modularização, a certificação de saberes e as certificações intermediárias, entre outras.

Em vista disso, a pesquisa da qual se origina este texto teve como objetivo central analisar tanto o processo quanto os produtos dessa regulamentação. Quanto aos encaminhamentos metodológicos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, nos concentramos na elaboração e no conteúdo do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense – RCNEM e outros documentos e ações relacionados ao percurso de implementação da reforma no estado. O processo de produção do RCNEM foi investigado a partir de fontes da Secretaria Estadual de Educação – SEED e do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, com a análise de seus documentos normativos, considerando os processos de consulta pública *online* para sua aprovação. Além das fontes documentais, entrevistas foram realizadas com duas representantes do corpo docente da rede estadual paranaense: a presidente do Sindicato de Professores – APP-Sindicato e uma representante do Coletivo Humanidades, movimento organizado de docentes em resposta à diminuição da carga horária das disciplinas Sociologia, Filosofia e Artes.

A análise do RCNEM, no que se refere às suas proposições, se desenvolveu a partir de três eixos de investigação: *currículo e políticas curriculares; trabalho docente; projeto formativo e juventude(s)*. Quanto ao primeiro eixo, foi assim definido uma vez que a reforma traz grande impacto sobre a organização curricular da etapa. O eixo *trabalho docente* foi identificado com base na revisão da literatura e nas entrevistas, que indicaram as condições de trabalho do/a professor/a como uma das dimensões impactadas no contexto da reforma do ensino médio. O eixo *projeto formativo e juventude(s)* trata das reformulações que incidem diretamente sobre a educação destinada a essa etapa educacional. Para cada um dos eixos, elegemos como chaves de leitura algumas das proposições identificadas na fase inicial da pesquisa de caráter exploratório, como projeto de vida, empreendedorismo, protagonismo juvenil e o itinerário da formação técnica e profissional.

O processo de regulamentação da organização curricular: do *aprender a aprender* ao *aprender a empreender*

Para a análise das políticas curriculares, partimos do seguinte pressuposto: o currículo não é neutro e não se restringe a uma dimensão técnica. A tradição crítica, já de longa data, oferece um arcabouço teórico e analítico que permite analisar as políticas curriculares por meio de interconexões com análises políticas e culturais, evidenciando que são resultado de disputas relacionadas a tensionamentos de ordem mais ampla, advindos de diversos setores e interesses sociais. O caminho metodológico que elegemos abarca as dimensões explicativas concernentes ao projeto formativo que busca se legitimar por discursos e normativas oficiais (APPLE, 2006). O projeto formativo canalizado pela BNCC e pela reforma do ensino médio tem sua gênese histórica no fatídico referencial das competências, retrocedendo ao “empoeirado discurso” (SILVA, 2018) que norteou as propostas educacionais dos anos de 1990, enquanto estratégia neoliberal de reordenamento das políticas públicas e de reforma do Estado. A pedagogia das competências, difundida pelas *pedagogias do aprender a aprender*, embasada no Relatório Delors e nos *quatro pilares da educação*, com foco no ‘saber fazer’, cumpriu uma função ideológica ao assumir o consenso da economia em convergência com o setor produtivo, permeado pelo imaginário da eficiência e da competitividade. A organização curricular com formação por competências e habilidades é atrelada ao ‘saber fazer’ mais imediato, vinculada a uma formação pragmática que torna secundária a presença do conhecimento na escola, de modo que ‘mobilizar competências’ passa a ser mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.

O postulado da BNCC, adjacente às *pedagogias do aprender a aprender*, apresenta a continuidade do discurso pedagógico prescritivo e da padronização curricular, conferindo maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma qualidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala. No caso do Paraná, o encaminhamento dado por parte da SEED e do CEE/PR para a aprovação do novo modelo curricular revela um percurso intrigante e um processo pouco democrático. Da aprovação da Lei em 2017 até 2020, houve pouca movimentação no estado. Demarcamos três momentos para análise desse processo: uma primeira tentativa de alteração da matriz curricular, em 18 de dezembro de 2020; a aprovação dos referenciais e diretrizes curriculares estaduais, em meados de 2021; a aprovação da matriz curricular em atendimento à reforma, em dezembro de 2021. Quanto à primeira movimentação, a SEED aprovou a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED, que dispõe sobre a alteração da matriz curricular do ensino médio na Rede Pública do estado do Paraná. Esta prevê a padronização do currículo, a redução pela metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, além da inclusão do componente curricular Educação Financeira.

A normativa não contou com a participação da comunidade escolar e nem mesmo com a aprovação do CEE do Paraná. Roni Miranda, representante da SEED que assinou o documento, reconhece tal ausência de debate: “os debates se concentraram nos setores internos da secretaria e não se expandiram para a comunidade escolar porque isso dificultaria chegar a uma conclusão. Porque se eu coloco a pauta, cada setor vai fazer a defesa de seu segmento e isso dificulta muito” (MAROS, 2021).

A alteração da matriz curricular teve grande repercussão e levou a diversas mobilizações pela revogação da referida Instrução Normativa por parte de instituições e entidades representativas (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, Coletivo Humanidades, APP-Sindicato, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR, entre outros). Dessas mobilizações, foram aqui consideradas uma Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, na qual foi defendida, em sua totalidade, a revogação do documento por parte do governo estadual; uma carta denúncia protocolada junto ao CEE/PR e ao Ministério Público do estado; outras tentativas de diálogo junto à SEED, sem sucesso. Dentre os principais pontos da argumentação contrária à alteração da matriz curricular, é oportuno destacar que o processo foi desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes. As manifestações não foram atendidas, a Instrução Normativa não foi revogada e, em fevereiro de 2021, a distribuição de aulas seguiu tal orientação.

Com relação à elaboração e à aprovação do RCNEM e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio pela SEED e pelo CEE/PR, houve pouca diferença quanto à participação, apesar da roupagem democrática dada pela realização de consultas públicas aligeiradas. A SEED disponibilizou uma versão preliminar do Referencial Curricular para consulta pública por meio de formulário *online*, de 2 a 28 de fevereiro de 2021 – 23 dias para a apreciação do documento com mais de mil páginas (PARANÁ, 2021d): “segundo a SED houve mais de 2000 participações feitas a partir de um questionário que era um verdadeiro engodo, pois foi apresentado com questões fechadas, sem a possibilidade de uma participação analítica mais ampla, passando assim uma falsa ideia de democratização do processo” (APP-SINDICATO, 2021). A análise e a sistematização das contribuições da consulta pública foram realizadas no mês de março, sem a divulgação dos critérios adotados para isso. Já o CEE/PR, antes de exarar o documento final, realizou uma consulta pública sobre a minuta de Deliberação que tratou das Diretrizes e do Referencial Curricular, via e-mail, de 01 a 30 de junho de 2021, período de apenas 30 dias (PARANÁ, 2021d).

Como resistência, e em articulação com outras entidades, o Coletivo Humanidades encaminhou para o CEE/PR o *Manifesto do Coletivo Humanidades, do Observatório do*

Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR acerca da Minuta de Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio no Paraná, destacando diversos pontos problemáticos contidos na Minuta. Segundo a representante do Coletivo, o manifesto não foi considerado pelo CEE/PR, sob a alegação de um dos conselheiros, “*que o manifesto não é participação, que não houve colaboração. Então descartaram completamente o nosso manifesto, o que nós questionávamos com relação aos pontos mais complicados da minuta da deliberação*” (PROFESSORA COLETIVO HUMANIDADES, 2022). A representante da APP-Sindicato, em sentido similar, relata que “*a secretaria não obedeceu aos ritos e tempos e acabou que o conselho fez uma regulamentação [...] Eles foram atropelando o processo porque a secretaria queria e tinha uma pressa na implementação*” (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022). Como resultado, um mês após o término da consulta pública, foi aprovada a Deliberação nº 04/21, que instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, em 29 de julho de 2021. Diante do exposto, fica evidente que as consultas públicas *online* realizadas pela SEED e pelo CEE/PR ocorreram de maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo.

Por fim, houve uma terceira movimentação, em 17 de dezembro de 2021, quando foi aprovada a Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED, dispondo sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o ensino médio na rede pública estadual de ensino do Paraná, a partir do ano letivo de 2022. Em termos gerais, entre as principais alterações, destacamos a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e ‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas também de História, Geografia, Química e Física. Com base em tais alterações, ainda convém especificar que o componente curricular ‘projeto de vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física; o componente curricular ‘educação financeira’, com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto Língua Portuguesa e Matemática; o componente curricular ‘pensamento computacional’, com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte.

A reformulação curricular retira a centralidade do conhecimento e introduz componentes sem campo científico claro, o que corrobora a fragilização da formação dos estudantes:

Estas três disciplinas compõem (Filosofia, Sociologia e Arte), junto com História e Geografia, um acervo de recursos cognitivos a partir dos quais é possível pensar a vida humana da perspectiva dos condicionamentos sociais, éticos e estéticos [...] Nesse sentido, oferecem ferramentas com as quais será possível perceber fundamentos dos discursos sobre o mundo e a vida. Permitem, afinal, o desenvolvimento de uma das faculdades humanas mais espetaculares que é a de *pensar o pensamento* (MEUCCI, 2021).

Enquanto campo de disputas, o delineamento do currículo representa o projeto de formação destinado à população jovem. A fala do secretário estadual da Educação do Paraná, Renato Feder, sobre os objetivos da educação financeira no novo desenho curricular, avigora a proposta de um *ethos* de cunho economicista: “teremos, para os nossos jovens, aula de educação financeira. É muito importante educação financeira. [...] A partir do ano que vem, educação financeira - os jovens aprendem a não se endividar, a não comprar o que não precisa, a negociar juros” (PARANÁ, 2020). A adesão ao pacote das competências socioemocionais esvazia o caráter político da formação das novas gerações, assumindo a racionalidade do *aprender a empreender*, num projeto que visa “despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho [...] e reeducação dos sujeitos com vistas à internalização da racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível” (KRAWCZYK & ZAN, 2021, p. 110).

O repertório selecionado na matriz curricular revela um alinhamento com a formação economicista, adequado ao modelo da empresa, reduzindo e substituindo os conteúdos que historicamente constituem os fundamentos científicos, filosóficos e artísticos da humanidade pelo escopo das competências, com marcadas distinções teórico-epistemológicas.

Tal repertório investe em recursos psicológicos para a captura da subjetividade, passando a difundir o ideário do ‘empresário de si’, uma “subjetivação contábil e financeira [...] a forma mais bem acabada da subjetivação capitalista” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 31). Ao acenar para um percurso formativo no qual o/a estudante tenha como objetivo “agir de forma proativa e empreendedora, e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (PARANÁ, 2021a, p. 722), o referencial curricular ilustra tais premissas e outorga o giro do *aprender a aprender* ao *aprender a empreender*.

Processos de desqualificação, precarização, intensificação e controle do trabalho docente

Não obstante o princípio constitucional da gestão democrática, a adoção da Nova Gestão Pública nos processos de gestão das políticas educacionais difunde instrumentos e práticas que impedem a participação dos/as docentes e de outros segmentos da comunidade

escolar nas decisões que os/as afetam. A título de elucidação, Cleci Körbes e Monica Ribeiro da Silva (2021) analisaram as experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, de 2009 a 2013, e concluíram que, por um lado, os processos formativos orientados pela gestão democrática eram a principal tendência nos relatos de experiência dos/as professores/as e, por outro, que a abordagem gerencial era um óbice à reformulação curricular na perspectiva da formação humana integral.

As experiências pautadas no modelo gerencial, que há uma década eram situadas e marginais, passaram a ser fomentadas pela Lei n. 13415/2017, com a proposta de flexibilização curricular que se insere no contexto da desregulamentação dos direitos sociais e de pressões oriundas de setores neoconservadores da sociedade “atingindo a autonomia docente por meio de censura aberta ou velada” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017, p. 42). Os projetos neoliberal e conservador buscam redefinir as relações entre o público e o privado, controlar os conteúdos escolares e impedir a livre circulação de ideias no ambiente escolar, com propostas de formação de empreendedores, educação domiciliar, militarização das escolas (proposta implantada em mais de 200 escolas paranaenses) e competências socioemocionais enfatizadas na BNCC, todas elas “formas de socializar as novas gerações e controlar o conteúdo educativo e o trabalho docente” (PERONI, CAETANO & VALIM, 2021, p. 17). Assim, deslegitimam a profissão docente, os conhecimentos fundamentados na racionalidade científica e intensificam estratégias de privatização direta ou indireta da escola pública (MIRANDA, 2020).

Nesse cenário, os dados analisados evidenciam que a implementação da reforma do ensino médio no Paraná implica um aumento do ‘Esforço Docente’, indicador educacional construído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que mensura o esforço empreendido pelos/as docentes no exercício da profissão, a partir de variáveis como o número de turnos de trabalho, escolas, etapas de atuação, número de estudantes atendidos e jornada de trabalho (COSTA, 2018). O aumento desse esforço se corporifica pelas vias da desqualificação, da precarização das relações de trabalho, da intensificação e do controle do trabalho docente. Como desdobramentos, observamos a desqualificação docente nos processos de alocação didática, com o deslocamento de professores/as das disciplinas que tiveram as suas cargas horárias reduzidas para componentes curriculares como ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (PROFESSORA COLETIVO HUMANIDADES, 2022; PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022); na sujeição de parte dos/as docentes a essa atribuição didática (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022); na indução ao uso de materiais didáticos elaborados externamente à escola. O Registro de Classe Online – RCO, *software* que substitui o Livro de Registro de Classe impresso, apresenta um módulo com planos de aula, o RCO+Aulas, com conteúdos, propostas de encaminhamento metodológico, videoaulas, *slides*, lista de exercícios, entre outros, organizados por disciplinas e séries¹. Esses conteúdos prontos, que supostamente facilitam a atividade do/a professor/a, constituem-se uma

estratégia furtiva de controle e desqualificação do trabalho docente, servindo como propósito para realocar docentes em disciplinas alheias à sua formação.

A produção e a disponibilização de recursos curriculares digitais padronizam os conteúdos e induzem professores/as, em especial quando submetidos/as a condições precárias de trabalho, a não decidir sobre a organização do processo ensino-aprendizagem, sendo uma expressão mais velada desses projetos. Tal prática se associa à reduzida importância atribuída a um corpo docente estável e ao número expressivo de professores/as com contrato temporário de trabalho, de forma persistente. Tais fatores evidenciam a precarização do trabalho docente, que se manifesta nos tipos de vínculo, no trabalho destituído de direitos e nas práticas salariais desiguais entre os pares, comprometendo o trabalho coletivo, o acompanhamento dos/as estudantes e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de precarizar as condições de vida (ADRIÃO & VENCO, 2022). No caso do Paraná, constatamos que o número de professores/as temporários/as está sendo afetado por mudanças como a redução da hora-atividade, as alterações na matriz curricular e os processos de privatização da educação profissional.

A intensificação do trabalho docente ocorre pelo aumento do número de escolas, turmas e estudantes por professor/a, para que este/a complete a sua carga horária letiva. Segundo exemplo das entrevistadas, um professor de Sociologia, com jornada de 40h semanais, chegou a assumir até 30 turmas, cada uma com 35 a 40 alunos/as, ou seja, precisava atender mais de mil estudantes por semana, muitas vezes em diversas escolas, em mais de um município e em diferentes turnos para completar a sua carga horária, o que representa um 'Esforço Docente' intenso e extenso. Adicionalmente, o não cumprimento de medidas de valorização do trabalho docente, anteriormente instituídas em legislações como a do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei n. 11.738/2008, a do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, e a destinação de um terço da jornada de trabalho para a hora-atividade, também intensificam o trabalho do/a professor/a.

Simultaneamente, a Lei n. 13.415/2017 propõe claramente a privatização de parte do serviço educativo, principalmente da oferta da educação profissional, ou seja, abre novo espaço para a mercantilização educacional (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017). No Paraná, esse processo pode ser observado no contrato estabelecido entre a SEED/PR e o Centro Superior de Ensino de Maringá – UniCesumar² para a oferta do itinerário de formação técnica-profissional, abrangendo um valor de 38,4 milhões de reais para um período de três anos (MAROS, 2022). A instituição foi selecionada por meio do pregão eletrônico n. 980/2021, cujo termo de referência indica que a contratada será responsável pela “produção, ministração e transmissão das disciplinas técnicas presenciais mediadas por tecnologia, síncronas, com sistemas de interatividade e disponibilização de monitores” (PARANÁ, 2021c). Os cursos ofertados no âmbito do contrato são técnico em administração, técnico em desenvolvimento de sistemas e técnico em agronegócio, na modalidade presencial mediada por tecnologia, com permissão de até 20% de carga horária não presencial; destinam-se a 32 Núcleos Regionais

de Educação, 247 dos 399 municípios, totalizando 807 escolas (PARANÁ, 2021c). O termo de referência lista os planos de curso, as matrizes e as ementas das disciplinas técnicas, caracterizando os cursos ofertados como ‘integrados ao ensino médio’, sem, contudo, prever qualquer estratégia de articulação entre os conhecimentos da BNCC e os conhecimentos da formação técnica: “Nós enquanto escola estamos entregando para a comunidade uma coisa que não somos nós que produzimos. [...] sobre o quinto itinerário, na parte técnica, nas disciplinas específicas, a escola não tem essa autonomia, ela nem conhece o que está sendo ministrado” (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022). A vigência prevista para o contrato coincide com o tempo de duração dos cursos, sem possibilidade de prorrogação, não ficando claro como será o atendimento dos/as estudantes que não concluírem os cursos no período regular.

As aulas serão ministradas nos estúdios da contratada por um/a professor/a que atenderá no máximo 20 turmas com 30 a 35 alunos/as, simultaneamente; essas aulas serão acompanhadas pelos/as estudantes nas dependências das escolas, sob a supervisão de um/a monitor/a. Contrariando as nossas percepções iniciais de que a oferta se caracterizaria como educação a distância, o termo de referência do certame licitatório argumenta que os serviços educacionais previstos na contratação não se configuram como tal, mas como “educação presencial mediada por tecnologias” (PARANÁ, 2021c), aspecto que merece atenção e análise aprofundada por pesquisadores/as e órgãos de controle da gestão pública.

Observamos nisso três principais implicações para o trabalho docente. A primeira é a intensificação direta do trabalho para os/as professores/as da empresa contratada, que tendem a atender, em média, 600 a 700 alunos/as em uma única aula síncrona. A segunda é a desqualificação da profissão docente diante da contratação de tutor/a, que precisa ter concluído apenas o ensino médio, sem requisito de formação pedagógica e conhecimento afim à disciplina de atuação. A seleção e contratação dos/as tutores/as pode ser subcontratada, “uma vez que tal atividade é acessória, e consiste em parcela tecnicamente pouco relevante do objeto” (PARANÁ, 2021c, p. 46), o que “permitirá que alunos da rede estadual de ensino que já concluíram cursos médios de formação docente se organizem em empresas, cooperativas ou associações aptas a prestar esse tipo de serviços para a futura contratada” (PARANÁ, 2021c, p. 46).

Notamos, pelo exposto, que embora não existam requisitos de formação profissional no magistério para a admissão de tutores/as, existe a expectativa de que docentes formados/as em nível médio atuem nessa função, o que simboliza a forte descaracterização do ofício de professor/a já praticada na admissão de profissionais com ‘notório saber’ para atuar na educação profissional – o que “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017, p. 40). Ademais, a remuneração dos/as tutores/as é inferior à remuneração de um/a professor/a, perfazendo R\$640,00 para 20h de trabalho (APP SINDICATO, 2022).

A terceira implicação é a precarização do trabalho dos/as professores/as na escola, tendo em vista que não há docente da unidade escolar designado/a diretamente para assistir aos/as estudantes. Pedagogos/as e diretores/as não têm condições de acompanhar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, mas devem ser acionados em intercorrências que normalmente o/a professor/a resolveria, como as relativas à participação e ao comportamento dos/as estudantes nas aulas (PARANÁ, 2022a), causando significativa alteração do seu trabalho.

Para além das escassas e precárias condições de trabalho, outra marca perversa da reforma do ensino médio é a implantação, sob a aparente flexibilização, de um sistema que submete as escolas “ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2021, p. 42-43). A implementação do Novo Ensino Médio no Paraná não escapa a esses controles. O pesquisador Almerindo Janela Afonso (2021) denomina de *dataficação* da educação o recolhimento de dados sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão das escolas por meio de plataformas informatizadas, que frequentemente favorecem a hiperburocratização; o autor indica que esses processos têm como uma das implicações a *accountability* baseada no desempenho. Tal instrumento de política tem impactos nas práticas docentes, afetando especialmente a autonomia profissional, pois quem fornece os dados não costuma ter a possibilidade de participar da construção das plataformas digitais nem de problematizar ou justificar os registros. Além disso, os dados são coletados, tratados e utilizados de forma centralizada, pouco transparente e raramente disponibilizados para a análise pública. Afonso assevera igualmente que a obsessão por transparência pode levar a processos de distorção dos dados, aspecto mencionado pela representante sindical entrevistada:

“Então sobre este processo do novo ensino médio ou qualquer outra alteração que esse governo tem feito a nossa grande preocupação tem sido a qualidade da educação. Nós temos visto a qualidade decair nesse último período uma vez que a secretaria tem priorizado atingir nota do IDEB. Qualidade da educação para ela é exclusivamente nota do IDEB. E aí eles vão manipulando as informações e os dados. [...] o aluno continua como matriculado, mas ele some da escola porque o censo faz uma pergunta diferente agora. O censo vai perguntar assim: quantos estão frequentando? Então eles só contam os que estão frequentando, eles não contam assim: a sala tem trinta, eu tenho vinte e sete frequentando e três que não comparecem. Os três que não comparecem eles não informam. Eles informam os vinte e sete que frequentam. Pronto. Eu tenho cem por cento de frequência naquela turma. Então eles vão ajustando para chegar no resultado que eles querem. Nós vamos chegar no primeiro lugar do IDEB, com certeza, até o final dessa gestão. Mas, assim” (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022).

A essas distorções somam-se outros mecanismos, como a criação de novas gratificações para os diretores de escola – “uma para frequência, [...] e a outra de nota nas avaliações de larga escala”³; registros das aulas dadas no RCO, supervisionados pelo/a diretor/a escolar e por um/a tutor/a do Núcleo Regional de Educação – NRE (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022); a utilização da ferramenta *Business Intelligence* pelas coordenações

pedagógicas e direções escolares para acompanhar o rendimento e a frequência dos/as estudantes (PARANÁ, 2022b); e o estímulo do Núcleo Regional de Educação – NRE à direção, à coordenação pedagógica e ao/a tutor/a para assistirem às aulas (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022).

Essas evidências sugerem, por um lado, a responsabilização de professores/as, estudantes e gestores/as escolares pelo sucesso ou fracasso nos resultados de rendimento acadêmico e, por outro, a desresponsabilização do Estado em relação à estruturação da política educacional como um todo. Isso também pode ser percebido como ‘deslocamento de culpa’, traço característico do modelo *top-down* (de cima para baixo) de implementação de políticas públicas, que parte da visão funcionalista de separação entre tomadores/as de decisão e implementadores/as, entendendo que, se as políticas são claras e coerentes, os problemas de implementação resultam de falhas dos/as agentes que executam a política, como os/as professores/as (SECCHI, COELHO & PIRES, 2019). Como afirma Costa (2018), a problematização das condições do trabalho docente, aspecto central na busca da qualidade social do ensino médio, não foi pautada pelos arautos da reforma.

O projeto formativo e a(s) juventude(s) do/no ensino médio

Na análise das políticas educacionais e curriculares dos últimos anos é possível identificar um conjunto de enunciados que evidenciam disputas pelo projeto formativo da juventude brasileira. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que alçou o ensino médio à condição de educação básica, vimos se somarem evidências de um cenário de contendas pelo poder de decidir qual formação o sistema escolar brasileiro oferecerá a nossos/as jovens. A profusão de normas, programas, projetos de lei que, em curto espaço de tempo, passaram a compor a normatização da política educacional mostra a centralidade das políticas curriculares. Entre 1996 e 2021, foram exaradas três Diretrizes Curriculares Nacionais distintas para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação. O Ministério da Educação produziu ao menos três grandes documentos sobre a política curricular: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM (2006); e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio (2018), que se diferenciam em seus pressupostos e proposições. Entremeados às normatizações, temos os programas de indução a mudanças curriculares, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. A essas iniciativas se agregam a alteração constitucional de 2009 tornando obrigatória a matrícula de todas as pessoas entre quatro e dezessete anos, as metas dos dois Planos Nacionais de Educação – PNE (2001-2011 e 2014-2024) e as avaliações em larga que escala, que se expandem e incidem sobre as decisões curriculares.

As razões das disputas pelo projeto formativo da juventude se devem, em parte, à ampliação do ingresso na última etapa da educação básica. Se ao longo do século XX o acesso era restrito a quem disputava uma vaga no ensino superior ou a quem se dirigisse precocemente à formação profissional, no início do século XXI o sistema escolar brasileiro recebeu um número expressivo de jovens que jamais ocuparam esse lugar. As matrículas saltaram de pouco mais de três milhões nos anos iniciais da década de 90 para nove milhões em 2004. Ainda que se mantivesse presente a desigualdade de acesso e de condições da oferta, era colocada na ordem do dia a definição de qual formação seria oferecida.

As decisões acerca da escolarização da juventude brasileira, inscritas nos textos normativos e nas ações da política educacional, passam a ser protagonizadas, cada vez mais, por sujeitos que não os diretamente vinculados aos órgãos de governo em sentido estrito. A presença de fundações e organizações do terceiro setor na execução de programas e até mesmo na proposição dos documentos normativos e leis indicam que se trata de disputa por hegemonia (FERRETTI & SILVA, 2017) e de uma rearticulação entre o público e o privado, consolidando novas configurações do que entendemos por Estado (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017). Não é especificada a qual juventude se referem tais documentos. Na maior parte deles, juventude é uma abstração. É o caso, por exemplo, das Diretrizes Curriculares de 1998 (BRASIL, 1998), nas quais toda a justificativa da necessidade de mudanças no ‘paradigma curricular’ se ancora em uma suposta e generalizada transformação no mundo do trabalho que configuraria a sociedade ‘pós-industrial’. Esse pressuposto explica a adoção do modelo de competências como base da proposta curricular, não levando em conta a imensa diferenciação territorial, produtiva e econômica que caracteriza o país, para dizer o mínimo.

O debate sobre a juventude adquiriu centralidade no *Seminário Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, ocorrido em Brasília no ano de 2003, cujo registro em livro (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004) atesta a preocupação em estabelecer um diálogo com as várias juventudes que se encontram na escola pública, bem como trazer para o debate as pesquisas existentes sobre juventude e educação. Com efeito, os estudos sobre juventude passam a considerar que o recorte etário, até então utilizado por estudiosos das mais diversas vertentes teóricas, possui sérios limites. As abordagens funcionalistas, de matriz positivista e iluminista, que atribuem à juventude uma predisposição natural à transgressão, foram percebidas como inapropriadas. Opondo-se a essas abordagens, a literatura passou a se ancorar no pressuposto de que juventude é uma categoria que necessita ser analisada como uma construção histórica e social, permeada pelas transformações e contradições que movem a sociedade (DAYRELL, 2003; SPOSITO, 2004). Desse ponto de vista, seria mais adequado considerá-la em sua multiplicidade e diversidade – de *juventude*, no singular, para *juventudes*, no plural. Na esteira do que foi debatido no Seminário de 2003, três ações da política educacional contemplaram as discussões sobre juventude e educação: as Diretrizes Curriculares de 2012 – Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CNE/CEB

02/2012 (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012), o ProEMI e o curso de formação docente realizado no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Tomando outro rumo, a reforma do ensino médio iniciada com a Medida Provisória 746/16 é uma demonstração de que os/as jovens não foram representados, haja vista as ocupações de escolas que se proliferaram pelo país (GROPPO, ARAÚJO & SILVA, 2021). As propostas dessa reforma sinalizam para a retomada da juventude como abstração. É o que podemos depreender de falas nas audiências públicas, centradas no ajustamento da formação aos imperativos das avaliações em larga e/ou à flexibilização curricular (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017). Esse espectro de uma juventude abstrata, que desconsidera os sujeitos e as condições objetivas nas quais produzem suas existências, permanece nos textos que regulamentam a reforma em nível nacional, por exemplo, quando prescrevem ‘projeto de vida’, ‘empreendedorismo’ e ‘protagonismo juvenil’. Tais propostas estão presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 12 § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

[...]

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.

Art. 26 [...] XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (BRASIL, 2018).

As formulações acima encontram eco nos documentos normativos na esfera estadual. No Paraná, o RCNEM confere especial destaque à ideia de uma juventude empreendedora de si. No estado, ‘projeto de vida’ é considerado componente curricular obrigatório nos três anos do ensino médio, tendo sido incluído na grade curricular a partir de 2022. Um de seus objetivos é orientar os/as estudantes quanto à escolha do ‘itinerário formativo’. No RCNEM, a expressão aparece 155 vezes e está associada à ideia de protagonismo juvenil. O empreendedorismo é citado em 88 ocasiões no documento da Secretaria Estadual de Educação, que reproduz as diretrizes nacionais, cujo objetivo é “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2021a).

O documento normativo do Conselho Estadual de Educação do Paraná, Indicação CEE/PR n.º 04/21, aprovada em 29 de julho de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e dá base normativa ao RCNEM, reitera as prescrições da normatização nacional:

Enquanto componente curricular de natureza interdisciplinar, o Projeto de Vida deve estar integrado aos itinerários formativos e permitir que o estudante apure seu percurso escolar no Ensino Médio, enquanto protagonista de sua formação, inclusive quanto à opção pelo itinerário formativo no qual complementar a sua formação. Ou seja, em um primeiro momento, o Projeto de Vida deve provocar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir dos quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho. Na sequência, esse componente curricular deverá proporcionar as condições para que o estudante planeje, experimente e vivencie seu Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio. É esse processo de desenvolvimento do componente curricular - Projeto de Vida - que irá garantir ao estudante a segurança e o reconhecimento de seu protagonismo (PARANÁ, 2021b).

No contexto brasileiro em que a reforma é mobilizada, 12,3 milhões de jovens até 29 anos estão sem estudar ou trabalhar (GRABOWSKI, 2022). Isso talvez explique a ênfase dada à formação para 'empreender' ou àquilo que Goulart (*apud* GRABOWSKI, 2022) assinala sobre a reforma, que não prepara para o trabalho, mas já é o próprio trabalho; um trabalho, porém, simplificado, desqualificado.

Das informações coligidas na pesquisa, especial destaque, por ocasião do início da implementação da Lei 13.415/17 no estado do Paraná, precisa ser dado ao itinerário da formação técnica e profissional, que, como mencionado, tem parte significativa da oferta realizada em parceria com uma faculdade privada. Do ponto de vista da formação dos/as estudantes, cabe indagar sobre a qualidade da oferta realizada nessas condições.

A preocupação com a qualidade da educação profissional técnica de nível médio encontra respaldo em iniciativas que sugerem forte indução política dos/as jovens das escolas públicas para que se dirijam a esse itinerário. Além das parcerias público-privadas já previstas na Lei 13.415/17, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) regulamentam a oferta permitindo que o itinerário seja cumprido pelo somatório de cursos de formação inicial e continuada, compondo um projeto formativo desconexo, desarticulado e precarizado. Reforçando essa indução e alimentando o projeto formativo precarizado, o Projeto de Lei nº 6.494/19 modifica a LDB, estabelecendo mecanismos de remuneração associados a cursos de aprendizagem com vistas a elevar a matrícula na educação profissional de nível médio, considerando, porém, a ampliação da oferta no chamado quinto itinerário da reforma. O PL em questão se manifesta como mais um mecanismo de precarização da formação técnica e profissional, quando propõe o aproveitamento de horas de trabalho em cursos de aprendizagem para fins de integralização da carga horária do ensino médio, até o limite de 200 horas por ano.

Os dados coligidos e analisados permitem afirmar, por fim, que a reforma do ensino médio em fase de implementação dá início a um modelo de sistema escolar segmentado como jamais visto no Brasil. A segmentação ocorre quando a ampliação do acesso ao sistema escolar é acompanhada pela instalação de dois ou mais ramos distribuídos conforme o pertencimento a este ou aquele grupo ou classe social (VIÑAO, 2002). As políticas de

indução mencionadas atestam claramente a intenção de dirigir as juventudes marcadas pela pobreza e pela desigualdade social ao itinerário da formação técnica precarizada, sinalizando, sem piedade, para a realização do projeto de uma vida danificada.

Considerações finais: a farsa da escolha

Na análise da implementação da reforma do ensino médio na rede paranaense, a pesquisa revelou que o processo de elaboração e aprovação dos referenciais e das diretrizes curriculares foi ceifado de sua dimensão democrática. A reformulação introduziu no currículo componentes sem base científica e epistemológica, retirando da matriz disciplinas que historicamente representavam conteúdos para uma formação intelectual geral mais elevada.

Com efeito, o estreitamento curricular e a ênfase no empreendedorismo como eixo formativo parecem convergir com os imperativos da gestão empresarial, na difusão de uma racionalidade econômica que exige um novo modo de produção de si (DARDOT & LAVAL, 2016). Dada a centralidade da proposição ‘projeto de vida’, que se traduz na ênfase para desenvolver a ‘capacidade empreendedora dos indivíduos’ – que se alterna com o qualificativo ‘protagonismo juvenil’, tendo por referência as habilidades e competências pré-determinadas na BNCC –, foi possível depreender que tal formação de matiz economicista incorpora o discurso empresarial de formação de uma juventude empreendedora de si. A implementação desse projeto, de forma centralizadora, afeta significativamente o trabalho docente, dimensão central da qualidade social da educação, gerando aumento do ‘Esforço Docente’ por meio de processos de desqualificação, privatização, precarização das relações de trabalho, intensificação e controle desse trabalho docente. Por fim, destacamos o importante movimento de resistência e oposição à reforma construído no Paraná pelo Coletivo Humanidades e pelo sindicato de professores AAP-Sindicato.

Recebido em: 15/03/2022; Aprovado em: 31/05/2022.

Notas

- 1 Conforme informações obtidas das entrevistadas e também do *site* disponível em: <https://professor.escola-digital.pr.gov.br/rco_mais_aulas>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- 2 Apesar de ser do interesse da SEED/PR, o trâmite foi conduzido pela Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – SEAP (PARANÁ, 2021c; MAROS, 2022).
- 3 Conforme fala da presidente da APP Sindicato, Curitiba, 08 fev. 2022. Trata-se da Gratificação de Incentivo Escalonada e Mensal – GIEM e da Gratificação de Resultado de Aprendizagem – GRAP (PARANÁ, 2022b).

Referências

- ADRIÃO, Theresa & VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. *Utopía y praxis latinoamericana*, Venezuela, v. 27, n. 96, e 5990270, 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e250099, 2021.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APP SINDICATO. *Proposta do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio chega ao Conselho Estadual de Educação, após consulta pública da Seed*. Curitiba, 01 abr. 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/proposta-do-referencial-curricular-do-novo-ensino-medio-chega-ao-conselho-estadual-de-educacao-apos-consulta-publica-da-seed/>>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- APP SINDICATO. *Unicesumar pagará R\$ 640 (20h) para monitores substituírem professores da rede em cursos técnicos*. *App Sindicato*, Curitiba, 01 fev. 2022. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/unicesumar-pagara-para-monitores-substituirem-professores-da-rede-em-cursos-tecnicos/>>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRASIL. *Parecer CNE/SEB 15/98. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília/DF, 1998.
- BRASIL. *Parecer CNE/SEB nº 5/2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília/DF, 2011.
- BRASIL. *Resolução CNE/SEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília/DF, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 224, seção 1, p. 21, 22 nov. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 3, seção 1, p. 19, 06 jan. 2021.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 237-253, jan./abr. 2018.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, ANPED, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- FERRETTI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GRABOWSKI, Gabriel. Como construir o projeto de vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho? *Jornal Extra Classe*, 4 fev. 2022, online. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2022/02/como-o-pais-vai-construir-o-projeto-de-vida-com-123-milhoes-de-jovens-sem-escola-e-sem-trabalho/>> Acesso em: 06 fev 2022.

GROPPO, Luis Antonio; ARAÚJO, Ronaldo & SILVA, Monica Ribeiro da. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: “é preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas”. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 287-305, maio/ago. 2021.

KÖRBES, Cleci & SILVA, Monica Ribeiro da. Nova Gestão Pública e Gestão Democrática da Escola: as experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, Brasília, v. 37, n. 1, p. 466 - 485, jan./abr. 2021.

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

KRAWCZYK, Nora & ZAN, Dice. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. *Políticas Educativas – PolEd*, v. 15, n.1, p. 106-128, 2021.

MAROS, Angieli. Redução de Humanas no currículo escolar afeta liberdade crítica dos estudantes. *Jornal Plural*, Curitiba, 12 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MAROS, Angieli. Novo ensino técnico no PR: currículo flexível será responsabilidade da iniciativa privada e não terá professores em sala de aula. *Jornal Plural*, Curitiba, 06 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/novo-ensino-tecnico-no-pr-curriculo-flexivel-sera-responsabilidade-da-iniciativa-privada-e-nao-tera-professores-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 06 fev. 2022a.

MEUCCI, Simone. Sociologia, Filosofia e Artes nas Escolas: precisamos mais, não menos. *Jornal Plural*, Curitiba, 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/artigos/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, set./dez. 2020.

PARANÁ terá aulas de educação financeira a partir de 2021, diz Renato Feder. *Catve.com*, 26 de out. 2020, online. Disponível em: <<https://catve.com/noticia/6/307331/parana-tera-aulas-de-educacao-financeira-a-partir-de-2021-diz-renato-feder>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. *Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense* (RCNEM). Curitiba, 2021a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. *DELIBERAÇÃO N.º 04/2021*. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 2021b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Logística Para Contratações Públicas – DECON. *Pregão Eletrônico n.º 980/2021 – SRP – EDITAL*. Protocolo n.º 17.773.433 – 0. Curitiba, 2021c.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Secretaria abre consulta à comunidade sobre Referencial Curricular do Novo Ensino Médio. Curitiba, 2021d. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-abre-consulta-comunidade-sobre-Referencial-Curricular-do-Novo-Ensino-Medio>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Diretor de Educação fala sobre o Referencial Curricular do Ensino Médio no CEE/PR. Curitiba, 2021d. Disponível em: <<https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Diretor-de-Educacao-fala-sobre-o-Referencial-Curricular-do-Ensino-Medio-no-CEEPR>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PARANÁ. EP.TEC Paraná. *Guia do monitor do EP.TEC Paraná 2022*. Protocolo 18.636.898-3. Curitiba, 2022a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. *Secretário Renato Feder fala das metas e objetivos da SEED para 2022*. Curitiba, 2022b. Disponível em: <<https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Secretario-Renato-Feder-fala-das-metas-e-objetivos-da-SEED-para-2022>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n. 36, p. 1-23, ago. 2021.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza & PIRES, Valdemir. *Políticas Públicas: Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos*. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2019. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522128976/>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista* (Online), Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 161-189.

Não está calado quem peleia: *debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul*

The one who fights is not silent:
a debate on high school in Rio Grande do Sul

No está muerto quien pelea:
debate sobre la escuela secundaria en Rio Grande do Sul

 **MATEUS SARAIVA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **ÂNGELA CHAGAS****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **MARIA BEATRIZ LUCE*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: Em estudo sobre as disputas na atual reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul, foi realizada uma análise temática sobre a política no período 2020-2021, a partir de dez *lives*, com 45 falas, representando 33 instituições, organizações sociais, sindicatos e escolas. Percebeu-se um *modus operandi* autoritário, que não oportuniza tempo nem espaço à base para debater e legitimar a viabilidade de um ensino médio mais democrático. De um lado, há profissionais e estudantes de escolas públicas e pesquisadores/as preocupados/as com o esvaziar de conteúdos e o rompimento da ideia de educação básica; noutro, governador, Seduc e Sindicato do Ensino Privado, a fim de disciplinar para o mercado de trabalho precarizado, com um posicionamento individualista e atomizante que preponderou no

* Doutor em Educação e bolsista em Pós-Doutorado no projeto Cecampe-Sul. *E-mail:* <mateus_saraiva@yahoo.com.br>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estudante de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *E-mail:* <angela.bchagas@gmail.com>.

*** Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. *E-mail:* <luceb@ufrgs.br>.

Referencial Curricular Gaúcho. Porém, nas falas analisadas, as comunidades escolares seguem articulando, discutindo e se opondo a tal proposta, unindo-se na crítica à fragmentação como estratégia curricular, administrativa, e, diante da penetração privatista, apresentando-se em defesa do público.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Lei n. 13.415/2017. Referencial Curricular. Rio Grande do Sul. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: In a study on the disputes in the current reform of high school in Rio Grande do Sul, a thematic analysis was carried out on the policy in the period from 2020-2021. It covered ten live streams, with 45 talks, representing 33 institutions, social organizations, unions and schools. An authoritarian *modus operandi* was perceived, which does not provide time or space for the base to debate and legitimize the feasibility of a more democratic high school. On the one hand, there are professionals and students from public schools and researchers concerned with the emptying of content and the rupture of the idea of basic education. On the other hand, there is the governor, Seduc and the Private Education Union willing to prepare people for the precarious job market, with an individualistic and atomizing positioning that prevailed in the Curricular Reference of the state. However, in the analyzed speeches, the school communities continue articulating, discussing and opposing this proposal, uniting themselves in the criticism of fragmentation as a curricular and administrative strategy, and, in the face of privatist penetration, presenting themselves in defense of the public.

Keywords: High School Reform. Law 13.415/2017. Curricular Reference. Rio Grande do Sul. Educational Policies.

RESUMEN: En un estudio sobre las disputas en la actual reforma de la educación secundaria en Rio Grande do Sul, se realizó un análisis temático sobre la política en el período 2020-2021, a partir de diez *lives*, con 45 charlas en representación de 33 instituciones, organizaciones sociales, sindicatos y escuelas. Se notó un *modus operandi* autoritario, que no da tiempo ni espacio para que la base debata y legitime la viabilidad de una educación secundaria más democrática. Por un lado, hay profesionales y estudiantes de escuelas públicas e investigadores/as preocupados/as por el vaciamiento de contenido y la ruptura de la

idea de educación básica; en otro, el gobernador, la Seduc y el Sindicato de Enseñanza Privada, a fin de disciplinar el mercado de trabajo precarizado con un posicionamiento individualista y atomizador que prevaleció en el Referencial Curricular Gaúcho. Sin embargo, en las charlas analizadas, las comunidades escolares continúan articulando, discutiendo y oponiéndose a esta propuesta, uniéndose en la crítica a la fragmentación como estrategia curricular y administrativa, y, frente a la penetración privatista, presentándose en defensa de lo público.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria. Ley n. 13.415/2017. Referencial Curricular. Rio Grande do Sul. Políticas Educativas.

Da peleia e da pesquisa

Ao enfrentar-se uma situação adversa, é comum ouvir no Rio Grande do Sul – RS a expressão ‘não tá morto quem peleia’. O sentido é preciso: aquele que defende uma causa, mesmo diante das dificuldades, segue vivo em sua intenção. Em um elogio à resistência, destaca-se a importância da peleia, ou seja, da luta para não deixar as causas morrerem. A menção ao dito se justifica, afinal este estudo tem como recortes geográfico e temporal o Rio Grande do Sul de 2020 a 2021, e como foco as disputas históricas que contrapõem concepções de educação. Os argumentos mobilizados são ilustrativos de uma peleia por interesses distintos e desiguais. De um lado, com menos poder de agenda neste período histórico, os/as que assumem posição crítica ao movimento de reforma do ensino médio, pesquisadores e pesquisadoras, profissionais da educação e estudantes de escolas públicas preocupados/as com o esvaziar de conteúdos, o rompimento da ideia de educação básica e as condições nas escolas (MOLL, 2017); noutro, governador, Secretaria Estadual da Educação – Seduc-RS e Sindicato do Ensino Privado – Sinepe-RS alegam a precarização, que ajudam a impulsionar, como justificativa para disciplinar para o mercado de trabalho (CATINI, 2020) e privatizar os sistemas educacionais.

A reforma do ensino médio está sendo implementada com uma celeridade que só pode ser compreendida como estratégia de deslegitimação do enfrentamento do dualismo, ou seja, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, com uma formação precarizada para a classe trabalhadora, em contraposto à formação qualificada das classes abastadas que não dependem da escola pública (KUENZER, 2017). Temos, assim, um golpe de *modus operandi* autoritário (SILVA, 2018) que firma raízes no RS, programaticamente alinhado com as normativas nacionais e estratégico na parceria com fundações empresariais (CHAGAS & LUCE, 2020). No RS assim como no país todo

– conforme mostram nossas referências – não há tantos momentos de construção dialógica da política quanto o necessário e desejado em uma democracia. A mudança acelerada tem sido a estratégia para desconsiderar a participação da base escolar e as posições mais críticas ao conteúdo das políticas.

Em pesquisa anterior, constatamos que os governos que assumiram o Executivo no RS foram aderentes à proposta de alteração da política do Ensino Médio (CHAGAS, 2019). Sendo assim, as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Portarias do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE encontraram o engajamento dos/as que assumiram a Secretaria da Educação. Contrariando posicionamentos críticos nos três primeiros anos após a publicação da Lei nº 13.415/2017, normativas recentes do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEEEd-RS vão no mesmo sentido das ações da Seduc-RS, reproduzindo o conteúdo e impondo aos/às agentes a implementação da política (Quadro 1).

Símbolo de construções que defendem a autonomia escolar, as resistências têm sido contraponto ao modo autoritário e acelerado da sanha reformista. O objetivo, neste artigo, é identificar elementos dessas resistências que não podem ser encontrados nos marcos normativos da política educacional. A crítica sempre esteve presente, mas encontra pouco espaço no debate público. O trâmite da implementação em um contexto de pandemia ilustra que o silenciamento não ocorre ao acaso, mas é uma estratégia política. Nesse sentido, ao tomar como ponto de partida a pergunta *Quais são os argumentos mobilizados na disputa pelo projeto de ensino médio no Rio Grande do Sul?*, procuramos registrar não apenas o conteúdo documental, mas as diversas dissonâncias que se fizeram presentes nos poucos debates públicos que ocorreram, situando os posicionamentos a respeito da política.

Com o intuito de responder o questionamento, registrando a vívida resistência daqueles que, na peleia, não têm encontrado espaço nas normativas do ensino médio, o artigo está estruturado em três seções: i) começamos pelo detalhamento dos procedimentos metodológicos, com foco na análise temática de debates públicos que abordaram a implementação da reforma do ensino médio no RS, no período de 2020 a 2021; ii) na sequência, apresentamos as manifestações dos agentes nesses debates, com destaque para argumentos que evidenciam as disputas de concepção de ensino médio; e iii) por fim, procuramos analisar como esses posicionamentos podem ser situados no campo da política educacional.

Procedimentos metodológicos: os posicionamentos no debate público sobre a reforma

A fim de refletir sobre os argumentos do debate, realizamos análise temática (BRAUN & CLARKE, 2006) das manifestações de agentes no campo da política educacional em

dez *lives* realizadas em 2020 e 2021. Para essa empreitada, utilizamos como suporte analítico o conceito de campos sociais de Pierre Bourdieu (2004; 2011), compreendidos como espaços de luta e de relações de poder, em que os agentes atuam para ampliar os seus capitais e impor seus princípios de visão do mundo social. Desta forma, procuramos analisar a posição dos/as agentes no campo da política educacional e compreender o *modus operandi* do jogo.

O primeiro passo para a análise foi a seleção do material empírico. As *lives* foram consideradas como um canal de registro do debate público, principais fontes nos anos de pandemia (LUPINACCI, 2021). A escolha buscou diversidade de agentes envolvidos na implementação da política (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017; OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019; NAJJAR, MOCARZEL & SANTOS, 2019). Desta maneira, integram o *corpus* analítico as transmissões do Governo Estadual/Seduc-RS, do CEEed-RS, da Assembleia Legislativa, do Observatório do Ensino Médio do RS e do programa Nosso Ensino Médio, com centralidade na implementação da Lei nº 13.415/2017. Foram 45 falas, representando 33 agentes individuais ou coletivos com inserção no campo da política educacional, entre eles: o governador, a secretária estadual de educação e dirigentes da Seduc-RS; diretores/as e docentes de escolas estaduais; integrantes do movimento estudantil; pesquisadores/as de universidades do estado; conselheiros/as do CEEed-RS; deputados/as estaduais; diretores/as de sindicatos de professores/as e de mantenedoras das escolas privadas; representantes de fundações empresariais.

O segundo passo foi organizar o material de forma a considerar na análise a relevância dos argumentos expostos. A escolha pela análise temática decorre de sua característica: um método de análise qualitativa de dados a partir de padrões. Sendo assim, realizamos a pesquisa por meio das seis fases constituintes da análise temática: i) familiarização com os dados, com a transcrição dos principais trechos e busca das ideias recorrentes; ii) organização dos códigos iniciais, por meio de quadros que consideram eventuais repetições e aspectos interessantes; iii) construção de temas que reúnam esses códigos e dados pertinentes; iv) revisão dos temas, com busca de aproximações e distanciamentos da primeira escolha; v) definição dos temas, refinando os detalhes e a história que está sendo construída na análise; vi) produção do artigo com exemplos ilustrativos, analisando os extratos escolhidos por sua relação com as perguntas de pesquisa e a literatura (BRAUN & CLARKE, 2006).

Como objeto de investigação temos os argumentos a propósito da implementação do Novo Ensino Médio – NEM no RS. A normativa deste movimento evidencia a disputa político-pedagógica sobre as concepções de ensino médio e as suas condições de viabilidade já presentes na bibliografia, mas também marcas do contexto político-institucional atual. Como poderá ser visto na análise, as falas tomaram o texto das leis, diretrizes, decretos e portarias como mobilizadores das discussões. No entanto, cabe destacar que, muitas vezes, mesmo utilizando códigos iguais – como privatização, por exemplo –, os

posicionamentos foram distintos em relação à temática. Essa tensão interessa ao estudo. Por isso, em um primeiro momento, destacamos os códigos selecionados, posteriormente os temas e, por fim, com o intuito de situar pessoas, grupos e seus interesses dentro do campo da política educacional, recortamos excertos das discussões, porque ajudam a localizar os posicionamentos.

O campo da peleia

Para melhor compreender os argumentos em análise, é importante situar o contexto. O pioneirismo na aprovação de lei sobre gestão democrática no ensino público (RIO GRANDE DO SUL, 1995), com foco na autonomia das escolas e na participação das comunidades nos processos decisórios, contrasta com um histórico que evidencia centralidade de decisões e descontinuidade das políticas educacionais no RS. Ao considerarmos apenas as políticas de ensino médio, a tônica tem sido a alternância de projetos a cada quatro anos: no período 2007-2010, o referencial curricular *Lições do Rio Grande*, elaborado por consultores externos, com foco no ensino por competências e nos resultados nas avaliações em escala (MOZENA, 2014); na gestão de 2011-2014, o ensino médio Politécnico, que trazia uma concepção de educação baseada na politecnicidade e na superação do dualismo, mas por meio de uma implementação centralizada e de pouco diálogo com as comunidades escolares (RIBEIRO & SIMONATO, 2016); no governo 2015-2018, interrupção do Politécnico, sob a justificativa de baixo desempenho nas avaliações externas em larga escala, e as primeiras ações com vistas à implementação da reforma do ensino médio (CHAGAS & LUCE, 2020). Como falar em autonomia do projeto político-pedagógico diante de tantas mudanças sem o devido diálogo com as comunidades escolares?

Em sintonia com a Lei nº 13.415/17, feita sem os devidos espaços para construções democráticas, o processo de implementação da reforma tem sido mais acelerado do que o usual no RS. Mesmo com o histórico de alternância nas políticas, em respeito à Lei da Gestão Democrática (RIO GRANDE DO SUL, 1995), as comunidades escolares sempre tiveram margem para negociação e resistência. No entanto, as políticas do NEM têm restringido a possibilidade de resistir. Por isso, antes de adentrar no teor das manifestações, destacamos no Quadro 1 os principais marcos normativos e as ações relacionadas à reformulação do ensino médio desde 2016, pois mobilizaram e são conteúdo de boa parte das falas adiante analisadas.

Quadro 1: Cronologia de marcos normativos e ações dos Poderes Executivos Federal e Estadual sobre a implementação da reforma do ensino médio – 2016-2021

Ano	Federal	Estadual
2016	MP nº 746	
2017	Lei nº 13.415	
	Portaria MEC nº 649 - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	
	Portaria MEC nº 1.024 - Diretrizes do apoio financeiro por meio do PDDE às unidades escolares participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	Resolução CEEEd-RS nº 340 - Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
2018	Resolução CNE nº 03 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Portaria Seduc/RS nº 359 - Cria a Comissão Gestora do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
	Resolução CNE nº 04 - BNCC do Ensino Médio	Adesão da Seduc-RS às Portarias nº 649 e 1.024 do MEC e definição das escolas do projeto-piloto do NEM
	Portaria MEC nº 1.432 - Referenciais para elaboração dos itinerários formativos	
2019	Resolução CNE nº 02 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica	Portaria Seduc-RS nº 289/2019 - Matriz curricular das escolas-piloto do Novo Ensino Médio
	Portaria MEC nº 756 - atualiza o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular para incluir a BNCC para o Ensino Médio	Portaria Seduc-RS nº 293/2019 - Exclui a matriz curricular das escolas-piloto
		Resolução CEEEd nº 349/2019 - Orienta o Sistema Estadual para a implementação do NEM

Ano	Federal	Estadual
2020		Portaria Seduc-RS nº 191/2020 - Designa representantes para compor a Comissão Gestora do Programa de Apoio ao NEM
		Seduc-RS entrega ao CEEed primeira versão do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio
2021	Portaria MEC nº 521/2021 - Cronograma Nacional de Implementação do NEM Portaria MEC nº 733/2021 - Programa Itinerários Formativos	Portaria Seduc-RS nº 163/2021 - Dispõe sobre a organização curricular, com revogação da Portaria nº 293/2019 e foco em Português e Matemática Após alterações, Seduc-RS encaminha segunda versão do Referencial Curricular ao CEEed-RS Resolução CEEed-RS nº 361/2021 - Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio Resolução CEEed-RS nº 364/2021 - Normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional Resolução CEEed-RS nº 365/2021 - Normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades Portaria Seduc-RS nº 350/2021 - Dispõe sobre a organização curricular, com foco no Novo Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

O Quadro 1 reforça o que já salientamos no texto: as normativas estaduais, salvo algumas exceções, como a Resolução nº 340/2018, foram aderentes ao que era proposto pelo Governo Federal. No entanto, isso não significa que não houve resistência. Nas mais de 19 horas de falas presentes em dez *lives* que compõem o campo empírico desta pesquisa

(Quadro 2), é possível observar argumentos dissonantes na compreensão do processo de implementação da reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul.

Quadro 2: Data, organização e participantes das *lives*

Data	Número de <i>lives</i>	Organização	Participantes
Novembro/2020	1	CEEd	Duas gestoras da Seduc/RS, presidente do CEEd
Abril/2021	1	Programa Nosso Ensino Médio	Secretária de Educação do RS, professora do RJ
Agosto e setembro/2021	4	Observatório do Ensino Médio do RS	Professores/as, Diretores/as, Alunos/as, Pesquisadores/as, Representantes de diferentes organizações sociais
Setembro/2021	2	Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do RS	Pesquisadoras, Diretores/as, Professores/as, Representantes da Seduc/RS e do CEEd-RS, Deputados (as)
Outubro e Novembro/2021	2	Governo do Estado/ Seduc-RS	Governador, Secretaria de Educação do RS, Secretário de Educação de SP, Instituto Ayrton Senna, Instituto Reúna

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

Cabe destacar, contudo, que em cada uma das *lives* houve pouco espaço para o contraditório; geralmente, as mesas de debatedores/as apresentaram reflexões consonantes sobre a compreensão da política. Por isso, como método, após a transcrição, revisão e leitura do conteúdo das falas, encontramos 23 códigos que estiveram presentes nos discursos, sendo escolhidos pela reincidência ou por serem significativos nas discussões presentes na bibliografia. A partir desses códigos, foi possível delimitar três temas para discussão, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Códigos selecionados para a análise e temas

Código	Temas
autonomia dos/as estudantes	Autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas
autonomia/participação	
autoritarismo	
escuta aos/às estudantes	
falta de participação/autonomia	
gestão democrática	
protagonismo juvenil	
ampliação da jornada	Condições das escolas/valorização dos/as profissionais
condições de infraestrutura e pessoal	
condições estruturais das escolas	
falta de professores/as	
salários baixos	Disputa do público pelo privado/padronização
capital humano	
currículo customizado	
dualismo	
estreitamento/uniformização curricular	
finalidade da etapa	
flexibilidades	
parcerias privadas	
precarização	
preparação para o mercado de trabalho	
privatização	
projeto de vida	

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

Abaixo detalhamos cada tema que traremos para a discussão:

Autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas – nesse agrupamento de códigos, os defensores da reforma historicizam leis e apresentam alguns procedimentos participativos, procurando legitimar a mudança do conteúdo e da forma. Por sua vez, os/as críticos/as destacam a falta de escuta às escolas e a alternância de políticas como obstáculos à autonomia; *Condições das escolas/valorização dos/as profissionais* – a desvalorização da carreira docente e carências de infraestrutura e de recursos nas escolas trazem

dificuldades para a implementação de qualquer política. O que distancia os/as agentes é a centralidade desse tópico nos argumentos; no entanto, ninguém nega a existência de tais problemas; *Disputa do público pelo privado/padronização* – eis uma temática que distancia os argumentos. Os defensores da reforma justificam a provisão de infraestrutura e recursos pela iniciativa privada, ainda que mediante incentivos, benefícios ou pagamento pelo Estado, bem como o sentido do currículo, exigindo normatização que permita a privatização. Em paralelo, os/as críticos/as destacam a importância de o âmbito público assumir o protagonismo – a manutenção e o desenvolvimento – da política em todas as dimensões.

Autoritarismo e resistência

Dando atenção aos embates, é importante recuperar algumas falas e os pontos em discussão. Destacamos, primeiro, os posicionamentos relacionados à *autonomia sob tutela* / *(des)respeito às construções democráticas*. Chama atenção a tentativa dos/as defensores/as da reforma de legitimar as mudanças por meio de procedimentos classificados por Licínio Lima (2014) como ‘encenações participativas’, já que carecem de substantividade democrática. Exemplos dessa estratégia estão nas ‘escutas’ a estudantes e educadores/as sobre a experiência das escolas-piloto, os itinerários formativos e na consulta pública sobre o Referencial Curricular Gaúcho. Em contraponto, comunidades escolares apontam para a falta de autonomia na definição dos percursos formativos e na ausência de debates, principalmente no contexto da pandemia.

Em apresentação feita por dirigentes da Seduc-RS na *live* promovida pelo Conselho Estadual de Educação em novembro de 2020, a diretora pedagógica da Secretaria mencionou a implementação de um projeto-piloto do Novo Ensino Médio em 263 escolas¹ a partir de 2020, um processo que teve início no ano anterior com “ampla participação dos docentes e dos estudantes” (LIVE, 2020) na definição dos itinerários formativos. No mesmo sentido, a coordenadora de ensino médio da Seduc-RS reforçou que as dez temáticas que estruturam os itinerários formativos nas escolas-piloto foram construídas com base nas demandas das comunidades escolares.

A propalada liberdade na definição dos itinerários perde força, mesmo no discurso de quem promove a política. O uso da gramática da reforma feito pelas duas gestoras da Seduc-RS na *live*, apropriando-se de expressões como ‘protagonismo do estudante’ e desenvolvimento de competências e habilidades, contrasta com o fato de apenas 119 das 263 escolas contarem com dois itinerários formativos. Ou seja, mais da metade das instituições de ensino ofereceu apenas um percurso de formação, o que evidencia a falácia da liberdade de escolha. Mesmo em instituições que ofertaram dois itinerários formativos, houve restrições. Em debate do Observatório do Ensino Médio do RS, duas professoras de escolas-piloto rejeitaram o discurso de protagonismo dos/das estudantes e de liberdade

de escolha (RODA, 2021a). Uma delas afirmou que aos/às discentes foram designados os dois itinerários disponíveis por meio de um sorteio. A outra disse que a escolha entre as duas opções disponíveis foi feita, na maioria dos casos, por pais/mães durante a matrícula. Em ambas as situações, as professoras destacam que as temáticas dos itinerários foram definidas pela Seduc, sem respeito às demandas apontadas pelas comunidades escolares.

Há um elemento de contexto importante, a pandemia. As escolas tiveram de iniciar a adoção dos itinerários formativos logo após terem as aulas presenciais suspensas por conta do coronavírus. Na *live* promovida pelo CEEEd, a diretora pedagógica da Seduc-RS reconheceu dificuldades, e que, por isso, não seriam incluídas novas instituições em 2021. Ela ainda reforçou que a pandemia foi obstáculo para garantir recursos a mais escolas, mais uma justificativa à costumeira desvalorização dos/das profissionais da educação. Utilizando o contexto de crise como argumento, a Secretaria não promoveu formações voltadas a educadores/as sobre o NEM, já que em 2020 “foi necessário priorizar a formação para uso das tecnologias” (LIVE, 2020).

As dificuldades impostas pela crise sanitária, todavia, não garantiram escuta às escolas para encontrar soluções compartilhadas. As críticas de educadores/as em relação à ‘autonomia’ para a implementação da reforma são uma constante. De 15 profissionais da educação da rede estadual que tiveram suas falas analisadas, sendo 11 diretores/as e quatro professores/as do ensino médio, houve apenas um posicionamento enquadrado como aderente ao novo formato, em audiência pública promovida pela Assembleia Legislativa. Foi o de uma diretora de escola-piloto que, apesar de reconhecer o impacto dos baixos salários do magistério, destacando a desvalorização dos/as profissionais da educação, disse que na sua escola houve respeito aos interesses dos/as estudantes, que “estão dando um *show* de protagonismo” (AUDIÊNCIA, 2021). Ela também mencionou que “tem muita coisa boa sendo feita, muita parceria público-privada para a formação de professores” (AUDIÊNCIA, 2021) e que esses exemplos positivos precisam ser compartilhados. Tal fala foi dissonante em um ambiente marcado pela crítica, com destaque para o desrespeito aos projetos político-pedagógicos de cada comunidade. Durante essa audiência pública da Assembleia Legislativa, os/as demais diretores/as reforçaram a falta de autonomia, já que a Seduc apresentou matrizes curriculares prontas para as escolas do projeto-piloto, desconsiderando as especificidades de cada comunidade escolar. Em uma das manifestações, uma diretora do interior do estado mencionou a alternância de políticas, em referência ao Ensino Médio Politécnico implementado na rede estadual a partir de 2011 e descontinuado com a reforma do ensino médio:

“Nós fizemos o Politécnico, foi angustiante para as escolas, mas tiveram experiências legais. Só que de repente as experiências do Politécnico, as que foram legais, foram destruídas. Nós tínhamos que ter continuado com algumas propostas que deram certo, não algo totalmente novo. Temos que crescer com o que deu certo, não simplesmente desmontar um, fazer outro novo. Nós professores, eu sou diretora de escola há 17 anos, o [...] é meu parceiro, nós estamos cansados desses processos de troca. Não é simplesmente trocar, é saber o que deu certo

e ir ajustando. E isso significa autonomia para as escolas, ouvir e saber o que nós podemos legalmente fazer” (fala da diretora A, AUDIÊNCIA, 2021).

É interessante que os/as agentes aderentes à reforma destacam a participação como “uma premissa para o sucesso da implementação do Novo Ensino Médio”, como mencionou a diretora da Seduc em *live* do CEEEd (LIVE, 2020). Essa posição, em um olhar desatento, poderia apontar uma contraposição ao discurso das escolas. Na análise, classificamos o uso do termo ‘participação’ – esvaziado em relação à autonomia das comunidades na construção de seus projetos político-pedagógicos – como uma estratégia no jogo do campo da política educacional. A concepção restrita fica evidenciada na fala da diretora do Instituto Reúna, uma das fundações empresariais com atuação na implementação do NEM e da BNCC, em *live* promovida pela Seduc-RS. Ao apontar a necessidade de apresentar um catálogo com dez percursos formativos (como fez o governo gaúcho com as escolas-piloto e, agora, com toda a rede), a diretora do instituto demonstrou que aos educadores e às educadoras cabe apenas a execução da política pré-determinada. “Nós precisamos começar com esse caminho seguro de ter um catálogo de opções para entendermos como funciona, ter descrição dos componentes, que tenha lógica, para depois as escolas também proporem” (SEMINÁRIO, 2021). Ou seja: não é ‘seguro’ dar aos/as profissionais da educação a autonomia que demandam – e conquistaram no ordenamento constitucional e legal – na condução da política educacional.

A encenação da participação (LIMA, 2014) na construção da política também foi uma constante nas críticas sobre a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, aprovado pelo CEEEd em outubro de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Em *live* do Observatório do Ensino Médio do RS (RODA, 2021c), a presidente do Conselho reconheceu que a pandemia dificultou a participação, mas destacou que o órgão recebeu contribuições de entidades educacionais para qualificar o texto, e que uma segunda versão foi elaborada pela Seduc-RS. Nas manifestações de representantes da Secretaria, houve destaque para a seleção de professores/as da rede a fim de contribuir na elaboração do texto e para a realização de uma consulta pública para ouvir a comunidade. No entanto, pesquisadores/as e educadores/as indicaram a atuação de agentes privados na estruturação do documento e a falta de uma discussão efetiva com as escolas. A situação fica evidenciada na fala de uma diretora, na Assembleia Legislativa:

“Eu aqui, de dentro da escola, posso dizer que nenhum dos meus 60 professores contribuíram para a construção desse Referencial. Nem eu. Lembro que em 2020, em meio à pandemia, com professores enlouquecidos tentando lidar com as tecnologias, participando de uma série de cursos, veio um e-mail com curto espaço de tempo em que os professores deveriam participar de um cadastro. Acredito que a maioria nem viu” (fala da diretora B, AUDIÊNCIA, 2021).

A falta de participação qualificada leva a uma escola com pouco sentido às comunidades e pouco valorizada como ente social. Uma das preocupações manifestadas foi em

relação ao estreitamento curricular, com reforço do dualismo e ampliação das desigualdades educacionais. Isso fica evidente nas manifestações de gestores/as das escolas-piloto, na audiência pública da Assembleia Legislativa, sobre a perda de estudantes com a implementação da matriz do NEM, quando houve redução na carga horária dos componentes curriculares para a adoção da parte flexível. Os/as educadores/as manifestaram essa preocupação, principalmente, com o acesso das camadas mais pobres à Educação Superior. Seleccionamos algumas falas, a respeito:

“Quando as famílias se deparam com a matriz, elas dizem que vão procurar outra instituição porque esse perfil elas não querem. (...) Vamos pensar que no 3º ano do ensino médio o aluno não terá Arte, Educação Física. Não terá Literatura, Sociologia, Filosofia. Que proposta é essa? Os professores estão fazendo malabarismos para poder dar conta dos conhecimentos básicos de cada área do conhecimento para poder formar integralmente esses alunos. Estamos distanciando cada vez mais a escola pública da educação privada. Estamos construindo um abismo. Sem contar as nossas formações, baseadas só em tecnologia, como se tecnologia fosse a tábua de salvação do mundo” (fala da diretora C, AUDIÊNCIA, 2021).

“Posso citar exemplo de quando foi apresentada essa matriz na nossa escola para os alunos do primeiro ano, oito saíram da escola porque não concordaram com a matriz curricular. Somos sabedores que temos Enem, vestibulares e esses alunos vão perder em relação aos outros que não estão no Novo Ensino Médio” (fala do diretor D, AUDIÊNCIA, 2021).

“Minha pergunta é: por que as escolas particulares não fazem esse processo também? Porque nós estamos dividindo muito a nossa sociedade. Quem consegue pagar escola particular se desvia para essas novas possibilidades, vão se preparar para o novo Enem. Mas nossos alunos que precisam da escola pública só têm esses dois itinerários” (fala da diretora E, AUDIÊNCIA, 2021).

Em resposta, a diretora pedagógica da Seduc disse que seriam feitas adequações no processo de implementação a partir de 2022, com a ampliação do NEM para todas as escolas de ensino médio. Uma das adequações é a escolha dos itinerários formativos a partir do segundo ano, e não mais no primeiro, como ocorreu no projeto-piloto. No entanto, a própria representante da Seduc reconheceu restrições: “Temos alguns limitadores, como a carga horária máxima da formação geral básica, que é de 1.800 horas. Mas o momento de escuta haverá, para ver o que é possível reestruturar das matrizes a partir do que foi sentido em cada escola” (AUDIÊNCIA, 2021). As mudanças sinalizadas pela diretora foram confirmadas pela secretária da Educação em reunião da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Ao ser questionada por uma deputada sobre os problemas enfrentados nas escolas-piloto, a secretária relatou surpresa quando chegou ao RS e se deparou com o modelo: “Por alguma orientação, não quero julgar, as escolas do projeto-piloto começaram a implementação já com os itinerários. Isso não existe em nenhum outro lugar no Brasil” (COMISSÃO, 2021). Ela completou, ainda, que o piloto serviria apenas como ‘uma experiência pedagógica’, já que o formato seria completamente reformulado em 2022.

Não houve na manifestação da secretária, e de nenhuma outra representante da Seduc nas *lives* analisadas, preocupação com os prejuízos para a formação dos/das estudantes submetidos/as a tal ‘experiência pedagógica’. Segundo dados da própria Seduc, 50 mil discentes estão matriculados/as nessas 264 escolas-piloto. As consequências de tal experiência têm sido objeto de análise. Nos debates do Observatório do Ensino Médio do RS (RODA, 2021b), uma professora de Educação Física da rede estadual e pesquisadora da implementação do projeto nas escolas-piloto relatou que as comunidades aceitaram participar da política por acreditarem que as contrapartidas materiais seriam vantajosas. Porém, contrariando as expectativas, os recursos foram menores do que o necessário, levando a obras inacabadas. Segundo ela, o que tem acontecido é o fechamento de turmas, com as famílias em melhores condições socioeconômicas tirando seus filhos das instituições.

Sem um planejamento que oportunize a construção de um projeto político-pedagógico de forma autônoma, a escola torna-se um campo de experiências malsucedidas. Ao propor uma reflexão sobre o conteúdo do Referencial Curricular, em *live* do Observatório do Ensino Médio (RODA, 2021a), um representante da Associação das Escolas Superiores para a Formação Docente – Aesufope-RS agregou críticas que poderiam ser extensivas para todas as ações da reforma. A primeira delas está relacionada à desconsideração das políticas anteriores implementadas na rede estadual e que ainda incidem sobre a gestão das escolas. O ensino médio politécnico é exemplar de uma política que tem sido apagada. A reestruturação curricular, que permitiu a ampliação da carga horária para mil horas anuais, ou seja, uma das mudanças na Lei nº 13.415/2017, não é mencionada nos textos oficiais. Esse desmantelamento desarticula ações, como os seminários integrados e a avaliação emancipatória, interrompidos a partir de 2015, e deslegitima experiências que deveriam ser consideradas, como mencionou uma diretora em audiência pública da Assembleia Legislativa. O apagamento das políticas anteriores interessa a agentes políticos/as que conduzem a implementação da atual reforma. Afinal, como destacamos anteriormente, não seria ‘seguro’ dar a educadores e educadoras a autonomia para construir propostas pedagógicas que retomam uma concepção de ensino médio contrária aos interesses dominantes no campo – qual seja, de adequação da educação ao mercado de trabalho precarizado (CATINI, 2020).

Ainda em relação ao Referencial Curricular, o representante da Aesufope alertou para a falta de um diagnóstico da situação do ensino médio no RS, de um plano estruturado para a formação de professores/as e de um planejamento de investimentos na rede estadual. A fala traz à análise a centralidade do bloco temático atinente às *condições das escolas/valorização dos profissionais*. Os elementos desse tema permeiam os argumentos e têm sido assumidos pelos grupos envolvidos na disputa, ora como elemento estrutural ora como conjuntural para o sucesso na implementação da reforma. A relevância do argumento distancia os grupos. Ela aparece como fator fundamental a qualquer política em todas as manifestações de educadores/as, pesquisadores/as e estudantes transcritas

nas dez *lives*, mas é mencionada em falas de representantes da Seduc-RS e do setor privado somente como elemento de contexto, a ser enfrentado com disposição individual.

Na *live* promovida pelo programa Nosso Ensino Médio², a secretária da Educação do RS destacou que o maior desafio é tirar o professor da “zona de conforto” (OPORTUNIDADES, 2021). Ao citar a palavra estrutura, afirmou que “os desafios têm a ver com certo, não digo comodismo dos professores, mas de uma vivência de uma estrutura, uma rotina disciplinar”. A contra-argumentação foi encontrada nas *lives* do Observatório do Ensino Médio do RS. O representante da União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas – UGES (RODA, 2021c), ao adotar outra compreensão de estrutura, ressaltou a ausência de um planejamento articulado que contemple as dimensões da infraestrutura e do quadro de pessoal; algo que, segundo ele, não é novidade, afinal é usual que nos três primeiros meses de cada ano a UGES se mobilize com as escolas para pedir professores/as. A representante da União Metropolitana dos Estudantes – UMESPA (RODA, 2021b) corroborou essa acusação, destacando que, em muitas escolas, além da insuficiência de pessoal, não há água potável, internet banda larga, biblioteca, laboratório nem quadra esportiva. Tal crítica também foi conteúdo da fala do representante dos Conselhos de Pais e Mestres – CPM (RODA, 2021c), que comentou sobre as dificuldades estruturais das escolas, acreditando ser difícil pensar em mudança curricular sem valorização dos/as profissionais da educação e sem infraestrutura adequada. Na mesma linha, a diretora Cpers-Sindicato (RODA, 2021c), que representa educadores/as da rede estadual, afirmou que, antes de qualquer reforma, é preciso uma política de recursos humanos que contemple quadro de pessoal adequado, formação e valorização profissional.

Diante da precarização, surge outro tema: a *disputa do público pelo privado/padronização*. A crítica realizada por representantes de estudantes, famílias e educadores/as nas *lives* do Observatório foi contraposta pela fala do diretor do Sinepe-RS, sindicato que representa as mantenedoras das escolas privadas. Segundo ele, a reforma oportuniza que cada comunidade ‘customize o seu currículo’, numa oportunidade de resgate, inclusão e busca ativa de estudantes. Em consonância com a Seduc-RS, o dirigente destacou o esforço dos/as ocupantes da pasta na construção da 2ª versão do Referencial Curricular Gaúcho, afirmando não enxergar o reforço da dicotomia entre as redes de ensino, afinal, pública ou privada, todos fazem educação. Neste sentido, reconheceu as dificuldades estruturais das escolas estaduais e ressaltou que as instituições privadas estão esperando a regulamentação da sua participação justamente para colaborar com o ensino público. Por fim, em que pesem as dificuldades estruturais e de quadro de pessoal, questionou sobre o que seria possível fazer com as condições existentes, ressaltando a importância de engajar a comunidade. Segundo ele, uma ‘solução vencedora’ depende disso (RODA, 2021c). Em argumento que ignora interesses e disputas, destacando que basta a vontade dos envolvidos, o diretor do Sinepe-RS despolitiza as tensões do projeto assumido na reforma, naturalizando escolhas e invisibilizando as alternativas. Além disso, ao abrandar

o diagnóstico de crise na rede estadual, defendendo um sentido privado na forma e no conteúdo como finalidade da etapa, assume uma solução vencedora que, aparentemente, sobrepõe-se à garantia do direito à educação básica.

Essa solução, em seu conteúdo, revela elementos para dois códigos de análise: ‘privatização’ e ‘capital humano’. A subjetividade em vista com essa (re)formação, resiliente às instabilidades do capitalismo, fica mais evidente na fala do governador, em *live* promovida para anunciar investimentos na educação:

“A escola do século XXI precisa ensinar essas capacidades de lidar com as profundas transformações que o mundo vivencia de forma tão abrupta, rápida na vida de todos. Antigamente as pessoas tinham uma formação técnica para uma profissão que exerceriam para o resto da vida, agora precisamos ter pessoas formadas para saberem desaprender e reaprender várias vezes ao longo da vida porque não vai ser apenas uma profissão. Vai ter que ter inteligência emocional para lidar com essas mudanças ao longo da vida. Por isso que a mudança curricular exige essas adaptações” (fala do governador Eduardo Leite, AVANÇAR, 2021).

Apesar da tentativa de esvaziar a disputa, a manifestação do chefe do Executivo gaúcho traz o sentido do projeto em implementação. Como planejamento, destacou em sua fala igualmente a educação com base em evidências, por alinhamento ao Pisa, a ampliação da carga horária de Português e Matemática e a participação da iniciativa privada, ‘sem custos’. Não por acaso, na sequência, o governador passou a palavra para Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, que destacou a importância das competências socioemocionais, em consonância com a teoria do capital humano que dá substância às políticas desde a década de 1970, e que após a redemocratização no Brasil marcam a disputa pelo projeto de ensino médio (RAMOS & FRIGOTTO, 2016).

Os embates locais têm raízes históricas e articulação nacional. Em *live* de apresentação das mudanças a partir de 2022 na rede estadual, em vez de considerar as construções realizadas em escolas gaúchas, a Seduc-RS convidou o secretário estadual de educação de São Paulo. Ao justificar a participação de Rossieli Soares, a secretária Raquel Teixeira referiu-se ao convidado como ‘pai do ensino médio’, por conta da sua trajetória como dirigente do Consed, secretário de Educação Básica do MEC, ministro da Educação do governo Temer e, até março de 2022, gestor da primeira rede pública de ensino a implementar o Novo Ensino Médio. Ao apresentar as ações desenvolvidas na rede paulista como um exemplo para o país, o secretário teceu loas à reforma, alegando que o “Brasil está saindo de um modelo de engessamento curricular, para um modelo de aprofundamento, que considera os itinerários” (SEMINÁRIO, 2021). Destacou que essa construção foi feita de forma coletiva em São Paulo – SP, por meio de seminários, consulta pública do currículo e escuta a estudantes e professores/as, levando ao “primeiro currículo do Brasil aprovado pelo Conselho de Educação e o primeiro a implementá-lo (SEMINÁRIO, 2021).

As mudanças teriam sido fruto da coletividade, segundo o gestor. No entanto, encontram justificativas e ações semelhantes às presentes no Rio Grande do Sul. Como

motivações à mudança, o percentual de jovens que não estudam nem trabalham; como critério de validação, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa; o RS propôs, inclusive, o mesmo número de itinerários que SP (dez). A diferença está no destaque dado à oferta de, no mínimo, dois itinerários em todas as escolas estaduais paulistas, o que não está previsto no plano de implementação gaúcho. Em sintonia com a legislação federal, as normativas do CEEed e as manifestações de representantes da Seduc-RS apontam para mais opções unicamente nas cidades com apenas uma escola de ensino médio, o que reforça a falácia da liberdade de escolha.

Por óbvio, as similaridades na implementação dos dois estados evidenciam a falta de autonomia e participação das comunidades escolares. Como símbolo do processo uniformizador e autoritário, ao final de 2021, foi publicada em portaria no Diário Oficial do RS uma matriz padrão do NEM para todas as escolas da rede estadual em 2022, com implementação gradual a partir do primeiro ano. O documento (Figura 1) oficializa aquilo que já fora reclamado por professores/as, diretores/as, estudantes e pesquisadores/as nas *lives*: a redução de componentes curriculares tradicionais para a inserção de projeto de vida e itinerários formativos.

Figura 1: Matriz curricular do Novo Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO					
DIURNO E NOTURNO					
Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4
		Ensino Religioso**	-	1	-
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	-
		Física	2	2	-
		Química	2	2	-
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	24	18	12
		Carga Horária Anual (horas)	800h	600h	400h
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares da Área de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas***	-	***	***
Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	6	12	18	
	Carga horária Anual (horas)	200h	400h	600h	
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	30	30	30	
	Carga Horária Anual (horas)	1000h	1000h	1000h	
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definido pela escola.					
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos para a oferta.					

Fonte: Diário Oficial do Estado do RS, 30 de dezembro de 2021, p. 22.

A matriz simboliza a precisão dos críticos no diagnóstico à reforma. Além do autoritarismo na forma, a predominância de uma concepção de estreitamento curricular da Seduc-RS, com redução na carga horária em todos os componentes curriculares, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa – os pilares da reforma em sintonia com o Pisa, como destacaram o secretário de SP e o governador do RS. Chama atenção o fato de que Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia ficam restritas a um período em todo o ensino médio, para abrir espaço aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida. No último ano da etapa não há previsão de aulas de Biologia, Física e Química, o que traz ainda mais força para a constatação de um representante da UBES durante audiência pública da Assembleia Legislativa: “É um projeto neoliberal que afasta os estudantes da universidade, à medida que retira componentes curriculares importantes no último ano do ensino médio” (AUDIÊNCIA, 2021). A resposta para a preocupação legítima do estudante está na fala do ‘pai do ensino médio’, ao destacar que o ‘novo’ modelo traz a aproximação necessária da escola com o mercado de trabalho. “O ensino médio antigo fala só do ingresso no ensino superior, mas a gente sabe que a maioria não irá para o ensino superior”. Já que a universidade não é uma possibilidade, caberá à juventude “empreender a própria vida”, como afirmou a diretora do Instituto Reúna, acrescentando que “empreendedorismo não está ligado a um conceito necessariamente econômico, mas a ter autoestima, ir atrás, batalhar, transformar um desejo em realidade. Um jeito de planejar que permite realizar” (SEMINÁRIO, 2021).

O olhar atento ao conteúdo do Referencial Curricular Gaúcho, aprovado pelo CEEEd em outubro de 2021, evidencia a força dessa gramática neoliberal nas normativas, por destacar a importância de formar sujeitos flexíveis, por meio do empreendedorismo, das habilidades socioemocionais e das parcerias privadas. É o que Carolina Catini (2020) define como a falsificação da educação, ao preparar a juventude para o “abatedouro da concorrência mercantil neoliberal” (CATINI, 2020, p. 66). Nas falas analisadas, há o *modus operandi* autoritário (SILVA, 2018), que não oportuniza tempo e espaço à base para debater e legitimar a concepção e a viabilidade de um ensino médio mais democrático; e quando, porventura, há alguma construção, ignora-se.

Há uma correlação de forças no campo de disputa que, nesse momento histórico, pende à manutenção da desigualdade que estrutura as relações sociais no Brasil. No entanto, há construções nas comunidades escolares, com menção a políticas que fazem sentido, que mostram que a peleia permanece viva. A estratégia dos/as reformistas é clara – limitar tempos e espaços para as construções democráticas e apagar histórias de projetos políticos-pedagógicos bem-sucedidos nas comunidades escolares. Resistir, em tal contexto, é registrar experiências de participação efetiva e lutar por um projeto de Estado que garanta a autonomia às escolas.

Considerações finais: não esquecer, não calar

As nossas escolhas metodológicas no campo das políticas e gestão da educação procuram identificar não apenas as faltas e opressões, mas as conquistas, resistências e aproximações com outras realidades. Observamos nesta pesquisa que, assim como ocorre nacionalmente, no debate sobre a implementação da reforma do ensino médio no RS, há argumentos opostos. Uns preocupados com o esvaziar de conteúdos e o rompimento da ideia de educação básica (SILVA, 2018), outros em disciplinar para o mercado de trabalho precarizado (CATINI, 2020). Ao analisarem a viabilidade de implementação, mais embate. As falas transcritas de profissionais da escola ressaltam a deficiência de infraestrutura e de pessoal, agravada na pandemia, a desvalorização profissional, a demanda por investimentos e o desrespeito à autonomia institucional, contrastando com posicionamentos que secundarizam tais aspectos, dando centralidade a soluções individuais e privatizantes, trazendo a reforma curricular como solução a problemas estruturais das escolas e com menos encargos para o fundo público estadual.

Na análise, observamos que a peleia tem certas especificidades conforme o contexto. De acordo com a representatividade ou situação do interlocutor, diferentes argumentos são mobilizados. No entanto, apesar da diversidade de códigos elencados a partir das falas, conseguimos delinear três grupos reincidentes e ilustrativos de facetas do projeto em curso e que nos ajudaram na delimitação dos temas: *autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas, condições das escolas/valorização dos profissionais* e a *disputa do público pelo privado/padronização*. Considerando tais temas, observamos que a reforma no RS tem sido marcada pelo autoritarismo na execução, ferindo a autonomia das escolas e desrespeitando os projetos das comunidades; pela desvalorização dos/as profissionais e pela descontinuidade de políticas que forneçam melhor infraestrutura e recursos; por fim, pela privatização, utilizando como estratégias a padronização e a atomização, com apologia ao voluntarismo, tomando a lógica de mercado hierarquizante e seletiva como solução de questões estruturais da educação pública deste estado.

O sentido da reforma tem sido limitar caminhos, naturalizando um mercado de trabalho precário e ocultando a possibilidade de outro mundo aos/as estudantes. Todavia, retomando o dito com o qual abrimos o texto, 'não tá morto quem peleia'. E assim, em elogio à vida, as comunidades escolares seguem articulando, discutindo e tentando propor alternativas. Unem-se na crítica à fragmentação como estratégia curricular e administrativa e, diante da penetração privatista, apresentam-se em defesa do público. Parece que o poder tem pressa, mas na resistência há construção e, a partir dela, o jogo pode virar, com base em memórias e debates, pela potência e legitimidade de um ensino médio com sentido público e democrático.

Recebido em: 15/03/2022; Aprovado em: 07/06/2022.

Notas

- 1 A Seduc/RS aderiu às Portarias do Programa Dinheiro Direto na Escola nº 649, de 10 de julho de 2018, e nº 1024, de 4 de outubro de 2018, que determinavam a escolha de escolas para serem pilotos na reforma. No RS, o projeto-piloto previa, inicialmente, a participação de 300 escolas da rede estadual, mas a implementação dos itinerários formativos se deu, em 2020, em 263 dessas.
- 2 O Nosso Ensino Médio é uma iniciativa de fundações empresariais (Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho) para a formação continuada de professores/as e gestores/as educacionais em sintonia com o Novo Ensino Médio.

Referências

- AUDIÊNCIA pública para avaliar a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais gaúchas. 2021 (200m09s). Publicado pela TV Assembleia Legislativa - RS. Com participação de Diretores/as A, B, C, D, representante da Seduc, professores/as, deputados/as. Disponível em: <<https://bit.ly/3tb044O>>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- AVANÇAR na Educação. 2021 (78min36s) - Publicado pelo Governo do RS. Disponível em: <<https://bit.ly/3KLRorp>>. Com participação do governador, da secretária da Educação e da presidente do Instituto Ayrton Senna. Acesso em: 05 mar.2022.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522011000100008>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CHAGAS, Ângela Both & LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014653, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14653.022>>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- CHAGAS, Ângela Both. *Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- COMISSÃO de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia - Assembleia Legislativa do RS. 2021 (146min06s) - Publicado pela TV Assembleia Legislativa. Com participação de deputados/as e da secretária de Educação do RS. Disponível em: <<https://bit.ly/3tP4fCk>>. Acesso em: 05 mar.2022.

- KUENZER, Acácia. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- LUPINACCI, Ludmila. “Da minha sala pra sua”: teorizando o fenômeno das *lives* em mídias sociais. *Galáxia*, São Paulo, n. 46, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-2553202149052>>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>>. Acesso em: 05. mar. 2022.
- LIVE Novo Ensino Médio Cenários RS. 2020 (81min14s). Publicado pelo Conselho Estadual de Educação do RS Disponível em: <<https://bit.ly/3w7zviS>>. Com participação da presidente do CEEed, da diretora pedagógica da Seduc-RS e da coordenadora de Ensino Médio da Seduc-RS. Acesso em: 03 mar. 2022.
- MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MOZENA, Erika Regina. *Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre & SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Os conceitos de campo e habitus em Pierre Bourdieu e sua (possível) aplicação à Política Educacional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.005>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- OLIVEIRA, Valdirene Alves de & OLIVEIRA, João Ferreira de. O ensino médio em tempos de parceria com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. *Revelli*, vol. 11. 2019.
- OPORTUNIDADES e desafios para implementar os novos currículos de Ensino Médio. 2021 (73min02s). Publicado pelo canal Nosso Ensino Médio. Com participação da secretária estadual de educação do RS e de professora do RJ. Disponível em: <<https://bit.ly/3MOsHMS>>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- RAMOS, Marise Nogueira & FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- RIBEIRO, Jorge Alberto R. & SIMIONATO, Margareth. F. O caso do Ensino Médio Politécnico e a avaliação de sua implementação nas escolas públicas gaúchas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 24, n. 116, p. 1-24, nov. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2343>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. *Lei N° 10.576, de 14 de novembro de 1995*. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022

RODA de conversa sobre a reforma do Ensino Médio: panoramas, desafios e consequências - Observatório do Ensino Médio do RS (segunda edição). 2021a (122min26s). Publicado pelo canal Biblioterapia & Fabulando Libras UERGS. Com participação de professores/as e pesquisadores/as. Disponível em: <<https://bit.ly/3w6vsmR>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RODA de conversa sobre a reforma do Ensino Médio: panoramas, desafios e consequências - Observatório do Ensino Médio do RS (segunda edição). 2021b (115min48s). Publicado pelo canal Biblioterapia & Fabulando Libras UERGS. Com participação de professoras/es da rede estadual, pesquisadoras e representante da Umespa. Disponível em: <<https://bit.ly/3w6vXx9>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RODA de conversa sobre a reforma do Ensino Médio: panoramas, desafios e consequências - Observatório do Ensino Médio do RS (quarta edição). 2021c (138min54s). Publicado pelo canal Biblioterapia & Fabulando Libras UERGS. Com participação das entidades ACPM, Aesufope, CEEed, CPERS-Sindicato, Sinepe-RS, Sinpro, UGES, Undime, UNCME. Disponível em: <<https://bit.ly/3Jb022A>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SEMINÁRIO Estadual do Ensino Médio. 2021 (151min52s) - Publicado pela TV Seduc-RS. Com participação da secretária de Educação do RS, do secretário de Educação de SP e da diretora do Instituto Reúna. Disponível em: <<https://bit.ly/3i7Zyye>>. Acesso em: 05 mar.2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, José Clóvis de & REIS, Jonas Tarcísio. *Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 41-54.

O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: *os desafios de diretores/as escolares*

The New High School in Espírito Santo:
school principals' challenges

La Nueva Escuela Secundaria en Espírito Santo:
Los retos de los/as directores/as de escuela

 **ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

 **ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

RESUMO: O artigo traz dados de pesquisa sobre a implantação do Novo Ensino Médio – NEM na rede estadual do Espírito Santo, a partir de levantamento realizado por análise documental e entrevista semiestruturada com diretores/as de 16 escolas de ensino médio, que iniciaram o NEM em 2019. A experiência do Espírito Santo é singular porque iniciou o NEM nas escolas que anteriormente ofertavam a Escola Viva, com aspectos comuns na parte diversificada do currículo – projeto de vida, eletivas e estudo orientado –, buscando alavancar o protagonismo e o empreendedorismo na vida dos/as jovens. Os relatos dos/as diretores/as entrevistados/as revelam uma consonância com os princípios da reforma, não obstante enfrentarem problemas maiores em razão da pandemia, que são encarados como desafios altruísticos por gestores/as selecionados/as pela Secretaria de Educação por seus perfis gerencialistas e voluntaristas.

Palavras-chave: NEM. Gestão escolar. Reforma. Diretor/a.

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente. *E-mail:* <elizappge@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora do Centro de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <cymcale@gmail.com>.

ABSTRACT: The article brings research data on the implementation of the New High School – NEM in the state network of Espírito Santo, based on a survey carried out by document analysis and semi-structured interviews with principals of 16 high schools, which implemented NEM in 2019. The experience of Espírito Santo is unique because NEM was put into practice in schools that previously offered a project called Alive School that had common aspects in the diverse part of the curriculum – life project, electives and guided study –, seeking to leverage protagonism and entrepreneurship in young people’s lives. The reports of the interviewed principals reveal a consonance with the principles of the reform, despite facing greater problems due to the pandemic, which are seen as altruistic challenges by managers selected by the Department of Education for their managerial and voluntary profiles.

Keywords: NEM. School management. Reform. Principal.

RESUMEN: El artículo trae datos de investigación sobre la implementación de la Nueva Escuela Secundaria – NEM en la red estatal de Espírito Santo, a partir de una recopilación realizada por análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con directores/as de 16 escuelas secundarias, que iniciaron la NEM en 2019. La experiencia de Espírito Santo es única porque inició NEM en escuelas que anteriormente ofrecían la Escuela Viva, con aspectos comunes en la parte diversa del currículo – proyecto de vida, optativas y estudio dirigido –, buscando potenciar el protagonismo y el emprendimiento en la vida de los/as jóvenes. Los relatos de los/as directores/as entrevistados/as revelan una consonancia con los principios de la reforma, pese a enfrentar mayores problemas por la pandemia, los cuales son vistos como desafíos altruistas por parte de los/as directores seleccionados/as por la Secretaría de Educación por sus perfiles gerenciales y voluntaristas.

Palabras clave: NEM. Gestión escolar. Reforma. Director/a.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar os dados sobre a implantação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu um ‘Novo Ensino Médio’ – NEM na rede estadual do Espírito Santo – ES¹. Desde a promulgação dessa lei, o ensino médio brasileiro vem sendo reestruturado para colocar em ação uma oferta centrada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, articulada ao modelo de itinerários formativos, com carga horária ampliada para um mínimo de 3 mil horas e uma parte de ensino a distância. As mudanças são profundas, estabelecidas com o argumento da flexibilização e da liberdade de escolha do/a estudante, mas trazem as marcas de antigas práticas e políticas de caráter dualista e desigual que rondam a história do ensino médio brasileiro. A atual reforma está focada em interesses voltados para a estruturação da ultra-razionalidade mercantil, cada vez mais distante da responsabilidade com a formação humana cidadã e autônoma dos/as jovens brasileiros/as.

Assim como a Lei nº 5.692/71 foi uma “política educacional ‘contenedora’ no Segundo Grau/Ensino Médio, para desviar demanda do Ensino Superior” (CUNHA, 2017, p. 383), o NEM tem forte tendência a repetir esse feito, ao estabelecer um currículo fragmentado e mediado por competências e habilidades restritas a conhecimentos utilitários. Ademais, a atual reforma do ensino médio reforça a exclusão provocada pelo Decreto nº 2.208/2007, que ignorou a realidade de grande parte das juventudes brasileiras – as que não conseguem permanecer em uma escola com carga horária ampliada porque o trabalho é uma condição necessária para a sobrevivência. O NEM expressa também o ‘neotecnicismo digital’, uma atualização do tecnicismo com a incorporação da responsabilização por metas e a teoria da escolha pública com uma nova roupagem tecnológica (FREITAS, 2021). Como se não bastassem tantos retrocessos, a implantação da nova lei facilita novas formas de privatização da educação pública.

De forma mais agravante, a atual reforma do ensino médio consegue dar um golpe mais duro no direito a uma educação com qualidade, socialmente referenciada, porque é uma política que simboliza uma “nova fase do neoliberalismo” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 386), procurando modular os comportamentos com base em duas lógicas principais: a concorrência e o modelo da empresa imposto a todas as instituições. O NEM representa a incorporação, pela escola, de um projeto disciplinador de condutas – cuja base se afasta dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história – para formas de (auto)controle das individualidades por tecnologias de poder que apelam para o empreendedorismo e o voluntarismo como condições inexoráveis para a vida social. Esse projeto se vincula à ideia simplificadora do direito de aprendizagem que domina os discursos e as políticas educacionais na atualidade, pois tenta resgatar os princípios da pedagogia ativa, que enfatiza a aprendizagem como atividade prática que ilumina o que os/as docentes e discentes devem fazer em detrimento do que devem saber; aponta

para uma crença de que a aprendizagem implica na igualdade de conhecimentos, mas tão somente nas competências essenciais (vide a BNCC).

As necessidades básicas de aprendizagem eram enaltecidas na década de 1990, conforme revela o estudo de Carine Loureiro, Graciele Kraemer e Maura Lopes, em documentos² que subsidiam e orientam a estrutura curricular da educação brasileira. “Já a partir de 2015, o enfoque recai sobre o direito de aprendizagem, que, por sua vez, coloca no centro do processo as competências” (LOUREIRO, KRAEMER & LOPES, 2021, p. 101). Para as autoras,

Falamos de um novo contexto de trabalho, no qual a demanda profissional requer sujeitos multifuncionais, criativos, empreendedores etc. Afinal, não há emprego para todos. Portanto, cada vez mais, a escola é convocada a formar pessoas capazes de renovar suas competências permanentemente. Para isso, a aprendizagem se torna mais do que um conceito; ou seja, trata-se de uma prática central na vida daquele que deve aprender a aprender permanentemente (LOUREIRO, KRAEMER; LOPES, 2021, p. 100).

É com base nessas preocupações que este texto apresenta parte dos dados coletados na pesquisa desenvolvida na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. O estudo partiu do procedimento metodológico da entrevista semi-estruturada, realizada com diretores/as de 16 escolas da rede estadual de ensino médio da Região Metropolitana de Vitória, em 2020 e 2021, além da análise de documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação – Sedu.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os documentos produzidos pela Sedu referentes ao NEM; a segunda foca no contexto das escolas que implantaram o NEM durante a pandemia da Covid-19, a partir da narrativa dos/as diretores/as; a terceira seção segue com os relatos dos/as diretores/as sobre a organização do NEM em suas escolas.

A organização do NEM na rede estadual do Espírito Santo: análise dos documentos

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad 2019, no Brasil, somente 67% da população masculina e 77% da feminina, entre 15 a 17 anos de idade, estavam cursando o ensino médio ou concluíram a educação básica. No Espírito Santo – ES, a taxa cai para 54% e 71%, respectivamente. Quando olhamos para a área rural, apenas 60% dos/as jovens brasileiros/as de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio e, no ES, apenas 49%. Esses dados revelam que temos uma quantidade significativa de jovens de 15 a 17 anos que ainda não está no ensino médio (FERREIRA; SANTOS & GONÇALVES, 2022).

Neste quadro deficitário de atendimento à escolaridade da população jovem, a Sedu adotou um modelo de aplicação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com base na experiência do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único – Escola Viva, implantado em 2015, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. O programa adotado no Espírito Santo foi inspirado no modelo Escola da Escolha, desenvolvido na rede estadual do ensino médio em Recife – PE desde o início dos anos 2000. Esse modelo de ensino chegou à rede estadual por meio de um grupo de empresários capixabas que fazem parte da entidade Espírito Santo em Ação³. O objetivo da adoção dessa política foi ampliar o tempo de permanência dos/as jovens na escola (com forte tendência a afastar estudantes trabalhadores/as) e fomentar práticas pedagógicas alinhadas às recomendações dos organismos internacionais. O ICE detém a metodologia pedagógica e disponibilizou-a para a Sedu, além de fornecer os treinamentos e a equipe técnica para a implantação do Programa. A partir dessa experiência, podemos afirmar que a rede estadual do ES adotou antecipadamente muitos aspectos que caracterizam a atual reforma do ensino médio.

No início de 2019, para dar início à implantação da Lei nº 13.415/2017, a Sedu emitiu uma Portaria para instituir nove escolas-piloto, as quais, até então, adotavam o Programa Escola Viva. Eram escolas de tempo integral, compostas por docentes de 40 horas e com a oferta do componente curricular projeto de vida. A Sedu, contudo, informa em sua página dedicada ao NEM que implantou o programa em 17 escolas-pilotos, mas não localizamos o ato normativo que referenda essa informação. Nas entrevistas realizadas com diretores/as das escolas de ensino médio, confirmamos que havia um número maior de escolas que adotavam o NEM. No ano de 2020, em plena pandemia, a Sedu ampliou a oferta do NEM para 62 escolas, enquanto 38 adotavam o modelo da Escola Viva ou Escola em Tempo Integral, nome alterado pelo governo estadual em 2019.

De acordo com informações da Gerência de Ensino Médio/Sedu, as nove escolas que aderiram inicialmente ao Programa receberam recursos do MEC. A verba foi repassada em três parcelas: a primeira foi recebida pelas instituições no final do ano de 2018; a segunda parcela no segundo semestre de 2020; e a terceira até hoje não foi creditada. No final de 2019, a Sedu divulgou outra Portaria que instituiu a organização curricular para o ano de 2020, com o NEM ofertado exclusivamente no turno diurno, nas escolas localizadas nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. A parte diversificada do currículo deveria ofertar os componentes curriculares projeto de vida, eletivas e estudo orientado. A carga horária do/a estudante ficou organizada com 30 aulas semanais de 55 minutos. Já o restante das escolas de ensino médio do estado permaneceu com uma carga horária de 25 aulas semanais de 55 minutos, sem os mesmos componentes curriculares.

No final de 2020, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 5.666, de 30 de novembro, foram estabelecidas as normas para a implantação do NEM. Nessa Portaria, o CEE orienta a Sedu a adotar procedimentos de escuta da comunidade

escolar para diagnosticar a realidade e identificar seus interesses – mecanismo para obter informações que subsidiariam a elaboração do currículo. Além disso, o Conselho sugere um plano de formação continuada para docentes e técnicos/as. Como não poderia ser diferente, as normas estabelecidas pelo CEE seguem o disposto na Lei nº 13.415/2017, com destaque para a inclusão do projeto de vida como o componente curricular fundamental à formação integral do/a estudante, sendo os itinerários formativos concebidos como aprofundamento de conhecimentos para preparar os/as discentes para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho em parceria com os setores público e privado.

Art. 17. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos, poderão as instituições e redes de ensino propor, por meio de projetos político-pedagógicos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, convênios com instituições públicas e privadas, com notório trabalho reconhecido na área (CEE-ES, 2020, p. 4).

Para atendimento do disposto pelo CEE, a Sedu aplicou questionários com docentes, diretores/as e discentes, no período de 07 de junho a 18 de junho de 2021, e obteve respostas de 3.861 docentes e 863 diretores/as. Não tivemos acesso às respostas dos/as discentes. Quando os/as docentes foram perguntados/as sobre o conhecimento a respeito da reforma do ensino médio, 45% responderam ter conhecimento superficial; 34% apontaram ter assistido a alguns *webinários* sobre o assunto; e, somente 19,4% afirmaram ter conhecimento suficiente. Sobre a BNCC, 54% dos/as docentes afirmaram ter pouco conhecimento e 45% afirmaram conhecê-la. Sobre os itinerários formativos, 85,8% dos/as docentes informaram não ter conhecimento ou ter pouco e mediano. Somente 14,2% afirmaram conhecer a BNCC. Em relação aos/as gestores/as, somente 31,1% afirmaram conhecer o NEM. Sobre os itinerários formativos, 18,9% afirmaram conhecê-los. É neste contexto de desconhecimento do NEM e da BNCC que o estado vem implantando, a todo vapor, o retorno ao tecnicismo no ensino médio, agora emoldurado por subjetividades do mercado neoliberal, em plena pandemia.

Além do diagnóstico, a Sedu publicou em sua página⁴ a informação de que, no processo de elaboração do currículo, foram realizadas consultas públicas com o objetivo de garantir o maior número de participantes. A parte referente à Formação Geral Básica esteve aberta para contribuições no período de 21 de outubro a 11 de novembro. Segundo a Sedu, houve a participação de 8.715 pessoas, num total de 4.675 contribuições. Outra consulta pública foi realizada entre 23 de novembro e 10 de dezembro, com 781 participações, o que orientou a elaboração da versão preliminar dos itinerários formativos. De acordo com a Sedu, o trabalho de elaboração do currículo

buscou garantir, na escrita da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações, considerando a formação integral do estudante, voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, com base na BNCC (SEDU, 2020).

Mas mesmo após tantas consultas à comunidade educacional, o documento final foi produzido por uma organização não governamental: “A leitura crítica, por sua vez, foi realizada em parceria com o Instituto Reúna⁵, que obteve olhares de especialistas sobre o documento, aprimorando ainda mais a escrita” (SEDU, 2021). Em janeiro de 2021, o CEE aprovou o currículo do ensino médio proposto pela Sedu para a sua rede de ensino por meio da Resolução nº 5.777/2020 (CEE-ES, 2020), pela qual se instaurou a oferta de oito itinerários formativos propedêuticos, além do itinerário de educação profissional e técnica.

NEM no contexto da pandemia da Covid-19

“Os professores se reinventando, as famílias se reinventando, mudando regras, mudando horário, mudando normas, mudando todas as coisas dentro de casa, e, assim, a gente no olho desse furacão, tentando buscar estratégias para poder reconfigurar o ensino médio” (DIRETORA MARIA, 2020).

Antes de analisar especificamente a implantação do NEM na rede estadual do ES a partir das entrevistas realizadas com diretores/as⁶, entendemos ser relevante situar o contexto durante esse processo. As entrevistas ocorreram, na sua maioria, no ano de 2020, quando as escolas estavam fechadas em razão da pandemia da Covid-19. Assim, entrevistamos 16 diretores/as das 22 escolas participantes da pesquisa, no formato *online*.

De forma repentina, ocorreu a migração do ambiente de ensino presencial para o virtual, na maioria dos casos sem o suporte técnico necessário e, obviamente, sem planejamento, afinal a pandemia surpreendeu a todos. O que não isenta, no médio prazo, a rede estadual de ensino da responsabilidade de viabilizar, a escolas e docentes, as condições necessárias para a realização de quaisquer atividades propostas durante o período de suspensão das ações presenciais. As evidências observadas nos dados coletados confirmam que esse suporte ficou restrito aos insumos básicos para a limpeza das escolas e entrega de cestas de alimentos para as famílias mais carentes.

Assim como pesquisas⁷ realizadas no país, a nossa também aponta que o ineditismo da situação pôs em relevo e ao mesmo tempo acentuou as profundas desigualdades sociais e educacionais enfrentadas no país e no Espírito Santo. Evidenciamos uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico a profissionais e também estudantes; professores/as com pouco ou nenhum conhecimento acerca do uso de equipamentos e ferramentas para interagir no mundo virtual e sem capacitação prévia para a realização do trabalho remoto; a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que não conseguiram oferecer a seus/suas filhos/as um ambiente minimamente adequado para estudo, assim como dependiam da escola para garantir a alimentação, conforme registrado por uma entrevistada, que relatou os diversos desafios do primeiro semestre de 2020:

“Paralelo a isso a gente tem feito a distribuição de cesta básicas para os alunos do CadÚnico. A gente tem feito aqui na escola essa distribuição por conta de entender que é o melhor distribuir aqui na escola porque assim você consegue tirar uma dúvida que a família costuma ter. O supermercado não tem esse acolhimento. Você colocar o alimento no supermercado e mandar a família lá; eu achei muito frio; então eu preferi trabalhar com essa distribuição aqui na escola, ao invés de colocar no supermercado” (DIRETORA JOANA, 2020).

Sobre as tensões e contradições vividas na escola, outra diretora acrescenta:

“o professor se reinventou, ou procurou se reinventar. Só que o professor já tem maturidade, imagina você cobrar a reinvenção de um adolescente, que ele já está aqui no ensino médio [...] estudando da mesma forma, no sistema presencial? Ele acorda, se arruma e vai para a escola, tem as aulas, volta para casa, no máximo um dever de casa, um trabalho, uma coisa assim. Então, ele tem essa rotina e muda tudo no meio de uma pandemia, e ele se vê numa situação complicada em que a mãe perdeu o emprego, o pai perdeu o emprego, ou a mãe e o pai viviam em uma informalidade que não pode funcionar durante a pandemia, principalmente o setor de serviços. Assim... foi muito complicado. Ele se viu refém de uma entrega de cesta básica. Então, todo mês ele recebia uma cesta, aquilo ali deixa a pessoa psicologicamente muito abalada. Então não só o aluno, mas a família está muito abalada no processo, porque você a vida inteira teve condições de prover sua família, você sai para trabalhar, você acorda cedo e você trabalha. Eu vou te falar, ao contrário do que a mídia tem para vender [...] as regiões carentes, elas são compostas pela imensa maioria de pessoas trabalhadoras e honestas, não são bandidos” (DIRETORA LUCIA, 2020).

Como se observa na fala, diante desse novo cenário, os/as docentes foram desafiados/as a procurar outras formas de realizar o ensino, desde as atividades realizadas em ambiente virtual até o esforço para atrair a atenção dos/as estudantes a distância. Desde abril de 2020, a rede estadual de ensino criou o EscoLAR, programa de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais – APNPs. Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da Sedu, essas consistem em atividades escolares vinculadas ao desenvolvimento de habilidades/conteúdos previstos nos documentos curriculares, planejadas e elaboradas pelo/a professor/a, acompanhadas e coordenadas pela equipe pedagógica da escola para serem ofertadas ao/à estudante fora do ambiente escolar.

O principal recurso utilizado pelo EscoLAR é a transmissão de videoaulas por redes sociais como *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, ao vivo ou gravadas, em dia e horário específicos, para turmas específicas. A partir da parceria estabelecida com o Google, foi desenvolvido o projeto Sedu Digit@l e o EscoLAR, além de disponibilizado o Google Sala de Aula como ferramenta para sistematização das atividades, formatos de entrega e mediação da aprendizagem em uma única plataforma (SEDU, 2020). No entanto, a falta de equipamentos (que não foram fornecidos pela rede até o período de realização das entrevistas) e de acesso à internet banda larga com velocidade necessária para realizar as ações levou algumas escolas a preparar atividades menos centradas em aulas expositivas, evitando a apresentação de conteúdos novos e a buscando maior variação do material didático para favorecer uma participação mais autônoma dos/as estudantes, conforme evidenciaram alguns/algumas diretores/as.

A seguir, um dos diretores entrevistados relata as dificuldades enfrentadas por estudantes e suas famílias, o que impactou a prática pedagógica dos/as professores/as, que precisaram se reinventar sem os meios de trabalho e o suporte técnico necessários.

“ele não tem um celular, ele depende do telefone do pai ou da mãe para fazer atividade; ele não tem computador em casa; ele não tem um tablet para poder usar, o máximo que ele tem é uma TV, e na TV ele consegue assistir; mas, para fazer as atividades ele precisa do que? Ele precisa ou da atividade impressa ou de algum meio para poder se comunicar lá com o aplicativo EscoLAR. Se a mãe dele chega de noite e trabalha de tardezinha, chega à noite do trabalho ele vai, pega o celular para fazer as atividades, mas não dá tempo. Ou às vezes até a mãe que trabalhou o dia inteiro precisa do celular e que, às vezes, exerce alguma outra atividade. Por exemplo, eu tenho três alunos aqui que os pais não podem deixar o celular, porque eles trabalham com o celular, não podem deixar o celular na mão dos meninos; então eles têm que pegar atividade impressa, só que eles não podem andar na rua sozinhos; não podem andar sozinhos na rua, tem que andar com alguém, ainda mais no bairro que é muito perigoso! Então os pais, às vezes, não podem vir. O menino, às vezes, não pode andar sozinho, ele não pode pegar o celular. Pronto. Temos um problema. Como resolver, como solucionar? A forma que a gente criou foi enviar as atividades-não-presenciais mensal. O menino leva um bolo bem maior de atividades, só que ele entrega por mês. Então a gente só tem como saber se ele está devolvendo e entregando mês a mês” (DIRETOR JOAO, 2020).

As escolas lançaram mão de várias estratégias a fim de alcançar estudantes que estavam em casa e que, em muitos casos, não dispunham em tempo integral de um aparelho celular pessoal, *notebook*, *tablet*, computador e pacote internet suficiente para a realização das atividades propostas pela escola. A opção encontrada pela escola foi preparar apostilas para a realização das atividades em casa, com posterior entrega nas escolas, uma vez ao mês, onde docentes as recolhiam e corrigiam.

“A gente... eu costumo dizer que nós estamos trabalhando muito mais na pandemia do que se fosse presencial, mas muito, muito mais. E, assim, uma coisa que ajudou muito a gente foi a questão das redes sociais, né? Então, como os nossos meninos gostam e aí a gente utilizou a eletiva que a gente tem que é “Jornal e Rádio” pra fazer esse trabalho também na comunidade, né? É Instagram, Facebook, a gente tem utilizado muito, assim, com mensagens, então a gente tem que, por exemplo, a eletiva de Música, então os nossos alunos eles gravam músicas e aí a gente joga na rede, a gente utiliza muito o WhatsApp também, então a gente tem trabalhado na pandemia dessa forma. E, assim, eu faço sempre reunião com meus professores para gente conversar, para saber como está, para ouvir, às vezes, as angústias, né? Porque aí o professor fica muito angustiado, então a gente está sempre disponível para isso. Eu e as pedagogas temos feito muito esse trabalho com eles de preocupação. Então, às vezes, o professor liga e chora, e aí você tá lá, né? Então tem essa questão do desgaste emocional que eu acho que a pandemia ela trouxe muito mais isso, o desgaste emocional do professor, do que estando no presencial” (DIRETORA CARLA, 2020).

Além disso, o setor pedagógico efetuava ligações frequentes para acompanhar os/as estudantes, a fim de evitar a evasão:

“é uma comunidade muito carente. Eu tenho alunos que não têm TV em casa, que celular eles chegam lá e falam assim ‘Ó, esse aqui é o meu celular’, então é uma comunidade que tem essa dificuldade e a gente fez todo o trabalho mais voltado mesmo para apostila, então eu, eu tenho ido à escola sempre para atender essa demanda dos meus

alunos, para conversar com os pais, para ver essa realidade, né? É, então assim, a gente tá tendo contato com as famílias nesse sentido, e aí é o que a Sedu chama de 'busca ativa', né?" (DIRETOR JOAO, 2020).

"Olha, a gente aqui na escola conseguiu conectar praticamente noventa por cento dos alunos, [...] estamos tendo interação com eles nesse período. As coordenadoras fazendo muito essa ponte de ligar a família, manter a família conectada, os meninos. Os dez por cento que a gente não está tendo contato [...] questão de meios tecnológicos e outras dificuldades, a gente sabe que alguns foram para o interior, outros voltaram para a Bahia que é um movimento que a gente tem muito aqui na Serra. De modo geral, os alunos estão voltando para a Bahia. A gente teve matrícula aqui também, acho que por volta de umas dez matrículas, alunos da rede particular" (DIRETORA CRISTINA, 2020).

Sobre o trabalho remoto desenvolvido pelos/as docentes, o excerto a seguir evidencia um ponto em comum observado nas demais entrevistas: o apelo à reinvenção, à capacidade individual do/a professor/a de criar estratégias para lidar com um problema coletivo.

"esse período de pandemia serviu também para nos aproximar, por incrível que pareça, nos aproximar mais dos alunos, porque agora a gente precisa se preocupar com ele, com o que ele está vendo na casa dele. [...] eu estava discutindo isso com um professor de Matemática. Ele cobrou um exercício de equação exponencial e não sei o que lá, que tinha que fazer isso, fazer aquilo outro. O professor de Física passou um negócio de outro mundo para o menino fazer. A professora de Química passou uma coisa, assim, até um pouco fora da realidade dele. Aí chamei os caras para conversar, para um bate-papo. [...] falei: Cara, você realmente está querendo que o menino chegue na casa dele fale de fissão nuclear e que está totalmente fora do contexto dele, num momento de pandemia em que ele está dentro de casa e muitas das vezes tomando conta de irmãos? Os pais precisam sair para trabalhar e não tem creche. Não tem! Enfim, tantas outras situações, e que ele não tem ambiente propício para poder estudar. [...] A forma de ensinar também tem que se adaptar. Então, a todo momento desde o início da pandemia eu falo: Gente, nós temos que pensar fora da caixa! [...] fazer alguma coisa diferente, ensinar de uma forma diferente. A palavra do momento para o professor é reinvenção. O professor se reinventou. Teve uns que se viram como Youtuber; teve outros que se viram em outro formato de aula; teve outros que gostaram tanto da tecnologia que eles estão embarcando nessa área tecnológica de inovação na educação; tem um professor que está se desenvolvendo um website" (DIRETORA MARCIA, 2020).

O esforço para atrair estudantes e manter sua atenção durante as aulas remotas pode ser um fator de intensificação do trabalho ou de sobrecarga, pois demanda mais tempo para o preparo das atividades, haja vista a dificuldade enfrentada por vários/as professores/as, especialmente das gerações mais experientes. Diversos fatores contribuem para o aumento do tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, dentre os quais as próprias habilidades dos/as professores/as para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso pessoal da internet e a participação em redes sociais.

O relato a seguir evidencia um pouco mais esse processo de responsabilização docente a despeito das circunstâncias:

"a gente está falando aqui, por exemplo, de professores que já são maiores de 60 anos; [...] eu tenho uma professora do meu turno, gente boa! A aula dela é maravilhosa! Os meninos

adoram! Só que o telefone, ela não tem nem celular, ela só usa telefone fixo dentro da casa dela. Ela nunca mexeu em computador; ela, no máximo, sabe digitar na máquina de escrever. Ela fala isso: Se você colocar um mimeógrafo aqui, eu não mando nem cópia. Eu não mando nem cópia para entregar na Xerox, não. Eu faço aqui no mimeógrafo. Ela faz as provas à mão. [...] imagina você pegar um professor, uma professora dessa e ter que falar: Oh, agora a sua prova vai ser no Google Forms. O que, o que é isso? O que é Google Forms? [...] ela não sabe mexer; mas ela comprou um celular, ela aprendeu a mexer e hoje ela está no grupo de WhatsApp. [...] começou a gostar, mas foi na pressão” (DIRETOR MARIO, 2020).

Embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, ainda assim é importante destacar que a formação inicial e continuada que os/as docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas ou com os chamados ‘ambientes virtuais de aprendizagem’ não os/as preparou para lidar com a situação excepcional vivenciada na pandemia. Na verdade, os relatos dos/as diretores/as evidenciaram, em certa medida, a falta de ações específicas da rede estadual para promover formação continuada, durante esse período, sobre as ferramentas que permitem interagir nos ‘ambientes virtuais de aprendizagem’. O caminho encontrado pelas escolas foi assumir a responsabilidade individual e/ou coletiva em aprender a manusear as ferramentas e adentrar os ‘ambientes virtuais de aprendizagem’, independentemente do apoio da Sedu. Esses processos tendem a gerar frustração e adoecimento docente, pois, além de não disporem dos meios de trabalho e de espaço físico adequado, muitos/as docentes – sobretudo as mulheres, haja vista o predomínio feminino no exercício da docência – precisaram administrar as vidas doméstica e profissional no mesmo espaço físico.

Os apelos à formação digital de professores/as têm sido frequentes em muitos meios e são, em geral, bastante retóricos, já que as condições materiais oferecidas pelas escolas e pela Secretaria de Educação se encontram distantes do uso prático e objetivo desses recursos. Assim, foi possível verificar que a pandemia da Covid-19 impôs uma adaptação abrupta à rede estadual de ensino, pois teve que oferecer remotamente as atividades que haviam sido planejadas para o ambiente presencial. Isso impactou a implementação do NEM, conforme registra uma das diretoras, entre as poucas entrevistadas em 2021:

“nós não iniciamos o ano passado com o ensino médio, com o Novo Ensino Médio. Entendeu? Nós não iniciamos! Sem condições! Mas, a pandemia trouxe para escola e para muitos professores, eu não vou colocar 100%, né? Mas para muitos professores, um aprendizado que eles até tinham de uma certa forma, mas foi sim uma adaptação do ensino remoto no início, 2020, depois, ensino híbrido, né?” (DIRETORA ELOÍSA, 2021).

A organização do NEM: depoimentos dos/as diretores/as

Para ser diretor/a de uma escola da rede estadual do ES, o/a professor/a passa por uma seleção com três etapas: titulação e experiência, plano de gestão e entrevista. Esse processo é conduzido por uma banca formada pela equipe da Assessoria da Gestão Escolar

da Sedu. Os critérios estabelecidos no edital de seleção estão centrados em aspectos próprios do mundo empresarial, como liderança, orientação para resultados, administração de conflitos e tomada de decisão. Esses são os critérios mais valorizados na razão de pontos para a seleção de diretores/as. Outro aspecto que chama a atenção no processo seletivo é a pontuação dada à experiência profissional, na qual é valorizado somente o tempo de serviço na função de diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, supervisor/a escolar, gerente, subgerente, assessor/a e superintendente. Ou seja, para se tornar diretor/a na rede estadual do ES não se considera importante a função da docência, o que destoa profundamente da literatura do campo da educação desde Anísio Teixeira, que entendia a centralidade de toda organização e gestão da escola como decorrente da docência.

Desde a década de 1990, as reformas neoliberais apresentam uma orientação comum ao setor privado, denominada Nova Gestão Pública – NGP. Essa foi a perspectiva introduzida nas políticas educacionais de modo a incorporar a escola como um bem de consumo, uma mercadoria. Nessa esteira, a Sedu adotou o ‘circuito de gestão’, indicando se tratar de uma metodologia composta por uma sequência de ciclos, com as etapas de planejamento, execução, avaliação de resultados e correção de rota, sempre considerando as realidades locais e adaptando as etapas junto à Secretaria da Educação. Assim, a lógica que atravessa a seleção de diretores/as escolares no ES assenta-se em uma suposta neutralidade técnica dos processos políticos que perpassam a gestão educacional, centrada no desempenho e na avaliação dos resultados. Podemos afirmar, então, que as políticas educacionais adotadas pela Sedu para acolher o NEM conformam um perfil de gestão do tipo neoliberal.

Os/as diretores/as entrevistados/as, na sua maioria, trabalham em escolas que ofertam a segunda etapa do ensino fundamental juntamente com o ensino médio, o que torna muito mais complexa a gestão escolar. Evidenciamos que algumas escolas precisaram abrir a oferta do ensino fundamental porque sua estrutura era maior do que a quantidade de matrículas no ensino médio – por exemplo, uma escola tem 896 alunos/as, dos quais somente 175 estão no ensino médio. O horário da escola é um dos pontos que podem causar o baixo número de matrículas, pois algumas escolas funcionam 9 horas; outras, 7 horas e 30 minutos; e também há escolas em atividade durante 5 horas e 30 minutos. A oferta de duas etapas em uma mesma escola exige da direção uma organização bastante complexa, como informa a diretora Cláudia, sobre o início da implantação do NEM em 2019:

“Então a primeira coisa, primeira organização que eu fiz foi tentar não colocar professores que davam aula para o ensino fundamental no médio, essa foi a primeira coisa que eu tentei, a segunda é estipular dias, então, por exemplo, aquele professor se ele trabalhasse no ensino médio naquele dia, ele não daria aula para o Ensino Fundamental naquele dia, por quê? Por causa das diferenças de aulas, então o Ensino médio que passa a ter aula de 50min e o Fundamental de 55. Aí são dois recreios. Eu começo a ter recreios em horários diferentes, né? Como esse professor iria terminar uma aula de 50min e depois quando ele tivesse na de 55, ele ficaria com 5min sem professor no médio. Então eu tive que fazer essa organização de professor, né? Não colocar no mesmo dia, não tentar... tentar não... não... professor que tinha carga horária

reduzida, que não tinha carga horária completa, então eu o colocava ou no fundamental, ou no médio, então essa organização ela também foi feita” (DIRETORA CLAUDIA, 2020).

Em outro relato da mesma diretora, selecionada para implantar o NEM em 2019, podemos observar o movimento feito para ‘aprender’ sobre a nova organização, enquanto já estava em andamento.

“E aí, então, comecei, como eu costumo dizer, peguei o boi pelo chifre, o touro pelo chifre. E aí a gente foi e... e, assim, eu não tive resistência da equipe, diferente de muitos diretores. Eu não... a minha equipe abraçou comigo, eu acho que, assim, como eu era nova na escola, eles abraçaram o novo ensino médio comigo. E aí foi estudar junto, a gente sentava. Então chegava documento, eu sentava com a minha equipe, eu parava com a minha equipe toda do ensino médio. E a gente lia, estudava e falava ‘gente, nós temos que fazer isso. Como vamos fazer? Vamos pensar junto’, e aí a gente foi fazendo as coisas. A eletiva: ‘gente, nós precisamos das eletivas’, ‘meu Deus, e agora?’, ‘O que é eletiva?’, aí fui pegar apoio. A onde? Na escola de tempo integral. Então fui atrás do pessoal do tempo integral: ‘como funciona isso na escola de tempo integral?’, e aí fui fazendo essas adequações da escola integral para escola de tempo regular, né? Então fui fazendo essas adaptações junto com a equipe. O pessoal da Sedu deu assistência, pelo menos na minha escola. Então, a carga horária das disciplinas era diferente das outras escolas, então você tinha essa mudança de carga horária, né? Então ‘meu Deus, e aí?’ ‘E aí faz essa organização’. Então várias mudanças que o primeiro trimestre do ano passado trouxe, é... e aí gente foi se adequando. A equipe foi muito importante, a participação dela, o empenho dela. Então, em momento nenhum eu me senti sozinha para assumir o novo ensino médio” (DIRETORA CLAUDIA, 2020).

A escola de tempo integral (das 7h às 17h) possui 233 estudantes matriculados/as na faixa etária de 14 a 17 anos de idade. Segundo a diretora, o número de discentes matriculados/as com distorção idade-série é bem pouco expressivo. A escola já teve mais de dez turmas e está com apenas oito após a implantação do tempo integral. Sobre o NEM, a diretora afirma que a escola já tinha uma experiência com vários componentes que agora estão estipulados para o novo ensino médio.

“A gente como escola de tempo integral, a gente tinha muito do novo ensino médio, né? A gente já trabalha com o protagonismo juvenil, a gente já trabalha com as eletivas, a gente já trabalha com o Projeto de Vida, que a centralidade do novo ensino médio. É o aluno desenvolver ao longo da educação básica, né? Do ensino médio, seu Projeto de Vida. Ter saído do ensino médio com um Projeto de Vida já desenhado. Então a gente já trabalhava nesse formato, né? E quando a gente vê isso acontecendo, que não é a curto prazo. Tem que ficar bem claro, a gente tá vendo, assim, a gente tá no terceiro ano de escola de tempo integral e agora a gente tá podendo falar, né?” (DIRETORA DEBORA, 2020).

Quando perguntamos a um diretor o motivo da seleção de sua escola como piloto para implantar o NEM, sua resposta leva a entender que a Sedu adotou critérios básicos, como a situação da oferta escolar.

“Foi implementado em 2019, 2018 para 2019. Mas o critério de escolha foi primeiro o município, tinha que ter uma escola em Vila Velha. Eles escolheram como escola piloto, uma escola que tivesse duas modalidades, o fundamental II e o médio, e que no mesmo turno só tivesse uma modalidade. Então fazendo esse filtro pelas escolas, a única escola que tinha como fazer

isso era aqui, porque, assim, quando você coloca como escola piloto, por exemplo, a escola vizinha aqui que tem fundamental II e médio no mesmo turno... Como que você faz as alterações do novo ensino médio no médio para a rotina da escola funcionar e o fundamental II acoplado? É muito difícil” (DIRETOR ANTONIO, 2020).

O diretor informa também que, no início da implantação do NEM, houve muita resistência dos/as professores/as, porque *“não se tinha muita informação e os professores estavam receosos, porque muitos trabalham em outras redes”* (DIRETOR ANTONIO, 2020). Essa escola funciona com 358 estudantes e, nesse total, inclui a segunda etapa do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. A grande maioria dos/as matriculados/as no ensino médio tem idade regular de 14 a 17 anos. O horário de funcionamento da escola é das 7h às 12h30, com 60% de professores/as contratados/as temporariamente. O diretor está no cargo como *pro-tempore*, após uma seleção simplificada em razão da saída da direção anterior, tem vasta experiência na gestão de outras escolas da rede e cita suas ações que valorizam a aproximação com discentes e docentes. Ele ressalta que há um monitoramento intenso da Sedu sobre a escola e, ao mesmo tempo, trabalha para atingir metas, buscando melhorar a escola para atrair discentes e empresas.

“O secretário, através de portaria, autorizou as parcerias público-privadas, que a gente chama de PPP. A gente pode fazer, só que a gente encontra um pouco dificuldade em fazer essas parcerias aqui por conta da região. Tem muita empresa grande que não quer investir aqui. Então, você tem que transformar a escola para ela ser atrativa para a empresa investir. Então é isso que eu estou fazendo nesse momento. Quero transformar a escola para ela ser atrativa, para empresa chegar aqui e investir dinheiro para melhorar alguma coisa. Por exemplo, eu estou querendo fazer uma parceria para eu fazer uma horta; eu tenho um espaço vazio e eu estou querendo fazer uma horta. Então vou atrás das empresas” (DIRETOR ANTONIO, 2020).

Na escola de tempo integral, uma diretora informou que os/as professores/as têm 32 horas de sala de aula e 8 horas de planejamento, sendo aí incluídas as reuniões necessárias para a avaliação do trabalho. A Sedu adota o Circuito de Gestão⁸, que é uma metodologia de monitoramento sistemático, no qual é inserido o Plano de Ação da escola pactuado com a comunidade escolar.

“A gente tem que colaborar de forma direta com o atingimento de resultados da Secretaria de Educação, então a gente olha para a Secretaria de Educação, vê quais são as premissas, quais são as ações e as metas que a Secretaria tem para a rede como um todo, e nós, como escola, olhamos para nossa realidade e pactuamos, como equipe escolar, quais serão as ações, as estratégias e as metas que a gente vamos desenvolver” (DIRETORA MARIA, 2020).

“Nós monitoramos os indicadores de aprendizagem, os indicadores de frequência escolar. Os indicadores da parte diversificada a gente monitora em outros instrumentos, porque hoje o circuito de gestão ele não tem dentro da plataforma indicadores da parte diversificada, porque ele é uma plataforma para o estado inteiro, né? Então a gente monitora a parte diversificada por outros instrumentos criados pela própria escola, mas a gente tem muitos instrumentos de monitoramento de tudo, né? De aula dada, aula aprendida, conteúdo dado, conteúdo aprendido, é... nivelamento, conteúdos que devem ser... que não foram aprendidos e que devem ser inseridos no nivelamento. Então a gente tem vários instrumentos sistematizados para fazer

esse monitoramento de todas as práticas, de todas as ações da escola, para a gente ver se a gente tá caminhando no caminho certo, né? Se detectado aí, alguma falha nesse processo, né? A gente tem que fazer uma correção de rota. Então a gente faz, né? O processo de avaliação disso, porque a gente trabalha por meio do PDCA [Planejamento, execução, avaliação e correção de rota], então a gente avalia isso, faz a correção de rota, replaneja tudo e começa... e recomeça, né?" (DIRETORA DEBORA, 2020).

Uma única escola da nossa amostra oferta o ensino médio sem o ensino fundamental (com o técnico no período noturno), num total de quase 1.300 estudantes com carga horária de 5h20min. A diretora está nesse cargo há 12 anos e acredita que sua escola foi escolhida pela Sedu por seu perfil afeito a trabalhar com projetos inovadores. Ela informa igualmente que o NEM teve início em 2019, como piloto, e que a diferença foi a inclusão da disciplina projeto de vida. No segundo semestre de 2020, essa e todas as outras escolas do ensino médio do estado passaram a ofertar as eletivas e o estudo orientado. Com cerca de 80 professores/as (50% efetivos/as), a diretora diz que os/as discentes escolhem entre as várias eletivas ofertadas de acordo com seu perfil. Sobre os/as docentes, os/as diretores/as entrevistados/as informaram que a distribuição da carga horária também é realizada de acordo com o perfil desse/a docente; mencionaram a necessidade de reinvenção dos/as professores/as, que agora não podem ficar limitados/as às disciplinas nas quais foram graduados/as. Por exemplo, segue o relato de três diretoras a respeito das adaptações para ofertar as disciplinas do núcleo geral e da parte diversificada.

"A gente precisa determinar algumas coisas de acordo com o perfil, mas isso não é possível sempre, porque isso depende muito da carga horária que aquele professor tem, depende de uma série de questões que não tem como a gente mudar. Exemplo, eu tenho um professor de Sociologia e eu tenho quatro turmas de ensino médio, então esse professor tem 4h/semanais, né? Ah, então ele poderia ser um professor de Projeto de Vida e poderia ser um professor de uma outra disciplina que toma um tempo maior dele, né? Ah, mas ele não tem perfil, mas às vezes a gente tem que acabar trabalhando com aquele profissional, porque ele que tem a carga horária disponível. Então como é que a gente faz? A gente é... sugere a esse profissional, sugere a todos, né? De acordo com a carga horária. Havendo a possibilidade e a identificação, beleza, a gente fecha com aquele ali. Vamos lá, professor!" (DIRETORA JOANA, 2020).

"O trabalho aumentou muito para os professores do novo ensino médio, mesmo que não seja do tempo integral, mas eles estão com carga horária estendida, né? E, a gente que é do tempo integral, aumentou porque o professor assume novas atribuições que não estão na formação dele inicial, né? Ele não foi formado inicialmente para ser professor de eletiva, de estudo orientado, de projeto de vida, né? E... a gente tem uma... uma sistemática de monitoramento muito intensa" (DIRETORA MARCIA, 2020).

"O professor precisa se formar, buscar novas formações por conta própria, porque nem todas as formações ofertadas pela Secretaria de Educação alcança a necessidade do nosso público específico. Então, assim, é muita demanda, né? Muita burocracia, porque monitorar aprendizado, monitorar indicadores, você precisa sentar na frente de um computador e preencher instrumentos, é isso, né?" (DIRETORA CLAUDIA, 2020).

Além das adaptações necessárias e da intensificação provocada pela organização do NEM, professores/as e diretores/as tiveram que implantar as novidades curriculares em escolas com estrutura precária, conforme relatado a seguir.

“A parte diversificada demanda muito apoio financeiro, né? Porque são disciplinas é... mais criativas, mais dinâmicas, que utilizam materiais que não são materiais comuns no dia-a-dia da escola, né? E aí a gente tem que se virar nos trinta para conseguir alcançar isso aí e oportunizar um momento para os alunos e para os professores da melhor forma possível” (DIRETORA MARIA, 2020).

“Agora nós temos tempo integral e agora nós temos eletivas, então eu vou ter uma infinidade de recursos para fazer o que eu quiser fazer, né? Se eu quiser dar uma disciplina de robótica, eu vou ter dinheiro para comprar quantos materiais eu quiser? A verdade é que não é assim, né? Então esse trabalho de conscientizar que a gente tem uma nova metodologia, mas que o recurso continuava sendo escasso, né? A gente precisava adaptar com aquilo que a gente tinha condições de fazer, esse também foi um processo de resistência, porque eles falavam ‘ah, como a Secretaria quer exigir excelência do nosso trabalho, mas não dá um recurso suficiente para isso?’, então os dois maiores embates giravam em torno disso” (DIRETORA SILVANA, 2020).

A maioria dos/as diretores/as entrevistados/as relataram algumas resistências dos/as professores/as em relação às mudanças operadas pelo NEM na escola, mas também informaram que essas foram superadas em grande parte. Alguns/Algumas acreditam que a resistência ocorria porque os/as professores/as estavam preocupados/as em manter seu trabalho, já que entenderam que a nova organização curricular precisa de um número menor de docentes. Considerando que a rede estadual é composta por quase 60% de contratos temporários, somente os/as efetivos/as terão a chance de permanecer trabalhando.

Quando as entrevistas foram realizadas ainda havia pouco conhecimento sobre os itinerários formativos e algumas especulações sobre como seriam aplicados na rede. Mas as escolas já haviam feito um levantamento com seus/suas estudantes sobre os dois itinerários mais apropriados para a escola. Essa arquitetura não foi problematizada pelos/as diretores/as entrevistados/as. Pelo contrário, a narrativa seguiu essa característica: *“o que a gente percebeu é que a nossa escola caminha muito para a área de Linguagens e Humanas, né? Por várias razões. É, pela pesquisa feita com os alunos e pelo desenho que nossa escola já tem. A nossa escola é muito cultura”* (DIRETOR, 2020).

Considerações finais

Este texto traz os relatos de diretores/as escolares que implantaram o Novo Ensino Médio desde 2019, de uma forma ainda restrita aos desenhos curriculares da parte diversificada, considerando que os itinerários formativos foram estabelecidos pelo CEE somente em janeiro de 2021. Essa trajetória, ainda que lenta, em vista de uma lei promulgada em

2017, pode ser compreendida em razão da pandemia da Covid-19, mas também pela ausência do Ministério da Educação desde o início do governo Bolsonaro (2019).

De fato, entendemos que os sistemas educacionais do país deveriam ser mais responsáveis em função da situação vivida pela educação brasileira, caótica desde o início de 2020. Mas não foi assim que ocorreu no Espírito Santo. Desde 2019, a Sedu iniciou o NEM em algumas escolas estaduais por meio de alteração da carga horária das escolas e a inclusão dos componentes curriculares projeto de vida, eletivas e estudo orientado. Durante a pandemia, mesmo com escolas fechadas, a Sedu deu andamento ao seu projeto do NEM, de forma que ampliou o tempo de muitas escolas com esses componentes curriculares. Mas pouco foi investido nas reformas das estruturas físicas dessas escolas, fazendo com que o retorno ao ensino presencial tenha se dado em meio às exigências sanitárias, sem oficinas e laboratórios necessários para o desenvolvimento das novas disciplinas.

No que tange à gestão escolar, os/as diretores/as entrevistados/as em nossa pesquisa trazem a marca de um heroísmo, pois trabalham incansavelmente por uma escola permeada de problemas de toda natureza, em contextos de exceção, precários e de violência. *Grosso modo*, os/as diretores/as apresentam uma visão positiva em relação ao NEM, mas é bom sublinhar que são profissionais selecionados/as pelo perfil altruísta e empreendedor; que assumem os princípios do gerencialismo em suas práticas e passam a acreditar que as metas estabelecidas em um plano de ação são suas e de sua comunidade; acreditam que o melhor para seus/suas estudantes é alcançar o desempenho avaliado pelos órgãos de controle, vendo o empreendedorismo como um valor a beneficiar jovens das classes populares sem expectativas nem sonhos.

Desde os anos 1990, a Nova Gestão Pública – NGP imprime uma retórica que perpassa as instituições no país, de modo a sobrelevar o caráter técnico e mercantil da ação pública. Os sistemas educacionais, nessa direção, adotaram mecanismos de gestão supostamente neutros porque técnicos, de modo a estabelecer o controle e o foco no desempenho da aprendizagem, entendido sob a mirada dos organismos que elaboram as avaliações de larga escala. Ano após ano, os/as gestores/as educacionais refinam as tecnologias de poder e impõem aos/as trabalhadores/as docentes uma visão gerencial da escola. Certamente esse processo não se dá sem contradições. Todavia, se queremos entendê-lo de forma mais ampla, precisamos incluir outros agentes escolares: docentes e discentes. Essa é a nossa tarefa no acompanhamento da implantação do NEM no Espírito Santo.

Importa, por fim, lembrar que o nosso pressuposto teórico-metodológico é o de que as políticas, quando em execução pelos entes da federação (e suas escolas), podem adotar diversas *performances*. Ou seja, há formas específicas de interpretação da política por agentes da instituição educacional, baseadas na cultura escolar existente. Há também interpretações diferenciadas dos sistemas educativos, em face de uma política educacional elaborada pela União, pois a dinâmica política, econômica e cultural de cada estado interfere na tradução e na implantação de uma determinada política pública. Esse pressuposto

leva a crer que é grande a probabilidade de que as políticas não sejam executadas na sua integralidade ou, até mesmo, que assumam outras características diferentes das de sua formulação. Desse modo, o NEM tem possibilidades de ser implantado de acordo com os instrumentos normativos, mas também poderá assumir novos e diferentes contornos, pois entendemos que temos agentes com interesses, experiências, capacidade crítica e autônoma atuando em seus territórios.

Recebido em: 12/03/2022; Aprovado em: 13/07/2022.

Notas

- 1 Pesquisa financiada pelo CNPq (Processos nº 423626/2018-3 e nº 308287/2019-3).
- 2 Declaração Mundial de Educação para Todos; Educação para Todos: o Compromisso de Dakar; Declaração de Incheon para a Educação 2030; Base Nacional Comum Curricular.
- 3 O Espírito Santo em Ação é uma entidade constituída por empresários capixabas, criada em 2003, com o objetivo de desenvolver projetos para apoiar iniciativas da gestão pública, tornando as ações mais efetivas em benefício da sociedade capixaba. Disponível em: <<https://es-acao.org.br/conheca-o-es-em-acao/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.
- 4 Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/o-processo-de-construcao-do-curriculo-capixaba>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.
- 5 Com sede em São Paulo, formada por jovens, é mais uma organização sem fins lucrativos que informa ter “paixão pelo aprendizado”. “Trabalha incansavelmente pela educação no Brasil. Nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)...”. Seus parceiros são: Fundação Lemann; Itaú Social; Fundação Roberto Marinho, entre outras. Informações disponíveis em: <<https://www.institutoreuna.org.br>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.
- 6 Os nomes dos diretores são fictícios.
- 7 Ver: Trabalho docente em tempos de pandemia. In: Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez, 2020.
- 8 Metodologia criada pelo Unibanco como uma derivação do projeto Jovem de Futuro. Seu objetivo é uma gestão escolar centrada nos resultados para aprendizagem. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf/%20e%20Arquivos/Caderno%20Curso%20GEpR-1.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.

Referências

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação..., Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

CEE-ES. *Resolução n. 5.777/2020*. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino, Vitória, 2020. Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções%20Normativas%202021/res5777%20-%20SEDU%20-%20Aprovação%20do%20Curr%C3%ADculo%20do%20EM.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun., 2017.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo digital. *Blog do Freitas*. 11 de julho de 2021. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele & LOPES, Maura Corcini. Competencias e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 41, n. 114, p.99-109, 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren & GONÇALVES, Thalita. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. (Orgs). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022, p. 33-46.

SEDU. CATÁLOGO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APRODUNDAMENTO In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. 2020. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/catalogo-dos-itinerarios-formativos-de-aprofundamento>>. Acesso em: 30 set. 2021.

SEDU. *Novo Ensino Médio Capixaba*: itinerário formativo. 2021. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-Formativo>>. Acesso em: 30 set. 2021.

O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro

The process of the high school reform in Rio de Janeiro

El proceso de reforma de la escuela secundaria en Río de Janeiro

 NATÁLIA SILVA PEREIRA*

Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, Brasil.

 MARIA CIAVATTA**

Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, Brasil.

 BRUNO GAWRYSZEWSKI***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

RESUMO: No presente texto, discutimos a implementação da reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Analisamos o processo conduzido pela Secretaria de Educação – SEEDUC-RJ, que o descreveu como uma ação indo ao encontro dos desejos de jovens e com ampla participação da comunidade escolar. A partir da análise dos documentos publicados e transmissões ao vivo em redes sociais pela SEEDUC e pelo Conselho Estadual de Educação, entendemos que se trata de uma política educacional em um contexto de recrudescimento do neoliberalismo, com uma ofensiva do capital sobre o trabalho, que aliena estudantes da formação integrada com conhecimentos gerais e específicos. Há mais de uma década, o estado do Rio de Janeiro tem sido um laboratório para medidas que pretendem reformar o ensino médio, com o objetivo de incorporar o projeto pedagógico do capital. Concluimos

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense e professora de Sociologia na Rede Estadual do Rio de Janeiro. *Email:* <profnatalia1@outlook.com>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <mciavatta@terra.com.br>.

*** Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMARX. *E-mail:* <brunogawry@gmail.com>.

que, embora tenham ocorrido disputas de sentido e denúncias sobre esse processo de implementação, sob pretexto da urgência do prazo por parte da SEEDUC-RJ, não houve acolhimento das considerações da comunidade escolar, com o propósito de consolidar o Novo Ensino Médio sem maiores intercorrências.

Palavras-chave: Ensino Médio. Rio de Janeiro. Políticas Educacionais. Estado.

ABSTRACT: In this text, we discuss the implementation of the high school reform in the state of Rio de Janeiro. We analyzed the process conducted by the Department of Education – SEEDUC-RJ –, which described it as an action that meets the desires of young people with broad participation of the school community. From the analysis of published documents and live broadcasts on social networks by SEEDUC and the State Council of Education, we understand that this is an educational policy in a context of resurgence of neoliberalism with an offensive of capital over work, which alienates integrated training students with general and specific knowledge. For more than a decade, the state of Rio de Janeiro has been a laboratory for measures aimed at reforming high school education with the goal of incorporating the pedagogical project of the capital. We conclude that although there have been disputes of meaning and complaints about this implementation process under the pretext of the urgency of the deadline on the part of SEEDUC-RJ, there was no acceptance of the considerations of the school community with the purpose of consolidating the New High School without further complications.

Keywords: High School. Rio de Janeiro. Educational Politics. State.

RESUMEN: En este texto, discutimos la implementación de la reforma de la educación secundaria en el estado de Río de Janeiro. Analizamos el proceso realizado por la Secretaría de Educación - SEEDUC-RJ, que lo calificó como una acción que responde a los deseos de los y las jóvenes y con amplia participación de la comunidad escolar. Del análisis de documentos publicados y transmisiones en vivo en redes sociales por la SEEDUC y el Consejo Estatal de Educación, entendemos que se trata de una política educativa en un contexto de recrudescimiento del neoliberalismo, con una ofensiva del capital sobre el trabajo, que aliena a los y las estudiantes de la formación integrada con conocimientos

generales y específicos. Desde hace más de una década, el estado de Río de Janeiro es un laboratorio de medidas destinadas a reformar la educación secundaria, con el objetivo de incorporar el proyecto pedagógico del capital. Concluimos que, aunque hubo disputas de sentido y quejas sobre este proceso de implementación, bajo el pretexto de la urgencia del plazo por parte de la SEEDUC-RJ, no hubo aceptación de las consideraciones de la comunidad escolar, con el propósito de consolidar la Nueva Escuela Secundaria sin mayores complicaciones.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Río de Janeiro. Políticas educativas. Estado.

Introdução

O presente texto tem por objetivo discutir a implementação da reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. O discurso propalado pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC-RJ sustenta que a nova organização curricular vai ao encontro do anseio de flexibilidade, clamado por jovens estudantes, e que o processo tem sido construído com plena participação da comunidade escolar. Contudo, a nós nos parece inviável a participação satisfatória de profissionais de educação, estudantes e responsáveis em um contexto de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

O ano de 2020 ficará marcado pela disseminação de um vírus letal, que forçou significativo contingente populacional a se recolher em casa, a se manter distante das pessoas de convívio cotidiano e a intensificar a sociabilidade por meio de telas. A partir da suspensão das aulas presenciais como forma de diminuir a circulação de pessoas, o ensino remoto foi apresentado como solução para evitar o atraso escolar dos/as estudantes, mediante a impossibilidade do retorno imediato.

Entretanto, a despeito da relevância do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC, o uso de artefatos tecnológicos não pode ser desvinculado das condições de moradia dos/as estudantes, o que envolve o tamanho e a disposição dos cômodos, o quantitativo de pessoas que dividem o mesmo teto e as condições socioambientais nas quais essa habitação está inserida. Portanto, acesso aos meios tecnológicos remotos vai além da conexão à internet, que sequer se encontra universalizada¹; ao contrário, a maioria dos acessos à internet pelos/as estudantes é realizado por meio de telefones celulares, muitos deles incompatíveis com as plataformas de ambientes virtuais de ensino a distância, com sinal instável, baixa velocidade e em aparelhos pré-pagos, o que reduz a capacidade de tráfego de dados (COLEMARX, 2020)².

Tais considerações expressam o contexto em que a atividade de ensino-aprendizagem tem sido realizada. Se em 2020 houve a quase total interrupção de aulas presenciais na educação básica e superior no Brasil (sobretudo no primeiro semestre), em 2021, com o desenvolvimento de vacinas que puderam diminuir consideravelmente o contágio e a letalidade do coronavírus, o retorno às aulas presenciais na educação básica foi forjado como inevitável pelos setores dominantes, com algum apoio de setores médios e de trabalhadores/as. Nesse ínterim de gradual retorno às aulas presenciais e otimismo com o avanço da vacinação, a reforma do ensino médio, desencadeada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), já estava com o seu cronograma atrasado, desde o início da pandemia. Embora a Resolução nº 2/2017 (BRASIL, 2017) do Conselho Nacional de Educação determinasse que os currículos estivessem adequados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC no máximo em 2020, a maioria dos estados brasileiros previa instaurar apenas escolas-piloto para implementar o ‘Novo’ Ensino Médio – NEM a partir de 2021. O mesmo documento previa, no artigo 16, que as matrizes de referência das avaliações e exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, deveriam estar alinhadas à BNCC no prazo de até um ano, o que não foi realizado no devido tempo.

A tais impasses, além da troca de 17 governadores nas eleições estaduais de 2018 e da própria dificuldade para implementar mudanças profundas, somou-se a paralisação quase completa das ações do Ministério da Educação – MEC por conta da pandemia; por sinal, o MEC já vinha apresentando notória incapacidade de coordenar o processo – publicando o cronograma de implementação do NEM apenas em setembro de 2021, através da Portaria nº 521 (BRASIL, 2021a). Por conta da vagarosidade e da incompetência, do ponto de vista daqueles que reivindicam o NEM, é possível apontar que o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, com sua *Frente de Currículo e Novo Ensino Médio*, assumiu a dianteira em parceria com fundações empresariais, promovendo encontros de formação e eventos para secretários/as de educação e suas equipes em 2019 e 2020 (no formato remoto durante a pandemia). Nesse processo, se fez valer o projeto pedagógico do capital sem maiores sobressaltos.

No estado do Rio de Janeiro, pode-se considerar que, após a publicação do Documento de Orientação Curricular (dezembro de 2018) referente à educação infantil e ao ensino fundamental (vinculado à implementação da BNCC no estado fluminense), não houve significativos avanços sobre o NEM em 2019 e 2020. Até que, em dezembro de 2020, foi publicada a versão preliminar do Documento de Orientação Curricular para o Ensino Médio – DOC-RJ, redigida por uma equipe de servidores/as da própria SEEDUC-RJ. Feito isso, uma intensa ação da secretaria foi iniciada para homologar o novo currículo, reiterando com insistência que todo o processo estaria submetido à plena participação da comunidade escolar, o que tornaria mais legítimo o processo de implementação da reforma no estado fluminense.

Considerando os contextos nacional e estadual, pretendemos fazer uso do presente artigo para discutir e analisar esse processo de implementação. Para tanto, o artigo foi organizado da seguinte maneira: I) contextualização histórica das disputas que envolvem a concepção de ensino médio no Brasil; II) exposição a respeito do ensino médio no Rio de Janeiro desde 2007; III) o processo da reforma no Rio de Janeiro; IV) considerações finais.

O ensino médio brasileiro no contexto do neocapitalismo

Uma breve retrospectiva histórica do ensino médio no Brasil³ não pode prescindir da compreensão da sociedade em que vivemos. Os/As brasileiros/as se ressentem de inúmeros obstáculos à mobilidade social para uma vida digna (com acesso a moradia, saúde, saneamento, educação, segurança, previdência social), o que atinge frontalmente os/as jovens, gerando incerteza quanto ao futuro, em contraste com a divulgação do bem-estar das elites nas mídias sociais. As lutas da classe trabalhadora para conquistar relações de trabalho regulamentadas e educação pública universalizada até o ensino médio estão em processo regressivo, refletindo-se na oferta e nos conteúdos curriculares à juventude, que constitui grande parcela da população. “Na faixa dos 15 aos 29 anos, estão excluídos do mercado de trabalho e do sistema de ensino 23% dos brasileiros” (PNAD, 2018 *apud* MELO, 2019). Mas não são apenas os dados quantitativos que impressionam. Desde 2016, vivemos um recrudescimento das políticas neoliberais, com corte de custos, Estado mínimo, reformas trabalhista e educacional e redução dos serviços sociais à população; e desde a eleição de 2018, temos um governo que manifesta abertamente a indiferença e o desprezo pela vida do outro.

Para compreender a ordem capitalista e a desumanização das pessoas, precisamos distinguir as mudanças e rupturas que a estrutura das relações sociais e do modo de produção vigente pode alterar, porém, mantendo a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender o que está sob as aparências da sociedade capitalista com roupagem do neoliberalismo, que nada mais é que a recorrência aos princípios liberais, com a apologia à liberdade de mercado que Ernest Mandel (1973) denominou neocapitalismo. A atual caracterização neoliberal do capitalismo destaca-se através de seu halo de sedução pelo consumo, pelo lucro fácil, pela competitividade como modo de vida, pela destruição dos valores da vida comum e pela crítica a todas as formas políticas que visem igualdade ou justiça na distribuição da riqueza social. A essência do fenômeno ou a natureza intrínseca do capital, do neoliberalismo ou, mais propriamente, do neocapitalismo, é a exploração do trabalho, a sua própria reprodução e a acumulação, em um processo permanente e sem limites, tanto quanto o permitam as forças sociais em confronto.

Num breve histórico, trazemos o fim da ditadura empresarial-militar (1964-1985) e o contexto da reabertura política. A partir do final dos anos 1970, a ascensão da mobilização

popular repercutiu na disputa pela concepção de educação. Era fundamental superar o entrave da profissionalização compulsória prevista na Lei nº 5.692/1971, que não foi universalizada como previa o documento legal. Faltaram investimentos em instalações, insumos e pessoal nas escolas públicas; apenas as que já tinham tradição em ‘formação profissional’ (termo da época) puderam oferecer cursos profissionalizantes e técnicos. As lutas culminaram na Constituição Federal de 1988 e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96). No entanto, o projeto neoliberal, tendo à frente o presidente eleito Fernando Henrique Cardoso (1995-1998-2002), empenhou-se em restringir a formação geral prevista na LDB e em separar o ensino médio da educação profissional orientada para o mercado.

A primeira tentativa de reforma foi o Projeto de Lei – PL nº 1603, que sofreu forte oposição dos educadores organizados e dos parlamentares da oposição (RAMOS *et. al.*, 1996). O PL foi retirado e, no ano seguinte, o texto voltou na forma do Decreto 2.208/97, que reestabeleceu o dualismo tradicional na educação no Brasil: o ensino médio para filhos/filhas das elites e a educação profissional para jovens de baixa renda. A separação consumada entre o ensino médio e a educação profissional se deu sob o pretexto de facilitar a inserção funcional de jovens e trabalhadores/as no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, provocou a redução dos conhecimentos científicos e humanísticos, restringindo a preparação para o ensino superior. Nesse fato político fundamental situam-se as lutas de setores organizados, culminando, no governo Lula da Silva (2003-2006-2010), com a revogação do Decreto 2.208/97. Foi exarado o Decreto 5.154/04, abrindo a possibilidade da formação integrada. Por força dos mecanismos políticos de conciliação, instalou-se uma polêmica sobre o novo decreto, (FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2005), pois manteve a articulação do decreto revogado: ensino subsequente, para trabalhadores/as que tinham estudos incompletos ou que tinham a prática, mas não tinham o diploma; o ensino concomitante, que permitia fazer o ensino médio em uma instituição e a educação profissional em outra, sem a possibilidade de integração dos fundamentos científico-tecnológicos e sua aplicação em áreas técnicas específicas; e a forma integrada, na mesma instituição de ensino, com matrícula única (BRASIL, 2004).

Nas lutas por uma nova LDB, os/as educadores/as organizados/as em suas entidades de classe e científicas substituíram o termo *politecnia* presente nas votações do Congresso Nacional pela concepção de *formação integrada*, com conhecimentos gerais, científicos e humanísticos integrados aos conhecimentos específicos que preparam para o exercício profissional. Essa concepção é parte da história das lutas pela superação da desigualdade entre as classes sociais no Brasil, que tem na dualidade educacional a expressão da divisão social do trabalho e do próprio metabolismo de operação do capitalismo. Quando discutimos os (des)caminhos do Ensino Médio Integrado, devemos ter em mente que não se trata apenas de uma abstração legal, mas de uma organização adaptativa da sociedade de classes que avança no século XXI. Há a imposição da nova organização técnica

e social do trabalho, a acumulação flexível (HARVEY, 1992), a comunicação com a compressão espaço-tempo, as novas tecnologias digitais e suas formas de opressão, além das características escravistas da sociedade brasileira, como o racismo estrutural, a discriminação de gênero e de acesso aos benefícios da riqueza social. Temos uma história de país colonizado, escravista e economicamente dependente, em relação aos países com alto desenvolvimento científico e tecnológico (MARINI, 2000; FERNANDES, 1972).

Outro fato de grande impacto nos rumos do país e da educação foi o golpe midiático, político e jurídico que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, legalizado pelo Congresso Nacional. Como se tudo já estivesse preparado, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e fez aprovar as reformas trabalhista e educacional que se seguiram à Emenda Constitucional nº 95/2016. Na prática, legalizou-se o congelamento dos investimentos sociais por vinte anos, fragilizando ainda mais os direitos sociais de regulação e proteção dos/as trabalhadores/as, sob o eufemismo de uma suposta liberdade de negociação, enaltecendo os/as autoempregáveis e os/as jovens empreendedores/as. O *empreendedorismo* tornou-se a ideologia de uma pretensa autonomia – a de não ter patrão, ser dono de si mesmo e fazer o que gosta.

Na educação, a reforma do ensino médio (*Lei* nº 13.415/2017) consolidou a ideologia da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo, das falsas promessas a jovens de baixa renda, àqueles/as que precisam trabalhar desde cedo para manter-se ou ajudar a família. Pela lei em vigor, instituem-se os quatro itinerários formativos (línguas; matemática; ciências da natureza; ciências humanas), que supostamente preparam para o ensino superior; quem precisa trabalhar precocemente optaria pelo itinerário da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a, Art. 35 A). Mas as coisas não são tão simples e idílicas assim. Que formação os/as jovens estudantes vão receber, de acordo com suas condições socioeconômicas e as escolas que frequentam? Como conciliar a formação integrada de ensino médio e as reformas em curso, os itinerários formativos, a redução de carga horária, as restrições das disciplinas de ciências humanas (Sociologia, Filosofia, Arte), o possível diploma antecipado para o 2º ano do curso, pelo itinerário *Formação Técnica e Profissional* e a fragmentação da oferta e da organização curricular?

A fim de normatizar o NEM, foram publicadas resoluções que reordenam o currículo da formação, tanto no ensino médio quanto na educação profissional. A Resolução CNE/CP nº 01/2021⁴ (BRASIL, 2021b) é um documento híbrido que utiliza termos da concepção progressista da educação profissional, gerados nas lutas contra o Decreto 2.208/97, dando-lhes um sentido neoliberal e conservador, ou seja, campos opostos teórica e politicamente. Ao fazê-lo, gerou ambiguidades quanto ao que significa o ensino médio integrado e ocultou as contradições que movem a nova legislação, pois se tratam de práticas educacionais diversas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *et al.*, 2021).

Em sentido semelhante, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCEM, apropria-se das concepções geradas nas lutas de educadores/as, subordinando-as aos termos da Lei nº 13.415/17, que restringe a pretendida universalização da educação completa, científica e humanista para todas as classes sociais e fragmenta a organização curricular, deixando-a a critério dos/as jovens e da existência de recursos e instalações nas escolas. Destaca-se o sentido de *competência*, entendido como sinônimo de se estar treinado/a para se adaptar às normas empresariais, à disciplina resignada, a não conhecer e nem reivindicar direitos de cidadania e do trabalho. Por fim, destaca-se também nas DCNs do ensino médio e da Educação Profissional e Tecnológica a ideologia contida na noção de *empregabilidade*, que desloca para o indivíduo a responsabilidade do emprego, substituindo-a pela noção de *empreendedorismo*, mais aceitável socialmente e paliativo efetivo para reduzir as tensões geradas por desemprego, trabalho precário e ausência de meios para a sobrevivência digna.

Trata-se, portanto, de uma conjuntura contemporânea extremamente difícil para a classe trabalhadora, de um contexto adverso pautado pela direita negacionista e neofascista (MATTOS, 2020) a partir do golpe de 2016 e da eleição de Jair Bolsonaro, em 2018.

A trajetória recente do ensino médio na rede estadual fluminense

Diversas análises acerca da reforma do ensino médio (FREITAS, 2018; QUADROS & KRAWCZYK, 2019) apontam a flexibilização curricular, o gerenciamento da educação e o estreitamento da relação escola-mercado como parte central desse projeto. Essas análises sugerem ainda o encadeamento de um grande retrocesso no ensino médio brasileiro, com a consequente perda do direito à educação, principalmente pela classe trabalhadora.

Muito do que está proposto nos documentos normativos federais sobre a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018a) de alguma forma já fora implementado na rede estadual do Rio de Janeiro. O gerenciamento, as parcerias públicas-privadas e as diversas modalidades de ensino médio são uma realidade na rede estadual há mais de 12 anos. Por esse motivo, entendemos que a reforma é a materialização de um projeto da classe dominante para a educação brasileira, em disputa nas últimas décadas, e com o qual a SEEDUC-RJ já estava em sintonia.

No estado do Rio de Janeiro, o gerenciamento e a reorientação pedagógica tiveram início em 2007, no primeiro governo Sérgio Cabral, a partir da proposição de distintos arranjos de ensino médio e de diversos programas educacionais na mesma rede estadual. Dentre esses, destacamos o Programa de Educação do Estado – PEE e o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro – PROEIRJ. De natureza gerencial, o PEE tinha como objetivo uma educação de ‘qualidade’, capaz de fazer o estado do Rio de Janeiro se classificar entre

os cinco primeiros lugares no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para isso, as principais iniciativas do programa estavam relacionadas ao controle do trabalho docente, mensuração de resultados, bonificação a partir de metas, formação dos/as professores/as a partir dos valores meritocráticos e culto à produtividade.

Concomitante a esse processo de gerenciamento, em 2009 teve início a reorganização pedagógica, a partir de projetos-piloto em escolas técnico–profissionais, em parcerias público-privadas (PEREIRA, 2014). Com o passar do tempo, foram criadas diversas modalidades de ensino médio na SEEDUC-RJ, dando origem ao PROEIRJ, instituído pelo Decreto nº 45.368, de 10 de setembro de 2015. O programa atende a uma parcela minoritária das escolas da rede, contempla diversos modelos educacionais – que, segundo a secretaria, atenderiam às múltiplas expectativas dos ‘jovens do século XXI’ – e se divide em duas dimensões: a *Dupla Escola* e a *Solução Educacional*. A dimensão *Dupla Escola* compreende os modelos de ensino médio profissionalizante, com todas as modalidades previstas pela legislação (a integrada, a concomitante e a subsequente), e o Ensino Médio Inter-cultural, que abrange as escolas de ensino médio regular que visam o desenvolvimento de proficiência em uma língua estrangeira, envolvendo parcerias com os consulados. A dimensão chamada *Solução Educacional* desdobra-se no Ensino Médio de Referência e no Ensino Médio Nova Geração. Trata-se de um modelo formativo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna – IAS, com a finalidade de promover uma ‘educação integral’ que conjugue habilidades cognitivas e socioemocionais.

Além desses modelos previstos na criação do PROEIRJ, outros foram desenvolvidos pela SEEDUC após o decreto. Em 2017, através da Resolução SEEDUC nº 5.508, foi estabelecido o Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase no Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, também em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae. No fim de 2019, a Resolução SEEDUC nº 5.812 fixou diretrizes para implantação das matrizes curriculares da educação básica nas unidades da rede pública. Segundo o artigo 2 da Resolução, os objetivos do currículo indicam que, além do desenvolvimento de saberes cognitivos correspondentes, conhecimentos e habilidades relativas às áreas de conhecimento,

os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos devem ser organizados de modo a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes não cognitivos, predominantemente, referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos (RIO DE JANEIRO, 2019).

Nas modalidades implementadas para o ano letivo de 2020, passou a constar o modelo de Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC. Nessa modalidade, a formação ocorreria por meio de cursos livres ou de qualificação profissional (sem habilitação profissional), cujo objetivo, segundo a SEEDUC-RJ, era oferecer aos/

às discentes oportunidades para desenvolver competências profissionais necessárias às ocupações. Entendemos que essa modalidade oferece uma formação mais superficial e converge com o que é discutido e está prestes a ser implementado como o *quinto itinerário* nas redes estaduais, a partir da reforma do ensino médio.

Após 13 anos da criação da primeira escola em parceria público-privada (2009), a amplitude e a diversidade de modelos de ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro são enormes, como citado em exemplos anteriores. Em 2020 já existiam mais de 16 modalidades de ensino médio⁵, com expectativa de expansão, a partir da implementação da reforma do ensino médio iniciada em toda a rede no ano letivo de 2022. As políticas educacionais dos últimos anos na rede estadual já estavam em acordo com o que orienta a lei 13.415/2017, entre outras⁶ que a cercam. Entendemos que a experiência da rede estadual do Rio de Janeiro, assim como as experiências de outras redes estaduais, foram uma espécie de laboratório para a implantação da reforma. E é com a lei que o projeto das classes dominantes para a educação – implementando o gerenciamento, a flexibilização curricular e o empresariamento – ganha espaço e afeta em profundidade a formação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

O processo de implementação do ‘Novo’ Ensino Médio no Rio de Janeiro

Conforme prevê o artigo 12 da Lei nº 13.415/2017 (um ano após a publicação da BNCC), os sistemas estaduais de ensino deveriam montar o cronograma do reordenamento do ensino médio e, no ano seguinte, deveriam implantá-lo. Nesses termos, previa-se para 2019 a elaboração das mudanças e para 2020 o início de sua implementação em todo Brasil, processo que não ocorreu. O avançar do debate sobre a reforma teve ritmos desiguais nos estados. Até fevereiro de 2021, apenas cinco estados tinham seus novos currículos aprovados pelos respectivos conselhos estaduais de educação, sendo que apenas São Paulo conseguiu homologá-lo. Com relação à reorganização do ensino médio no Rio de Janeiro, embora a SEEDUC-RJ tenha instituído a Equipe Técnica ProBNCC desde 2019, visando a introdução de unidades-piloto para o NEM em 2021, esse processo de fato não havia sido iniciado naquele momento – segundo a Secretaria, em razão da necessidade de adequação ao ensino remoto na pandemia (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021a).

No estado fluminense, universo do presente texto, o processo foi dificultado pela troca constante de comando na SEEDUC-RJ, bastante tumultuada durante o mandato do governador Wilson Witzel (2019-2021). O primeiro a assumir o cargo de secretário da educação foi Pedro Fernandes Neto, até setembro de 2020, quando foi preso sob acusação de corrupção. Ele foi substituído pelo ex-deputado estadual Plínio Comte Bittencourt, apenas até junho de 2021. Em abril, Wilson Witzel tivera seu mandato cassado, sendo

substituído pelo vice-governador Cláudio Castro. Este, recém-filiado ao Partido Liberal – PL, nomeou Alexandre Valle como secretário da educação, cargo que ocupa até o momento da finalização deste texto.

Os primeiros documentos referentes à reforma do ensino médio no Rio de Janeiro vieram a público somente em dezembro de 2020, com a versão preliminar do Documento de Orientação Curricular – DOC-RJ apresentando a proposta de Formação Geral Básica, que abrange as orientações curriculares previstas na BNCC, de competências por área de conhecimento (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2020)⁷. Em janeiro de 2021, tal documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – CEE-RJ para ser discutido e homologado, ao passo que o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEPE-RJ foi notificado por ofício sobre essa entrega.

Em fevereiro de 2021, a SEEDUC-RJ criou o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio (doravante Comitê da Reforma), a fim de dar seguimento ao que preveem as legislações federais. A composição do Comitê ficou a cargo da própria secretaria, sem a participação de instituições acadêmicas, representação sindical nem estudantil nesse espaço. Tanto o processo de consulta, quanto o acesso aos resultados e a elaboração de documentos se restringiram à secretaria, não contando com participação da sociedade e da comunidade escolar. A partir de então, a discussão sobre a reforma do ensino médio passou a ter duas frentes: a própria SEEDUC-RJ – com seu respectivo comitê – e o CEE-RJ. A ação inaugural da secretaria, realizada entre os meses de fevereiro e março de 2021, foi disponibilizar um questionário pela plataforma *Google Formulários* para profissionais da educação e estudantes das unidades escolares do estado sobre a oferta do NEM, a fim de obter alguma interlocução com aqueles/as que estavam no chão da escola.

O questionário para os/as professores/as era composto por 24 questões, entre identificação pessoal e profissional dos/as participantes, perguntas de múltipla escolha acerca da percepção dos/as docentes sobre o ensino médio no Brasil até então e sobre como esse nível de ensino poderia vir a ser realizado. Apenas a última questão tinha cunho dissertativo, com espaço para dúvidas, sugestões ou críticas. Já o questionário para os/as estudantes contou com 21 questões; além de informações pessoais e sobre a vida escolar, havia perguntas de múltipla escolha sobre preferências na vida escolar e áreas de interesse, com grande destaque para questões relacionadas à formação profissional. No documento com orientações de escuta enviado a educadores/as e estudantes, sugeriu-se aos/as participantes que assistissem a dois vídeos produzidos pelo Movimento pela Base⁸, ambos apologéticos da reforma.

É compreensível que o instrumento seja de múltipla escolha, considerando que o universo de enquête envolveu uma escala enorme de participantes, mas é possível notar que a maioria das questões era muito mais reiterativa do que reflexiva quanto aos preceitos centrais do próprio NEM. As questões visavam, especificamente, obter respostas

que potencializassem o NEM como forma eficiente e sedutora; sobretudo o questionário para os/as professores/as induzia a como o/a profissional, individualmente, poderia tornar sua aula ou a própria escola mais atrativas. Quanto ao questionário enviado aos/as alunos/as, entendemos ser mera propaganda das mudanças no ensino médio, ressaltando que atendiam às demandas dos/as estudantes⁹. A SEEDUC-RJ informou que 6 mil e 14 profissionais de educação e aproximadamente 24 mil estudantes¹⁰ responderam ao questionário, divulgando uma síntese de duas páginas com os resultados dos chamados ‘questionários de escuta’, apresentando somente a vinculação institucional de estudantes e profissionais de educação, opiniões sobre as expectativas dos/as estudantes quanto à reforma¹¹ e sobre qual/is área/s do conhecimento teria/m maior apelo nas respectivas unidades escolares – a secretaria de educação ressaltou sua preferência pelo itinerário Formação Técnica e Profissional (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021a).

Em março de 2021, a SEEDUC-RJ divulgou um cronograma de atividades a serem realizadas entre maio e julho de 2021 (RIO DE JANEIRO, 2021a). A primeira foi o seminário *Novas perspectivas para o Ensino Médio*, em 5 de maio de 2021, com apresentações de Fernando Wirthmann, Coordenador de Ensino Médio do Ministério da Educação, sobre preceitos normativos e ações realizadas nacionalmente para a implementação do NEM, e de Elisângela Lima, Superintendente Pedagógica da SEEDUC-RJ, que apresentou o processo de elaboração e implementação do NEM na rede estadual do Rio de Janeiro. Dois sentidos passaram então a ser disputados: de um lado, a SEEDUC-RJ, através de carta aberta, determinava às direções regionais e de unidades escolares a realização de atividade denominada *Dia D*. A orientação oficial determinava ‘um amplo debate’ (remoto) em todas as escolas, no período de 3 de maio a 11 de junho de 2021, de modo que, ao final, as escolas indicassem um/uma representante e remetessem material para a sistematização dos dados entre os dias 14 e 18 de junho. Segundo a SEEDUC-RJ, 906 unidades escolares teriam realizado análise do DOC-RJ e cerca de 90% destas teriam indicado não haver necessidade de qualquer reparo na versão preliminar do documento (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021a).

Desde que foi comunicado sobre o início do trâmite do NEM, o SEPE-RJ mostrou-se atuante. Como exemplo de sua atuação, citamos a criação de um grupo de trabalho – GT sobre o NEM e a BNCC, com participação de diretores/as de sindicatos e representantes da base da categoria eleitos/as em assembleia, para monitorar o processo e instruir a comunidade escolar acerca do tema, evitando permanecer refém da versão oficial do governo do estado. Ao final de três meses de trabalho, em abril de 2021, o GT apresentou um relatório consideravelmente crítico ao NEM e à BNCC, tanto em relação à Lei nº 13.415/2017 quanto às consequências de sua implementação no Rio de Janeiro. Em linhas gerais, o relatório destacou que o NEM e a BNCC ajudarão a promover um *apartheid* social na educação, pois agravam ainda mais as desigualdades educacionais brasileiras, promovem

a desvalorização da profissão de professor/a e mercantilizam o direito à educação com a mediação de fundações empresariais; também foi apontada a própria dificuldade de se implementar a reforma, por conta das limitações estruturais da escola pública brasileira – especificamente na rede estadual fluminense, 60% dos/as estudantes sequer acessaram as atividades remotas em 2020. Sendo assim, o relatório reivindicava a paralisação do processo até que um debate amplo pudesse ser realizado (SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2021a). Houve também manifestações de profissionais da educação¹², que elaboraram e divulgaram cartas-manifesto e atas de discussão nas quais se posicionavam contra a reforma do ensino médio, entendendo-a como retrocesso para educação brasileira, e também denunciando o processo de condução da secretaria de educação, que não garantiu o debate amplo e democrático, disponibilizando apenas uma consulta pública por formulários virtuais.

Considerando que esse processo se deu no contexto da pandemia e do ensino remoto, os próprios dados divulgados pela SEEDUC-RJ atestam a imensa dificuldade de profissionais de educação, estudantes e responsáveis em se fazerem efetivamente presentes na discussão. Em alguma medida, o relato do SEPE-RJ sobre a reunião com a SEEDUC-RJ (em 18 de maio de 2021) não apenas confirmou que o calendário imposto pela secretaria era curto, mas também que, embora reafirmasse a disposição de promover ‘ampla participação’, a secretaria de educação não se mostrou disposta a negociações para discutir com mais profundidade a implementação dos itinerários formativos e as matrizes curriculares (SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2021b).

Ao final da etapa de consulta, houve a etapa regional de discussão sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio, quando o canal oficial da SEEDUC-RJ realizou *lives* com as diretorias regionais, nos dias 30 de junho e 1º de julho de 2021. Algumas escolas foram convidadas a apresentar os debates em suas unidades e, no *chat* dessas *lives*, diversos/as participantes afirmaram não ter sido comunicados/as sobre qualquer processo de debate, tecendo críticas à reforma do ensino médio e aos problemas já vivenciados na rede estadual. A seguir, no *Seminário de Encerramento - BNCC e Novo Ensino Médio*, transmitido no dia 8 de julho de 2021, já com a presença do novo Secretário de Educação, Alexandre Valle, os debatedores foram Eduardo Deschamps¹³, cuja fala política legitimou o que era implementado pela SEEDUC-RJ, e Flávia Lima, coordenadora de Ensino Médio da SEEDUC-RJ, que apresentou algumas definições da secretaria.

Após esse processo de ‘debates’ realizadas pela SEEDUC, entrou na cena pública outro ator, anteriormente mencionado: o CEE-RJ. Entre julho e outubro de 2021 foram realizadas três consultas públicas, por meio de transmissões na plataforma *YouTube*, no canal da própria SEEDUC-RJ. As duas primeiras consultas foram conduzidas pelo presidente da Câmara de Educação Básica, o conselheiro Marcelo Mocarzel, e, de forma quase unânime, as falas dos participantes questionaram a reforma, tanto pela forma de sua

implementação quanto pelo seu conteúdo⁴⁴. A terceira transmissão, intitulada *Os Estudantes e o Novo Ensino Médio*, conduzida pela conselheira Giane Oliveira, representante da Associação de Pais e Alunos do Rio de Janeiro – APAERJ, nada mais foi que uma propaganda da reforma a ser implementada no estado e, apesar do título destacando os/as estudantes, não houve qualquer fala destes/as.

No fim das contas, o CEE-RJ atraiu bastante atenção ao divulgar, em setembro de 2021, a minuta sobre a implantação do DOC-RJ, na qual constavam princípios e referências para as instituições escolares do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Era um documento generalista, não prescritivo e alinhado com a legislação federal, indicando a obrigatoriedade da oferta de somente dois itinerários formativos em um mesmo município ou microrregião, sendo um deles de formação técnica e profissional; permitindo que parte da carga horária do ensino médio fosse ofertada fora do espaço escolar, quando justificado e por meio de parcerias com outras instituições; e possibilitando a organização do Ensino Médio em diversos formatos (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, entre outros), com inúmeras atividades a serem realizadas pelos/as estudantes, presencialmente ou à distância, e igualmente consideradas parte da carga horária (cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, aprendizagem profissional, participação em trabalhos e outras atividades). As definições acerca dos itinerários formativos deveriam ser baseadas em estudos diagnósticos das dinâmicas sociais, econômicas e culturais de cada localidade, considerando-se o perfil da população, as vocações regionais e as demandas produtivas. Além disso, o documento destacava como objetivos do ensino médio o desenvolvimento emocional, a proatividade, o protagonismo juvenil, a construção do projeto de vida do/a aluno/a e o incentivo a reflexões sobre o seu papel na sociedade (RIO DE JANEIRO, 2021b).

A partir desse percurso institucional, houve importantes ações de resistência quanto à forma de discussão e ao conteúdo da reforma do ensino médio e da BNCC no Rio de Janeiro. Além da já mencionada ação do SEPE-RJ na linha de frente para exigir um processo ampliado, sobressaíram-se as iniciativas da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – ALERJ, presidida pelo deputado estadual Flávio Serafini (Partido Socialismo e Liberdade – PSOL), como a audiência pública no dia 30 de junho de 2021, para a discussão sobre a proposta de reforma encaminhada pela SEEDUC-RJ. Participaram dessa discussão algumas instituições científicas e sindicais, como Fórum de Professores de Sociologia e Filosofia, Associação Brasileira de Currículo – ABdC, Associação de Geógrafos do Brasil – AGB, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, Associação de Pós-Graduação em Filosofia – ANFOP, Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, entre outros.

Outra iniciativa legislativa de peso foi a proposição e a aprovação do Projeto de Lei nº 4.642/2021, de autoria dos deputados Waldeck Carneiro (Partido dos Trabalhadores – PT), Carlos Minc (Partido Socialista Brasileiro – PSB), André Ceciliano (PT) e Flávio

Serafini (PSOL). Resumidamente, o PL adia o início da implantação da reforma para março de 2023 e propunha etapas de discussão municipais e regionais com a comunidade educacional, reiterando a necessidade de ampla participação de todos os segmentos, conferindo atenção igualmente ao ensino médio noturno e à Educação de Jovens e Adultos, notadamente esquecidos no processo de reforma. No entanto, após a aprovação em plenária, em novembro de 2021, o governador Cláudio Castro vetou o projeto de lei, alegando que a matéria era responsabilidade do poder executivo e que o adiamento da reforma acarretaria prejuízo, pelo descumprimento de legislação federal (RIO DE JANEIRO, 2021c).

Desse modo, em sete de dezembro de 2021, sem alterações substanciais à primeira versão, o CEE-RJ deliberou, por maioria (com um voto contrário e uma abstenção, em meio a contundentes críticas nas declarações desse voto), o Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro, para consolidar a implementação do Novo Ensino Médio a partir de 2022 (RIO DE JANEIRO, 2021d).

Considerações finais

O ano escolar de 2022 começou com a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro e um novo currículo para a primeira série desta etapa do ensino básico; isso após dois anos de pandemia, com alunos/as afastados/as quase integralmente da escola e com graves prejuízos educacionais. Após escassas e limitadas discussões remotas com a comunidade escolar, destacamos que a desorganização e as incertezas foram a marca do início desse ano letivo. A nova grade curricular somente foi publicada semanas após o início das aulas e trouxe uma redução significativa da carga horária de diversas disciplinas, bem como a inclusão de *projeto de vida*, *disciplinas optativas* e *estudos orientados* para os três anos letivos. Ainda não há definições acerca dos itinerários formativos que as escolas ofertarão a partir de 2023, assim como não há currículos publicados para disciplinas com nova carga horária, além do fato de muitos/as professores/as começarem a lecionar disciplinas sem a formação necessária para tanto e sem qualquer orientação sobre elas.

Embora a disputa pelo sentido do ensino médio tenha perpassado as últimas décadas, o empresariamento da educação e a fragmentação do ensino há tempos são prática comum nas redes de ensino estaduais, entre elas a do Rio de Janeiro; a implementação do NEM representa o aprofundamento e a institucionalização desse processo, consolidando mais uma derrota para a classe trabalhadora nessa conjuntura regressiva de neocapitalismo.

A reforma do ensino médio é parte do atual projeto da classe dominante para a sociedade brasileira, num contexto de acumulação flexível. Juntamente com a Emenda Constitucional nº 95/2016, a reforma trabalhista e a previdenciária, representa a

intensificação da exploração do trabalho e o desmonte do serviço público. Nesse sentido, o ano letivo de 2022 iniciou-se com profissionais de educação preocupados com os riscos iminentes à saúde e aturcidos por uma rede de ensino completamente desorganizada, assistindo ao descaso pela educação da classe trabalhadora e ao empobrecimento da escola pública.

Recebido em: 29/10/2021; Aprovado em: 07/06/2022.

Notas

- 1 Alessandra Nicodemos e Ênio Serra (2020) tratam do impacto do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos – EJA em escolas vinculadas à SEEDUC-RJ. Em decorrência da mera transposição do ambiente presencial ao remoto, 57,8% dos estudantes de EJA sequer interagiram com a plataforma digital disponibilizada pela secretaria de educação.
- 2 Fazemos menção à importante iniciativa do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFGM, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, revelando as condições de oferta do ensino remoto na educação pública do Brasil em *Trabalho docente em tempos de pandemia*, o que resultou no dossiê da *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, set./dez. 2020, disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40>>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- 3 Para mais detalhes sobre o tema, ver CIAVATTA, 2021.
- 4 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica – DCNEPT aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se de um conjunto de instrumentos normativos que instituem a reforma do ensino médio, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a BNCC (Resolução CNE/CEB nº 04/2018) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (Resolução CNE/CEB nº 02/2020) (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *et al.*, 2021).
- 5 Ensino Médio em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional; Educação Profissional Técnica Concomitante e Subsequente; Ensino Médio em Tempo Integral Intercultural; Ensino Médio em Tempo Integral Vocacionado ao Esporte; Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Esporte e Linguagem; Ensino Médio em Tempo Integral Cívico Militar; Ensino Médio Inovador Educação Profissional e Técnica Concomitante e Subsequente; Ensino Médio em Tempo Integral Articulado com a Educação Profissional; Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo; Ensino Médio de Tempo integral com Curso de Formação Inicial e Continuada; Ensino Médio Curso Normal; Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Línguas; Ensino Médio de Tempo Integral em Técnico em Administração Concomitante; Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio Modular Modelo em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional.
- 6 Destacamos BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018a.
- 7 Do ponto de vista metodológico, é preciso salientar que o acesso às documentações emitidas pela SEEDUC-RJ é extremamente dificultado, pois em sua maioria, além de não constarem na página oficial, corriqueiramente são veiculados de maneira informal, como em grupos de mensagens e redes sociais de modo geral.
- 8 O Movimento pela Base foi fundado em 2013 por um grupo de empresários (e suas respectivas fundações empresariais) na área da educação, com o objetivo de apoiar a elaboração e a aprovação da atual BNCC.

- 9 Sendo impossível reproduzir integralmente o questionário, citaremos alguns exemplos de questões. Para os/as docentes: “9) Você acredita que nos moldes em que o Ensino Médio é apresentado hoje, atende às expectativas dos alunos? (sim ou não)”; “16) Quais as áreas do conhecimento que você acredita que os alunos da sua unidade escolar teriam mais interesse em se aprofundar? (marcar duas alternativas)”; “17) Você acha que mediar, na sua aula, a apresentação de vídeos com profissionais de áreas específicas pode contribuir para a formação dos alunos? (sim ou não)” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021c). Para os/as discentes: “10) O que busca no ensino médio?” “16) Qual área de conhecimento você tem mais interesse? (marque até duas alternativas)”; “17) Qual curso técnico você tem interesse?”; “19) Você teria interesse por cursos de curta duração (FIC – Formação Inicial e Continuada)?”; “20) Você gostaria de ter aulas por vídeos com profissionais de áreas específicas, mediadas pelo seu professor?” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021b).
- 10 Segundo reportagem do jornal *Extra*, atualmente, são 56 mil servidores concursados na educação. Disponível em: <<https://extra.globo.com/economia-e-financas/servidor-publico/numero-de-servidores-de-saude-educacao-do-rio-caiu-para-menos-da-metade-em-10-anos-25439456.html>>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- 11 Nesse documento consta um gráfico informando que $\frac{3}{4}$ dos/as profissionais de educação entendem que a reforma não atende aos propósitos dos/as estudantes (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021c); no caso dos/as próprios/as estudantes, aproximadamente metade dos participantes também avaliou a reforma negativamente (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2021b).
- 12 Colégio Estadual Souza Aguiar, Liceu Nilo Peçanha, Colégio Estadual Reverendo Hugh Clarence Tucker, CIEP 448 - Ruy Frazão Soares, Colégio Estadual Paulo de Frontin, Colégio Estadual Herbert de Souza, Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras, entre outras.
- 13 Eduardo Deschamps presta consultoria educacional, foi presidente do CONSED (2015-2016) e Secretário de Educação do estado de Santa Catarina entre 2012 e 2018, além de ter sido integrante do Conselho Nacional de Educação entre 2016 e 2020. Atualmente, participa do Conselho Estadual de Educação catarinense.
- 14 Para participar como interlocutor com direito a fala de três minutos, participantes, representantes de entidades sindicais, patronais, estudantis ou acadêmicas preencheram um cadastro prévio, que liberava a entrada na sala virtual, através de um link disponibilizado pelos organizadores.

Referências

- BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 26-01-2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio – BNCC-EM, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. *Resolução nº 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018, 22 nov. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021*. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CIAVATTA, Maria. “Terra rasa, ideias planas” - A historicidade da formação integrada. Tema apresentado por acesso remoto, na Semana de Planejamento do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, em 3 de novembro de 2021 (119 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IWqTymc0vFI>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Colemarx, Rio de Janeiro, 2020, on-line. Disponível em: <<https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81tico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado*. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MANDEL, Ernest. *Introducción a la teoría económica marxista*. Buenos Aires: CEPE, 1973.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da Dependência*. Petrópolis: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil*. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MELO, Itamar. Brasil tem proporção elevada de jovens que não trabalham e não estudam. *Gaúcha ZH*, Porto Alegre, 6 nov. 2019. Educação e Trabalho. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/11/brasil-tem-proporcao-elevada-de-jovens-que-nao-trabalham-e-nao-estudam-ck2n9men50d8n01r2lat5xf0x.html>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *et al*. Nota de repúdio às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, online, 25 jan. 2021. Disponível em <<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

NICODEMOS, Alessandra & SERRA, Enio. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, online, v. 20. n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

PEREIRA, Natália Silva. *O Programa Dupla Escola e o NATA: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

QUADROS, Sérgio Feldemann de & KRAWCZYK, Nora. O Ensino Médio brasileiro ao gosto do empresariado. *Políticas Educativas*, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira *et al.* *Audiência Pública sobre o PL 1603/96*. Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 25 de abril de 1996, p. 47.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC nº 5812, de 27 de dezembro de 2019*. Fixa Diretrizes para Implementação das Matrizes Curriculares para Educação Básica nas Unidades Escolares da rede pública e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2019 Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/do_seleciona_edicao.php?data=MjAxOTEyMzA=>>. Acesso em: 8 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *15125060 – Carta*. Rio de Janeiro, 2021a.

RIO DE JANEIRO. *Deliberação CEE 393 de 14 de setembro de 2021*. Institui a implantação do Documento de Orientação Curricular (minuta). Rio de Janeiro, 2021b.

RIO DE JANEIRO. *Ofício GG/PL nº 345*. Rio de Janeiro, 2021c. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/do_seleciona_edicao.php?data=MjAyMTEyMDM=>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. *Deliberação CEE nº 394*. Rio de Janeiro, 2021d. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/do_seleciona_edicao.php?data=MjAyMTEyMTM=>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Versão preliminar do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro – Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Plano de implementação Novo Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2021a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Questionário de escuta dos estudantes*. Rio de Janeiro, 2021b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Questionário de escuta dos profissionais de educação*. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2021c.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *GT do SEPE que discutiu a BNCC apresenta seu documento*. Rio de Janeiro, 2021a, on-line. Disponível em: <<https://www.seperj.org.br/wp-content/uploads/2021/05/A-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO-GT-BNCC.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Sepe teve reunião com a SEEDUC para tratar da reforma do Ensino Médio no dia 18 de maio. *SEPE-RJ* (página oficial), 18 maio 2021b. Disponível em: <<https://www.seperj.org.br/sepe-teve-reuniao-com-a-seeduc-para-tratar-da-reforma-do-ensino-medio-no-dia-18-de-maio/>>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Profissionalização e a reforma do ensino médio: *dispositivos institucionais na política pública paulista*

Professionalization and high school reform:
institutional devices in São Paulo's public policy

Profesionalización y reforma de la educación secundaria:
dispositivos institucionales en la política pública en São Paulo

 **SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA***

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

 **DANIEL CAPELLA PEREIRA****

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

 **CLAUDIA BARCELOS DE MOURA ABREU*****

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo- SP, Brasil.

 **MONIQUE RUFINO DA SILVA PESSOA******

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo- SP, Brasil.

RESUMO: Os movimentos normativos do Estado brasileiro a partir de 2017 buscam consolidar políticas educacionais pela lógica neoliberal, que ganhou espaço nos anos 1990. O presente estudo põe em questão muitos pontos dessas políticas: formação integral *versus* educação para o trabalho, qualidade *versus* quantidade, público *versus* privado e centralização *versus* descentralização. Tem-se como enfoque da pesquisa

* Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *E-mail:* <suelissbatista@uol.com.br>.

** Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Professor de ensino profissional nas Escolas Técnicas Estaduais Martin Luther King e Santa Ifigênia, com atuação nos cursos técnicos em Administração, Marketing e Recursos Humanos. *E-mail:* <danielcapellap@gmail.com>.

*** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. *E-mail:* <claudia.abreu@unifesp.br>.

**** Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. *E-mail:* <monique.pessoa@unifesp.br>.

a experiência no estado de São Paulo, que avança rapidamente na implantação do M-tec e do Novotec, programas que representam um redirecionamento da educação profissional, com parcerias interinstitucionais desde 2010. Foram analisados programas implantados pelo estado a partir de dispositivos institucionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, em parceria com a Secretaria Estadual da Educação. Discute-se a necessidade de avaliar tais programas em tela quanto a sua efetividade para escolarização e profissionalização.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Política Educacional. Reforma do ensino médio.

ABSTRACT: The normative movements of the Brazilian State have sought to consolidate neoliberal educational policies since 2017, which gained space in the 1990s. The present study calls many points of these policies into question: comprehensive training versus education for work, quality versus quantity, public versus private and centralization versus decentralization. The research focus is on the experience in the state of São Paulo, which is advancing rapidly in the implementation of M-tec and Novotec, programs that represent a redirection of professional education, with inter-institutional partnerships since 2010. Programs implemented by the state were analyzed from institutional devices of the State Center for Technological Education Paula Souza – CEETEPS – in partnership with the State Department of Education. The need to evaluate such programs in terms of their effectiveness for schooling and professionalization is discussed.

Keywords: Education and Work. Professional and Technological Education. Educational politics. High school reform.

RESUMEN: Los movimientos normativos del Estado brasileño a partir de 2017 buscan consolidar las políticas educativas a través de la lógica neoliberal, que ganó espacio en la década de 1990. Este estudio cuestiona muchos puntos de estas políticas: formación integral *versus* educación para el trabajo, calidad *versus* cantidad, audiencia *versus* privado y centralización *versus* descentralización. El foco de la investigación es la experiencia en el estado de São Paulo, que avanza rápidamente en la implementación de M-tec y Novotec, programas que representan un redireccionamiento de la educación profesional,

con alianzas interinstitucionales desde 2010. Los programas implementados por el estado fueron analizados a partir de los dispositivos institucionales del Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, en colaboración con la Secretaría de Educación del Estado. Se discute la necesidad de evaluar tales programas en términos de su eficacia para la escolarización y la profesionalización.

Palabras clave: Educación y Trabajo. Educación Profesional y Tecnológica. Política Educativa. Reforma de la educación secundaria.

Introdução

A Medida Provisória – MP nº 746/2016, legitimada pela Lei Federal nº 13.415/2017, a implantação gradativa e veloz dos Programas Ensino Médio com Habilitação Profissional – M-Tec e Novotec entre 2018 e 2020, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que trata das novas diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, a formação por Itinerários Formativos e a consequente redução da carga horária da BNCC em até 1.800 horas, em seu conjunto, conduziram uma das mais profundas mudanças no ensino médio profissional. No caso paulista, mesmo com a oferta do Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIM pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS desde 2010, o governo anunciou, em outubro de 2020, a maior expansão de ensino profissional de nível médio de toda a história da educação no estado por via do Programa Novotec (SÃO PAULO, 2020). Reconhecida como a modalidade educativa voltada para a formação de ensino médio mais exitosa no panorama educacional brasileiro, desde a sua implementação, o ETIM se tornou uma espécie de marca distintiva de qualidade e uma expressão da qual não se pretende abdicar, mesmo que os programas educativos em curso venham a esvaziar o sentido de formação integral nele embutido.

A busca da clareza conceitual quanto às relações entre ensino médio e educação profissional precisa sempre ser avaliada, já que em muitos momentos os termos ‘articulação’ e ‘integração’ são utilizados como sinônimos nas políticas e nos programas educacionais, servindo a várias formas de articulação como equivalentes à integração. As modalidades de formação de nível médio integradas à profissionalização não podem ser compreendidas se simplesmente postuladas como formatos flexibilizados de ensino técnico articulado ao médio. Há que se entender os dispositivos institucionais em que essas modalidades são criadas, recriadas e implementadas, numa lógica de expansão que mantém inalterado o problema dos embates entre os critérios de qualidade *versus* quantidade, público *versus* privado e centralização *versus* descentralização, como consideraram José Carlos

Libâneo, João Oliveira e Mirza Toschi (2012). Dar encaminhamentos para esses embates é também trabalhar para uma formação integral, para além do dualismo estrutural, que é de natureza epistemológica, econômica, política e também cultural. Se a perspectiva do ETIM pode ser a da totalidade e da completude social, como compreender sua implementação num contexto de segmentações articuladas por meio de intercomplementaridades formativas, curriculares e institucionais que se colocam no lugar da formação integral?

Nossa hipótese neste estudo é que na política educacional paulista, embora seja terminologia recorrente, o ETIM nunca teve a centralidade que supostamente estaria se perdendo no período seguinte à Medida Provisória 746 de 2016. O encontro entre ensino médio e ensino técnico foi e tem sido o formato de uma articulação construída a partir de parcerias entre redes e instituições educacionais, capaz de promover matrículas unificadas em algumas situações, certificações e avaliações também unificadas, projetos pedagógicos e planejamento de cursos integrados; tudo isso de maneira mais formal que efetiva, por não envolver atores da comunidade escolar nesse processo e ter abdicado aos fundamentos de uma formação integral. O que se persegue há alguns anos na política educacional paulista é entender como melhorar os indicadores do ensino médio com o avanço da profissionalização, ainda que isso custe reduzir espaços e tempos de escolarização, formação geral e reflexiva sobre o trabalho, a cultura e a tecnologia.

O ETIM foi se consolidando no CEETEPS a partir de 2010 em dois formatos: através das suas unidades, dentro das suas Escolas Técnicas – ETECs, e através de programa específico, havendo a possibilidade de cursar o ensino médio nas escolas estaduais e fazer o curso técnico nas ETECS, bem como fazer ambos nas escolas estaduais. Entre outras modalidades de articulação, se destacam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA e, mais recentemente, o ensino técnico integrado ao médio e articulado ao ensino tecnológico, além do ensino técnico subsequente nas modalidades presencial, semipresencial e online (SENA & FERNANDES, 2018).

Aqui apresentamos dispositivos institucionais na política educacional paulista que se encontram, eles sim, integrados na oferta de um ensino técnico articulado ao médio. Esses dispositivos institucionais (e interinstitucionais, porque resultantes de parcerias) são o Programa Rede/Vence e o Projeto das Classes Descentralizadas, protagonizados sobretudo pelo CEETEPS e pela Seduc. Parte-se do pressuposto que esses dispositivos institucionais são programas que foram importantes para subsidiar as concepções e práticas do Programa Novotec a partir de 2017.

Na primeira seção deste texto é apresentada a perspectiva teórica a partir da qual o estudo foi realizado. Estamos considerando a pertinência da bibliografia sobre educação profissional e tecnológica que tem como núcleo a discussão sobre a formação integral, buscando inserir essa perspectiva na compreensão da sociedade neoliberal, na qual a agenda e a política educacionais vêm sendo construídas. Nessa agenda, a proposta de

uma formação integral não só é apresentada como problemática, mas totalmente oposta a escolarização e profissionalização dos/as jovens.

As duas seções seguintes do texto são dedicadas aos dois dispositivos legais e institucionais que colocaram em curso, há pelo menos uma década, a estrutura capaz de suportar o impacto das reformas educacionais a partir de 2017. Referem-se a leitura e análise de documentação sobre a política de educação profissional e tecnológica paulista, dados institucionais divulgados pelo CEETEPS e publicações no nosso tema com elementos para pensar os dispositivos legais e institucionais em tela.

Na quarta seção, indicamos alguns fatos que situam a ‘nova’ dinâmica em que o CEETEPS se insere a partir da Medida Provisória – MP 746/2016, consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio. Esse elemento promove, ao nosso ver, algo que já era articulado entre o CEETEPS e a Seduc. Entretanto, o que aparece como processo ‘inovador’ é a Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE como a grande articuladora e difusora desta política existente há quase uma década. Tal fato aponta que o uso dos planos de cursos já desenvolvidos pelo CEETEPS favoreceu a expansão do ensino técnico articulado ao médio, no formato dos antigos Ensino Médio com Habilitação Profissional – M-Tec e Ensino Médio com Qualificação Profissional – M-QTec, agora divulgados como Novotec Integrado.

Na última seção do texto encaminhamos a discussão para que se compreenda a lógica da expansão do ensino técnico articulado ao médio (e da articulação do ensino médio à graduação tecnológica) como forma de ampliar a profissionalização, mas colocando limites importantes para a escolarização e a educação tecnológica que deveriam ser inseparáveis do processo de formação para o mundo do trabalho.

Formação para o mundo do trabalho na sociedade neoliberal

A autonomia da escola e da educação como um todo não ocorre sem a mediação constante das inúmeras regulações que atravessam as concepções e práticas educativas. Isso se deu de forma mais radical com o advento da globalização. A interferência de instituições internacionais, como o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI, se tornaram mais intensas, de modo que o financiamento da oferta educativa em diferentes contextos passou a ser condicionado a programas de ajustes estruturais que incluíram a obrigatoriedade de mudanças na organização dos sistemas educacionais. As influências do chamado neoliberalismo em escala mundial mudaram os rumos da educação brasileira, sobretudo a partir dos anos 1990, ganhando maior evidência nas políticas de governo, uma vez que sua atuação passou a condicionar a entrada de recursos econômicos desses organismos internacionais (LEHER, 1998).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) apresentam o entendimento de neoliberalismo não simplesmente como um sistema político econômico, mas como nova racionalidade. Os autores entendem que “o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida” (DARDOT & LAVAL, 2016, p.17). Enquanto totalidade discursiva, a visão neoliberal coloca o Estado em uma relação horizontal com os demais agentes econômicos, incluindo instituições privadas. É consequência dessa normativa a extensão da lógica do capital para todas as relações sociais. Nesse sentido, o neoliberalismo interfere nas estruturas sociais, impondo, por meio das influências econômicas, interferências que podem atentar contra preceitos democráticos, uma vez que a busca por governabilidade pode colocar o Estado e outras instituições em situação de submissão a interesses de mercado que não correspondam necessariamente aos anseios de uma sociedade democrática.

As influências neoliberais na educação destacadas por Laval (2004), bem como o conjunto de ideais, adentraram o segmento educacional, reduzindo sua função à submissão a interesses econômicos como universais, deixando de lado a função social e emancipadora da educação, ainda que em termos de sua universalização. Esse discurso vem acompanhado de questionamentos quanto aos resultados dos trabalhos da escola pública e da necessidade de inovação dos modelos vigentes. Laval (2004) afirma, ainda, que a escola neoliberal apresenta a educação como um elemento estritamente privado e com valor primariamente econômico. A visão do autor aponta uma dinâmica social voltada aos interesses privados, que direciona e atrela o desenvolvimento social do indivíduo a sua capacidade de gerar recursos econômicos. Desse modo, toda ação que não acarrete ganhos financeiros é considerada contraproducente. Essa narrativa disseminada pela sociedade afeta percepções, parâmetros e aspirações sobre o processo educativo, fazendo com que a função da escola como instituição social e pilar da formação de uma sociedade seja esvaziada, para submetê-la a valores amplamente difundidos pelo mercado.

A análise de Dardot e Laval – com importante referência aos estudos de Michel Foucault sobre o nascimento da biopolítica, a sociedade neoliberal e a governamentalidade das populações – dialoga com a abordagem marxista de David Harvey (2012) quanto às transformações amplas decorrentes da passagem do fordismo para a acumulação flexível pós-anos 1970. Nesse processo, se articulam novas concepções de educação e formação profissional para o trabalho, incluindo políticas de internacionalização da educação, políticas educacionais nacionais e políticas das instituições escolares, na busca pelo alinhamento com as diretrizes internacionais. Assim, se percebe que a profissionalização ganha um caráter estratégico ao se tornar um instrumento para um intenso fluxo de informações, conhecimentos, tecnologias, pessoas e capitais financeiro e produtivo. Enquanto pedagogia da pós-modernidade e da sociedade neoliberal pautada pelo gerencialismo, a pedagogia das competências faz parte da lógica cultural e laboral pós-moderna, na qual se negociam competências como a síntese de saberes, saber-fazer e saber-ser.

Se a formação integral pressupõe um projeto social abrangente e participativo, garantias de investimentos na educação, formação docente, gestão democrática, diálogos com estudantes e familiares, projetos interdisciplinares e projetos de extensão, entre outros aspectos no âmbito escolar, a pedagogia das competências tem se colocado no papel de promotora da integração, cabendo ao/à estudante o papel de provar a efetividade dessa formação com seu desempenho escolar e sociolaboral. O pressuposto de uma formação integral busca sobreviver nos tempos e espaços de flexibilização dos currículos, de fluidez e intercomplementaridades institucionais, de construção de diferentes itinerários formativos, justificados com o protagonismo juvenil e que se integram, a posteriori, no desenvolvimento das competências, bem como da precarização da formação e do trabalho docente. Os estudos e regulamentações sobre a educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação integral são colocados como rígidos e obsoletos, na busca por consensos e discursos hegemônicos sobre noções e práticas voltadas para a qualificação profissional aligeirada e massiva de estudantes.

Programa Rede-Vence: integração *versus* intercomplementaridades institucionais e curriculares, nucleada pela profissionalização

Na política pública estadual paulista para Educação Profissional/Tecnológica, pode-se afirmar que a busca de um ensino médio profissionalizante – em sua articulação com o ensino técnico ou por meio de cursos rápidos de qualificação profissional – se coloca como potencial crítica à ideia de uma formação abrangente, enciclopédica e descontextualizada, configurada em pacotes de conhecimento disciplinares baseados em áreas do conhecimento. Por meio do Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, e o secretário da Educação, professor Herman Voorwald, instituíram o Programa Rede de Ensino Médio Técnico, conhecido posteriormente como Programa Vence. Esse foi constituído através de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação – SEE, o CEETEPS, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, além de escolas particulares credenciadas mediante chamada pública. Conforme o decreto, esse programa tinha como objetivo oferecer gratuitamente o ensino médio articulado à educação profissional técnica a estudantes da rede pública estadual, justificado pela crescente procura desses cursos por jovens e trabalhadores/as e pela transformação tecnológica dos setores produtivos.

Os cursos oferecidos pelo programa se dividiam em duas modalidades, ainda que com alguns arranjos pontuais: o integrado e o concomitante. Integrado porque oferecido exclusivamente a discentes matriculados/as na 1ª série do ensino médio das escolas estaduais; e concomitante porque oferecido a estudantes matriculados/as na 2ª ou 3ª séries do ensino médio das escolas estaduais. A Resolução 78 da SEE, de 30 de julho de

2012, buscou unificar as normas regulamentares de implementação do Programa Rede nas escolas públicas estaduais. A partir de 2016, recursos e matrículas entraram em processo de decréscimo e crescente esvaziamento do Programa.

No Vence Integrado, os/as estudantes estudavam em período integral, cursando em meio turno o ensino básico, sob responsabilidade de uma escola estadual parceira; no período subsequente, o ensino técnico era oferecido tanto pelo CEETEPS em suas escolas técnicas – ETECs, quanto pelo IFSP. O modo de entrada para o Vence integrado variava de acordo com a instituição parceira escolhida, considerando que o acesso ao CEETEPS se dá por ‘vestibulinho’ (SENA & FERNANDES, 2018). O Vence Concomitante era destinado a estudantes dos 2º e 3º anos do ensino médio e a estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa modalidade, eram oferecidos cursos técnicos em instituições de ensino particulares credenciadas, pagas pelo estado. O Vence Concomitante visava complementar a formação básica no contraturno das aulas regulares.

Em 2011, o governo previu um investimento de mais de 60 milhões de reais para a aplicação do programa. No mesmo ano, abriu sua primeira chamada pública para realizar convênios com instituições privadas. Em 2012, deu início à modalidade integrada, que juntamente com a concomitante, levou ao atendimento de 17.280 estudantes. No mesmo ano, o Programa Rede passou a se chamar Vence, num esforço de expansão que estendeu sua atuação para todos os municípios do estado, com a promessa de criação de 23.572 vagas em 2013 e o investimento de 100 milhões de reais ao todo. Porém, o investimento e a oferta de vagas não se efetivaram na quantidade e na velocidade esperadas. Ainda em 2011, a partir do Programa Vence, foi aberta a primeira chamada pública para realizar convênios com instituições privadas, que, para concorrer, deveriam pertencer a uma cidade com mais de quarenta mil habitantes. Em 2012, o Programa alcançou noventa e cinco municípios paulistas, oferecendo um total de 30 mil vagas para a modalidade concomitante. As projeções governamentais previam atingir mais de 450 mil estudantes até 2014.

Foram ofertadas 80 mil vagas no total, com redução progressiva do Programa, que começou ofertando 20 mil vagas anuais; em 2015, ofereceu apenas 10 mil vagas, com redução drástica dos investimentos. Os cortes nos investimentos para o Programa, assim como a matrícula de parte considerável dos/as estudantes, obteve grande repercussão na mídia. A modalidade concomitante, que se referia a 84% do total de vagas, foi interrompida totalmente em 2016. Em 2018, a SEE declarou não haver previsão para abertura de novos editais na modalidade concomitante. A parceria entre a SEE e o CEETEPS permaneceu garantida em edital para 2018, com o ETIM, havendo esvaziamento progressivo da oferta realizada pelo IFSP ao longo das edições do Programa Vence (SENA & FERNANDES, 2018). É possível dizer que o Programa, embora também ofertando a modalidade ETIM, caracterizou-se pela expansão da articulação do ensino médio ao ensino técnico na modalidade concomitante, assim como ocorreu nas instituições públicas de educação profissional e tecnológica parceiras da SEE. A oferta do ETIM entre 2011 a 2015 foi de

menos de 14,2% da oferta educativa, revelando que essa não foi a prioridade na expansão do ensino médio articulado ao técnico.

O ensino médio na modalidade integrada era compreendido como resultado de uma parceria interinstitucional entre a SEE e outra instituição pública ou privada de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, em regime de intercomplementaridade com escolas parceiras, mediante projeto pedagógico unificado, planejamento dos cursos de forma integrada, sistema de avaliação comum e certificação única. Às institucionalidades envolvidas se acrescentou a possibilidade de integração por meio de projetos pedagógicos unificados e planejamento de cursos integrados – afirma-se no inciso X do Artigo 4º dessa resolução de 2012 a formação geral do/a estudante por parte da escola estadual, e a formação para o exercício de profissões técnicas pela escola profissional técnica. Ou seja, essa modalidade de ensino médio articulado ao ensino técnico não foi muito além de uma articulação interinstitucional, mesmo que fosse utilizado o termo ‘integrado’. O Programa Rede de Ensino Médio Técnico se converteu, na sua proposta inicial posteriormente desenvolvida como Programa Vence, em um importante laboratório para a atual centralidade da profissionalização na formação de ensino médio. De alguma maneira, o Programa Rede/Vence já seria uma forma de implementar o itinerário formativo da educação profissional do ensino médio pós-reforma, mas mantendo a carga horária das duas experiências formativas em paralelo.

Como é possível uma formação integral do/a estudante oferecida por duas instituições distintas, com objetivos distintos – uma baseada no currículo constituído por conteúdos da base nacional comum e outra voltada para a formação técnica – promover uma única e indivisível matriz curricular, como proposto no artigo 6º desse Programa? Assim, vemos que a articulação, e não propriamente a integração, do ensino médio ao técnico é uma proposta nada recente da política educacional em São Paulo (SÃO PAULO, 2012). Na perspectiva desse Programa, os desafios comumente associados à EPT passaram a ser tratados como desafios para a construção de uma identidade do ensino médio, tais como o dualismo entre formação geral e formação profissional e a superação de uma concepção estreita de formação profissional reduzida a conhecimentos técnicos/instrumentais. Esses desafios colocados para a profissionalização ligada às escolas técnicas passam a ser adotados na rede de ensino médio regular, sendo a profissionalização o ponto de encontro dessas institucionalidades, seu pressuposto comum. A profissionalização se torna, então, o núcleo articulador entre formação geral e formação técnica.

Os limites do Programa Vence e a oferta de educação profissional pública em São Paulo: estudo feito pelo Itaú BBA

Laís da Costa Araújo e Maria Helena de Castro Lima (2018) produziram uma obra justificada pelas parcerias entre o Itaú BBA, entidades civis e o poder público, visando as políticas públicas educacionais enquanto estratégicas para o desenvolvimento. O Itaú BBA criou uma frente de investigação e intervenção nas políticas públicas denominada 'educação e trabalho'. Como parte integrante da Fundação Itaú Educação e Cultura, essa frente se consolidou a partir de várias ações e projetos desenvolvidos desde 2004. Considerando que 'a alma do negócio vem de um negócio chamado alma', conforme indicado no site do Itaú BBA, parece natural e mesmo necessário, nos termos dessa instituição, que não sejam claros os limites de atuação de uma entidade financeira e as dimensões propriamente educacionais e culturais.

Prefaciada por Fernão Bracher, ex-presidente do Itaú BBA e membro do conselho de fundadores da organização Todos pela Educação, a obra traz estudos realizados por Araújo e Lima (2018) em atendimento à demanda dessas instituições em 2015, com o objetivo de mapear a realidade da educação técnico-profissional no Brasil e os principais dilemas a serem enfrentados para promover intervenções na formulação e na implementação de políticas voltadas para essa modalidade educativa.

O prefaciador se mostra adepto da proposta, se referindo aos objetivos como 'nossos', elegendo como prioridade a participação no debate em torno "da formulação de um novo modelo de ensino médio, flexível, que articule a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante e a qualificação profissional" (ARAÚJO & LIMA, 2018, p. 7). As autoras apresentam vários dados quantitativos e algumas avaliações qualitativas sobre as cinco edições do Programa Vence, baseando-se em entrevistas concedidas pela gestora do programa e em um relatório específico sobre este. No relatório são registradas atividades de monitoramento e avaliação realizadas pela Herkenhoff e Prates – trata-se de uma empresa de consultoria que atua nas áreas de gestão social e sustentabilidade, apresentando-se como referência na área de monitoramento e avaliação, gestão organizacional, formação e treinamento gerencial, execução de concursos públicos, redesenho de processos, desenho de projetos, desenvolvimento de tecnologias de gestão, execução de planos de desenvolvimento local, planejamento, diagnósticos e pesquisas para instituições públicas e privadas (ARAÚJO & LIMA, 2018).

Alguns dados e conclusões de análises do relatório, entrevistas e informações cedidas pela SEE são apresentados por Araújo e Lima (2018): nas cinco edições do Programa Vence, houve um baixo número de alunos/as concluintes e certificados/as por conta da falta de estágios e documentos exigidos para tal; das 80 mil vagas oferecidas nas suas cinco primeiras edições, o Programa teve 24.509 concluintes, sendo apenas 11.386 certificados/as. Os resultados tímidos do Programa foram atribuídos, sobretudo, à sua gestão.

As autoras criticam igualmente a existência de poucos estudos independentes pelas próprias instituições prestadoras, que não apresentaram as condições adequadas para sinalizar resultados efetivos quanto à obtenção de emprego e crescimento profissional dos/as egressos/as, alteração de cargos e salários e aumento no número de jovens que concluiu o ensino médio. Outros fatores avaliados como responsáveis pelos números pouco animadores do Programa Vence foram o currículo do ensino médio no estado de São Paulo, que apresentaria pouco diálogo com o mundo do trabalho, reforçando a percepção do ensino médio como etapa intermediária para o acesso ao ensino superior; a dificuldade de integração com instituições parceiras; e a seleção dos discentes por meio dos ‘vestibulinhos’ aplicados pelo CEETEPS.

Há uma contradição na avaliação de Araújo e Lima (2018): ao mesmo tempo em que consideram o ensino médio ineficiente para a formação de jovens para o mundo do trabalho – por isso a necessidade de articulação com o ensino técnico –, não atribuem os bons resultados do Programa Vence à formação profissional que esse oferece. O fato de egressos/as terem cursado os três anos de ensino médio num contexto de pleno emprego, por si só, teria contribuído para a melhoria das suas condições na inserção no mercado de trabalho. Mesmo que se considere a efetiva contribuição do CEETEPS na implementação do Programa Vence e na expansão da educação profissional e tecnológica no estado de São Paulo, as autoras relativizam essa contribuição e lamentam que outros estudos demonstrem que parte significativa dos/as egressos/as das escolas técnicas escolhe continuar os estudos nas universidades, questionando até que ponto se justificariam os investimentos na formação de técnicos que não se direcionam de maneira imediata ao mercado de trabalho.

O itinerário formativo da educação profissional e tecnológica no ensino médio: a experiência das classes descentralizadas

Nos anos 2000, o CEETEPS passou por um grande processo de expansão de suas unidades, escolas técnicas e faculdades de tecnologia. Mas essa expansão precisa ser compreendida também quanto às classes descentralizadas, que foram e são experiências geradas, fundamentalmente, pela parceria entre o CEETEPS e a SEE. Renato Quintino, Daniel Pereira e Sueli Batista (2020) destacam que a ampliação da oferta educativa no formato de classes descentralizadas é tão relevante quanto a ampliação do número de ETECs e Ensino Superior Tecnológico FATECs. Por meio desse formato de expansão, o CEETEPS conquistou grande capilaridade territorial, sobretudo quanto ao incremento de parcerias com outras instituições públicas e privadas. Os autores defendem a necessidade de um olhar mais atento nessa trajetória institucional, que se confunde com o próprio processo de elaboração, implementação e agenda das políticas de EPT no estado de São Paulo. A parceria com a SEE faz parte de um amplo programa de expansão do

CEETEPS, desde 2000, intensificado a partir de 2009. Nesse ano, o governo de São Paulo deu início ao Plano de Expansão II, para o qual firmou um convênio com a SEE e prefeituras locais, para que salas de aula ociosas no período noturno fossem ocupadas com cursos técnicos oferecidos pelo CEETEPS – as chamadas classes descentralizadas, também conhecidas como extensões.

O Projeto das Classes Descentralizadas data do final da década de 1990, de tal forma que, na década de 2010, antes que fosse proposto o Programa Rede/Vence, o CEETEPS já tinha se capilarizado dentro das escolas de ensino médio regular da SEE. Dados institucionais revelam que, em 2015, as classes descentralizadas incorporadas às ETECs completavam 540 endereços, o que demonstra um crescente processo de expansão e flexibilização institucional aliado a uma plasticidade na oferta dos cursos. A tabela 1 mostra o crescimento em número de matrículas para os cursos técnicos oferecidos nas classes descentralizadas:

Tabela 1: Quantidade de matrículas na Educação Profissional de Nível Médio - CEETEPS Classes Descentralizadas (em milhares)

Classes Descentralizadas (em milhares)										
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
3,1	8,9	24,2	27,4	29,8	28,03	29,2	28,8	28,2	25,9	26,6

Fonte: adaptado de Bancos de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

Entre 2009 e 2010, o número de matrículas em classes descentralizadas teve um acréscimo de 300%, antes mesmo que fosse instituído o Programa Rede/Vence. O decréscimo que se percebe a partir de 2016 reflete os ajustes em decorrência das reformas educacionais do período. Em 2019, a CETEC disponibilizou para unidades escolares e departamentos o *Mapeamento das Unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 2019*, publicação com registros de unidades escolares, classes descentralizadas, volume de matrículas, entre outros indicadores também disponíveis no banco de dados da CETEC. O documento evidencia com tabelas e números a amplitude do programa de classes e especifica as classificações: Classes Descentralizadas Convênio Centro Paula Souza, Classes Descentralizadas Projeto Expansão e Classes Descentralizadas Projeto Expansão EXT/ETEC CEU (PEREIRA, 2020). Essas tipologias se referem aos tipos de convênios que o CEETEPS possui com outras instituições públicas e oferecem a dimensão do programa e dos desdobramentos das parcerias efetuadas. O documento revela que, em 2019, a modalidade de convênio com prefeituras, com exceção do município de São Paulo, mantinha 152 classes ativas, ao passo que o convênio prevendo classes provenientes de parceria com escolas estaduais mantinha 106 classes. Já o convênio com a SEE de São Paulo tinha 22 classes em funcionamento (PEREIRA, 2020).

É possível verificar a existência de regiões sem a presença do CEETEPS, mas alcançadas por meio das classes descentralizadas. Tais dados evidenciam a expansão e apontam também o potencial de crescimento do Projeto, que tem se convertido num modelo de política educacional. Entendemos que o Projeto das Classes Descentralizadas é um programa educacional que alcançou uma longevidade incomum em iniciativas desse tipo. Nele, ocorre o uso compartilhado das dependências da escola pública, e no período em que há a ministração dos cursos técnicos, determinada quantidade de salas de aula são reservadas para a ETEC. Os cursos técnicos nas Extensões duram cerca de um ano e meio, sendo ministrados majoritariamente no período noturno, por conta da disponibilidade de salas de aula e da maior demanda por parte dos/as estudantes. Muitas Classes Descentralizadas recebem também turmas de ETIM, por meio do programa Vence; essas classes têm aulas em período integral – manhã e tarde ou tarde e noite (SENA & FERNANDES, 2018).

A partir dos dados institucionais disponibilizados pelo CEETEPS, observa-se que, além das questões financeiras e estruturais que motivam a expansão de classes descentralizadas, há também uma tendência de crescimento do setor de serviços e aderência aos cursos do eixo de Gestão e Negócios para o ingresso do/a profissional nesse segmento econômico. O programa de classes descentralizadas ocupa papel de destaque na oferta de vagas, concentrando parcela significativa de discentes, se comparada ao total de matrículas no ensino técnico público de São Paulo. A análise dos dados coletados no banco de dados da CETEC evidenciou a prevalência dos cursos de Gestão e Negócios por exigirem estruturas menos custosas e estruturalmente menos complexas para o atendimento de sua demanda. O fator financeiro, portanto, explica parte da expansão e consolidação do Programa, que se revela perene, mesmo que a regulamentação dos anos 1990 tenha previsto seu caráter temporário e pontual no atendimento de demandas específicas. O Programa tem permitido, portanto, que se alcancem bons indicadores e as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação – PEE e demais métricas, num panorama quantitativo do cenário. O Programa das Classes Descentralizadas pode até continuar existindo em função de demandas específicas locais e regionais de formação técnica, desde que se enquadrem num modelo de expansão com baixo custo, flexibilização de currículos e aligeiramento da formação, como fica evidente a partir da implementação de iniciativas para a expansão via Novotec, distanciada da expansão do ETIM, como anunciado em outubro de 2017 pela SEE.

Do M-Tec ao Novotec: o laboratório paulista do V Itinerário Formativo

Como já dito anteriormente, embora haja a veiculação de reportagens sobre o Novotec Integrado como programa pioneiro na oferta do V Itinerário Formativo no estado de São Paulo, apresentamos outro elemento fundamental para o processo de implementação

e expansão deste programa, bem como, a nosso ver, reflexo da continuidade das parcerias realizadas no CEETEPS, seja pelo REDE/Programa Vence ou pelo Novotec.

O Ensino Médio com Habilitação Profissional – M-Tec e o Ensino Médio com Qualificação Profissional – M-QTec apareceram no Diário Oficial do Estado de São Paulo – DOSP entre novembro e dezembro de 2017. As primeiras vagas foram ofertadas em 2018, em 33 ETECS, no formato piloto. Foram reformulados dez cursos de Habilitação Profissional e criados três cursos de Qualificação Profissional. Esses cursos-piloto foram apresentados como “uma iniciativa pioneira, será uma experiência, precisamos avaliar a fixação dos alunos” (GLOBO, 2018, s/p). Ainda sobre o M-Tec, afirmou-se que “mesmo sem um documento aprovado, a gente se apoia naquilo que existe, como as diretrizes curriculares. Olhamos o que já existe e fazemos o recorte de 1.800 horas” (GLOBO, 2018, s/p). Em fevereiro de 2019, o CEETEPS ampliou a oferta dos M-Tec para 17 cursos, manteve os três cursos na modalidade M-Qtec e lançou a modalidade M-Tec Articulação da Formação Profissional Média e Superior – AMS, oferecendo 120 vagas. O M-Tec AMS é a verticalização do ensino médio ao superior, na qual o/a estudante pode, ao término do ensino médio, dar continuidade na área profissional escolhida e prosseguir diretamente no Ensino Superior Tecnológico – FATEC, compondo um total de cinco anos entre a formação no Ensino Médio Técnico e a de Tecnólogo. Ao final, o/a estudante terá o certificado de Ensino Médio Técnico com Habilitação Profissional e Tecnólogo.

Em março de 2019, o Programa Novotec foi lançado como iniciativa da Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE apoiada pelo CEETEPS e em parceria da SEE. Segundo o site do governo de São Paulo, o Novotec ofereceu vagas de formação profissional “de acordo com a demanda dos jovens por profissionalização mais rápida e do mercado de trabalho por mão de obra qualificada para as necessidades atuais” (SÃO PAULO, 2019). Conforme dados divulgados no lançamento oficial, estavam sendo ofertadas 5,4 mil vagas no Ensino Médio Integrado. Além da modalidade integrada, informava-se sobre outras três: Novotec Expresso, Novotec Virtual e Novotec Móvel, correspondendo à abertura de 30 mil vagas para o mesmo ano. Em abril, o programa foi apresentado na sede do CEETEPS para os/as diretores/as das ETECs. Na ocasião, a secretária da SDE e a superintendente do CEETEPS apresentaram como objetivo

expandir a oferta do Ensino Profissionalizante gratuito aos estudantes do ensino médio das escolas estaduais no estado de São Paulo, por meio do Centro Paula Souza e em parceria com a Secretaria de Educação. São diferentes formatos de oferta de cursos de nível médio, garantindo qualificação e habilitação profissional aos jovens, com vistas à empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo (SÃO PAULO, 2019).

Com previsão para início das aulas em agosto de 2019, o Novotec Expresso foi a primeira modalidade do programa a ser inserida nas ETECs e escolas estaduais pertencentes à Seduc. Em maio, o coordenador de Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante

– CETTPRO, Daniel Barros, reuniu-se por *streaming* com diretores/as e dirigentes das Regionais de Ensino pertencentes à SEE para apresentar o Programa e promover a implementação do V Itinerário Formativo nas EEs. Para contemplar a execução do programa em 2019, o coordenador propôs o Novotec Expresso como projeto-piloto, estipulando que os cursos fossem realizados, inicialmente, três vezes por semana, em sistema de contraturno ao ensino médio regular, com carga horária de 200 horas. Assim, os/as estudantes continuariam em suas escolas regulares para cursar o ensino médio e, no contraturno, fariam os cursos de qualificação profissional (Novotec Expresso) nas unidades das ETECs, FATECs ou na própria escola de origem.

Em meio a isso, o M-Tec foi incorporado ao Programa Novotec, com o nome Novotec Integrado, a ser ofertado a partir do 1º semestre de 2020. Segundo o site do Centro Paula Souza – CPS, a ideia é “diversificar para ampliar oportunidades”. Nesse sentido, a notícia veiculada em janeiro de 2020 afirma que “uma das principais estratégias da instituição é expandir outras duas modalidades de cursos: o Novotec Integrado e os da Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS)” (CENTRO PAULA SOUZA, 2020). Na *Revista do CPS*, edição comemorativa de 50 anos da instituição, a matéria de capa *Profissional de primeira* indica a incorporação do M-Tec ao Novotec:

Outra importante parceria foi firmada em 2019 com as Secretarias de Desenvolvimento Econômico e da Educação para o programa Novotec. Cursos de curta duração começaram a ser oferecidos em junho. Também o Ensino Médio com Formação Técnica e Profissional, já adequado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estará disponível a partir de 2020 – o modelo já vinha sendo testado nas ETECs desde 2018 (CENTRO PAULA SOUZA, 2019, p. 8-9).

Ainda, em projeção para os próximos anos, a instituição afirmou que

Estão previstas 5 mil vagas em escolas da rede estadual e mais 15 mil em unidades do CPS. Mais uma vez o Paula Souza saiu pioneiro em uma iniciativa para a qual as escolas brasileiras têm até 2021 para se preparar de modo a atender ao novo modelo de Ensino Médio com itinerários formativos. “O Novotec representará mais um movimento consistente de expansão de vagas”, diz a Superintendente (CENTRO PAULA SOUZA, 2019, p. 9).

Por meio do Decreto Estadual nº 65.176/2020, a SDE foi definida como coordenadora do programa, devendo “articular-se com a Secretaria da Educação com vistas à formulação de cursos, de conteúdo geral e específico, em formato presencial ou a distância, em conformidade com a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (SÃO PAULO, 2020). Em 2021, o Novotec foi apontado pelo Parecer CEE/SP nº 45/2021, da Conselheira Katia Cristina Stocco Smole, em consulta solicitada pela SDE, como “o Programa [...] coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico em parceria com a Secretaria da Educação” que:

visa viabilizar, nas escolas da rede estadual de São Paulo, a realização do quinto itinerário formativo, em consonância com a Lei 13.415/2017 e a Deliberação CEE 186/2020 que fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, e é voltado para a formação profissional dos alunos do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021).

Contudo, o mesmo parecer aponta que o Centro Paula Souza é responsável pela construção dos planos de cursos, bem como pelo atendimento do Novotec a alunos/as da Seduc. A relatora sinalizou a necessidade de contratação de instituições certificadoras nos espaços físicos das escolas estaduais e, para tal, abriu-se a possibilidade de parcerias público-privadas.

as escolas estaduais em 2021, além do atendimento a ser realizado pelas Escolas Técnicas (ETEC's) do Centro Paula Souza, será necessário a contratação de instituição certificadora de formação técnico-profissional capacitada para ofertar, ministrar, coordenar os cursos e certificar os jovens estudantes, em espaços fixos de escolas da rede estadual, em diversas regiões do estado. É previsto a execução de 6640 (seis mil seiscentos e quarenta) vagas de Ensino Médio Integrado ao Técnico, ao longo de 3 anos (36 meses). As vagas estão distribuídas em 166 turmas em 149 escolas estaduais. Para tanto, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico vai conduzir o processo licitatório (SÃO PAULO, 2021, p. 2).

Para a implantação do Novotec articulada pela parceria entre Secretaria de Desenvolvimento e Seduc e diante do aumento da oferta de vagas nas escolas estaduais, foi necessário contratar instituições privadas que utilizassem os planos de cursos desenvolvidos pelo Centro Paula Souza; houve, assim, um processo endógeno de privatização na educação pública paulista, denotando um modelo mais precário do V Itinerário Formativo nas escolas estaduais à luz do Novotec Integrado.

Sobre isso, os/as divulgadores/as do programa sinalizaram levar a 'excelência' da educação profissional do CPS para as escolas estaduais. No lançamento do programa no Palácio dos Bandeirantes, em março de 2019, a secretária da SDE destacou a "qualidade do Ensino oferecido nas Etecs e Fatecs", pois "[o] Centro Paula Souza é uma ilha de excelência que queremos levar para mais alunos" (CENTRO PAULA SOUZA, 2019). Entretanto, o que se efetivou, por um lado, foi o uso dos currículos de uma autarquia pública, o Centro Paula Souza, colocando-a na condição de 'fornecedora', e por outro, a emergência do setor privado na educação pública. Além disso, a noção de 'integrado' tangencia a de 'intercomplementaridade'.

Talvez a diferença que se estabelece entre REDE/ Programa Vence e Novotec é o fato de o último ter a participação da SDE no empenho em disseminar a política da formação profissional como panaceia do estágio atual do neoliberalismo, apresentando uma formação que em nada se aproxima da formação integral; trata-se de uma formação focada nas insígnias da empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo. Essa forma articulada, e não integrada, promove novos ajustamentos da futura classe trabalhadora,

na qual os ideais das competências como forma de solucionar o problema econômico brasileiro nada mais são que o indicativo de nossa posição diante da Divisão Internacional do Trabalho. Sinalizamos ainda que a maneira acelerada como se articulam o assédio do setor privado na educação e a utilização dos dispositivos públicos e institucionais revelam o papel do Estado no contexto do neoliberalismo e o objetivo da educação profissional como elemento da legitimação das formas contemporâneas do capital.

Considerações finais: primazia da qualificação profissional e tendência para a desescolarização

Formar para o mundo do trabalho não pode significar formação integral restrita à adaptação. Se a educação, assim como a cultura, tem um duplo caráter (adaptativo e emancipatório), se encontram intrínsecos à formação cultural e à formação integral os diferentes momentos adaptativos e emancipatórios, como se pode considerar a partir dos estudos teórico-críticos da educação (ADORNO, 2008).

Parece que nos conformamos, mesmo em defesa da formação integral, ao momento adaptativo defendido como a devida inserção sociolaboral dos/as estudantes. A aceitação incontestada da busca de indicadores de empregabilidade de seus/suas egressos/as demonstra a incapacidade dos programas e instituições de EPT não só de compreender e perseguir os pressupostos de uma formação integral, como também a completa desistência em relação a ela, que resta como máscara, enquanto expressão esvaziada de sentido. No contexto da política educacional paulista, as recentes reformas, bem como seu engendramento na década de 2010, revelam esse abandono. Mantém-se, no entanto, a terminologia 'ensino técnico integrado ao médio'. Que sentidos teria, então, a integração nos dispositivos institucionais e interinstitucionais que apresentamos na seção anterior? Entendemos que a integração é compreendida pela prevalência da pedagogia das competências. A formação integral não se daria simplesmente por mecanismos de construção curricular integrada como planos de ensino compartilhados entre professores/as e projetos interdisciplinares. Há algo anterior a esse processo e que, organicamente, determinaria a formação integral a partir da concepção educacional que a sustenta. Digamos que isso seria um dispositivo teórico metodológico: a pedagogia das competências. O desenvolvimento das competências oferecido aos/as estudantes por meio de projetos pedagógicos e práticas didáticas integradoras se configura numa formação integral quando esses/essas se tornam competentes. A formação integral, portanto, ficaria nas mãos do/a educando/a, ao aproveitar e maximizar as oportunidades e itinerários formativos. O conceito de competência é uma aposta educacional que revela sua efetividade quando o/a educando/a, em seu desempenho individual, mostra-se competente ao conseguir mobilizar conhecimentos e habilidades na solução de determinado problema (ARAUJO, 2015). Caberia ao/a

discente fazer essa integração, numa formação que se apresenta flexibilizada, aligeirada e em diferentes contextos institucionais.

A questão da integração curricular do ensino técnico ao médio tem avançado pouco, sendo que as instituições de educação profissional técnica têm dificuldade de ir além da justaposição dos currículos já existentes (ARAÚJO, 2015). Se unilateralmente essas instituições têm dificuldade em fazer essa integração, ainda que numa dimensão meramente curricular, o que dizer quando se unem a instituições parceiras, e essa dificuldade, que é histórica e política, se mantém? Quando se defende uma formação profissional que contemple a gênese científico-tecnológica e a apropriação histórico-social do trabalho, pensa-se na superação da mera qualificação profissional. Mas qual é o paradigma de formação profissional dominante atualmente se não a mera qualificação? Como compreender a ênfase na adequação da escola e da escolarização à profissionalização num contexto de desprofissionalização?

Articulando estudos da sociologia do trabalho (BRAGA, 2012; ABÍLIO, 2020; ALVES, 2021; ANTUNES, 2017; ANTUNES, 2018) podemos continuar pensando sobre por que a dispensa de trabalho qualificado se defende no mesmo momento em que se acirram as exigências de alinhamento entre a escola e o mundo do trabalho. Isso se dá num contexto em que se exige dos processos formativos e dos/as estudantes menos saberes específicos do trabalho e mais respostas comportamentais adequadas. Confirma-se, então, que a pedagogia das competências é um processo cultural pelo qual não se visa produzir ou transmitir conhecimentos, mas formar personalidades flexíveis e adaptáveis às instabilidades e incertezas contemporâneas.

Observamos que a articulação entre ensino médio e ensino técnico tem como pressuposto a universalização da formação secundária por meio da profissionalização. A questão que se coloca é: quais são os limites dessa profissionalização? Como tem sido pensada e universalizada, pode de fato contribuir com uma formação integral? A ênfase na formação profissional como estritamente voltada para a qualificação profissional cumulativa em itinerários formativos parece não se comprometer, necessariamente, com a escolarização e ampliação de perspectivas para estudantes, ainda que na construção de um consenso se utilize a expressão 'educação emancipatória'. Formação integrada, formação politécnica ou educação tecnológica são termos originários de matrizes históricas e epistemológicas diversas, mas que caminham de maneira indissociada, e que no contexto da formação profissional têm um sentido a ser desenvolvido, aceito e, ao mesmo tempo, problematizado.

O termo *educação profissional e tecnológica* tem uma historicidade. Queremos defendê-lo aqui por entendermos que se refere a uma das maneiras de se compreender essa formação como integrada, colocando o profissional e o tecnológico como indissociados, não simplesmente complementares ou separados por modalidades educativas de nível médio (profissional entendido como 'técnico') e nível superior (tecnológico entendido como 'tecnólogo'). Não levar a sério a densidade tecnológica na formação técnica e

tecnológica contribui para que técnicos e tecnólogos permaneçam em escalas intermediárias de formação e inserção sociolaborais. Apenas como dispositivo de adaptação a um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, flexibilizado e desprofissionalizado, é evidente que não contribui com uma formação integral. Se restrito a uma formação técnica dissociada da totalidade social, também não. Mas o que queremos aqui destacar é que essa formação técnica carece de tecnicidade. O seu divórcio da totalidade social, de uma compreensão crítica do trabalho no mundo contemporâneo se associa ao esvaziamento do componente propriamente técnico dessa formação. Ou seja, falta à formação técnica a sua cultura técnica. À formação técnica (de nível médio) e tecnológica (de nível superior) falta a tecnologia. Ou seja, as instituições que se dedicam a esse tipo de formação não se encontram em condições de oferecer educação profissional tecnológica e correm o risco de perder o sentido de sua existência.

Recebido em 20/03/2022; Aprovado em: 16/07/2022.

Referências

- ABÍLIO, Ludmila. Uberização e juventude periférica: desigualdade, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. *Novos estud. CEBRAP*. São Paulo, v. 39, n. 03, set./dez, 2020.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ALVES, Giovanni. *Catástrofe do trabalho no Brasil*. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar – DIAP. 2021. Disponível em: <<https://www.diap.org.br/index.php/noticias/artigos/90441-a-catastrofe-do-trabalho-no-brasil>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. *Blog da Boitempo*, 22 fev. 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. *O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, Laís da Costa Manso Nabuco & LIMA, Maria Helena de Castro. *Um olhar sobre o ensino técnico no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Metalivros, 2018.
- ARAÚJO, Almério M. Currículos e programas do ensino técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010. In: *Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional* (CARVALHO, Maria Lúcia M., org.). São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.
- BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo a hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo/EDUSP, 2012.
- CENTRO PAULA SOUZA. *Novotec e AMS ampliam acesso à educação profissional*, 08 jan. 2020. Disponível em <<https://www.cps.sp.gov.br/novotec-integrado-ams-amplia-acesso-a-educacao-profissional/>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. 50 anos de formação profissional. *Revista do CPS*, ano 13, n. 72, set. out. 2019. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/06/72-edicao-72-setembro-outubro.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. *Paula Souza leva experiência de Etecs ao programa Novotec*, 01 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-leva-expertise-das-etecs-ao-programa-novotec/>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GLOBO. *33 escolas técnicas de São Paulo vão inaugurar modelo proposto pela reforma do ensino médio*, 17 jan. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/33-escolas-tecnicas-de-sao-paulo-vo-inaugurar-modelo-proposto-pela-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa; o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a Educação como Estratégia do Banco Mundial*. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). Elementos para uma Análise Crítico-compreensiva das Políticas Educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. p. 145-172.

PEREIRA, Daniel Capella. *Expansão da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de São Paulo: classes descentralizadas do Centro Paula Souza*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

PINHEIRO, Lara. Governo estadual quer expandir programa que integra ensino técnico e ensino médio no Estado. *Portal G1*, 1 mar. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/03/01/governo-estadual-quer-expandir-programa-que-integra-ensino-tecnico-e-ensino-medio-no-estado.ghtml>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

QUINTINO, Renato Menezes; PEREIRA, Daniel Capela & BATISTA, Sueli Soares dos Santos. A política pública paulista para a educação profissional e tecnológica em seu processo de expansão (2007-2018). In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca *et al.* *Políticas educacionais: desafios contemporâneos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/215>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO. *Resolução 78 de 30 de julho de 2012: Unifica as normas regulamentares de implementação do Programa Rede*. Secretaria da Educação de São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. *Novotec: Governo de SP promove a maior expansão do ensino técnico integrado ao médio da história do estado*. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/novotec-governo-de-sp-promove-maior-expansao-ensino-tecnico-integrado-ao-medio-da-historia-estado/#:~:text=O%20objetivo%20C3%A9%20expandir%20o,trabalho%20e%20gera%C3%A7%C3%A3o%20de%20renda>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SÃO PAULO. *Decreto nº 65.176, de 9 de setembro de 2020*. Dispõe sobre o Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica NOVOTEC e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: Diário Oficial Executivo, São Paulo: Imprensa Oficial, ano 179, v. 130, p. 1, 10 set. 2020. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200910&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SÃO PAULO. *Parecer nº 45/2021, de 03 de março de 2021*. Consulta sobre o Programa Novotec em sua modalidade Novotec Integrado. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2021/45.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SENA, Leticia Gomes de & FERNANDES, Gustavo Andrey de Almeida Lopes. *Desigualdades de oportunidades educacionais: o impacto do programa Vence na E. E. Prof. José Vieira Macedo São Paulo – SP*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: *Novo Ensino Médio em São Paulo*

**Training itineraries and ‘freedom of choice’:
*the New High School in São Paulo***

**Itinerarios formativos y ‘libertad de elección’:
*Nueva Escuela Secundaria en São Paulo***

 **FERNANDO CÁSSIO***

Universidade Federal do ABC, Santo André- SP, Brasil.

 **DÉBORA CRISTINA GOULART****

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos- SP, Brasil.

RESUMO: Este trabalho analisa a promessa de ‘liberdade de escolha’ feita a estudantes brasileiros/as com a Lei n. 13.415/2017, articulando três elementos: i) delineamento da ‘livre escolha’ no Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e na Frente Currículo e Novo Ensino Médio; ii) o estado de São Paulo na vanguarda nacional da implementação do Novo Ensino Médio – NEM; iii) relação entre escolha individual, oferta de itinerários formativos e indicadores socioeconômicos na rede estadual paulista. A análise comparada da ‘escolha’ de itinerários pelos/as estudantes – feita em 2021, *online* – e da efetiva oferta dos itinerários pelas escolas em 2022 confirma duas previsões das pesquisas em educação: i) a ‘livre escolha’ no NEM depende das condições materiais das redes de ensino, mais que das aspirações individuais; ii) estudantes de nível socioeconômico mais elevado têm maior ‘liberdade de escolha’. Assim, o estado de São Paulo é primeiro a demonstrar que a flexibilização curricular prometida na reforma amplifica as desigualdades educacionais.

* Doutor em Química e professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC. *E-mail:* <fernando.cassio@ufabc.edu.br>.

** Doutora em Ciências Sociais e professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. *E-mail:* <debcgoulart@gmail.com>.

Palavras-chave: Ensino médio. Desigualdades Educacionais. Educação Integral. Projeto de Vida.

ABSTRACT: This paper analyzes the promise of ‘freedom of choice’ made to Brazilian students by Law No. 13,415/2017, articulating three elements: i) the design of ‘free choice’ in the National Council of Secretaries of Education – Consed – and in the Curriculum and New High School Front; ii) the state of São Paulo in the national vanguard of the implementation of the New High School – NEM; iii) the relationship between individual choice, offer of training itineraries and socioeconomic indicators in the state network of São Paulo. The comparative analysis of the ‘choice’ of itineraries by students – made in 2021, online – and the effective offer of itineraries by schools in 2022 confirms two predictions of research in education: i) the ‘free choice’ in the NEM depends on material conditions from education networks rather than individual aspirations; ii) higher socioeconomic level students have greater ‘freedom of choice’. Thus, the state of São Paulo is the first to demonstrate that the curricular flexibility promised in the reform amplifies educational inequalities.

Keywords: High school. Educational Inequalities. Comprehensive Education. Life Project.

RESUMEN: Este artículo analiza la promesa de ‘libertad de elección’ hecha a los/as estudiantes brasileños/as bajo la Ley n. 13.415/2017, articulando tres elementos: i) diseño de ‘libre elección’ en el Consejo Nacional de Secretarios de Educación – Consed y en el Frente Curricular y Nueva Escuela Secundaria; ii) el estado de São Paulo en la vanguardia nacional de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria – NEM; iii) relación entre elección individual, oferta de itinerarios formativos e indicadores socioeconómicos en la red estatal de São Paulo. El análisis comparativo de la ‘elección’ de itinerarios por parte de los/as estudiantes –realizado en 2021, *en línea*– y de la oferta efectiva de itinerarios por parte de las escuelas en 2022 confirma dos vaticinios de la investigación en educación: i) la ‘libre elección’ en el NEM depende de las condiciones materiales de las redes educativas, más que de las aspiraciones individuales; ii) los/as estudiantes de mayor nivel socioeconómico tienen mayor ‘libertad de elección’. Así, el estado

de São Paulo es el primero en demostrar que la flexibilidad curricular prometida en la reforma amplifica las desigualdades educativas.

Palabras clave: Escuela secundaria. Desigualdades Educativas. Educación Integral. Proyecto de Vida.

A promessa da ‘livre escolha’

Um importante agente para a definição do conteúdo da Lei n. 13.415/2017 – que derivou da Medida Provisória – MP n. 746/2016 e instituiu a reforma do ensino médio no Brasil – foi o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, que reúne os 27 secretários estaduais de educação do país e é assessorado por agentes privados que vêm atuando em prol da reforma desde os conflitos em torno do Projeto de Lei – PL n. 6.840/2013 sobre o tema.

Os argumentos favoráveis à reforma se concentravam na suposta dicotomia entre quantidade e qualidade, enfatizando que a ampliação desordenada do ensino médio no país não fora acompanhada de melhoria proporcional na qualidade do ensino ofertado – o que teria sido demonstrado pelas avaliações em larga escala das últimas décadas. A defesa da reforma também buscava lastro na existência de um grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior nem conseguem uma colocação no mundo do trabalho – alcunhados pelos reformadores de ‘geração nem-nem’. As múltiplas causas desse fato social complexo foram reduzidas pelos elaboradores da reforma a apenas uma: a baixa atratividade do ensino médio, cujo “currículo extenso, superficial e fragmentado” (BRASIL, 2016) estaria distante das necessidades do mundo do trabalho e seria a verdadeira razão do desencanto dos/as jovens com a escola. A solução para todos os problemas seria flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de ensino médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar.

A edição de uma MP para instituir uma reforma curricular nacional de vastas proporções gerou divergências até entre apoiadores da reforma (SANTOS & SILVA, 2022), mas foi placidamente justificada pelo então secretário de educação básica do Ministério da Educação – MEC, Rossieli Soares da Silva, para quem o debate sobre a reforma do ensino médio era “fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerá-la” (CORDÃO, 2017, p. 277). Não obstante esdrúxula, a edição de uma MP cumpriu a função de agilizar o que já vinha sendo desenhado no interior do Consed, especificamente no Grupo de Trabalho do Ensino Médio – GT-EM, reformulado em junho de 2015, com a função principal de construir um texto substitutivo ao PL nº 6.840/2013. O GT-EM foi criado para atuar em quatro frentes: i) programa de formação

em planejamento para a implementação e o desenvolvimento do ensino médio; ii) BNCC e flexibilização curricular; iii) educação técnica e profissional; iv) ensino de tempo integral (CONSED, 2018a). As três últimas frentes constituem o núcleo da reforma do ensino médio, sendo a primeira uma das ações que organizaram a implementação da reforma nos estados. Isso ocorreu por meio da formação de equipes técnicas e da contratação de assessorias, oferecidas às secretarias estaduais por agentes privados/as elaboradores/as e interessados/as na reforma. A presença de reformadores/as na relação Consed/MEC estabelecida desde 2012, como afirma Alana Lemos Bueno (2021), saiu fortalecida com o golpe de 2016 e é evidenciada no processo de implementação da Lei n. 13.415/2017.

A primeira frente do GT-EM no Consed esteve circunscrita a um curso “em parceria e financiado integralmente pelo Instituto Unibanco e Itaú BBA” (INSPER, 2017, p. 11), realizado pelo Instituto de Ensino Insper nos anos de 2017 e 2018 (CONSED, 2018a; 2018b) e voltado a apresentar os “dilemas da reorganização curricular do ensino médio” e a “elaborar um plano de implementação” (INSPER, 2017, p. 12). A avaliação do GT-EM, em novembro de 2018, salientou que a atuação dos parceiros naquela empreitada (Itaú BBA, Instituto Unibanco e Instituto Natura) “contribuiu para o trabalho das SEE [Secretarias Estaduais de Educação] a partir da expertise acumulada pelos parceiros”, de forma que a integração das quatro frentes no GT-EM permitiria “a criação de um modelo de trabalho integrado replicável nas SEE” (CONSED, 2018b, p. 13-14).

A partir da construção de um mapeamento das iniciativas de cada secretaria de educação, o Consed ampliou a articulação para a implementação da reforma nos estados e, a partir de 2019, esta passou a ocorrer no âmbito da Frente Currículo e Novo Ensino Médio, que objetivava “assegurar que as 27 Unidades da Federação elaborassem currículos coerentes, consistentes e aptos a serem implementados pelas escolas públicas de Ensino Médio de todo o país” (FRENTE, 2019a, p. 4). Com a coordenação dos secretários estaduais Rossieli Soares da Silva (SP), Aléssio Trindade (PB), Getúlio Marques (RN) e Suamy Vivecananda (RO), a Frente organizou instâncias de articulação em que os parceiros – Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Fundação Telefônica Vivo – produziram pesquisas, elaboraram planos de ação e produtos de comunicação, apoiaram ações de *advocacy* e financiaram os 27 analistas contratados pelo Consed para acompanhar nos estados o andamento da implementação do ‘Novo Ensino Médio’ – o NEM, nome-fantasia da reforma (FRENTE, 2019a).

Coube ao Consed contratar os analistas com o “apoio do Vetor Brasil¹ e remuneração pelo projeto” (FRENTE, 2019a, p. 7), além de mobilizar as secretarias estaduais para a implementação do NEM com suporte dos GTs Ensino Médio e Educação Profissional e Técnica – EPT (agora reunidos), bem como fazer a “articulação política com atores estratégicos (especialmente com MEC e CNE)” (FRENTE, 2019a, p. 8). A centralidade das ações dos parceiros privados não é um elemento menor, visto que tais agentes assumiram tarefas específicas na implementação do NEM em todos os estados.

A Frente foi uma organização fundamental na indução da implementação do NEM nas redes estaduais. Seu primeiro encontro, entre 10 e 12 junho de 2019, apresentou as bases nas quais a reforma deveria ser conduzida nos estados, discutindo a relação entre a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 (Resolução CNE/CEB n. 3/2018), a arquitetura flexível do NEM com a EPT e a forma de condução das negociações entre CNE, Conselhos Estaduais de Educação – CEE e MEC. O debate foi conduzido por Rosieli Soares (coordenador da Frente), Wisley Pereira (MEC) e Eduardo Deschamps (CNE). No segundo encontro, de 9 a 11 de novembro de 2019, a Frente avançou na produção de materiais de orientação aos estados centrados na arquitetura do NEM: um ‘passo a passo’ do que cada estado deveria realizar; a ferramenta *BNCC comentada*, produzida pelo Instituto Reúna (2020); e uma orientação pormenorizada sobre o arcabouço regulatório da reforma produzida por Deschamps – Assessoria e Treinamentos, apresentada pelo próprio Eduardo Deschamps (FRENTE, 2019)².

O terceiro encontro da Frente, entre 5 e 7 de março de 2020, foi marcado por uma forte preocupação com a construção dos itinerários formativos estaduais e sua articulação com a disciplina Projeto de Vida. A partir da apresentação de uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Unibanco para auxiliar as redes no planejamento da oferta de itinerários formativos, o diagnóstico da Frente para as redes estaduais identificou, no estado de São Paulo, uma média de duas escolas de ensino médio por município, sugerindo um potencial de ampliação de tamanho das turmas em 1.138 escolas, da carga horária ou do número de turmas em 1.722 escolas e da carga horária docente em 778 escolas. O diagnóstico também apontou um alto potencial de parcerias para a oferta de itinerários técnicos entre escolas de um mesmo município (37 municípios) e entre cidades vizinhas (461 municípios) (FRENTE, 2020a, p. 19).

O quarto encontro, realizado já durante a pandemia e de forma remota, em 21 e 22 de maio de 2020, deu continuidade ao cronograma que previa iniciar o NEM nos estados em 2022. O encontro enfatizou a articulação entre a formação geral básica, os itinerários formativos e o projeto de vida (FRENTE, 2020b). Embora o tema do projeto de vida tenha sido constante nos encontros da Frente, foi neste último que apareceu como articulador da arquitetura curricular e como argumento para a importância dos itinerários como escolha estudantil baseada, justamente, em projetos individuais. Uma atividade dedicada exclusivamente ao projeto de vida contou com a participação de Franci Alves (Instituto Sonho Grande), Tiago Gomes (Fundação Telefônica Vivo), Yuri Oliveira (Instituto Natura), Hanna Danza (citada como especialista em projeto de vida) e Helena Achilles (coordenadora de etapa do Currículo Paulista) (FRENTE, 2020c). Em palestra intitulada *Itinerários formativos: principais aspectos e retomada dos conceitos* (21 de maio de 2020), Kátia Smole, membra do CEE-SP³ e agora falando em nome do Instituto Reúna, foi categórica:

“está tudo na grande arquitetura do Projeto de Vida. No entanto, nós materializamos essa arquitetura, esse raciocínio da formação da pessoa em torno e para o seu projeto de vida, em

duas grandes ideias: uma ideia de que existe um core – tem um coração – e todo mundo tem que ter acesso a ele. Tem que ser o mesmo conhecimento, que estão nas 1.800 horas e que são fundados na Base Nacional Comum Curricular [para a] etapa do ensino médio. [...] E existe uma outra parte, que é uma parte de escolha. Porque se eu preciso ser protagonista, se eu preciso ser capaz de tomar decisão, se eu preciso entender que projeto de vida é meu, que eu sou responsável por isso, que eu faço escolhas, que as minhas escolhas têm causa e consequência, eu preciso ter uma parte em que eu posso escolher. É aí que os itinerários entram [...]. O futuro define um pouco daquilo que a gente olha e para onde a gente vai. Mas o que precisa ficar claro é que a grande arquitetura está feita em torno do projeto de vida desse estudante. E eu tenho uma parte que todos precisam ter pra desenvolver seu projeto de vida – Base Nacional Comum Curricular – [e] outra parte de escolha” (SMOLE, 2020).

Smole advoga que o cenário de ofertas, a construção dos itinerários e seus currículos devem ser experimentados em projetos-piloto ou, em caso de impossibilidade, a implementação do NEM deve ser monitorada garantindo “*escuta aos estudantes e consulta às equipes gestoras*”.

O estado de São Paulo na vanguarda da implementação

Em 2021, quando Consed, CNE, secretarias estaduais e fundações/institutos educacionais empresariais ainda se debruçavam sobre como ‘colocar o projeto de vida no centro’ da reforma nos estados, o Programa Inova Educação já estava em pleno funcionamento na rede estadual de São Paulo. O projeto-piloto foi realizado em 2019, resultado de um acordo de cooperação entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Seduc-SP e o Instituto Ayrton Senna, com participação da Fundação Volkswagen (GOULART *et al.*, 2021). Celebrado em 2018 e com vigência até 2020, o acordo tinha por finalidade a revisão do Currículo Paulista para adequação à BNCC e a “construção de plano piloto de educação integral no tempo parcial para anos finais do EF como preparação para o Novo Ensino Médio, resultante da Lei n. 13.415/2017” (GOULART & ALENCAR, 2021, p. 339).

A disciplina ‘Projeto de Vida’ já estava presente nas escolas do Programa Ensino Integral – PEI, iniciado na rede em 2012, cuja implementação contou com a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, organização que figura em diversos estados como consultoria ligada à implementação do ensino médio em tempo integral, um dos eixos centrais do PL n. 6.840/2013 e da Lei n. 13.415/2017 (BUENO, 2021). “As experiências de escola de tempo integral em São Paulo convergiram para o Programa Inova” (GOULART & ALENCAR, 2021, p. 340), pedra angular da excêntrica noção de ‘escola integral em tempo parcial’ disseminada pelo governo de João Doria e que atrela as competências cognitivas e socioemocionais que figuram na BNCC e no Currículo Paulista à sua proposta de Projeto de Vida.

O Inova Educação pode ser considerado, nesse sentido, como um primeiro movimento da implementação do NEM em São Paulo, estabelecendo uma grade curricular

semanal fixa que, sem fazer parte da formação geral básica e nem dos itinerários formativos, absorveu 150 horas anuais em cada um dos três anos do ensino médio. Visando realizar a segunda promessa do NEM – a possibilidade de qualificação profissional durante o ensino médio para todos/as os/as estudantes –, o estado de São Paulo começou a implantar em março de 2019 o programa Novotec, cujo modelo de funcionamento é o mesmo preconizado pela Lei n. 13.415/2017.

A implantação em escala dos programas Inova Educação e Novotec colocou o estado de São Paulo na vanguarda nacional da implementação do NEM. Com efeito, a ‘arquitetura’ do NEM paulista, com o modelo de distribuição de carga horária adotado no estado (formação geral básica + Inova Educação + itinerários formativos nos períodos diurno, noturno ou em escolas de jornada ampliada de 7 ou 9 horas), serviu como exemplo para as outras redes do país, a partir do material intitulado *Qual o sistema ideal para gerenciar itinerários formativos nas redes?* – discutido no terceiro encontro da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed (FRENTE, 2020d). Tomando o estado de São Paulo como referência, o material indica como cada rede de ensino poderia simular a oferta dos itinerários formativos, os investimentos necessários e a alocação de docentes e custos. Dadas as diferenças de contexto entre os estados, foram propostos três cenários para a oferta de itinerários formativos nas redes: i) oferta de itinerários garantida sem abertura de novas turmas; ii) abertura de novas turmas apenas para garantir a oferta de todas as áreas do conhecimento em cada escola; iii) abertura de novas turmas para o atingimento da demanda dos/as estudantes em cada grupo geográfico (municípios ou região) ou até o limite de ociosidade das escolas (FRENTE, 2020d, p. 13). As simulações propostas partiam de premissas como:

A implantação dos itinerários deve se dar de forma centralizada, com a Secretaria de Educação sendo responsável por definir quais itinerários e quantas turmas cada escola deve ofertar;

O estado deve ter um cardápio de itinerários pré-definido;

A arquitetura do currículo deve ser igual para todos os estudantes do estado quando consideramos propedêutico/técnico por série e turno (FRENTE, 2020d, p. 16, grifos no original).

A tentativa do Consed de auxiliar as redes estaduais no planejamento da oferta dos itinerários expõe a contradição entre a promessa da livre escolha, segundo desejos e aptidões dos/as estudantes, e as condições concretas de oferta dos itinerários formativos nas redes de ensino. Os documentos apresentados nos encontros da Frente, ao mesmo tempo em que sugerem centralizar nas secretarias de educação a decisão sobre o número de itinerários e turmas ofertados nas escolas, também propõem oficinas temáticas sobre “Como promover equidade na implementação do Novo Ensino Médio” (FRENTE, 2020a, p. 46). Em particular, o Consed reconhece a dificuldade prática de efetivar a liberdade de

escolha individual para quem estuda no período noturno ou vive em municípios com poucas escolas. No estado de São Paulo, por exemplo, 334 (51,8%) dos 645 municípios possuem apenas uma escola pública de ensino médio (Inep, Censo Escolar 2020).

Os/As estudantes não podem escolher suas trajetórias escolares a partir dos cardápios de itinerários pré-definidos pelas redes de ensino em pelo menos metade dos municípios do país, devendo contar com a sorte de os itinerários ofertados coincidirem com as suas escolhas pessoais. Assim, as soluções propostas pelo Consed para garantir alguma escolha para estudantes do período noturno e das cidades pequenas incluem o trabalho escolar com ‘projetos de pesquisa’ (em itinerários não escolhidos pelos/as estudantes) e a adoção massiva da modalidade EaD (figura 1).

Internamente, no âmbito da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, secretarias estaduais e parceiros privados definem estratégias para lidar com aquilo que – porquanto óbvio –, vem sendo duramente criticado pelo campo educacional desde a edição da MP n. 746/2016: a realidade material das redes estaduais de ensino do país inviabiliza a arquitetura curricular ‘flexível’ fundada na liberdade de escolha (FERRETI & SILVA, 2017; SILVA, 2018). E sendo tal liberdade determinada por condições materiais estruturais que o Novo Ensino Médio (uma reforma de currículo) não pretende enfrentar, as desigualdades educacionais serão aprofundadas pela reforma, em vez de mitigadas. É isso o que vemos para o estado de São Paulo, que lidera a implementação do NEM no país, mas também promove uma distribuição um tanto desigual da ‘liberdade de escolha’.

Figura 1: Propostas da Frente Currículo e Novo Ensino Médio para efetivar a escolha de estudantes do período noturno e das cidades pequenas





Fonte: Material da oficina sobre equidade ministrada no terceiro encontro da Frente Currículo e Novo Ensino Médio, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1VfosWRqVKjdc7kYct7shL0ykiV-8eueQ>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

Dados e fontes da pesquisa

Além da análise dos mencionados documentos do GT-EM do Consed e da Frente Currículo e Novo Ensino Médio, a hipótese da 'liberdade de escolha' no NEM paulista foi testada por meio do cruzamento dos seguintes dados quantitativos: i) resultados da enquete de 'manifestação de interesse' *online*, formulada pela Seduc-SP e respondida por estudantes do primeiro ano do ensino médio entre junho e julho de 2021; ii) oferta de itinerários formativos por escola estadual em 2022; e iii) variáveis socioeconômicas referentes às escolas estaduais paulistas⁴.

Tanto os resultados da enquete quanto os dados da oferta de itinerários foram obtidos da Seduc-SP via solicitação com base na Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011). Os dados socioeconômicos (renda média e escolaridade de mãe e pai) foram obtidos dos microdados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp de 2019. O Índice de Nível Socioeconômico – INSE por escola foi obtido do portal de Dados Abertos da Seduc-SP e se refere aos questionários socioeconômicos do Saresp 2018. Os dados fornecidos pela Seduc-SP incluem as respostas ao questionário *online* para 3.635 escolas e a oferta de itinerários para 3.698 escolas. A comparação das duas bases de dados permite verificar a ausência de informações sobre as escolhas dos/as estudantes para 110 escolas que forneceram dados de oferta, incluindo 83 classes escolares instaladas em unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

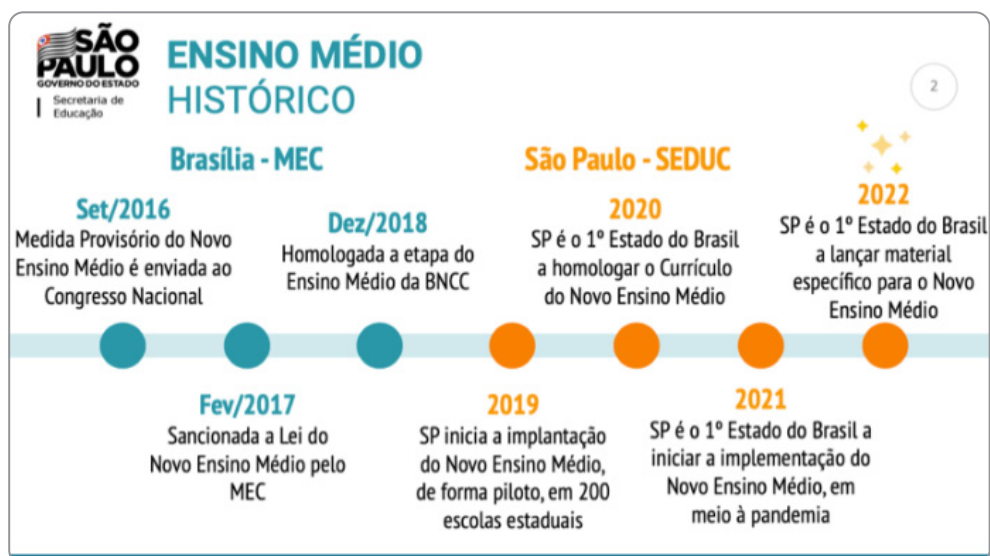
– Fundação CASA e duas escolas rurais. Também faltam informações sobre a oferta para 25 escolas incluídas na base de dados da enquete *online*, incluindo quatro escolas indígenas, três classes vinculadas da Fundação CASA e uma escola rural.

Liberdades desiguais

A escolha individual na rede estadual paulista foi efetivamente exercida por meio do preenchimento de um questionário *online*, de ‘manifestação de interesse’, distribuído entre junho e julho de 2021 a 423.874 estudantes do primeiro ano do ensino médio. Ao todo, 376.019 estudantes responderam à pesquisa (88,7% do público-alvo, em 3.635 escolas). O cardápio de itinerários à escolha (tabela 1) era composto por: a) dez itinerários de aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – individualmente ou combinadas duas a duas nos chamados ‘itinerários integrados’; b) quatro dos itinerários anteriores combinados com cursos de qualificação profissional de curta duração (Novotec Expresso); e c) 21 cursos profissionalizantes de 900 horas (Novotec Integrado). Os/As estudantes eram obrigados/as a escolher, dentre os dez itinerários de aprofundamento do primeiro grupo, pelo menos seis, colocando-os em ordem de prioridade. A escolha pelos 25 itinerários profissionalizantes restantes era opcional.

A enquete foi realizada durante a pandemia, fato de que se orgulhou o governo de São Paulo, a ponto de incluir o feito como marco na linha do tempo de implantação da reforma do ensino médio apresentada à imprensa no início de 2022 (figura 2). A falta de políticas públicas para a garantia de acesso à internet aos/as estudantes levou a rede estadual paulista a uma situação periclitante durante a pandemia. Segundo dados levantados pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, oito em cada dez estudantes da rede estadual não chegaram a permanecer mais de duas horas conectados/as ao aplicativo oficial para o acompanhamento das aulas *online* (o Centro de Mídias da Educação de São Paulo) ao longo de todo o ano de 2020 (TCE-SP, 2020). A situação mudou pouco em 2021, já que a distribuição de pacotes de internet a estudantes sem acesso às atividades escolares foi iniciada apenas em fevereiro de 2021, quase um ano após a suspensão das aulas presenciais na rede estadual (CÁSSIO, 2021).

Figura 2: Linha do tempo apresentada pela Seduc-SP no lançamento dos materiais de apoio ao Novo Ensino Médio (13 jan. 2022)



Fonte: Seduc, SP. Apresentação disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kjUVRSGqVGccMfY_2g-QKDnW-MGm0Aa9x>. Acesso em: 15 mai. 2022.

Além da falta de internet, o acesso às informações sobre os itinerários passíveis de escolha foi limitado aos/as estudantes. O *site* oficial do NEM⁵, com a matriz curricular dos itinerários e as ementas detalhadas, por exemplo, só foi lançado depois do encerramento da consulta *online*. No período do preenchimento do formulário, os/as estudantes tiveram acesso apenas a uma “breve descrição” (três linhas) e a uma “ementa geral” (de leitura opcional) de cada itinerário. Não obstante sucintas, as 35 ementas em PDF somavam 72 páginas, material extenso de leitura que permitiria aos/as estudantes conhecer as trajetórias possíveis para uma escolha qualificada. Para professores/as e gestores/as escolares, igualmente alijados/as das discussões sobre a elaboração e a implementação da reforma, a Seduc-SP chegou a organizar algumas *lives* sobre a implementação do NEM, mas manteve as caixas de comentários desativadas, impedindo que os/as participantes tirassem dúvidas ou registrassem as suas observações (GOULART & CÁSSIO, 2021; GOULART, CÁSSIO & SILVA, 2021).

A tabela 1 apresenta um resumo das escolhas dos/as estudantes (números da enquete *online*) em comparação à oferta efetiva dos respectivos itinerários formativos nas escolas da rede estadual paulista. As linhas em destaque representam os dois itinerários formativos mais frequentemente ofertados nas escolas. Considerando um universo de mais de 375 mil respondentes com a possibilidade de escolher dez itinerários formativos em qualquer ordem de prioridade, além de outros 25 itinerários profissionalizantes opcionais, não surpreende que a consulta tenha resultado numa distribuição homogênea das escolhas.

Tabela 1: Escolhas dos estudantes (total de 376.019 respondentes, em 3.635 escolas) por oferta de itinerários formativos nas escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo, 2021-2022

Itinerários Formativos de Aprofundamento	Área ^a	Nº de respostas	% de escolha ^b	Oferta total ^c	Oferta nas escolas únicas
Corpo, saúde e linguagens	LING + CN	335.675	89,27%	42,41%	29,19%
Cultura em movimento	LING + CHS	332.024	88,30%	104,91%	120,81%
A cultura do solo	CHS + CN	329.202	87,55%	20,15%	19,91%
#SeLiganaMídia	LING	325.788	86,64%	24,63%	9,28%
Ciências em ação!	CN	320.693	85,29%	9,29%	4,19%
Start! Hora do desafio!	LING + MAT	319.654	85,01%	25,87%	24,85%
Superar desafios é de humanas	CHS	317.445	84,42%	10,25%	2,99%
Meu papel no desenvolvimento sustentável	MAT + CN	315.030	83,78%	90,75%	116,62%
Matemática conectada	MAT	312.129	83,01%	20,89%	8,83%
Ciências humanas, arte, matemática	MAT + CHS	309.274	82,25%	32,29%	25,45%
Liderança e cidadania ^d	CHS	–	–	0,98%	1,50%
Itinerários Formativos do Novotec Expresso (cursos rápidos de qualificação profissional)	Área	Nº de respostas	% de escolha	Oferta total	Oferta nas escolas únicas
Matemática conectada	MAT + QUAL	125.989	33,51%	3,57%	0,00%
#SeLiganaMídia	LING + QUAL	112.593	29,94%	6,27%	2,69%
Ciência em ação!	CN + QUAL	104.699	27,84%	4,16%	4,18%
Superar desafios é de humanas	CHS + QUAL	101.138	26,90%	1,49%	0,00%

Itinerários Formativos do Novotec Integrado (cursos profissionalizantes de 900 horas)	Área	Nº de respostas	% de escolha	Oferta total ^e	Oferta nas escolas únicas
Administração	TÉCNICO	129.091	34,33%		
Informática para Internet	TÉCNICO	121.352	32,27%		
Marketing	TÉCNICO	99.643	26,50%		
Design Gráfico	TÉCNICO	92.608	24,63%		
Desenvolvimento de Sistemas	TÉCNICO	83.568	22,22%		
Eletrônica	TÉCNICO	81.011	21,54%		
Comércio	TÉCNICO	80.604	21,44%		
Finanças	TÉCNICO	67.606	17,98%		
Contabilidade	TÉCNICO	62.426	16,60%		
Design de Interiores	TÉCNICO	61.926	16,47%		
Recursos Humanos	TÉCNICO	61.218	16,28%		
Eletrotécnica	TÉCNICO	61.051	16,24%		
Farmácia	TÉCNICO	60.302	16,04%		
Nutrição	TÉCNICO	60.026	15,96%		
Eventos	TÉCNICO	58.419	15,54%		
Química	TÉCNICO	53.697	14,28%		
Logística	TÉCNICO	53.338	14,18%		
Serviços Jurídicos	TÉCNICO	50.478	13,42%		
Análises Clínicas	TÉCNICO	48.713	12,95%		
Guia de Turismo	TÉCNICO	44.720	11,89%		
Serviços Públicos	TÉCNICO	44.640	11,87%		

^aLING = Linguagens e suas Tecnologias; MAT = Matemática e suas Tecnologias; CN = Ciências da Natureza e suas Tecnologias; CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; QUAL = Qualificação profissional. ^bO percentual de escolha foi calculado sobre o total de estudantes no 1º ano do EM na rede paulista em 2021 (N = 423.874). ^cPorcentagens superiores a 100% indicam que os referidos itinerários formativos aparecem, em média, mais de uma vez por escola. ^dO itinerário 'Liderança e cidadania' não estava incluído entre as opções da enquete *online*. ^eA Seduc-SP não forneceu os dados de oferta para os cursos do Novotec Integrado.

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, com base em dados da oferta de itinerários e de escolha dos/as estudantes (enquete *online*) obtidos da Seduc-SP via Lei de Acesso à Informação, 2022.

Todos os itinerários de aprofundamento foram escolhidos por uma fração de respondentes entre 82,25% e 89,26% do total de participantes, correspondendo a 73-79% do total de matrículas no primeiro ano do ensino médio na rede estadual. Com efeito, os/as

estudantes eram obrigados/as a escolher ao menos seis dos dez itinerários de aprofundamento, de modo que todos acabaram sendo votados pela maioria, respaldando qualquer oferta de itinerários que fosse decidida posteriormente. A escolha pelos itinerários profissionalizantes (Novotec Expresso e Novotec Integrado), não obrigatória, foi registrada por um número significativamente menor de estudantes, o que pode indicar tanto o desinteresse pelas propostas apresentadas, quanto um problema da própria arquitetura curricular traduzida na enquete: um número muito grande de opções com acesso restrito às informações e tempo reduzido para decidir.

Tendo em vista a metodologia utilizada pela Seduc-SP, podemos detectar dois pontos críticos no processo de escolha dos itinerários: i) realização de enquete *online* (durante a pandemia) a partir de um instrumento de consulta extenso, que listava 35 itinerários formativos diferentes, cada um com uma ementa que deveria ser lida e compreendida pelo/a estudante; ii) obrigação de escolher um número grande de itinerários (no mínimo seis, podendo chegar a 35 opções), quando, na verdade, o/a estudante só poderia cursar um deles.

No início de junho de 2021, a Seduc-SP estabeleceu um cronograma prevendo que, finalizado o período da manifestação de interesse dos/as futuros/as estudantes do segundo ano, as escolas deveriam decidir, até o início de agosto, os itinerários que seriam efetivamente ofertados em 2022. Sobre a tomada de decisão a respeito da oferta, a Seduc-SP divulgou às escolas uma orientação bastante detalhada:

Cada escola deve definir quais itinerários formativos ofertará;

A quantidade de IF [Itinerários Formativos] ofertados depende da quantidade de turmas de Ensino Médio que a escola tem;

A Seduc apoiará as DEs [Diretorias de Ensino] na orientação aos diretores de escola e equipes escolares quanto ao processo de definição de quais IFs ofertar em cada escola, para atender aos interesses dos estudantes, dentro das possibilidades da escola; (...)

Todas as escolas devem ofertar, no mínimo, duas opções de aprofundamento curricular, inclusive as escolas que só possuem uma turma indo para a 2ª série em 2022;

Além disso, todas as áreas do conhecimento devem estar contempladas nas opções ofertadas pela escola;

Essa regra vale para cada turno (diurno e noturno);

Caso haja demanda dos estudantes e a escola comporte, a escola poderá ofertar mais de uma turma de um mesmo IF. (...)

Todas as escolas, mesmo as muito pequenas, deverão ofertar 2 itinerários;

Os supervisores ponto focal do Ensino Médio de cada diretoria de ensino identificarão quais são essas escolas em cada DE e para traçar um plano de oferta de 2 turmas de itinerário;

Esse processo deve ocorrer durante o período de manifestação de interesse e a SEDUC irá passar orientações de como deverá acontecer;

A SEDUC irá apresentar para os pontos focais alguns modelos de implementação possíveis para discussão com as escolas, envolvendo uso de tecnologia, turmas multisseriadas etc (SÃO PAULO, 2021, p. 67-68; 70).

De acordo com as orientações da Seduc-SP para a definição de itinerários formativos, embora a proposta do NEM permita que as escolas criem itinerários adaptados a seus contextos locais, no “primeiro ano de implementação dos itinerários (2022), as escolas devem ofertar apenas as opções desenhadas pela SEDUC”. A justificativa do governo estadual é que as comunidades escolares, ao ganharem maior entendimento sobre os itinerários formativos, “terão maturidade para construir suas propostas ou adaptar as apresentadas pela SEDUC, de acordo com sua realidade” (SÃO PAULO, 2021, p. 69).

Apesar da proibição, os dados de oferta apresentados na tabela 1 mostram que um segundo itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – intitulado *Liderança e cidadania*, não submetido ao escrutínio dos/as estudantes – seria ofertado em 0,98% das escolas da rede estadual. Nas ementas detalhadas dos itinerários divulgadas pela Seduc-SP após o término da consulta, consta que, caso a equipe escolar tenha interesse de desenvolver esta segunda opção de itinerário de humanidades, “deve haver um diálogo prévio com os estudantes que cursarão este Itinerário. A proposta do Novo Ensino Médio permite que as unidades escolares, diretorias de ensino e outras organizações da sociedade civil construam propostas de itinerários formativos” (SÃO PAULO, 2022, p. 39). A organização da sociedade civil que construiu o referido itinerário é o Instituto Politize!, especializado em programas escolares de educação política ideologicamente alinhados a *think tanks* liberais e fundações/institutos educacionais empresariais. A Seduc-SP ainda não informou a razão pela qual as escolas da rede estadual foram impedidas de adaptar os itinerários formativos ao mesmo tempo em que uma organização privada pôde incluir um itinerário adicional nas ementas oficiais⁶.

Além das orientações estritas e da designação de servidores nas DEs como pontos focais para orientar as escolas na definição dos itinerários, a Seduc-SP também apresentou às escolas alguns exemplos de oferta “*dentre todas as combinações possíveis*” (SÃO PAULO, 2021, p. 72-75, grifo no original), visando garantir, especialmente nas unidades com número pequeno de turmas, que as quatro áreas do conhecimento fossem contempladas na combinação dos itinerários ofertados. É isso o que mostram os dados de oferta da tabela 1. Embora os dez itinerários de aprofundamento tenham sido escolhidos por praticamente a mesma quantidade de estudantes, dois deles foram muito mais ofertados nas escolas que os demais: os itinerários integrados *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana* (Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e *Meu papel no desenvolvimento sustentável* (Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Em média, esses dois itinerários específicos foram ofertados 1,05 e 0,91 vezes por escola, respectivamente (linhas destacadas da tabela 1, com porcentagens superiores a 100%). Se considerarmos apenas as 334 escolas estaduais de ensino médio únicas em seus municípios, esses números crescem para 1,21 e 1,17 vezes por escola. Ao mesmo tempo, os quatro itinerários de áreas únicas, menos ofertados que os integrados na rede como um todo, são ainda menos frequentes nos municípios paulistas que possuem uma única escola de ensino médio. Vale ressaltar que os itinerários de área única representam precisamente o modelo de diversificação curricular apresentado na Lei n. 13.415/2017 e difundido como propaganda governamental, juntamente com os itinerários de formação profissional.

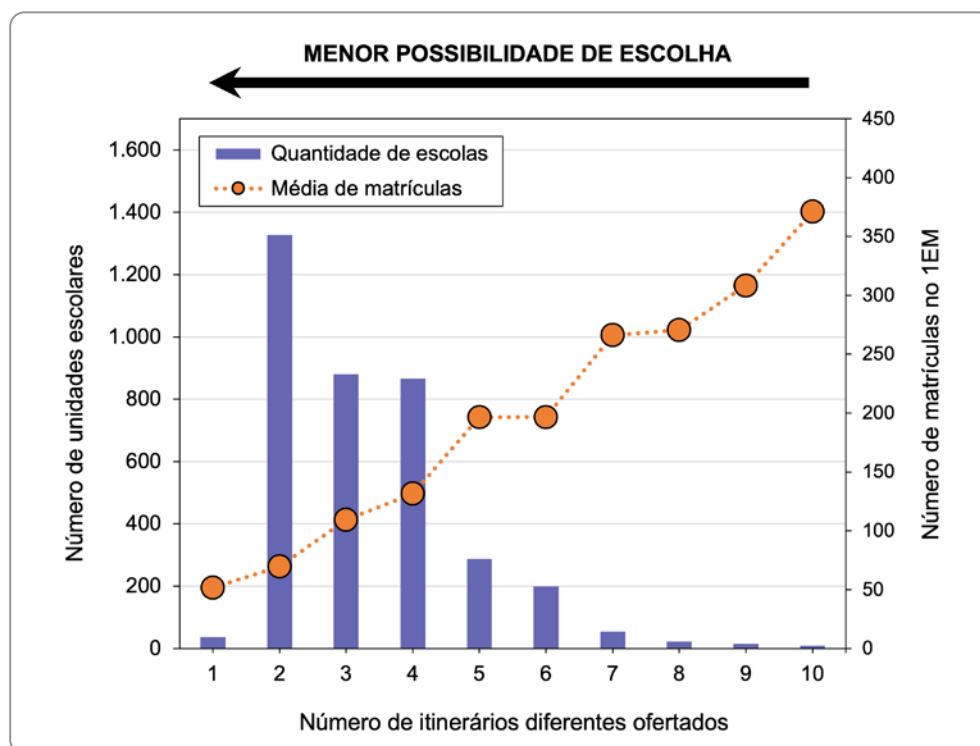
A relação entre o número de matrículas (tamanho da escola) e a variedade de itinerários ofertados nas escolas está descrita no gráfico da figura 3, que mostra que 1.327 (35,9%) das escolas de ensino médio da rede ofertam apenas dois itinerários formativos, o mínimo exigido pela Seduc-SP. Destas, 71,7% (25,7% do total da rede) oferecem *exatamente* os mesmos dois itinerários, *Cultura em movimento* e *Meu papel no desenvolvimento sustentável*. Considerando que, por meio da combinação de dois itinerários formativos integrados, haveria outras possibilidades de garantir que todas as áreas do conhecimento estivessem cobertas nas escolas e que, além disso, as regras de preenchimento da enquete *online* produziram um inevitável equilíbrio entre as escolhas dos/as estudantes (tabela 1), a oferta dos mesmos dois itinerários formativos em 952 escolas estaduais não se deve a escolhas individuais coincidentes entre estudantes de todo o estado.

Solicitamos à Seduc-SP os dados da priorização dos itinerários formativos pelos/as estudantes (primeira e segunda opções na enquete *online*), o que permitiria refinar a análise dessa escolha. Contudo, o órgão não forneceu as informações. Respondeu ao pedido não com os dados solicitados, mas com o número de estudantes que escolheram os itinerários *ofertados* nas escolas como sua primeira opção – ou seja, a escolha que ocorreu quando as ofertas já estavam devidamente definidas nas escolas, meses depois da enquete de manifestação de interesse.

A quantidade de escolas de ensino médio que ofertam entre dois e quatro itinerários formativos chega a 83,1% do total da rede. O aumento da variedade de itinerários formativos é acompanhado pelo aumento da média de matrículas na escola (linha pontilhada laranja da figura 3), de modo que um número muito pequeno de unidades escolares oferece mais de cinco itinerários: em geral, aquelas que possuem mais de 175 estudantes matriculados/as no primeiro ano do ensino médio. Na outra ponta da distribuição, 37 unidades escolares ofertam um único itinerário formativo e, assim, nem mesmo garantem a existência das quatro áreas do conhecimento exigida pela Seduc-SP: são 26 classes escolares instaladas em unidades da Fundação CASA, seis escolas regulares urbanas (quatro delas com menos de 50 estudantes), quatro escolas rurais e uma escola indígena. Considerando que a base de dados de manifestação de interesse dos/as estudantes praticamente não contém informações sobre as classes vinculadas da Fundação CASA, depreende-se

que a 'liberdade de escolha' dos/as adolescentes em situação de privação de liberdade é a mais limitada de todas.

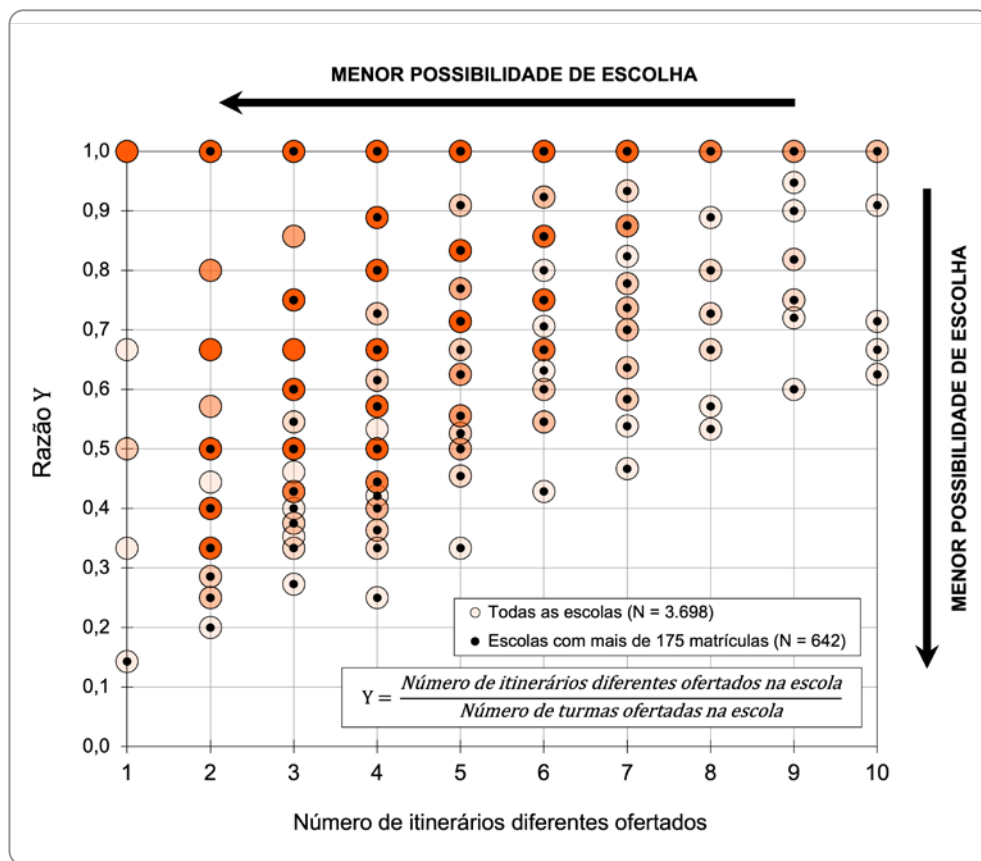
Figura 3: Oferta de itinerários formativos por escola (N = 3.698 escolas) por número médio de matrículas no 1º ano do ensino médio na rede estadual de São Paulo, 2022



Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2022, com base em dados da oferta de itinerários e de escolha dos/as estudantes (enquete *online*) obtidos via Lei de Acesso à Informação, 2021.

Para além do tamanho da escola e do fato de ela ser única (ou quase única) no município, a decisão sobre a oferta dos itinerários formativos é influenciada por variáveis relacionadas à própria gestão da escola. O gráfico da figura 4 mostra que a oferta de itinerários formativos na maioria das escolas de ensino médio da rede estadual tende a se concentrar em uma variedade menor, ainda que essas unidades escolares possuam uma quantidade de matrículas suficientemente grande para justificar a ampliação do número de itinerários ofertados. Essa tendência pode ser observada através do valor da razão Y entre o número de itinerários diferentes e o número total de turmas ofertadas nas escolas, que dá uma ideia da variedade de itinerários nas escolas maiores. No gráfico, as cores mais fortes representam as situações mais frequentes. Os pontos escuros representam as unidades com mais de 175 matrículas no segundo ano do ensino médio em 2022 (N = 642 escolas).

Figura 4: Oferta de itinerários formativos por razão entre o número de itinerários diferentes ofertados e o total de turmas na escola (N = 3.698 escolas), 2022



Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, com base em dados da oferta de itinerários obtidos via Lei de Acesso à Informação, 2022.

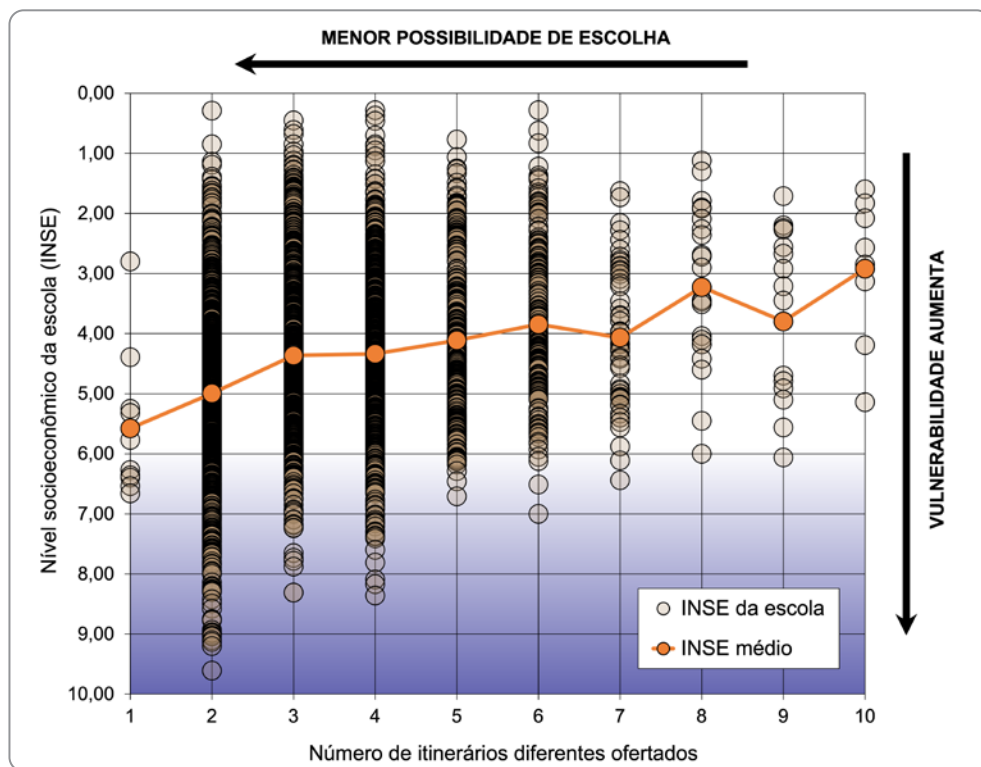
Uma escola estadual do município de Arujá/SP com estimativa de 280 matrículas para o segundo ano do ensino médio, por exemplo, ofertará sete turmas de itinerários formativos (aproximadamente 39 estudantes/classe) em 2022, mas decidiu que todas elas serão de um único itinerário ($Y = 0,14$). Uma segunda escola da Zona Sul da cidade de São Paulo (535 matrículas para o segundo ano em 2022) previu 15 turmas de cinco itinerários diferentes ($Y = 0,33$; 36 alunos/classe). A decisão sobre a oferta no nível da escola, nesses casos, leva em conta fatores como: a) o perfil profissional da equipe docente; b) a disponibilidade de salas de aula para a abertura de novas turmas; e c) a gestão cotidiana de um grande número de itinerários formativos, exigindo que o corpo docente assuma diversas unidades curriculares simultaneamente.

Apontada pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed como um dos cenários de oferta possíveis nas redes estaduais (FRENTE, 2020d), a garantia de uma

oferta mínima de itinerários que contemple as áreas do conhecimento nas escolas (mas não necessariamente as escolhas individuais dos estudantes) é a política de oferta de itinerários efetivamente praticada na rede estadual paulista. E, considerando ainda que as políticas de enturmação da Seduc-SP nos últimos anos vão precisamente no sentido do fechamento de turmas e da concentração de estudantes em classes maiores e de tamanho homogêneo (CÁSSIO *et al.*, 2016; TRAVITZKI & CÁSSIO, 2017) – com vistas à economia de recursos –, não surpreende que o governo paulista limite a oferta de itinerários formativos por escola ao mínimo possível, evitando-se a ampliação do número de turmas. Como consequência, sacrifica-se a ‘liberdade de escolha’ prometida a estudantes do ensino médio.

Limitada pelo tamanho das escolas e dos municípios em que estão localizadas e por uma série de outros fatores relacionados à gestão escolar, a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes também está desigualmente distribuída do ponto de vista socioeconômico na rede estadual paulista. Os gráficos das figuras 5 e 6 relacionam algumas variáveis socioeconômicas das escolas ao número de itinerários formativos nelas ofertados. O Índice de Nível Socioeconômico – INSE por escola, calculado pela Seduc-SP a partir de dados coletados nos questionários socioeconômicos do Saresp (grau de escolaridade dos pais, renda familiar e posse de bens de consumo duráveis na residência)⁷, exibe uma tendência de diminuição à medida em que o número de itinerários formativos diferentes aumenta nas escolas (figura 5). Da mesma forma, o aumento da renda e da escolaridade média das famílias nas escolas de ensino médio da rede paulista (figura 6) acompanha o aumento da variedade de itinerários formativos nestas mesmas escolas. Em outras palavras, quem estuda em escolas com perfil socioeconômico mais baixo (estudantes mais vulneráveis da rede) tem, em geral, menor possibilidade de escolha do que quem estuda nas escolas com perfil socioeconômico mais elevado. O INSE consiste em uma escala de 0 a 10 que progride das escolas estaduais de maior para as de menor nível socioeconômico (eixo do gráfico em ordem inversa).

Figura 5: Oferta de itinerários formativos por Índice de Nível Socioeconômico – INSE das escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo, 2022

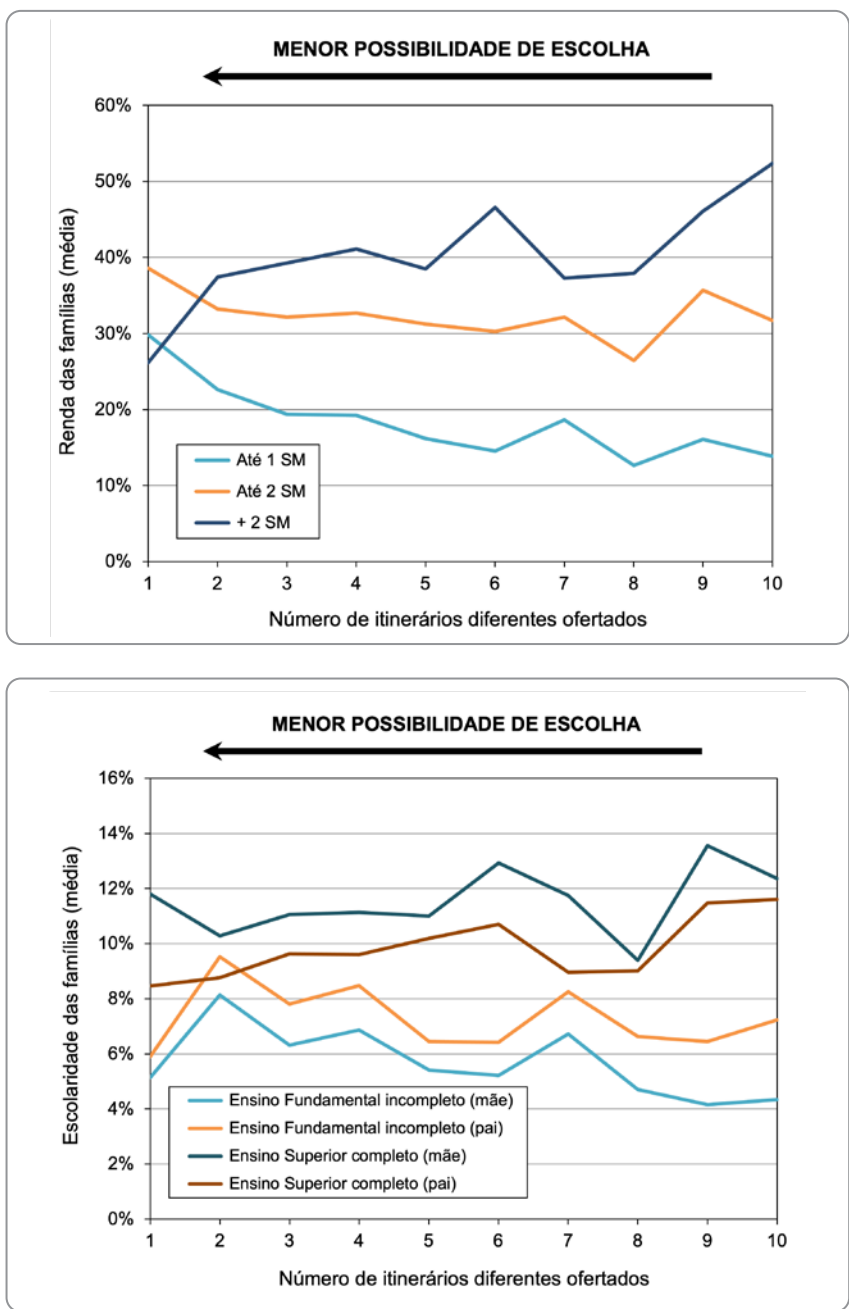


Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2022, com base em dados da oferta de itinerários obtidos via Lei de Acesso à Informação (2022) e no INSE, calculado pela Seduc-SP a partir dos questionários socioeconômicos do Saresp 2018.

A indução de desigualdades escolares não é uma novidade na educação pública do estado de São Paulo, haja vista os exaustivamente descritos efeitos segregadores do Programa Ensino Integral – PEI, que concentra estudantes de classe média em escolas de jornada ampliada e a maioria dos mais pobres em escolas superlotadas e em condições de carestia (GIROTTO & CÁSSIO, 2018; REPU, 2021). Já a partir do primeiro ano de sua implementação no estado de São Paulo, pode-se afirmar que o NEM segue a mesma tendência de indução de desigualdades escolares do PEI.

Na medida em que o NEM é uma reforma curricular que promete revolucionar o ensino médio brasileiro unicamente a partir do currículo e com mínimo investimento público, ele não prevê ampliação física das redes de ensino nem a contratação e a valorização de profissionais da educação, tampouco políticas que garantam a permanência de estudantes trabalhadores/as nas escolas de jornada ampliada. A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais.

Figura 6: Oferta de itinerários formativos por renda média (esquerda) e escolaridade média (direita) das famílias nas escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo, 2022



Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2022, com base em dados da oferta de itinerários obtidos via Lei de Acesso à Informação e nos questionários socioeconômicos do Saresp 2019.

Considerações finais

O estado de São Paulo, cujo governo se autocongratula por liderar a implementação do NEM no país, é também o primeiro a demonstrar a falácia da liberdade de escolha prometida pela reforma do ensino médio. O fato de as condições materiais das escolas sobrepujarem as escolhas individuais na tomada de decisões sobre a oferta dos itinerários formativos não é propriamente uma novidade. Os achados desta pesquisa, nesse sentido, já eram esperados por um grande número de especialistas em educação que trabalham nas escolas ou que as tem como tema de estudo.

Como mostram os documentos da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, os/as implementadores/as da reforma também sabiam que a liberdade de escolha individual era uma promessa que só poderia ser realizada – a assim mesmo com muitas restrições – se a reforma fosse acompanhada de investimentos massivos para aumentar a capacidade instalada das redes e a contratação de pessoal para uma ampliação significativa das turmas. Se considerarmos as outras duas promessas da reforma – qualificação profissional e jornada escolar ampliada universais – esses custos seriam ainda mais elevados.

A análise combinada dos dados de ‘escolha’ dos/as estudantes e da oferta de itinerários formativos nas escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo revela aquilo que a propaganda governamental da reforma do ensino médio sempre tentou escamotear: a ‘livre escolha’ prometida aos/as estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas. E uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados.

Tomada como um valor acima das relações sociais, a liberdade de escolha foi o elemento ideológico que auxiliou a implementação da reforma do ensino médio. Em novembro de 2016, o Ibope divulgou uma pesquisa de opinião encomendada pelo MEC com diversas perguntas relacionadas ao conteúdo da MP n. 746/2016, na qual 70% dos/as respondentes se declararam favoráveis a que os/as estudantes pudessem escolher as disciplinas que desejam cursar no ensino médio e 86% eram a favor da ampliação do número de escolas de ensino médio em período integral.⁸ A pesquisa também pedia que os/as respondentes avaliassem a educação no Brasil (91% das avaliações oscilaram entre ‘regular’ e ‘péssima’) e, por fim, se declarassem favoráveis ou contrários à reforma do ensino médio. A conclusão óbvia é que a maioria dos/as respondentes (72%) se colocou a favor de uma reforma educacional associada ao aumento da liberdade e à melhoria da qualidade das escolas.

Contudo, o uso da ‘liberdade de escolha’ como elemento de propaganda⁹ serve para ocultar não apenas a limitação material da escolha igualitária, mas também para induzir a

reprodução de condições desiguais de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino. Como mostram os dados desta pesquisa, o NEM em São Paulo não apenas descumprir a promessa de liberdade de escolha, mas também impõe aos/as estudantes mais pobres condições inferiores de escolarização.

Recebido em: 19/05/2022; Aprovado em: 27/06/2022.

Notas

- 1 Vetor Brasil é uma organização da sociedade civil que atua na formação da burocracia para o setor público. Em 2019, enquanto apoiava a Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, realizou junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) o projeto Líderes Públicos, com “pré-seleção de 34 Dirigentes Regionais de Educação para nova gestão [governo João Doria]” (VETOR BRASIL, 2019, p. 16). Em 2021, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo – SDE, foi responsável por um programa que ofereceu curso de pós-graduação *lato sensu* (realizado pelo Insper e apoiado por Fundação Brava e Fundação Itaú Educação e Cultura) em 15 Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo, com vistas à expansão do Programa Novotec. Disponível em: <<https://vetorbrasil.org/novotec>>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- 2 Como secretário de educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps foi presidente do Consed até 2016. Passou à presidência do CNE, cargo em que permaneceu até 2018, seguindo como conselheiro do órgão até 2020.
- 3 Especialista em Educação Matemática e ligada a diversos institutos e coalizões empresariais de educação, Kátia Stocco Smole substituiu Rossieli Soares da Silva na Secretária de Educação Básica do MEC em 2018, quando este ascendeu ao cargo de ministro da educação. A partir de 2018, Rossieli assumiu a Seduc-SP na administração de João Doria, onde permaneceu até abril de 2022. Como secretário, passou a coordenar a Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, que teve como assessora Kátia Smole, atual diretora executiva do Instituto Reúna e que também preside a Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE-SP. As idas e vindas de Smole entre as esferas pública e privada exemplificam o que, em política, se costuma chamar de ‘porta giratória’.
- 4 Além desses conjuntos de dados, a Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade – REPU, lançada em junho de 2022, analisou os problemas de alocação de professores/as nos itinerários formativos do NEM paulista e a ‘expansão’ da carga horária para estudantes do período noturno. Concluiu-se que o governo paulista não está cumprindo as 1.000 horas letivas anuais obrigatórias no ensino médio, segundo estabelece a Lei n. 13.415/2017 (REPU, 2022).
- 5 Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- 6 Em resposta ao pedido de informação específico, a Seduc-SP informou que a parceria com o Politize! foi estabelecida por meio de um Acordo de Cooperação, e consistiu na realização de um programa-piloto em 56 escolas da rede estadual. A lista das escolas foi fornecida, mas não os detalhes sobre o programa e nem os critérios de escolha das unidades escolares. A fim de protelar o envio das informações, a Seduc-SP invocou a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei n. 13.709/2018) para justificar a necessidade de apresentar pedido de vistas ao processo administrativo físico relativo ao acordo de cooperação diretamente à Chefia de Gabinete do órgão.
- 7 O INSE é medido numa escala de 0 a 10, que progride das escolas estaduais de maior para as de menor nível socioeconômico. As escolas estaduais Prof. João Borges e Prof. Antônio Alves Cruz, localizadas em dois bairros nobres da cidade de São Paulo/SP (Tatuapé e Vila Madalena, respectivamente), possuem os maiores níveis socioeconômicos da rede estadual (INSE = 0,28), enquanto a escola estadual rural Profa. Anézia Amorim

Martins, localizada no município de Itaoca/SP, região do Vale do Ribeira, possui o menor nível (INSE = 9,61). A Seduc-SP não disponibiliza os valores do INSE para as classes vinculadas da Fundação CASA. Informações disponíveis em: <<http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/indice-de-nivel-socioeconomico-inse-por-escola>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

- 8 Dados disponíveis em: <<https://drive.google.com/file/d/1b6y5wTUFhCW0S5YmwYU3e44c8YjvG6lo>>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- 9 Sobre isso, ver RIBEIRO & ZANARDI, 2020.

Referências

BRASIL. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BUENO, Alana Lemos. *A reforma do ensino médio: do Projeto de Lei n. 6.840 à Lei n. 13.415/2017*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CÁSSIO, Fernando Luiz *et al.* Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, 2016.

CÁSSIO, Fernando. Negacionismo disfarçado. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ano 14, n. 167, 01 jun. 2021, p. 6-7. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/negacionismo-disfarçado-aulas-presenciais-governo-paulista>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. *Trajetória do GT do EM e suas 4 frentes*. São Paulo: Consed, nov. 2018a. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/downloads>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. *Encontro do Grupo de Trabalho Ensino Médio* [sinopse do encontro de 08-09 nov. 2018]. São Paulo: Consed, 2018b. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/5c19440cd1f1a.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Reforma do Ensino Médio [entrevista com Rossieli Soares da Silva]. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 274-282, 2017.

FERRETTI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. *Apresentação da iniciativa*. São Paulo: Consed, jun. 2019a. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/5d10d64847b1f.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE & DESCHAMPS ASSESSORIA E TREINAMENTOS. *Regulamentações necessárias para a (re)elaboração curricular e implementação de novas arquiteturas de Ensino Médio*. Brasília: Deschamps – Assessoria e Treinamentos, 2019b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VqDbxoGn_bKdklInnG2oBUwLxY5XV4jv>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. *3º Encontro – Consolidação*. Brasília, Consed, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14-_qlkzMeIJ4ofBSETaaWwJeRcrpV_n4>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. *Coletânea de materiais*. Brasília, Consed, 2020b. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1JHSfSw78KAOnG3eXDL0DinkYBNoInEAG>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. *4º Encontro – Consolidação*. Brasília, Consed, 2020c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JR4ARnh3als02CU6PvJFoOzlWys2L_mi>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. *Qual o sistema ideal para gerenciar itinerários formativos nas redes?* Brasília, DF: Consed, 2020d. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/14Ktn79N-hn3PvbxlyImMpuipkvVgDg>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GIROTTO, Eduardo Donizeti & CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 109, 2018.

GOULART, Débora C. & ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021.

GOULART, Débora & CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, 12 ago. 2021. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando & SILVA, José Alves da. Ensino médio nem-nem. *Carta Capital*, São Paulo, 02 jul. 2021. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/opiniaio/ensino-medio-nem-nem>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GOULART, Débora C et al. *Inova Educação: leitura crítica sobre a proposta educacional dirigida à juventude paulista*. São Paulo: Ação Educativa / GEPUD / Unifesp, 2021. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/10/RELAT%C3%93RIO-INOVA-REV-7-1.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

INSPER. *Programa de cursos em gestão e políticas públicas: relatório de atividades 2017*. São Paulo: Insper, 2017. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2019/12/Relatorio-programas-cursos-em-gestao-e-politicas-publicas-2017.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

INSTITUTO REÚNA. *BNCC comentada para o Ensino Médio*. São Paulo: Instituto Reúna, 2020. Disponível em: <<https://www.institutoreuna.org.br/projeto/BNCC-Comentada>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. *Sobre o Programa Ensino Integral* [Nota Técnica]. 2 ed. São Paulo: REPU, 2021. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 15 mai. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RIBEIRO, Márcen Pádua & ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, e100, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644439519>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SANTOS, Cleverson José dos & SILVA, Monica Ribeiro da. O papel dos agentes intermediários no processo de implementação de uma política educacional: o GT Ensino Médio do Consed e a reforma pela

Lei n. 13.415/2017 no Brasil. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 7, e20007, 2022.

SÃO PAULO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SEDUC-SP. *Implementação do Novo Ensino Médio* [apresentação de slides aos/as gestores/as escolares]. São Paulo: Seduc-SP, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VkpqOVqQjR0KTRHfXnhY1xniAUxssJ_J>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SÃO PAULO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SEDUC-SP. *Itinerários formativos – Catálogo das ementas detalhadas dos aprofundamentos curriculares*. São Paulo: Seduc-SP, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Catalogo_Detalhado_dos_Aprofundamentos_Curriculares_final.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

TRAVITZKI, Rodrigo & CÁSSIO, Fernando Luiz. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. esp., p. 159-183, 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO – TCE-SP & DIRETORIA DE CONTAS DO GOVERNADOR. *Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre a alimentação escolar, o ensino a distância e o retorno às aulas presenciais no âmbito das ações tomadas pela Secretaria de Estado da Educação em virtude da pandemia da Covid-19* [TC n. 17124.989.20-3]. São Paulo: TCE-SP, 31 mar. 2020. (mimeo.)

VETOR BRASIL. *Relatório Anual de Atividades 2019*. São Paulo: Vetor Brasil, 2019. Disponível em: <<https://vetorbrasil.org/transparencia>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

▶ RESENHAS

RETRATOS DA ESCOLA



Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo

KRAWCZYK, Nora;

ZAN, Dirce (Orgs.).

A Reforma do Ensino Médio em São Paulo

A continuidade do projeto neoliberal.

Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. 195 p. E-book.

Desde a Medida Provisória n. 746/2016 e, posteriormente, a Lei n. 13.415/2017, conhecida como reforma do ensino médio, temos visto governos se esforçando para implantá-la e convencer a população das vantagens que trará aos/as estudantes; por outro lado, pesquisadores/as vinculados/as às instituições de educação superior e professores/as da educação básica críticos/as à reforma indicam uma série de problemas, que ficam mais evidentes à medida que a implementação avança¹. Por ser uma reforma que imprime importantes mudanças na vida escolar, com repercussões significativas na experiência e na formação dos/as estudantes, na organização do trabalho pedagógico e na gestão da escola, ela tem sido objeto de muitas pesquisas, o que é importante para que as comunidades escolares e acadêmicas possam analisá-la desde o início, de diferentes formas e sob diversos pontos de vista.

O livro *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*, organizado pelas professoras Nora Krawczyk e Dirce Zan, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, reconhecidas pesquisadoras do ensino médio, é uma dessas contribuições. Escrito com a finalidade de apresentar os resultados iniciais da pesquisa *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo* – realizada pela Rede Nacional EMpesquisa, coordenada pela professora Monica Ribeiro, da Universidade Federal do Paraná – pretende acompanhar a implementação da reforma do ensino médio em diversos estados. São Paulo foi o primeiro a iniciar a reforma do ensino médio, denominado Novo Ensino Médio – NEM, com experiências-piloto no Centro Paula Souza – CPS. A partir de 2021, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Seduc/SP passou a implementar o NEM, com base num currículo simplificado e em opções formativas, apoiada em Programas como o Novotec, o Inova Educação e a ampliação das escolas de tempo integral.

Produzido por pesquisadores/as, professores/as da educação básica e estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp – que compõem o EMpesquisa/SP, coordenado pelas professoras Nora Krawczyk e Dirce Zan – o livro traz uma análise acurada das primeiras iniciativas da Seduc/

SP para a implantação da reforma, com base em pesquisa documental. Cada capítulo, na especificidade que propõe analisar, apresenta ao/à leitor/a como as primeiras iniciativas para implementar a reforma se articulam a políticas anteriores, na forma de projetos ou programas, que os/as autores/as denominam de continuidade do projeto neoliberal na rede estadual paulista. A obra é composta pelo prefácio do professor Gaudêncio Frigotto, a apresentação das professoras Nora Krawczyk e Dirce Zan, quatro capítulos e uma entrevista com Rebeca Tarlau intitulada *Consenso por filantropia como estratégia de poder neoliberal*, conduzida por Ana Beatriz Gasquez Porelli, Cristiane Leticia Nadaletti, Juliana Novais, Rodolfo Soares Moimaz, Tatiana de Oliveira e Tayná Lucio. Para melhores apresentação e análise, optamos por fazê-las com base em cada capítulo.

O primeiro, *Quando tudo começa... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio*, de Josilaine Catia Gonçalves, Nora Krawczyk, Sérgio Feldemann de Quadros e Sílvia Forato, conduz os/as leitores/as a uma análise que compreende a reforma na conjuntura de retrocesso em que ela se efetiva, contextualizando discussões, polêmicas e embates em torno do Projeto de Lei n. 6.840, de 2013. Na retomada histórica que favorece uma visão mais articulada do debate sobre o ensino médio, desde as mobilizações pelo fim da ditadura empresarial-militar, as autoras e o autor destacam a esperança que se abriu com propostas para a educação pública – construídas nas Conferências Nacionais de Educação, respaldadas em pesquisas de cunho crítico produzidas por Programas de Pós-Graduação – e como ela foi frustrada pela adoção da orientação neoliberal na economia, na política e como ideologia ou racionalidade dominante. Não obstante a problematização sobre a ausência de uma identidade clara dessa etapa da educação básica, é importante reconhecer, como autoras e autor o fazem, que a ideia de educação básica presente na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 – LDB/96, colocou a necessidade de sua universalização e compromisso com os conhecimentos científicos e humanísticos que compõem a formação geral dos/as estudantes. Nesse sentido, a reforma significa uma ruptura com a concepção da LDB/96, mediante a flexibilização curricular por meio de itinerários formativos, habilidades e competências como parâmetros para organização do processo de ensino e aprendizagem, assim como o projeto de vida e o protagonismo juvenil como estratégias de organização e controle da subjetividade da juventude.

Ao analisar os primeiros passos da implantação do NEM no segundo capítulo – *Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino* –, Anniele Ferreira de Freitas, Dirce Zan, Fernanda Dias da Silva e Rodolfo Soares Moimaz afirmam que uma série de medidas em desenvolvimento há quase uma década pela Seduc já indicava os rumos da reforma na rede estadual paulista, embora as orientações oficiais sobre mudanças curriculares, organização da gestão e formação de professores/as para o NEM datem de janeiro de 2020. A disciplina Projeto de Vida, que compõe o currículo do NEM, fazia parte do Programa Ensino Integral e do Programa Inova Educação, implantado em todas as escolas da rede de ensino a partir de 2019, não constituindo, portanto,

uma novidade nas escolas paulistas de ensino médio. Desde 2008, com o Programa São Paulo Faz Escola, a rede estadual paulista tem um currículo centralizado, com material para estudantes, professores/as e gestores/as, produzido pela Seduc em parceria com entidades privadas. O material era organizado com base nas competências do referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio e foi reformulado em 2019, para adequar-se à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. As habilidades socioemocionais estavam previstas no Programa Inova Educação, com o *Plano Estratégico 2019-2022 para o Século XXI*, mas a Seduc, na avaliação das autoras e do autor, mesmo reafirmando a intenção de liderar o ranking do índice do Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, incorporou a ideia das habilidades socioemocionais prevista na BNCC como algo a ser agregado aos indicadores educacionais nacional e estadual. A estreita articulação da Seduc com a reforma do ensino médio pode ser compreendida em parte pelo trânsito de gestores/as entre a Secretaria e o Ministério da Educação – a exemplo de Maria Helena Guimarães de Castro, secretária de Educação de São Paulo entre 2007 e 2009 e secretária-executiva do MEC de 2016 a 2018; e de Rossieli Soares, ministro da Educação em 2018, que assumiu a pasta da Educação em São Paulo em 2019.

Embora rico em informações e análises sobre como as primeiras medidas para a implementação do NEM apoiam-se em programas já existentes (Inova Educação, Novotec etc.), o estudo não pôde trazer dados sobre problemas que começam a ganhar visibilidade, como a falta de professores/as para ministrar os componentes curriculares dos itinerários formativos, a ‘falsa liberdade de escolha’ dos itinerários formativos, o aumento da desigualdade e o eventual descumprimento da Lei 13.415/2017 quanto à expansão da carga horária, conforme indicado na Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade². Trata-se de aspectos que certamente serão investigados na continuidade da pesquisa e que reafirmam a importância de um acompanhamento atento da implementação da reforma, tal como proposto pela pesquisa da Rede Nacional EMpesquisa.

A reforma da Educação Profissional em nível médio é abordada por Ana Beatriz Gasquez Porelli e Sílvia Beltrane Cintra no terceiro capítulo, *Centro Paula Souza e a implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo*, com base no estudo documental das medidas adotadas pelo Centro Paula Souza – CPS, autarquia estadual vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que possui 223 escolas técnicas – Etecs e 73 faculdades de tecnologia – Fatecs, que atendem a 291 mil discentes, distribuídos/as em 300 municípios paulistas (2022, p. 80). Na avaliação das autoras, a reforma encontrou solo fértil para prosperar no Centro Paula Souza por conta da cultura de programas-piloto que favorece a naturalização da diversificação curricular. Dessa forma, quando a reforma entrou em vigor, o Centro Paula Souza planejou 12 currículos adequados ao NEM para serem implementados em 2018; isso significa que dos 13 eixos tecnológicos dos cursos ofertados, cinco se adequaram às opções curriculares da reforma do ensino médio. Por conseguinte, em 2018, parte das Etecs já tinha catálogos formados por cursos das modalidades

anteriores à reforma e por cursos adequados à reforma, totalizando oito modalidades de cursos ofertados nas escolas do Centro Paula Souza, além do Ensino Técnico Integrado ao Médio – Etim e do ensino médio propedêutico; esses deveriam ser substituídos até 2020 pelo Ensino Médio com Habilitação Profissional – MTec e pelo Ensino Médio com Qualificação Profissional – MQTec, no caso do primeiro e pelo Ensino Médio com Itinerário Formativo, no caso do segundo.

Apoiado na ideia da diversidade de cursos, da flexibilização e do protagonismo estudantil, o governo paulista, além da rápida implantação da reforma nas escolas do Centro Paula Souza a partir de 2019, por meio do Programa de Formação Profissional denominado Novotec, pretendia levar qualificação profissional com a excelência do Centro Paula Souza a estudantes da rede regular de ensino, através de cursos técnicos integrados ao ensino médio. A implantação da reforma do ensino médio em São Paulo, a partir das duas experiências analisadas, indica que as parcerias do governo paulista com o setor privado se fortaleceram e influenciam cada vez mais as políticas educacionais. Ainda que em fase inicial e fruto de estudo documental, a pesquisa sugere que a reforma tende a contribuir para um rebaixamento da formação da juventude trabalhadora com currículos aligeirados, submetidos à necessidade do mercado.

No último capítulo, *Instituto Federal de São Paulo e a reforma neoliberal na educação profissional: entre contradições e disputas*, de Cristiane Letícia Nadaletti, Danielle de Sousa Santos, Rogério de Souza Silva e Tatiana de Oliveira, a reforma do ensino médio é analisada a partir da experiência do Instituto Federal de São Paulo – IFSP. Os Institutos Federais foram criados em 2008, pela Lei n. 11.892, como instituições de ensino superior, básico e profissional, sendo que o IFSP é o maior do país, com 37 unidades, 801 cursos, 62.660 estudantes, 3.004 professores/as e 1.880 técnicos-administrativos. Há 22.245 matrículas na educação básica, distribuídas em 226 cursos, e destes, 100 são ofertados na forma integrada ao ensino médio, com 10.896 estudantes matriculados/as (2022, p. 109).³

Um aspecto relevante das incursões que as autoras e o autor fizeram na análise documental e nas ações de gestores/as e educadores/as do IFSP foi mostrar, malgrado as medidas em curso, que há resistência e adaptações à reforma, tanto no que se refere às mudanças na matriz formativa dos cursos, quanto em relação à tentativa de parceria do IFSP com o governo paulista para a oferta de cursos de qualificação profissional por meio do Programa Novotec Expresso. A análise indica que a reforma contrapõe-se à concepção de formação integrada ao fragmentar e reduzir a formação dos/as estudantes. Outrossim, abre possibilidades de parcerias com o setor privado ao não anunciar a necessidade de um projeto pedagógico unificado. Num cenário tão desfavorável, não obstante as contradições e divergências, os dois Seminários Nacionais do Ensino Médio Integrado, realizados em 2017 e 2018, pelo Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE, colegiado que integra o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, foram importantes por ratificarem a defesa e a

manutenção dos princípios dos cursos de Ensino Médio Integrado – EMI. As discussões e proposições dos seminários contribuíram na construção de Currículos de Referência para os cursos de EMI do IFSP em 2018, de forma participativa, orientados por uma concepção de formação que articula a dinâmica do setor produtivo à formação de profissionais com compreensão crítica da sociedade. Esses movimentos de resistência permitiram, na análise das autoras e do autor, a construção do que denominaram de *variantes da reforma*, no que tange aos cursos do EMI, embora a concepção formativa dos Institutos Federais esteja sob o ataque das reformas educacionais que, deste o início do século XXI, visam atender às demandas do capital.

O livro organizado por Nora Krawczyk e Dirce Zan é uma importante contribuição à discussão sobre a reforma do ensino médio, porque além de se somar a outras publicações que a analisam criticamente, traz dados sobre sua implantação pioneira em São Paulo e mostra como, em vários aspectos, não era estranha a projetos e programas desenvolvidos há pelo menos uma década. Isso corrobora a ideia de que, embora tenha sido feita rapidamente, a reforma já era gestada há tempos por um setor da sociedade civil vinculada ao capital, que, ao ter acesso ao Estado, via governo Michel Temer, viu-se diante da oportunidade perfeita para realizar a tão esperada ‘contrarreforma’ educacional.

Recebido em: 11/08/2022; Aprovado em: 13/08/2022.

 **MÁRCIA APARECIDA JACOMINI**

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos- SP, Brasil.

Notas

- 1 Entre as iniciativas que defendem a revogação da reforma estão a *Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio* (Lei 13.415/2017), assinada por mais de 200 entidades de classe e acadêmicas e a *Carta de Natal da Conape/2022*, ambas estão disponíveis na seção *Documentos* deste número da *Retratos da Escola*.
- 2 REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- 3 Dados: Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 maio 2021.

Novos contornos da precarização: *a pandemia da COVID-19 e os sucessivos ataques ao trabalho docente*

AFFONSO, Cláudia;
FERNANDES, Claudio;
FRIGOTTO, Gaudêncio;
MAGALHÃES, Jonas;
MOREIRA, Valéria;
NEPOMUCENO, Vera (Orgs.).

Trabalho docente sob fogo cruzado. Volume II
Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

Trabalho docente sob fogo cruzado — Volume II é uma coletânea de textos (compreendendo artigos, ensaios e entrevistas) que dá sequência ao primeiro volume da mesma obra, lançado em 2018. Ambas as produções são fruto dos trabalhos do Grupo THESE — Projetos Integrados de Pesquisa em História, Educação e Saúde (UFF/UERJ/EPSJN-FIOCRUZ), que, contando com diversos/as pesquisadores/as e autores/as convidados/as, aborda questões relacionadas à desvalorização do trabalho docente em meio à crise estrutural do capital, buscando investigar as consequências dessa crise no campo educacional. Este segundo volume segue a lógica proposta no anterior, ao reunir autores/as que exercem ou exerceram a profissão docente, e cujas experiências tornaram-se tema de estudo e de investigação — fundamentos indispensáveis à realização da práxis. Nesse sentido, a obra amplia a discussão a respeito do ‘fogo cruzado’ em meio ao qual sobrevivem e resistem os/as trabalhadores/as, em especial os/as docentes, que lutam para superar os sucessivos ataques à sua profissão.

Prefaciado coletivamente por Evangeline Algebaile, Lia Tiriba, Maria Ciavatta, Marise Ramos e apresentado por Cláudia Affonso, o livro foi construído a partir da colaboração de 43 professores/as-autores/as de diferentes localidades, gerações, níveis e esferas de atuação. Esses/as autores/as foram provocados/as a trazer, por meio de sua escrita, reflexões acerca do que é o trabalho docente e de como defendem sua condição de trabalhadores/as nesse campo, diante do contexto de precarização do trabalho, advindo do processo de mercantilização da educação — situação recrudescida a partir do surgimento da pandemia da Covid-19.

Quanto à estrutura, o volume que aqui resenhamos se divide em duas partes, precedidas por um ensaio de autoria de Jonas Magalhães, no qual que se destacam os “tensionamentos

e deslocamentos teórico-práticos da função social da escola e do papel político do professor provocados pela pelas situações de excepcionalidade decorrentes da pandemia” (2021, p. 31). A primeira parte, intitulada *O trabalho docente na pandemia do Coronavírus*, é composta de uma entrevista (concedida por Gaudêncio Frigotto) e oito textos que abordam as implicações da pandemia no trabalho docente. A segunda parte, *O trabalho docente no labirinto do Capital*, reúne 12 textos de caráter marcadamente conceitual (que aprofundam as problemáticas discutidas na primeira parte), além de uma entrevista com Luiz Carlos de Freitas.

O agravamento da precarização do trabalho docente durante a pandemia é o tema central do texto de Amanda Moreira da Silva. Ao apresentar a situação de instabilidade e privação de direitos enfrentada pelos/as professores/as das escolas públicas brasileiras, a autora revela a existência de nuances na exploração do trabalho desses/as educadores/as. Nesse sentido, em que pesem a remuneração e as condições de trabalho dos/as professores/as efetivos/as (estáveis) estarem ainda muito longe do considerado razoável, existe um estrato de trabalhadores/as que sofre mais intensamente os efeitos das metamorfoses do mundo do trabalho: os professores e as professoras sem vínculo empregatício efetivo, contratados/as em caráter temporário e, portanto, situados/as sob a égide da flexibilização laboral aclamada pelo mercado. Esse grupo de docentes, o precariado professoral, tem sido também o mais atingido pela crise ocasionada pela pandemia, seja pelas demissões e pela ausência de remuneração, decorrentes da suspensão das atividades e do fechamento de escolas, seja pela pressão sofrida por aqueles/as que continuaram empregados/as, coagidos/as a retornar ao trabalho sem as condições adequadas para sua proteção contra o vírus. Não é preciso dizer que o retorno às aulas presenciais foi cercado de riscos, não só para o precariado professoral, mas também para toda a comunidade escolar. Entretanto, os/as trabalhadores/as precarizados/as, contratados por meios atípicos e instáveis, sentem-se mais fortemente impelidos/as a se expor ao perigo de infecção pela Covid-19, pois temem perder seu meio de subsistência.

Os interesses que pautaram a agenda condutora da retomada das atividades de ensino nas escolas brasileiras são problematizados no texto de Rodrigo Lamosa, que realça a atuação da Coalizão Global de Educação – CGE, criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, no processo de mobilização e difusão dos ajustes realizados na educação mundial no período da pandemia. Esses ajustes, defendidos pelo bloco de poder, se ancoram na justificativa de que as crianças e os/as jovens de todo o mundo estão sendo prejudicados/as pelo fechamento das escolas e que, portanto, é necessário que os sistemas mantenham em funcionamento as atividades de ensino e aprendizagem que possam ser viabilizadas com recursos tecnológicos e da educação a distância. É inegável que a suspensão das atividades escolares tem causado enormes danos aos processos de aprendizagem das crianças e dos/as jovens do mundo inteiro, sobretudo daqueles/as pertencentes às classes mais pobres. Todavia, a tentativa de normalização das atividades de ensino a partir das proposições colocadas pela Coalizão Global de Educação, que recomenda

a utilização de tecnologias educacionais, plataformas e ferramentas disponibilizadas por grandes multinacionais partícipes dessa Coalizão, já tem impactado negativamente o trabalho docente e ampliado a precariedade da profissão, além de ter alargado as desigualdades educacionais previamente existentes no Brasil.

Dando sequência a esse tema, o texto *Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia*, apresentado pela Frente Contra o Ensino Remoto/EAD na Educação Básica, demonstra que educadores e educadoras do país têm se organizado e resistido à adoção das medidas preconizadas pelos blocos de poder e pelo meio empresarial, que acabam por promover a exclusão digital e educacional das camadas mais vulneráveis da sociedade. Salientam-se, nesse contexto, os efeitos que o ensino remoto causa à saúde dos/as docentes. Sobre esse aspecto, o artigo de autoria coletiva intitulado *Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação* nos apresenta caminhos de enfrentamento e resistência, percorridos por grupos organizados e por sindicatos que se colocam em defesa da vida e da saúde individual e coletiva dos/as professores/as.

A primeira parte do livro conta, ainda, com três artigos que abordam as experiências compartilhadas pela comunidade escolar do Colégio Dom Pedro II, em meio ao enfrentamento coletivo dos desafios pedagógicos, laborais e sanitários vivenciado durante a crise imposta pela pandemia. Encerrando o conjunto de produções relativas ao *Trabalho Docente na Pandemia do Coronavírus*, o autor León Vallejo Osorio traz provocações sobre a desconfiguração profissional e a destituição de autonomia dos/as professores/as, em face das demandas que o capital tenta impor à educação. Diante disso, entende-se que o fenômeno denominado pelo autor como *pandemia curricular* antecede e reforça a crise educacional causada pela pandemia do novo coronavírus, além de se sobrepor a essa crise.

Em consonância com a perspectiva apresentada por Osorio, a segunda parte do livro reúne artigos que discorrem sobre a causa maior da precarização do trabalho e do enfraquecimento da profissão docente. Todo esse ‘fogo cruzado’, diante do qual se encontram os/as trabalhadores/as, apenas tornou-se mais acentuado e evidente com o surgimento da pandemia. Não obstante, o contexto que gesta a precarização intensificada do trabalho docente não é outro senão aquele que abriga o regime de acumulação flexível e a sua ideologia.

Em seu texto *A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo*, Acacia Kuenzer reflete sobre a existência de espaços para o enfrentamento dos desafios impostos pelo regime em curso, permeado pelas teorias pós-modernas de educação que se ancoram no mote da flexibilização do currículo e da aprendizagem. A essas teorias, somam-se as diversas reformas da legislação trabalhista, que acabam por institucionalizar a precarização do trabalho. Respondendo a essa questão, a autora conclui que, embora se saiba que resistir é preciso, “há que considerar que a precarização é determinada pela materialidade das relações sociais e de produção nesse regime de acumulação capitalista. Portanto, sua superação só será possível com a destruição das condições que a geraram” (2021, p. 248).

A dita ‘sociedade do conhecimento’, tão aclamada pelo mercado, passou a adotar novos padrões de escolarização ratificados pelas reformas educacionais, pelas avaliações externas e pelas orientações dos organismos internacionais. Em vista disso, Dalila Oliveira discute, no capítulo *O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento*, como os princípios da Nova Gestão Pública – NPG vão se impondo na orientação das políticas educacionais e atribuindo aos/às docentes a responsabilidade de garantir o sucesso e a eficácia da aprendizagem dos/as trabalhadores/as do futuro. Oliveira ressalta que esse cenário exige do/a docente “um novo profissionalismo em contraposição às formas tradicionais de carreira, o que tem representado um enorme desafio para os docentes e seus coletivos e para os sindicatos” (2021, p. 265). Essa realidade pode ter como consequência o isolamento profissional e a concorrência entre esses/as trabalhadores/as. Daí a necessidade de que se fortaleçam suas identidades coletivas e os seus sindicatos.

A Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes é o enunciado do capítulo de autoria de Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari. Nele discute-se como os modos de inserção profissional repercutem na vida dos/as professores/as iniciantes. A pesquisa apresentada pelos/as autores/as demonstra as grandes lacunas que existem entre a formação inicial do/a professor/a e a realidade com a qual esse/a profissional se depara ao ingressar na carreira. A falta de prestígio, a desvalorização e a falta de condições de trabalho satisfatórias dificultam a identificação do/a docente iniciante com a profissão.

Educação a distância, reformas educacionais, ‘escola sem partido’ e voluntariado também são temas que emergem nos textos que compõem a segunda parte da obra. Todos eles fazem parte de um mesmo processo de mercantilização da educação que adentrou as escolas, causando profundas alterações na forma de trabalho dos/as docentes. Esse processo atinge frontalmente a autonomia do/a professor/a, tornando-o/a um simples executor/a de tarefas, que atua com vistas a formar os/as futuros/as trabalhadores/as que atenderão aos interesses do mercado.

A leitura desta obra – tecida coletivamente por aqueles/as que vivenciam e conhecem a realidade docente, uma vez que compartilham dessa profissão – é indicada aos/às professores/as de todos os níveis e etapas educacionais, além de estudantes de licenciaturas e pesquisadores/as interessados na temática. Não obstante os problemas e desafios expostos pelos/as autores/as, quanto à educação e ao trabalho docente – e seu agravamento durante a pandemia –, o livro ora resenhado também evidencia a esperança de trabalhadores e trabalhadoras que encontram, uns com os/as outros/as, os caminhos para resistir e enfrentar o fogo cruzado.

Recebido em: 20/01/2022; Aprovado em: 13/06/2022.

LORENA LINS DAMASCENO

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



Desenvolvimento Moral no Ambiente Escolar

Moral Development in the School Environment

Desarrollo Moral en el Ambiente Escolar

 **MARINA LARA RODRIGUES***

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo- SP, Brasil.

 **PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA****

Universidade Estadual Paulista, Marília- SP, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma revisão de literatura referente ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Foram exploradas as produções científicas brasileiras entre 2010 e 2020, com base nos conceitos de respeito unilateral e mútuo; relações de coação e cooperação; autonomia e heteronomia; e ambiente sociomoral cooperativo. A busca de referências nas bases SciELO e Periódicos CAPES utilizando os termos *desenvolvimento moral*, *autoritarismo* e *ambiente escolar* apontou 308 pesquisas e o número final de 16 referências empregadas na revisão crítica. A análise gerou: i) caracterização quantitativa da produção; ii) categorização qualitativa das referências; iii) identificação das áreas incipientes e potenciais de pesquisa, sugerindo que a presença do autoritarismo no ambiente escolar afeta significativamente o desenvolvimento moral dos/as alunos/as, bem como o comportamento de professores/as e gestores/as. Também foi observado o desejo de maior participação por parte dos/as alunos/as na construção de normas e regras, indicando uma demanda pela transição da heteronomia para a autonomia moral nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Autonomia Moral. Autoritarismo. Desenvolvimento Moral. Piaget.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: <marinalararodrigues@hotmail.com>.

** Doutora em Psicologia Social, professora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. E-mail: <patriciaurbataglia@gmail.com>.

ABSTRACT: This research presents a literature review regarding the moral development of children and adolescents in the school environment. Brazilian scientific productions between 2010 and 2020 were explored based on the concepts of unilateral and mutual respect; coercive and cooperative relationships; autonomy and heteronomy; and cooperative sociomoral environment. The search for references on SciELO and Periódicos CAPES using the terms moral development, authoritarianism and school environment pointed to 308 studies and the final number of 16 references used in the critical review. The analysis generated: i) quantitative characterization of production; ii) qualitative categorization of references; iii) identification of incipient and potential areas of research, suggesting that the presence of authoritarianism in the school environment significantly affects the moral development of students, as well as the behavior of teachers and managers. The desire for greater participation on the part of students in the construction of norms and rules was also observed, indicating a demand for the transition from heteronomy to moral autonomy in school environments.

Keywords: Moral Autonomy. Authoritarianism. Moral Development. Piaget.

RESUMEN: Esta investigación presenta una revisión bibliográfica acerca del desarrollo moral de niños y niñas y adolescentes en el ámbito escolar. Se exploraron las producciones científicas brasileñas entre 2010 y 2020, a partir de los conceptos de unilateralidad y respeto mutuo; relaciones coercitivas y cooperativas; autonomía y heteronomía; y ambiente sociomoral cooperativo. La búsqueda de referencias en las Revistas SciELO y CAPES con los términos *desarrollo moral, autoritarismo y ambiente escolar* señaló 308 estudios y el número final de 16 referencias utilizadas en la revisión crítica. El análisis generó: i) caracterización cuantitativa de la producción; ii) categorización cualitativa de las referencias; iii) identificación de áreas de investigación incipientes y potenciales, sugiriendo que la presencia del autoritarismo en el ambiente escolar afecta significativamente el desarrollo moral de los estudiantes, así como el comportamiento de docentes y directivos. También se observó el deseo de mayor participación de los estudiantes en la construcción de normas y reglas, indicando una demanda por el tránsito de la heteronomía a la autonomía moral en los ambientes escolares.

Palabras clave: Autonomía Moral. Autoritarismo. Desarrollo moral. Piaget.

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é fazer um levantamento da produção acadêmica nacional que aborda as possibilidades de desenvolvimento moral de crianças e adolescentes até a autonomia no ambiente escolar. Os objetivos específicos da pesquisa são: i) levantamento quantitativo da produção nacional compreendida entre 2010 e 2020 sobre o tema do desenvolvimento moral no ambiente escolar; ii) categorização qualitativa da produção nacional do período para verificar as discussões predominantes a respeito do desenvolvimento moral no ambiente escolar; iii) apontar áreas incipientes e potenciais para o desenvolvimento do tema na produção nacional. Para dirigir a busca e a seleção das referências – e também para fundamentar a análise e a discussão posteriores – abordaram-se inicialmente alguns conceitos importantes sobre as tendências de interação social e caracterização da experiência social, a saber: respeito unilateral e mútuo; relações de coação e cooperação; heteronomia e autonomia; ambiente sociomoral cooperativo.

De acordo com Jean Piaget (1994), a primeira forma de respeito que se desenvolve na criança é a modalidade unilateral (heteronomia), ou seja, ela sente necessidade de respeitar algo ou alguém, sem demandar que outras pessoas a respeitem. Antes disso, até os 2 anos de idade, aproximadamente, observa-se uma espécie de anomia psicológica, na qual a criança vive em um mundo ‘sem regras’ – elas percebem certas regularidades ou repetições exigidas em seu comportamento, embora não as compreendam como normas ou regras que devam ser obedecidas diante de ameaças e punição. Cristiane Suardi e Maria Luíza Becker (2013) indicam que o respeito unilateral é importante no início do desenvolvimento infantil, pois predispõe a criança a uma recepção abrangente das ordens de pessoas adultas que, em última análise, repetem a estrutura cultural que circunda essa criança, ou seja, é uma condição contextual que ela precisará compreender e na qual precisará circular durante seu período de maturação. Desta forma, pode-se considerar que “neste tipo de relação há um predomínio do respeito unilateral (não recíproco), que é condição necessária, porém não suficiente, para a promoção do desenvolvimento moral na criança.” (VALE, 2012, p. 16).

Deve-se notar que não ocorre uma transição natural do respeito unilateral para o respeito mútuo, já que ambos podem continuar existindo de forma simultânea. Assim, a criança pode desempenhar o respeito mútuo apenas com os amigos que a respeitam também. Porém, pode manter um respeito unilateral por pais e mães, professores/as ou outras figuras de autoridade em relações de poder muito acentuadas, que sempre deixam marcado que a criança é o lado mais fraco na relação (SUARDI & BECKER, 2013).

A coação se articula de forma intensa com as relações de autoridade e com o respeito unilateral, sendo um indicador relevante de que existe assimetria na relação, uma desigualdade de poder factual ou percebida. Piaget (1994) considera que a heteronomia observada nos primeiros anos do desenvolvimento moral na criança se deve, em grande parte, às relações

de coação social que surgem primeiramente no seio familiar. O autor considera que tais relações teriam uma forte característica de hierarquização entre a criança e adultos/as, que estabelecem regras e pedem obediência. Portanto, a coação é um componente que se constitui a partir das trocas entre a criança e o meio de socialização, sendo que, da mesma forma, surge seu contraponto: a cooperação (SUARDI & BECKER, 2013). A cooperação começa nos jogos e brincadeiras, quando aparecem as primeiras oportunidades de colaboração para que se atinjam objetivos comuns. Porém, mais importante, logo se instaura no jogo infantil a chance para criação, revisão ou extinção de regras, quando a criança toma consciência de que ela também possui poder de mando, ou seja, pode definir e impor crenças e normas – ainda que essas demandem negociação intensa com seus pares (PIAGET, 1994).

Segundo Telma Vinha e Luciene Tognetta (2009), o principal elemento que separa a heteronomia da anomia é a tomada de consciência pela criança de que existem coisas ‘certas’ e ‘erradas’, embora esta definição venha exclusivamente de adultos/as ou pessoas mais velhas. Não existe análise ou reflexão sobre a regra, porque a criança respeita a fonte da regra (o/a adulto/a). Os primeiros motivos ou estímulos para respeitar adultos/as seriam o amor ou o medo de perder seu afeto e cuidado. São sentimentos impulsores da primeira transição que ocorre na heteronomia: inicialmente, a criança precisa ser controlada ou observada pelos pais o tempo todo, mas aos poucos ela internaliza a norma e passa a se autocontrolar. Ao descolar a regra da pessoa, a criança pode finalmente desvincular a obediência de uma questão puramente relacional, ultrapassando o medo de perder afetos ou a necessidade de demonstrar o amor ao objeto do qual emana a regra. Então, quando ela se defronta com a possibilidade de criar, manipular ou extinguir regras (principalmente nos jogos infantis entre iguais), automaticamente passará a analisar sua validade, como indica Yves de La Taille (2006, p. 98): “[...] enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa”.

A possibilidade de expressar livremente os sentimentos constitui um dos fatores fundamentais para o estabelecimento qualitativo das primeiras relações afetivas, apontando para a necessidade de também ouvir o outro, expressa livremente, iniciando as atitudes de reciprocidade que permearão muitas outras ações desempenhadas pela criança em relações de socialização. A consciência dos valores morais só surgirá se a criança tiver oportunidade de refletir demoradamente sobre os conflitos cotidianos que emergem das suas interações com outras crianças e adultos/as (BORGES & TOGNETTA, 2013). A perspectiva epigenética piagetiana elege a sala de aula como ambiente no qual o/a aluno/a deve aprender a pensar, procurar por si mesmo/a, com possibilidade de crítica livre para o desenvolvimento independente. Em tal contexto, e para a consecução desse tipo de educação, não é possível que o autoritarismo seja a forma relacional dominante, pois qualquer forma de regime autoritário se caracteriza por tolher os pressupostos básicos para o saudável desenvolvimento infantil e a formação de autonomia moral (CAMARGO & BECKER, 2012).

Metodologia

O trabalho apresentado foi composto pelos seguintes passos de uma revisão sistemática: i) formulação de questão ou objetivos de investigação; ii) apresentação do protocolo sintético de investigação; iii) definição de critérios de elegibilidade; iv) seleção das referências; e v) síntese dos dados (DONATO & DONATO, 2019).

O refinamento dos conceitos apresentados na seção introdutória apontou três termos mais relevantes na busca de referências e cumprimento dos objetivos: *desenvolvimento moral*, *autoritarismo* e *ambiente escolar*. Os três foram escolhidos visando à produção de resultados que se mantivessem no espectro da teoria piagetiana, mas suficientemente alargados para compreender estudos que relacionassem conceitos como coação e respeito unilateral, considerados precursores de vivências autoritárias nos cenários de educação infantil.

Seleção das referências

Para o mapeamento das referências disponíveis foi realizada busca no Portal de Periódicos CAPES/MEC, no Scientific Electronic Library Online – SciELO e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca de referências foi realizada em 7 de janeiro de 2021 e limitou-se ao idioma português e aos resultados circunscritos ao período entre 2010 e 2020. A tabela 1 apresenta os resultados das buscas nessas duas bases.

Tabela 1: Resultados das buscas (artigos e periódicos)

Base de dados	Resultados	Resultados para referências entre 2010-2020 e idioma português	Resultados após remoção de referências não artigo, sem texto completo ou com restrições de acesso
Periódicos CAPES	70	34	18
SciELO	0	0	0

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.s autoras (2021).

Conforme demonstrado na tabela 1, a busca pelos três termos selecionados conjuntamente na base de dados SciELO não retornou resultados. A título de verificação, foi realizada a busca apenas pelos termos *desenvolvimento moral* e *autoritarismo* em conjunto, o que também não retornou resultados. O termo *desenvolvimento moral* retornou 442 resultados no Scielo, porém, não se verificaram como relevantes para os objetivos da pesquisa.

A base de dados Periódicos CAPES retornou 70 resultados, dos quais 18 relevantes para a busca dos três termos definidos; estes resultados foram utilizados na sequência do processo de seleção. Para a busca nos bancos de dados de teses e dissertações

– agregados pela plataforma Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES – os resultados também foram limitados à produção referente ao período entre 2010 e 2020. A tabela 2 apresenta os resultados da base.

Tabela 2: Resultados das buscas (teses e dissertações)

Base de dados	Resultados	Resultados para referências entre 2010-2020	Resultados para referências das áreas de conhecimento Educação e Psicologia	Teses de Doutorado
Catálogo de Teses e Dissertações	6.140	4.479	1.581	290

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Como a tabela 2 mostra, a busca pelos termos selecionados na base de dados de teses e dissertações apresentou inicialmente 6.140 resultados, que foram então restringidos pelo critério de ano de publicação, resultando em um número expressivo de 4.479 referências. Para refinar a busca, foi adicionada a restrição de área do conhecimento, acolhendo apenas os resultados referentes a pesquisas nas áreas de Psicologia e Educação. Restaram 1.581 referências.

Com o intuito de aumentar a relevância dos resultados e, ao mesmo tempo, diminuir seu número total, foram selecionadas apenas as teses de doutorado. O número final de 290 referências foi considerado manejável para o próximo passo da seleção. Os resultados da busca de teses e dissertações foram somados aos resultados de artigos descritos anteriormente, e o conjunto de 308 resultados (290 teses + 18 artigos) compôs o universo inicial da seleção de referências, conforme indica a tabela 3.

Tabela 3: Processo de seleção das referências

Total de referências	Trabalhos realmente relevantes para a pesquisa	Aplicação dos critérios de elegibilidade	Referências empregadas na revisão crítica
308	235	22	16

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A seleção inicial de 308 resultados foi reduzida para 235, restantes da exclusão de duplicatas e trabalhos que demonstraram não se encaixar no tema da busca, a partir do título dos trabalhos. A esse conjunto foram aplicados critérios de elegibilidade (inclusão e exclusão), a partir da leitura dos resumos dos artigos e teses disponíveis. Os critérios de inclusão foram: i) presença explícita de pelo menos dois dos três termos pré-definidos:

autoritarismo, desenvolvimento moral e ambiente escolar, ou similares/equivalentes (autoridade, autoritário, ética, moral, escola, contexto educacional, entre outros) no corpo do texto; ii) referência à Epistemologia Genética ou à concepção piagetiana de desenvolvimento; iii) abordagem do vínculo entre desenvolvimento moral e autoritarismo ou entre autoritarismo e ambiente escolar; e iv) abordagem de ambientes educacionais, escolares ou não. Foram também aplicados critérios para exclusão de referências que apresentassem: i) estudos não revisados por pares (apenas para artigos); ii) pesquisas sem aprovação de Comitê de Ética; e iii) fundamentação teórica ou perspectiva do estudo desvinculada da Epistemologia Genética ou concepção piagetiana.

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, o total foi reduzido para 22 referências e, com a leitura crítica dos textos integrais dos artigos, a seleção inicial atingiu o número final de 16 referências, relacionadas na tabela 4.

Tabela 4: Lista de referências selecionadas

Autor/Data	Título
CAIADO (2012)	A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil.
CAMARGO (2012)	A Noção de Cooperação: Análise da Gênese do Conceito.
DIAS (2013)	Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola.
FERNANDES (2014)	Formação Moral e Ética na Sala de Aula.
FERREIRA (2019)	Representações Sociais dos Alunos do 9º Ano com Índícios de Minorias Ativas em Relação à Indisciplina Escolar.
FERREIRA; SANTOS; ROSSO (2016)	Representação social da indisciplina escolar.
GALVÃO (2010)	Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais.
GONZÁLEZ (2013)	Diálogo ou Heteronomia no Ensino Fundamental? Desenvolvimento Moral, Cultura e Práticas Educativas.
KOGA (2017)	Representações Sociais dos Alunos sobre as Práticas de Educação Moral Presentes em Escolas Estaduais.
OLIVEIRA (2017)	Jogos de Regras: Instrumento Pedagógico para Ensino de Ética pela Prática de Virtudes na Educação Física Escolar.
PESSOTTI (2015)	Desenvolvimento Moral e Trapaça: um Estudo com Crianças e Adolescentes.
QUEIROZ (2014)	Moralidade e Cognição: um Estudo com Crianças de 7 e 10 anos em Situação de Risco Social.
RAMOS (2013)	As Relações Interpessoais em Classes “Difíceis” e “Não Difíceis” do Ensino Fundamental II: um Olhar Construtivista.

Autor/Data	Título
RAVA; FREITAS (2013)	Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância.
VALE (2012)	Desenvolvimento Moral: a Generosidade Relacionada à Justiça e à Gratidão sob a Ótica das Crianças.
VESTENA (2010)	Conhecimentos e Juízos Morais de Crianças e de Adolescentes sobre o Meio Ambiente: Considerações Acerca da Educação Ambiental.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Os resultados relevantes das referências selecionadas são apresentados de forma sintética na seção *Resultados*, a seguir. Após isso, é efetuada a discussão, com análise crítica dos resultados encontrados.

Resultados

Ana Paula Caiado (2012) investiga as formas de interação desenvolvidas pelas crianças em contextos de jogos e como essa socialização se relaciona com o desenvolvimento moral infantil. Os resultados da pesquisa mostraram que nos jogos de contexto fechado (com regras inflexíveis) havia maior respeito unilateral e apelo às próprias regras como forma de preservação da ordem ou posição individual. De forma complementar, os resultados mostraram igualmente que a autonomia moral estava mais presente nos jogos que exigiam maior nível de interação entre as crianças, com necessidade de acordos mútuos para a definição e cumprimento das regras.

A pesquisa de Liseane Camargo (2012) abrangeu as diferentes formas pelas quais as crianças pensam o conceito de *cooperação*. Os resultados mostraram que os conceitos apresentados pelas crianças poderiam ser agregados em quatro categorias: 1) *cooperação como auxílio ou justiça*, ligada à moral heterônoma, apoiada em relações de coação e obediência ou tentativas de estabelecer igualdade pela norma; ii) *cooperação como igualdade*, ainda baseada na heteronomia moral, mas relativizando certos pontos de vista; iii) *cooperação como reciprocidade*, com fortes indícios de autonomia moral; e iv) *cooperação como ação conjunta*, sendo o nível mais fortemente apoiado pela autonomia moral.

A investigação de Andréa Dias (2013) concentrou-se nas dimensões cognitivas e afetivas que levam a criança a 'agir bem', considerando que o agir moral e ético não depende apenas do conhecimento desses preceitos no contexto social da criança, mas também de sua volição ou desejo interno de assim agir. Os resultados não apresentaram correlação estatística direta entre os valores dos/as alunos/as (o que admiravam) e suas ações (o que praticavam de fato). Entretanto, percebeu-se uma tendência significativa de alunos/as considerados/as

‘exemplares’ a admirarem valores morais, enquanto os/as alunos/as considerados/as ‘problemáticos’/‘as’ identificaram ou admiraram menos os valores ligados à moral.

Em Denise Fernandes (2014) encontra-se uma investigação a respeito da concepção dos/as professores/as sobre o desenvolvimento moral no ambiente escolar e o papel dos/as docentes na efetivação desse processo. Os resultados indicaram que existe um processo de desenvolvimento moral dos/as próprios/as docentes, fruto de suas experiências de vida e também de sua atuação no ambiente escolar, estendendo-se de forma indelével ao manejo da sala de aula e ao que se ensina aos/as alunos/as. Três fases distintas de concepções e atitudes docentes relacionadas ao desenvolvimento moral se destacaram: i) *docente com o discurso do senso comum*, que repete noções correntes no ambiente ou contexto, mas que não realiza reflexão aprofundada acerca da sua prática com alunos/as; ii) *docente com concepções atualizadas e informações pertinentes*, que domina alguns conceitos mais complexos e contemporâneos, mas que ainda demonstra ausência de ação reflexiva ou construtiva sobre esse conhecimento e que, na maior parte do tempo, não emprega tais concepções na *práxis* docente diária; e iii) *docente ético reflexivo*, que extrai conhecimentos do meio e contexto, atualiza suas concepções éticas e morais, acomoda os conhecimentos adquiridos e tenta convertê-los em prática construtiva com os/as alunos/as.

A tese de Adriano Ferreira (2019) investigou as representações sociais de estudantes a respeito do conceito de ‘indisciplina escolar’, partindo da hipótese de que a resistência às normas e a indisciplina podem ser indicadores de um processo de autonomia moral em andamento. Os resultados apontam que: i) indisciplina e resistência às normas são formas de requisitar eventos de negociação e mudanças na construção das regras; ii) o ambiente escolar é significativamente marcado pela heteronomia, principalmente com docentes que não seguem normas comuns, mas cobram-nas de alunos/as; iii) existe um evidente prejuízo do desenvolvimento moral na sala de aula, caracterizado pela falta de autoridade de professores/as e também por uma percepção de abandono das práticas didático-pedagógicas esperadas. A partir dos dados, o autor propõe a participação ativa dos/as alunos/as na definição das regras como elemento essencial no processo de autonomia moral individual e da própria escola.

Adriano Ferreira, EdvAnderson Santos e Ademir Rosso (2016) realizaram pesquisa quanti-qualitativa com caráter exploratório-descritivo e emprego de análise de conteúdo sobre comentários de professores/as a respeito da ‘indisciplina escolar’. Os resultados mostraram docentes com atitudes predominantemente defensivas quanto às causas e tratamento da indisciplina, colocando-se como vítimas ou atribuindo a indisciplina a problemas familiares e sociais dos/as alunos/as. O quadro dominante quanto ao comportamento e tratamento dos/as alunos/as aparece fundamentalmente ligado às ações heterônomas, com pequenos e raros trechos de comentários sobre a autonomia moral como fundação das relações disciplinares na escola. Observou-se também, na maioria dos comentários, a existência ou a proposição de relações de poder assimétricas, com

coerção, ameaças, castigos, chantagens e punições, levando os/as alunos/as a reações de estranhamento, defesa e denegação.

Lilian Galvão (2010) efetuou um estudo empírico com três grupos de estudantes para contrastar e verificar os efeitos de técnicas racional-discursivas e racional-afetivas no desenvolvimento moral. Os resultados apontaram maior desenvolvimento moral e aumento do grau de empatia no grupo em que foi utilizada a técnica *racional-afetiva*. O grupo submetido à técnica *racional-discursiva* também apresentou desenvolvimento moral, menor que o do grupo anterior e maior que o do grupo controle. A autora indicou a técnica *racional-afetiva* como instrumento importante para o desenvolvimento moral nas escolas, conciliando estratégias cognitivas e afetivas na discussão de dilemas morais, possibilitando experimentar de forma mais intensa o lugar da alteridade e a empatia.

A tese de Alia Maria González (2013) traz uma pesquisa realizada com um grupo de alunos/as e também com o professor de 5º ano de uma escola pública do Distrito Federal, com o objetivo de verificar noções, conceitos e práticas ligadas ao desenvolvimento moral e como este é implementado ou estimulado no ambiente escolar. Constatou-se o predomínio de noções de desenvolvimento moral (nos/as alunos/as e professor) envolvendo majoritariamente a promoção de normas e regras, com o objetivo de manter a disciplina e a organização no contexto escolar, impostas em relações assimétricas. A autora conclui que o desenvolvimento moral global e mais compreensivo das crianças fica a cargo das famílias, enquanto a escola responsabiliza-se por manter um ordenamento comportamental voltado ao cumprimento do currículo e à realização das atividades.

Viviane Koga (2017) realizou uma investigação para delinear as representações sociais dos/as estudantes a respeito das práticas de educação moral no contexto escolar. Os resultados mostraram questões ligadas à moralidade em todas as escolas investigadas, com pouca ou nenhuma iniciativa para solucionar os problemas encontrados. No caso das ocorrências disciplinares ou de conflitos, percebeu-se um conteúdo majoritariamente de julgamento moral descritivo, sem propostas para solucioná-los. As observações de situações escolares evidenciaram mecanismos de controle e manutenção de ordem com caráter unilateral e uso de autoritarismo na relação com os/as estudantes, tanto por docentes quanto por gestores/as. Os/as alunos/as demonstraram a necessidade de mais diálogo e simetria nas relações, passando pela autonomia moral e o estabelecimento de práticas democráticas nos ambientes escolares.

O estudo de Talita Oliveira (2017) utilizou o método da pesquisa-ação para verificar as contribuições da aplicação de jogos com regras no desenvolvimento moral de crianças. Os resultados mostraram que houve mudança nos comportamentos dos/as alunos/as participantes, derivando de violência e intolerância para demonstrações de amizade e honestidade. A autora sublinha o valor de atividades que permitam a vivência e a discussão de situações éticas e morais entre alunos/as como forma de desenvolver esse tipo de atitude ou habilidade relacional.

A tese de Alice Pessotti (2015) utilizou jogos de regras para investigar a relação entre o nível de desenvolvimento moral e o emprego de trapaças por crianças e adolescentes. Os resultados mostraram que participantes mais jovens encontravam-se em níveis iniciais de desenvolvimento moral, enquanto os/as mais velhos/as encontravam-se em níveis intermediários e avançados. Quanto à trapaça, observou-se seu emprego pela maioria das crianças mais jovens, sendo que não houve trapaça entre adolescentes. Também sublinhou-se que, apesar do desenvolvimento moral parecer de fato atrelado ao próprio processo de maturação biológica, as ações e atitudes morais dependem das vivências e construção social pelas quais a criança passa; assim, as práticas educativas nos ambientes escolares precisam auxiliar o desenvolvimento da autonomia moral, para que a não utilização da trapaça seja um comportamento autorregulado e não fruto do olhar da autoridade ou de outros observadores.

Daiana Queiroz (2014) realizou estudo empírico para correlacionar o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo em crianças. Os resultados demonstraram que as crianças de 10 anos atingiram níveis superiores de desenvolvimento cognitivo e moral em relação às de 7 anos. Realizada com crianças provenientes de ambientes socialmente vulneráveis, a pesquisa indicou a necessidade de programas de intervenção nos ambientes escolar, familiar e institucional, para que exista mais estímulo das práticas sociais cooperativas, do exercício de reciprocidade e ascensão da universalidade moral.

A pesquisa de Adriana Ramos (2013) adotou um caráter exploratório e descritivo para relacionar os fatores comuns ou divergentes na definição do que seriam classes 'difíceis' e 'não difíceis' no ambiente escolar, bem como a investigação do contexto sociomoral de tais definições. Os resultados apontaram que as escolas investigadas apresentavam forte orientação heterônoma, com emprego de autoridade e regras unilaterais, principalmente ligadas a ajuste e controle das condutas dos/as alunos/as, com punições e sanções para a desobediência e a indisciplina. O relacionamento era de enfrentamento e confronto aberto entre alunos/as e docentes nas classes 'difíceis', mas a indisciplina velada também foi observada nas classes 'não difíceis', como forma de resistência e oposição à moral heterônoma vigente.

O estudo de Paula Rava e Lia Freitas (2013) avaliou os sentimentos do/a receptor/a de uma ação generosa, o tipo de relação estabelecida entre esses sentimentos e as pessoas que realizam a ação generosa, a existência ou não da obrigatoriedade de retribuir um favor e as justificativas para a opção. Os resultados mostraram que a maioria dos/as participantes relacionou o sentimento positivo do/a receptor/a e a ação generosa do/a realizador/a, vinculando o aumento do bem-estar à ação da outra pessoa. Observou-se, porém, que a relação era mais forte quando o/a realizador/a da ação generosa era também outra criança e não um/a adulto/a ou pessoa mais velha, de quem se espera obrigatoriedade de auxílio. A relação simétrica e sem elementos de autoridade ou prestígio foram percebidas como mais cooperativas.

A tese de Liana Vale (2012) investigou os juízos morais das crianças sobre os temas *generosidade em contraposição à justiça* e *generosidade e gratidão*. Percebeu-se que as crianças mais novas se baseiam mais em noções de generosidade, enquanto as mais velhas se fundam nos princípios de justiça. Entre os/as participantes observou-se que as ações generosas eram desempenhadas sem expectativa explícita de retribuição, portanto com indícios de autonomia moral para as ações generosas, mesmo entre as crianças mais novas. Apesar disso, quando existiu a retribuição pelo ato generoso, constatou-se que as crianças mais novas esperavam recompensas materiais ou concretas, enquanto as mais velhas esperavam demonstração verbal de reconhecimento pelo ato generoso.

Carla Vestena (2010) investigou os conhecimentos e o juízo moral de crianças e adolescentes a respeito de questões ambientais em contextos escolares. Os resultados da pesquisa demonstraram que a maioria das crianças e dos/as adolescentes possui conhecimento ambiental preliminar e intermediário, sem estabelecimento aprofundado de relações entre seus diferentes componentes. Verificou-se que o juízo moral de respeito ambiental não se relacionava com o nível de conhecimento ambiental, sendo que ambos resultariam da interação social dos indivíduos no meio ambiente, necessitando de afetividade e cooperação para seu desenvolvimento. A autora concluiu que, para haver um juízo moral ambiental de crianças e adolescentes, baseado nas intenções de seus atos, é necessário que exista estímulo à cooperação no ambiente escolar, levando ao exercício da autonomia e ao reconhecimento do papel da afetividade no tratamento de questões ambientais.

Após a síntese de todas as referências selecionadas para a revisão, é possível extrair algumas categorias referentes aos temas centrais ou de maior interesse presentes nos estudos. O quadro 1 mostra a categorização das referências que permite o aprofundamento da análise crítica, apresentada na sequência.

Quadro 1: Categorização das referências selecionadas

Categoria	Referências
Estudos envolvendo crianças (até 12 anos)	Caiado (2012) Camargo (2012) Dias (2013) Fernandes (2014) González (2013) Oliveira (2017) Pessotti (2015) Queiroz (2014) Rava e Freitas (2013) Vale (2012) Vestena (2010)
Estudos envolvendo adolescentes (12 a 18 anos)	Dias (2013) Ferreira (2019) Galvão (2010) Koga (2017) Pessotti (2015) Ramos (2013) Vestena (2010)
Estudos envolvendo adultos (acima de 18 anos)	Fernandes (2014) Ferreira (2019) Ferreira, Santos e Rosso (2016) Galvão (2010) González (2013) Ramos (2013)
Indisciplina ou desobediência são formas de resistência ao autoritarismo e heteronomia moral do ambiente escolar	Ferreira (2019) Ramos (2013)
Ambiente escolar promove heteronomia moral	Ferreira (2019) Ferreira, Santos e Rosso (2016) González (2013) Koga (2017) Pessotti (2015) Ramos (2013)
Correlação positiva entre maior participação dos alunos nos processos de tomada de decisão e promoção da autonomia moral	Ferreira (2019) González (2013) Koga (2017) Ramos (2013)

Categoria	Referências
Correlação positiva entre autonomia moral e cooperação	Caiado (2012) Camargo (2012) Oliveira (2017) Queiroz (2014) Vestena (2010)
Correlação positiva entre autonomia moral e afetividade	Dias (2013) Galvão (2010) Rava e Freitas (2013) Vale (2012) Vestena (2010)
Correlação positiva entre heteronomia moral e autoritarismo/coerção	Camargo (2012) Ferreira, Santos e Rosso (2016) Koga (2017) Pessotti (2015) Ramos (2013)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A categorização apresentada levantou algumas características comuns dos estudos analisados, permitindo a elaboração de conclusões e hipóteses sobre o estado da arte do tema *desenvolvimento moral* na produção acadêmica brasileira da última década. A discussão a seguir aborda estas questões.

As pesquisas e seus resultados

A análise crítica realizada na seção de discussão se aplica de acordo com os objetivos geral e específicos. Sendo assim, para a produção nacional sobre o tema de investigação, são analisados: i) levantamento quantitativo; ii) categorização qualitativa; e iii) áreas incipientes e potenciais de desenvolvimento.

Caracterização quantitativa

Quanto às características expressas pelo levantamento quantitativo, nota-se a escassez de artigos científicos sobre o tema, em contraste com o grande número de teses e dissertações sobre o mesmo assunto. Como apontado na metodologia, a base de dados SciELO não trouxe resultados, enquanto a base Periódicos CAPES, mais abrangente, mostrou apenas 70 resultados iniciais. Já a busca por teses e dissertações apresentou mais de

6 mil resultados. Notou-se que a utilização do termo *autoritarismo* foi um restritor relevante, sendo que a busca por *desenvolvimento moral + ambiente escolar* apresentou resultados significativamente mais abrangentes.

A análise das referências selecionadas para esta revisão não indicou as razões da distância entre a produção *stricto sensu* e as publicações científicas. É possível supor que a natureza da discussão e das pesquisas geradas pelo questionamento do autoritarismo como componente do desenvolvimento moral tenha contornos sociológicos muito marcados. Assim, as pesquisas sobre o tema não se concentram no viés tecnológico da educação e da psicologia, ou seja, não existe tanta preocupação em propor ‘instrumentos’ ou ‘ferramentas’ para o desenvolvimento moral e/ou supressão do autoritarismo.

Por conta da natureza sociológica desse tipo de investigação é possível que ela se encaixe mais confortavelmente nas discussões acadêmicas do âmbito *stricto sensu* do que na intenção experimental ou técnica, que seriam exigidas de forma mais frequente e intensa nas revistas científicas. Essa percepção é apoiada pela pesquisa de Vicente Marçal (2019), que apontou uma dissociação relevante entre a perspectiva *científica* da obra de Piaget e sua *representação social*. O autor informa que mais de 90% da produção nacional utiliza a teoria de Piaget de forma limitada, a partir de uma leitura ‘facilitada’, composta apenas pelo que se passou a chamar de construtivismo. Além disso, Marçal propõe que a *representação social* da teoria de Piaget deixaria de lado a construção endógena do sujeito, ignorando a ontogênese epigenética e focando excessivamente o comportamento observável. O autor também destaca que, se há alguma aplicação técnica da representação social da obra de Piaget, ela se expressa no Brasil como ‘método piagetiano de ensino’ ou ‘pedagogia piagetiana’, que não existem como derivações concretas da obra de Piaget. É possível que essa dissociação entre as leituras da teoria de Piaget seja parcialmente responsável pela dificuldade de transição da produção das teses e dissertações para o formato do artigo científico.

Categorização qualitativa

A categorização das referências (Quadro 1) mostra que a maior parte dos estudos foi realizada com o público infantil, sendo que 11 dos 16 estudos envolveram crianças até 12 anos de idade. Porém, destaca-se o fato de que sete estudos envolveram adolescentes e seis envolveram adultos/as. Observa-se que a maioria dos estudos tende a envolver mais de um público simultaneamente, ou seja, é comum que as pesquisas abordem uma faixa etária que compreenda crianças e adolescentes. Ocorre ainda a realização de pesquisas através da observação de uma ou mais turmas específicas, quando professores/as também se tornam alvo de entrevistas ou demais instrumentos.

Outras situações que envolvem estudos com adultos/as são aquelas nas quais gestores/as ou orientadores/as pedagógicos/as são *convidados/as* a se posicionar sobre os/as estudantes ou quando universitários/as são incluídos/as na pesquisa. Em alguns estudos,

observou-se que os/as próprios/as docentes (e não as crianças) são o alvo principal da pesquisa sobre o desenvolvimento moral, considerando que seu nível de desenvolvimento possa ser determinante no tipo de moral a ser estimulada nos/as alunos/as.

Considera-se saudável a abordagem multifacetada das faixas etárias nas pesquisas sob análise, já que, de acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento moral é extremamente dependente de dois critérios básicos: a maturação biológica e a exposição aos ambientes cooperativos. Quanto à maturação biológica, pesquisas como a de Queiroz (2014) e a de Pessotti (2015) ratificam a necessidade do desenvolvimento cognitivo para sustentar o desenvolvimento moral. Ou seja, é fundamental que o aparelho cerebral esteja adequado à faixa etária para permitir a estruturação das avaliações e manipulações de normas e regras. Entretanto, o desenvolvimento moral efetivo só ocorrerá com a participação do indivíduo em situações de coletividade e socialização (BORGES & TOGNETTA, 2013).

O desenvolvimento moral também parte do questionamento e da reflexão a respeito das normas impostas pelo meio e de como figuras de destaque nesse meio operam tais regras. Como apontado por Cristina Farias (2010), as habilidades individuais dos/as professores/as são imprescindíveis para a resolução positiva de conflitos entre alunos/as (e com os/as próprios/as professores/as), provocando ou direcionando o desenvolvimento moral. Sendo assim, é importante que os estudos sobre o tema envolvam também professores/as e outras figuras de autoridade, indivíduos que impõem ou aplicam essas mesmas normas e regras. As representações sociais a respeito de moral, as opiniões particulares e o próprio nível de desenvolvimento moral de professores/as e gestores/as são fatores que interferem na criação e na oferta de ambientes cooperativos inclusivos para alunos/as em formação ética. A respeito disso, a categorização mostra que seis estudos identificaram o ambiente escolar como promotor de heteronomia moral. As pesquisas evidenciam que a prática diária de gestores/as e professores/as é fortemente calcada em autoritarismo, coerção, punição e atenção exagerada às normas e regras. O ambiente escolar raramente ofereceria oportunidades para o desenvolvimento da autonomia moral, sendo que em muitos casos, os/as próprios/as docentes apresentam fortes indícios de heteronomia em seu nível de desenvolvimento moral (FERREIRA, 2019; FERREIRA, SANTOS & ROSSO, 2016; GONZÁLEZ, 2013; KOGA, 2017; PESSOTTI, 2015; RAMOS, 2013).

As orientações particulares de cada professor/a e gestor/a parecem interferir de forma decisiva na criação e manutenção de um cenário caracterizado pela heteronomia. Como possível decorrência do ambiente escolar autoritário e coercitivo, Ferreira (2019) e Ramos (2013) indicaram que a indisciplina ou desobediência dos/as alunos/as são formas de resistência ao autoritarismo e à orientação para a heteronomia que predomina nesse contexto. O questionamento – chegando à recusa e ao enfrentamento – da norma é fator importante para o desenvolvimento moral, porém, é necessário que seja seguido por oportunidades de cooperação e construção conjunta. O envolvimento dos/as alunos/as nas questões estruturais morais, entretanto, parece ser raro nas escolas.

Destaca-se como relevante a hipótese de que a indisciplina e a desobediência no ambiente escolar estão relacionadas a uma tentativa de transição para a autonomia moral pelos/as estudantes. A partir dessa perspectiva, a indisciplina discente pode ser considerada como sintoma de um sistema escolar moralmente adoecido, desvinculando a não conformidade dos/as alunos/as de uma questão simplesmente biológica (como considerar que isto seria ‘coisa da idade’ ou ‘revolta de adolescente’) ou até mesmo de um julgamento moral sistêmico (‘não tem educação em casa’, ‘a família não sabe criar’). Marca-se, assim, a responsabilidade compartilhada da escola no desenvolvimento moral, sendo que a instituição não deveria ser um obstáculo à progressão do/a aluno/a para sua autonomia moral. Apoiando essa percepção a respeito do papel da escola, quatro estudos indicaram que a autonomia moral de alunos/as e a mudança do próprio ambiente escolar para tal orientação autônoma só podem ser atingidas com a maior participação dos/as estudantes na estruturação de normas e regras, com valores escolares que não se fundamentem no autoritarismo e na coerção, mas sim em cooperação e simetria relacional (FERREIRA, 2019; GONZÁLEZ, 2013; KOGA, 2017; RAMOS, 2013).

Entre as referências analisadas, cinco apontam maiores evidências de autonomia moral nas situações e ambientes onde existem ou se estimulam a cooperação e as trocas relacionais intensas (CAIADO, 2012; CAMARGO, 2012; OLIVEIRA, 2017; QUEIROZ, 2014; VESTENA, 2010). Há, portanto, a necessidade de se promover mais ações coletivas e de socialização na escola, sendo que a incorporação dos/as alunos/as nos processos decisórios é um exemplo de participação e engajamento coletivo que pode levar à autonomia.

A correlação entre autoritarismo/coerção e o predomínio de heteronomia moral no comportamento dos/as alunos/as foi abordada por cinco estudos (CAMARGO, 2012; FERREIRA, SANTOS & ROSSO, 2016; KOGA, 2017; PESSOTTI, 2015; RAMOS, 2013). Esses resultados são convergentes com o que Piaget (1994) e outros autores posteriores conceituaram sobre o desenvolvimento moral, ou seja, que a heteronomia é mais presente em crianças mais novas, sujeitas às relações assimétricas, e que há uma tendência na maturação biológica e relacional de começar a questionar regras e basear os processos decisórios e éticos em cooperação. Como apontando por Vinha e Tognetta (2009), crianças mais jovens possuem critérios mais rígidos de ‘certo’ e ‘errado’, provenientes das fontes de autoridade (como professores/as ou orientadores/as da escola). Os/as alunos/as mais jovens também dependem de vigilância para o cumprimento das normas, indicador forte de heteronomia moral, especialmente evidente na pesquisa de Pessotti (2015) a respeito do emprego de trapaça por alunos/as de 5, 10 e 15 anos. Os/As alunos/as mais velhos/as apresentavam autorregulação e não necessitavam de vigilância ou observação, apoiando a hipótese de que apresentam maturação biológica que suporta a autonomia moral.

Finalmente, os estudos de Dias (2013), Galvão (2010), Rava e Freitas (2013), Vale (2012) e Vestena (2010) indicaram vínculo entre autonomia moral e afetividade, defendendo que apenas racionalidade não leva ao desenvolvimento moral, sendo igualmente necessárias

empatia, alteridade e identificação com o outro para que a autonomia moral possa se desvincular das noções de ganhos ou perdas e para que a troca relacional baseie-se em respeito e reciprocidade. Ao cotejar essas informações e as das outras referências analisadas, percebe-se que não basta a promoção da socialização ou de atividades grupais para o desenvolvimento moral. Os níveis mais elevados de autonomia são consequentes do engajamento genuíno com o mundo afetivo dos/as demais participantes e da capacidade de comover-se ou experimentar os sentimentos das outras pessoas que dividem o mesmo ambiente (VALE, 2012).

Áreas incipientes e potenciais de pesquisa

A interação entre afeto e racionalidade no desenvolvimento moral destaca-se como área de pesquisa, mas carece de aprofundamento. São observados muitos estudos que propõem a participação das crianças e adolescentes nos processos coletivos e nas atividades grupais como expedientes indispensáveis à construção da autonomia. Fica também marcado que a simples execução de atividades coletivas não é suficiente para que a moral se desenvolva, pois é necessário, principalmente, exercitar a empatia e o reconhecimento do outro, levando o indivíduo a entrar em contato com seu próprio universo afetivo e com as vivências emocionais de outras pessoas.

Parece, portanto, existir uma linha de pesquisa potencial que explore de forma mais propositiva os experimentos de convivência ou coletividade mais efetivos no desenvolvimento moral, empregando o reconhecimento e o exercício da afetividade. Outra área que necessita de maior exploração refere-se às formas de participação na escola, considerando os grupos formados pelos/as alunos/as, tradicionalmente afastados/as das decisões e do exercício do poder. Na estrutura dominante observada atualmente, as regras e normas são criadas e impostas 'de cima para baixo', da gestão escolar para os grupos de alunos/as, empregadas de forma autoritária e coercitiva. Sob tais condições, cria-se um contexto permeado por resistência e indisciplina, principalmente quando os/as professores/as encampam e aplicam as normas a partir de uma visão moral heterônoma.

Expande-se dessa forma uma área para a pesquisa educacional, na qual fica clara a necessidade de encontrar formas de engajamento dos/as alunos/as na comunidade, entregando-lhes uma parcela do poder decisório para que desenvolvam a autonomia e sintam-se parte da comunidade escolar, porém, sem a perda da autoridade administrativa e da capacidade de coordenação pelos/as gestores/as.

Ainda no tema da modificação do ambiente escolar, também parece estabelecida a necessidade de profissionais da educação que possuam habilidades básicas para o desenvolvimento moral discente. Isso significa uma formação técnica e didática que aborde habilidades interpessoais, resolução de conflitos e coordenação de grupos, situando os/as

professores/as como forças positivas no desenvolvimento moral dos/as alunos/as. Além dessa formação técnica, as pesquisas analisadas também apontaram a necessidade de que os/as próprios/as professores/as e gestores/as possuam, em primeiro lugar, um nível de desenvolvimento moral mais próximo da autonomia do que da heteronomia. Essa última é observada de forma expressiva entre os/as professores/as, criando um ambiente no qual o autoritarismo e a coerção predominam, levando à condução inadequada das relações cotidianas e da formação dos/as alunos/as. Portanto, estabelece-se como linha de pesquisa relevante a possibilidade do desenvolvimento moral tardio, ou seja, como provocar e conduzir entre adultos profissionais do sistema educacional a transição para a autonomia moral.

Finalmente, a exploração da indisciplina escolar também emerge como área para reconceitualização teórica. Tradicionalmente estudada como algo a ser mitigado ou suprimido, observou-se que a indisciplina pode ser apenas um sintoma ou a consequência da inadequação moral da gestão escolar, efeito secundário da aplicação exagerada do autoritarismo como forma de manutenção da ordem. Portanto, são necessárias investigações sobre formas mais efetivas de integrar a indisciplina como algo a ser aceito e trabalhado na comunidade escolar, não como algo a ser imediatamente punido e suprimido.

Considerações finais

Conforme os objetivos propostos, foi possível verificar nas produções acadêmicas brasileiras como o conceito de desenvolvimento moral se associa ao ambiente escolar e ao autoritarismo, bem como identificar os principais focos de pesquisa, tendências e áreas potenciais para investigações futuras.

Destacou-se nas referências analisadas a necessidade de ampliar-se o escopo do desenvolvimento moral nas escolas. Nas investigações apresentadas existe uma forte tendência ao uso do autoritarismo e da coerção nos ambientes escolares, o que promove vivências acentuadas de heteronomia entre estudantes e comunidade escolar.

Também ganhou relevo a possibilidade e o desejo de maior participação dos/as alunos/as na construção das normas e regras, o que remete de forma direta às noções iniciais de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia moral, ou seja, a transição entre heteronomia e autonomia é facilitada por simetria relacional, predisposição para as trocas de afetos e desejos, além do estabelecimento de oportunidades para a cooperação. A construção conjunta de normas e regras exige negociação e consideração do outro, que são bases para o desenvolvimento moral. Assim, as pesquisas analisadas comprovaram e reforçaram os conceitos teóricos da teoria piagetiana, propondo novas veredas de pesquisa que podem se beneficiar da continuidade de sua aplicação.

Recebido em: 12/05/2021; Aprovado em: 07/06/2022.

Referências

- BORGES, Anna Karolina Santoro & TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. *Veras*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 16-35, 2013. Disponível em: <<https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/124/104>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- CAIADO, Ana Paula Sthel. *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08022013-110544/pt-br.php>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- CAMARGO, Liseane Silveira. *A Noção de Cooperação: Análise da Gênese do Conceito*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49414>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- CAMARGO, Liseane Silveira & BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200011>>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- DIAS, Andréa Cristina Felix. *Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22112013-161854/pt-br.php>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- DONATO, Helena & DONATO, Mariana. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. *Acta Med*, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20344/amp.11923>>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- FARIAS, Cristina Helena Bento. *Os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6972>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- FERNANDES, Denise Cortez. *Formação Moral e Ética na Sala de Aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_b6ff1fde78c01611b994ad1d5f236398>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- FERREIRA, Adriano Charles. *Representações Sociais dos Alunos do 9º Ano com Índícios de Minorias Ativas em Relação à Indisciplina Escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2915>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvander Ramalho dos & ROSSO, Ademir José. Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 199-208, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n1/1806-3446-ptp-32-01-00199.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa. *Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social,

- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais-.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- GONZÁLEZ, Alia Maria Barrios. *Diálogo ou Heteronomia no Ensino Fundamental?* Desenvolvimento Moral, Cultura e Práticas Educativas. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/13148>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- KOGA, Viviane Terezinha. *Representações Sociais dos Alunos sobre as Práticas de Educação Moral Presentes em Escolas Estaduais*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2427>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. *A Representação Social da Teoria de Piaget no Brasil: implicações para as pesquisas acadêmicas*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15082019-171109/pt-br.php>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- OLIVEIRA, Talita Adão Perini de. *Jogos de Regras: instrumento pedagógico para ensino de ética pela prática de virtudes na educação física escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tTalitaAdãoPerinideOliveira.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- PESSOTTI, Alice Melo. *Desenvolvimento Moral e Trapaça: um estudo com crianças e adolescentes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9093/1/tese_5916_Tese_Versão%20com%20ficha%20catalográfica.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994 [1932].
- QUEIROZ, Daiana Stursa de. *Moralidade e Cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_ec879002ddae1fb5e017c617d43abdf0>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- RAMOS, Adriana de Melo. *As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251098/1/Ramos_AdrianadeMelo_D.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- RAVA, Paula Grazziotin Silveira & FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 383-394, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pustf/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- SUARDI, Cristiane Delagnes Zingano & BECKER, Maria Luíza Rheingantz. Afetividade e construção do sentimento de respeito: o ponto de vista de cuidadores em núcleo de abrigos residenciais. *Schème*, Marília, v. 5, n. 2, p. 52-80, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3572/2761>>. Acesso em: 21 set. 2020.
- VALE, Liana Gama do. *Desenvolvimento Moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25072012-100222/publico/vale_do.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

VESTENA, Carla Luciane Blum. *Conhecimentos e juízos morais de crianças e de adolescentes sobre o meio ambiente: considerações acerca da educação ambiental*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_13e55250fb10f8fce18ede8c59aea2c4>. Acesso em: 8 fev. 2021.

VINHA, Telma Pileggi & TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>>. Acesso em: 23 set. 2020.

Formação continuada: *desafios e contribuições para a prática docente*

Continuing education:
challenges and contributions for the teaching practice

Formación continua:
desafíos y aportes a la práctica docente

 FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó- RN, Brasil.

 LUIZ CARLOS DA COSTA SILVA JÚNIOR**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró- RN, Brasil

RESUMO: Este trabalho inscreve-se no projeto de pesquisa *A formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a aprendizagem dos docentes cursistas*, do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino – Formace, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Na perspectiva metodológica da pesquisa crítica e dialética (MARX, 2011), o estudo teve como objetivo investigar os desafios e as contribuições do PNAIC para a prática docente de professoras alfabetizadoras de uma escola municipal em Patu, RN. Os dados das entrevistas foram organizados de acordo com os princípios dos núcleos de significação, teorizados por Wanda Maria Aguiar e Sérgio Ozella (2013). Constatou-se que as docentes se apropriaram de alguns conceitos, mas não conseguiram articulá-los em suas práticas, por conta do apego às metodologias tradicionais de alfabetização, que se distanciam das estratégias indicadas no PNAIC.

* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisa Cognição, aprendizagem e inclusão. *E-mail:* <edilmaaureliano@hotmail.com>.

** Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante do Projeto Aproximações e distanciamentos da formação continuada do PNAIC do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. *E-mail:* <luizcarloscostasilvajunior@outlook.com>.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Alfabetização. PNAIC.

ABSTRACT: This paper is part of the research project *The Continuing Education of the National Literacy Pact in the Right Age – PNAIC* – and of the learning of teachers from the Research Group in Training, Curriculum and Teaching – Formace –, from the State University of Rio Grande do Norte. Under the methodological perspective of critical and dialectical research (MARX, 2011), the study aimed to investigate the challenges and contributions of PNAIC to the teaching practice of literacy teachers in a municipal school in Patu, RN. The data from the interviews were organized according to the principles of meaning cores, theorized by Wanda Maria Aguiar and Sérgio Ozella (2013). It was found that the teachers appropriated some concepts, but were unable to articulate them in their practices due to the attachment to traditional literacy methodologies, which are far from the strategies indicated in PNAIC.

Keywords: Continuing education. Teaching practice. Literacy. PNAIC.

RESUMEN: Este trabajo forma parte del proyecto de investigación *La formación continua del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa – PNAIC y el aprendizaje de los cursantes*, del Grupo de Investigación en Formación, Currículo y Enseñanza – Formace, de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte. En la perspectiva metodológica de la investigación crítica y dialéctica (MARX, 2011), el estudio tuvo como objetivo investigar los desafíos y contribuciones del PNAIC a la práctica docente de los alfabetizadores de una escuela municipal de Patu, RN. Los datos de las entrevistas fueron organizados según los principios de los núcleos de sentido, teorizados por Wanda Maria Aguiar y Sérgio Ozella (2013). Se constató que los docentes se apropiaron de algunos conceptos, pero fueron incapaces de articularlos en sus prácticas debido al apego a las metodologías tradicionales de alfabetización, que se alejan de las estrategias señaladas en el PNAIC.

Palabras clave: Formación continua. Práctica docente. Alfabetización. PNAIC.

Introdução

No Brasil, a alfabetização figura como prioridade na agenda governamental, sob a exigência, por parte das agências internacionais, do cumprimento do padrão de qualidade das políticas públicas. Isso atribui status ao país e se reflete na conjuntura político-econômica, atestando seu nível de representatividade e evolução nos indicadores de qualidade e prestação dos serviços, os quais podem influenciar as relações de mercado.

Nesse cenário, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, enquanto política pública para formação continuada de professores/as, foi instituído entre 2013 e 2019 com o objetivo de reverter os baixos índices de alfabetização das crianças em todo o território nacional, em consonância com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58). Observa-se, assim, um mecanismo de transferência de responsabilidade do Estado para o/a professor/a no que diz respeito à melhoria dos indicadores de aprendizagem, a despeito das precárias condições de trabalho, da falta de investimento em recursos didáticos e infraestruturais nas escolas, dentre outros aspectos dificultadores do sucesso escolar.

O PNAIC intencionava estabelecer um novo olhar sobre a alfabetização, tanto como resposta às deficiências de leitura e escrita dos/as estudantes, aferidas por índices quantitativos, quanto pela mobilização de representantes dos sistemas públicos de ensino dos entes federativos, das universidades, por meio de seus/suas professores/as e especialistas, e dos/as professores/as alfabetizadores/as de todo o país.

Nesse recorte, questionamo-nos: que desafios ou contribuições o PNAIC possibilitou para a prática do/a professor/a alfabetizador/a? Considerando a importância da problemática, objetivamos investigar tais desafios e contribuições do programa para a prática docente de duas professoras alfabetizadoras que participaram da formação promovida pelo PNAIC, as quais lecionavam no 3º ano A e B do Ensino Fundamental (ano final do Ciclo de Alfabetização, até 2019), identificadas neste texto como Safira e Esmeralda. A pesquisa teve como locus investigativo a Escola Municipal Raimundo Rocha, localizada no município de Patu, RN. A investigação se inscreve no paradigma qualitativo de pesquisa e apoia-se nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa crítica e dialética. Essa perspectiva metodológica permite uma compreensão mais elaborada da essência do objeto e a síntese das múltiplas determinações (concreto pensado), além de possibilitar ao sujeito agir sobre o objeto ou explicá-lo dentro de uma totalidade histórica (MARX, 2011). As contradições da realidade foram mensuradas a partir das falas dos sujeitos, coletadas durante entrevistas semiestruturadas. De acordo com Menga Lüdke e Marli André:

a entrevista semiestruturada é um instrumento metodológico que possibilita a espontaneidade do discurso, pois a linguagem revela concepções profundas dos sujeitos que estão presentes em suas práticas, permitindo o levantamento de aproximações e/ou distanciamentos entre o dito e o feito (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 28).

A análise dos dados foi realizada a partir dos princípios dos núcleos de significação, que defendem a perspectiva de que os sentidos se constituem e são determinados historicamente. Desse modo, definimos os núcleos a partir de “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 309). Os núcleos de significação, apresentados como resultados da pesquisa na última seção deste texto, são dificuldades para alfabetizar, direitos de aprendizagem e contribuições do PNAIC para a prática de alfabetização.

O texto apresenta inicialmente a revisão da literatura no âmbito dos documentos normativos que tratam da Política de Formação Continuada de Professores do PNAIC, com a qual intentamos compreender a dinâmica do programa em relação ao processo de alfabetização. Na segunda seção, debruçamo-nos sobre o aprofundamento de proposições teóricas que discutem o processo formativo contínuo como lócus de aprendizagem docente. Em seguida, apresentamos a análise crítica dos dados como o principal *corpus* desta pesquisa. Finalmente, tecemos considerações, com ênfase nos resultados do estudo.

Política de Formação Continuada de Professores do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

A partir da década de 1990, com o avanço da globalização e da informatização, bem como com o processo de injeção de capital estrangeiro no Brasil, foram desencadeadas diversas reformas no curso das políticas públicas do país, inclusive na área da educação. Esses direcionamentos orientavam-se por “um modelo de política submissa aos interesses dos organismos que formularam e financiaram a reforma educativa da década de 1990” (SANTOS, 2011). Evidentemente vista como mecanismo que proporciona o desenvolvimento das nações, a educação tomou novos delineamentos e passou a se ordenar pela definição de princípios e normas, na busca por índices satisfatórios nos indicadores econômicos e sociais. Uma vez que essas medidas foram financiadas no âmbito educacional sob a forma de políticas públicas, maiores foram as forças regulatórias de monitoramento e controle social para garantir o desejável padrão de qualidade nos setores aos quais se destinaram recursos.

Cabe-nos ressaltar que, atualmente, o princípio adotado para fundamentar essas transformações, a chamada Teoria do Capital Humano, reveste-se de um caráter precipuamente neoliberal, compreendendo a ação humana como a principal fonte da produtividade. Em outras palavras:

A Teoria do Capital Humano, em suas concepções gerais, favorece uma análise sobre como o papel da Educação, dentro de uma perspectiva de interesses neoliberais, traz implicações em relação às práticas educativas que consolidam a ideologia dominante para o desenvolvimento econômico e interfere na política de formação dos profissionais da educação (CABRAL NETO; SILVA & SILVA, 2016, p. 35).

Na constituição das políticas educacionais brasileiras é possível observar a persistência do caráter compensatório, que é assumido na dimensão assistencial. No Brasil, as avaliações de larga escala resultaram em índices negativos com relação à situação da alfabetização de crianças, jovens e adultos/as, apontando o aumento na distorção idade-série no ensino fundamental, resultante das elevadas taxas de reprovação durante a educação básica, impossibilitando o avanço dos/as alunos/as na progressão dos estudos. Nesse contexto, despontou a necessidade de se reverter os elevados índices de analfabetismo em todo o território nacional, que certamente expressavam um diagnóstico negativo, empobrecendo a representatividade do Estado no âmbito de países em desenvolvimento acelerado. A partir disso emergiram novas preocupações com a melhoria da alfabetização, cujo eixo estratégico recaiu sobre a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as. Assim, o governo procurou investir recursos na expectativa de capacitar os/as docentes por meio de uma formação sólida, a fim de que tivessem melhores condições de promover a alfabetização dos/as educandos/as, ou seja, o Estado compensou os sistemas de ensino com políticas de formação docente, para ter como resultado a alfabetização das crianças. Para tanto, foram criados vários programas, dentre os quais se destacam: o Programa Parâmetros Curriculares em Ação – PCNs em Ação, de 1998; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa, de 2001; o Programa de Apoio à Leitura e Escrita – Praler, de 2004; o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento, de 2006; e o PNAIC, de 2012 (AURELIANO, 2012).

No caderno de apresentação do PNAIC, verificamos que a política de formação continuada do programa se configurou como um compromisso formal entre a sociedade civil e os governos federal, distrital, estaduais e municipais, visando à garantia da plena alfabetização das crianças até os 8 anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015a). No âmbito do programa, a formação era ofertada a partir da articulação entre as entidades que faziam parte da Rede Nacional de Formação de Professores: universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente constituídos e escolas que atendessem alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Essa formação estava organizada em torno de um conjunto de materiais que compunham um *kit*: um caderno de apresentação, um caderno para gestores/as e equipe pedagógica, além de dez cadernos abordando teoricamente os temas relacionados ao processo de alfabetização de crianças, bem como as competências e habilidades básicas do/a professor/a alfabetizador/a, trazendo também relatos de experiências exitosas e sugestões de atividades (BRASIL, 2015a).

Ainda no que se refere ao processo formativo, esse acontecia de forma verticalizada, como descrito no caderno de apresentação:

O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do país (BRASIL, 2015a, p. 28).

Com o apoio dos cadernos, buscava-se promover o aperfeiçoamento do/a professor/a em serviço, a fim de que assumisse uma postura interdisciplinar na abordagem do processo educativo e passasse a investir também em alfabetizar letrando, tendo a capacidade de potencializar estratégias didático-pedagógicas para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças. Para Magda Soares,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Partindo desse pressuposto, no curso de formação continuada do PNAIC cada área do conhecimento contemplava os direitos de aprendizagem. Neste estudo, nosso olhar está direcionado para as construções teórico-práticas elaboradas pelas professoras nos momentos formativos promovidos pelo programa e as respectivas repercussões em suas práticas docentes. Para isso, é importante considerar a mediação do planejamento sistemático e racional, ancorado nos pressupostos teóricos que deram sustentação à formação, levando-se em conta que podiam orientar a intervenção pedagógica com os encaminhamentos metodológicos adotados pelos/as docentes, para o avanço qualitativo em sua aprendizagem.

Pelo exposto, é nítido que o Estado demonstrava certa preocupação em promover a alfabetização, principalmente se considerarmos os investimentos públicos na área. Sem dúvida, a constituição de políticas e a disposição de recursos tornaram-se condições essenciais para uma educação de qualidade. No entanto, no que se refere ao PNAIC, fica explícito que se trata de um programa cunhado em uma estrutura hierárquica, na qual predomina o repasse da responsabilização pela formação, o que pode repercutir em um distanciamento entre a formação e as necessidades docentes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Durante a análise da estrutura do PNAIC, percebemos uma uniformização dos modelos formativos promovidos pelo Ministério da Educação – MEC que se utilizam do processo de multiplicação do saber, haja vista que as universidades foram orientadas a capacitar alguns/umas docentes, representantes das redes de ensino de cada município, para que pudessem repassar o conhecimento em suas localidades. Essa postura formativa é contrária aos aspectos da formação crítico-reflexiva (PIMENTA, 2008) e se distancia da *práxis*, que representa a

atividade livre e criativa por meio da qual é possível ao sujeito transformar a realidade e a si mesmo, com o auxílio do processo de reflexão. Para Karel Kosik, a *práxis* “é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 2002, p. 202). Considerando essa premissa, podemos afirmar que o modelo formativo do PNAIC é acrítico, pois não surgiu das demandas específicas de docentes e das escolas, configurando-se como uma proposta impositiva, visto que não possibilitava a reflexão e a reelaboração dos conhecimentos teóricos e práticos relacionados à atividade docente na alfabetização.

A formação continuada como lócus da aprendizagem do/a professor/a alfabetizador/a

A partir do processo de redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, o debate sobre a formação continuada de professores/as como componente fundamental para a excelência do processo educativo ganhou notoriedade, expandiu-se e afirmou-se. Essa perspectiva inaugurou um novo modo de orientar as práticas de ensino, a fim de que contribuíssem significativamente para a superação dos problemas educacionais. Consubstanciando nossas palavras, Edlamar Santos esclarece que

A defesa da tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos (SANTOS, 2011, p. 1).

Outros fatores contribuem para o fracasso escolar, como a falta de investimento em recursos pedagógicos, infraestruturais e no trabalho docente. Atualmente, a qualificação docente é vista pelos sistemas de ensino como a principal alternativa para a melhoria da qualidade da educação, servindo como uma forma de silenciar as responsabilidades do Estado em cumprir suas obrigações para com a valorização dos/as profissionais da educação pública, que envolve não só a formação, mas também melhores condições de trabalho e remuneração. A formação inicial é indispensável para o exercício profissional, pois é ao longo dela que se vivencia o contato inicial com alguns pré-requisitos da docência: a articulação entre teoria e prática, a constituição da identidade profissional e a apreensão de saberes específicos necessários à atuação profissional. Contudo, em nossa avaliação, essa formação primária é parcialmente suficiente, pois com o constante avanço da sociedade crescem as cobranças sobre o cotidiano escolar, que passa a exigir um perfil de educador/a que seja também “genuíno pesquisador, detecte as especificidades das crianças com quem trabalha, de forma a conduzir uma prática pedagógica condizente com essas realidades, que, conforme pudemos perceber, podem se diferenciar bastante” (BRASIL, 2015b, p. 28).

Assim, a formação continuada torna-se o espaço para a promoção dessa atualização profissional, uma vez que o ofício de ensinar não se encontra inerte no tempo, tampouco depende simplesmente da repetição mecânica de técnicas didáticas tidas como eficazes; pelo contrário, é um ato consciente e intencional, que confere àquele/a que o desempenha condições para promover a seleção, a especialização, a inovação, entre outros. Ivana Ibiapina afirma que “a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional” (IBIAPINA, 2004, p. 127).

Kenneth Zeichner (1993) também considera a formação continuada um elemento básico para a produção do conhecimento, pois ajuda a problematizar a prática pela reflexão *na* e *sobre* a ação. Contribui também para o desvelamento dos condicionantes internos e externos que influenciam os processos de aprendizagem, a avaliação das necessidades dos/as estudantes e a compreensão das condições sociais nas quais a prática se desenvolve. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação continuada mobiliza a consciência do/a professor/a sobre os problemas que enfrenta durante sua prática, à luz da teoria. E ainda o/a conduz a rever suas rotinas, a buscar soluções e a organizar novas metodologias de ensino.

A alfabetização, como parte do processo de escolarização inicial, envolve muitas complexidades, que demandam saberes específicos por parte do/a professor/a alfabetizador/a. O pleno domínio sobre os conhecimentos relativos aos principais conceitos que circundam essa temática é primordial para o/a professor/a, a exemplo do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; da capacidade de diagnosticar as hipóteses de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SAE em que cada criança se encontra; do estudo das tendências teóricas que fundamentam o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita; e da definição de metodologias e recursos que contribuam para uma aprendizagem significativa. Essas são questões fundamentais que precisam ser apreendidas e vislumbradas pelo/a professor/a no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de todo o ciclo de alfabetização.

À luz dessa perspectiva, Paulo Freire assevera que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2015, p. 30). De acordo com o autor, o ensino não pode ser pensado de modo desarticulado da pesquisa, pois ambos são práticas interdependentes que instrumentalizam o/a professor/a para lidar com os desafios impostos pela realidade educacional. É por meio da pesquisa, portanto, que o/a educador/a atualiza os conhecimentos epistemológicos que compõem seu corpo de saberes, os quais, ao serem mobilizados na prática, podem proporcionar a aprendizagem mútua entre discentes e docentes. Em face disso, inferimos que a ação docente requer reflexão permanente, e o produto desse exercício corresponde à constituição da *práxis*, na qual a teoria, ao ser tomada como referência, orienta a prática do/a professor/a. Desse modo, nos momentos de reflexão sobre sua prática, mediado pelas teorias, o/a professor/a é capaz de (re)planejar sua próxima ação, agindo com autonomia (PIMENTA, 2008).

Maurice Tardif (2014) defende a concepção de que o saber docente é oriundo de diferentes fontes. De acordo com o autor, por meio das experiências que divide com outros indivíduos e das relações sociais que estabelece, o/a professor/a vai construindo sua identidade profissional. Ainda conforme a perspectiva de Tardif, os saberes dos/as professores/as estão classificados do seguinte modo: saberes pessoais, saberes da formação escolar anterior, saberes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos e saberes da experiência profissional. Com isso, Tardif enfatiza que os saberes docentes se compõem nas/pelas interações sociais havidas no interior do contexto profissional, os quais, ao serem significados pelo/a professor/a, constituem o nível de aprendizagem individual. É em meio a esse movimento dialético, então, que a história do sujeito é escrita e ele/a se torna capaz de intervir ativamente em sua realidade, em prol de sua transformação.

A formação contínua promovida pelo PNAIC apresenta o compromisso de qualificar os/as professores/as atuantes no ciclo de alfabetização, no intuito de que seus/suas alunos/as não só tenham o acesso às tecnologias de ler e escrever, mas também se tornem usuários/as competentes dessas habilidades em suas vivências diárias. No início do ensino fundamental, a ação é “planejada com foco no que os alunos podem aprender para ampliar seus horizontes culturais e agir na sociedade de modo crítico” (BRASIL, 2015b, p. 44). Como afirma o documento do programa, é primordial que a intervenção pedagógica na alfabetização, bem como nos demais segmentos da educação, seja consequência de uma prática reflexiva e programada, para que possa promover uma aprendizagem significativa, que faça com que educandos/as se utilizem dos conhecimentos acumulados e produzidos pela humanidade, provocando neles/as a inquietação e o desejo de buscar melhorias para si mesmos/as e para suas coletividades. Freire (2015) nos lembra de que é pelo reconhecimento da inconclusão enquanto ser humano que somos educados num processo permanente.

Formação continuada do PNAIC: dificuldades e contribuições para a prática alfabetizadora

Diante das teorizações que explicam a dinâmica do ensino na educação básica, percebe-se que o indispensável apoio do Estado, efetivado pela implementação de algumas políticas e ações, não tem sido suficiente para o alcance das metas elencadas nos documentos oficiais e nas diretrizes governamentais do campo educacional. Identificamos uma lacuna na formação das alfabetizadoras que participaram da pesquisa, uma vez que atuavam no campo profissional antes da conclusão da formação inicial em Pedagogia e sem ter o Ensino Médio Normal, o que contraria o art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017a, p. 42).

Esse flagrante não somente representa um descumprimento da legislação que regulamenta a educação brasileira, mas também repercute de forma negativa na profissão docente, tanto na identidade do/a professor/a como na promoção de uma prática de ensino que garanta a aquisição dos saberes e conhecimentos aos/às educandos/as. Espera-se que o/a docente tenha pelo menos a formação básica para o exercício profissional. Diante disso, apresentamos nesta sessão a análise dos dados da pesquisa. Seguindo as orientações de Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2013), estruturamos as falas das professoras Safira (3º ano A) e Esmeralda (3º ano B) em três núcleos de significação, considerando os sentidos e significados que se repetiam em seus enunciados, quais sejam: i) dificuldades para alfabetizar; ii) direitos de aprendizagem e iii) contribuições do PNAIC para a prática de alfabetização.

Como já discutido nos tópicos anteriores, a emergência para solucionar os problemas da alfabetização, conforme expressado pelos indicadores de qualidade da educação, teve como consequência o surgimento de programas centrados na formação continuada de professores/as, com vistas à qualificação em serviço. Nesse sentido, acertos e equívocos podem ser evidenciados quando enfocamos o modo como as orientações provenientes desses programas repercutem no cotidiano escolar para responder às necessidades educativas de docentes e discentes.

O PNAIC foi implementado de forma extensiva todos/as os/as alfabetizadores/as brasileiros/as. Ao participarem da formação presencial, deveriam se tornar capazes de aprender ao longo do desenvolvimento da prática e permitir o avanço dos/as alunos/as em suas aprendizagens de leitura e escrita. Partindo dessa informação, durante as entrevistas verificamos que as professoras apresentavam algumas *dificuldades para alfabetizar*, mesmo tendo participado do curso promovido pelo programa, como se observa nos excertos a seguir:

“a falta do espaço físico, né?! No colégio em que eu trabalho são bem pequenas as salas. O colégio é bem pequeno! [...] quando comecei, eu achava [pausa], eu não acreditava tanto, aí, depois, comecei a trabalhar a partir dessas questões e vi que tem grande rendimento” (SAFIRA, 2018).

“eu estou sentido bastante dificuldade com eles, porque eu tenho alunos que não sabem fazer o primeiro nome, e, assim, a função do PNAIC é chegar no terceiro ano. Como eu estou no terceiro ano, eles já sabendo pelo menos o nome, o alfabeto, algumas coisas, a gente vai só complementar o conhecimento que já vem do primeiro e do segundo ano. [...] com uma turma, eu tenho que trabalhar de uma maneira, outra turminha de aluno eu tenho que trabalhar de outra maneira, e aí, sabe? É variado, não é todo mundo [que] tem o mesmo conhecimento. É tipo multisseriado: eu tenho que trabalhar com eles dessa maneira, então tá bem complicado agora, no início do ano, desse jeito” (ESMERALDA, 2018).

Os enunciados das professoras revelam um conjunto de significados que demonstram entraves para alfabetizar seus/suas alunos/as. Na visão de Safira, o espaço da escola em que trabalha não favorece a prática docente, é prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem, e sabe-se que o espaço físico, interacional e pedagógico pode facilitar a aprendizagem significativa. Além disso, ela deixa claro que, ao iniciar a formação do PNAIC, não tinha entusiasmo pelas implicações que o programa traria para o seu fazer pedagógico, porém, sua fala revela que, após adotar os princípios do PNAIC, houve mudanças positivas no âmbito do seu trabalho educativo.

Esmeralda, por sua vez, aponta impasses na aprendizagem das crianças, salientando que alguns/umas estudantes não têm sequer domínio da escrita do próprio nome. A entrevistada também relata como a turma é heterogênea, o que demanda intervenções mais direcionadas, e justifica seu posicionamento frisando que a função do PNAIC é exatamente a conquista da aprendizagem relativa à alfabetização. Ela reconhece que o processo de alfabetização deve culminar no 3º ano, algo que se apresenta como um desafio, tendo em vista que nem todos/as os/as alunos/as têm domínio das especificidades do SAE, elemento necessário para que a alfabetização aconteça (MORAIS, 2004).

Embora nas últimas décadas a instituição de programas tenha ocorrido de maneira acentuada, a garantia da plena alfabetização das crianças é um dos maiores desafios contemporâneos e precisa ser assumida como compromisso por todos/as os/as cidadãos/ãs, conforme prescrito pelos documentos normativos do PNAIC. O estudo revelou que é necessário um acompanhamento dos/as docentes em suas práticas de alfabetização, para que possibilitem a apropriação cognitiva, atitudinal, social e emocional dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC em cada série/ano que constitui o Ciclo de Alfabetização. Esse modelo formativo se distancia da perspectiva crítica de formação de professores/as, que capacita para a problematização da prática mediante o processo de reflexão *na e sobre* a ação, como defende Zeichner (1993). A formação crítico-reflexiva conscientiza o/a docente de que as mudanças em suas práticas não dependem só dos cursos de formação dos quais participa, pois também devem estar associadas a melhores condições internas e externas de trabalho, que podem influenciar os processos de aprendizagem das crianças. Quanto à alfabetização das crianças, é imprescindível que a comunidade escolar compreenda a responsabilidade de alfabetizar e se mobilize para que ela aconteça. Assim,

O sentido do termo “alfabetização” e de sua importância política e social pode variar, quando nos indagamos sobre os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano pedagógico, político e epistemológico. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado no Brasil e no mundo (MORTATTI & FRADE, 2014, p. 13).

Nesse sentido, a prática docente durante o Ciclo de Alfabetização precisa envolver o princípio da integração entre todos/as os/as que fazem parte do processo educativo, organizando o ensino de maneira dinâmica e colaborativa, fazendo com que sistemas de ensino, professores/as, estudantes, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as escolares e famílias se tornem protagonistas do processo de alfabetização de acordo com suas possibilidades. Isso requer uma especialização do/a alfabetizador/a para a apropriação dos conhecimentos teóricos que nutrem a prática. A visão de futuro do PNAIC promoveria a autonomia docente para a resolução dos desafios da sala de aula e serviria como possibilidade para o desenvolvimento profissional, além do trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017b, p.31). Porém, observa-se que o PNAIC se baseou nos fundamentos de um *modelo* formativo que desapropria o/a trabalhador/a de sua formação e, conseqüentemente, de seus próprios instrumentos de trabalho, tornando-o/a vulnerável à alienação (MARX & ENGELS, 1986). Compreendemos, portanto, que quanto mais sólida e crítica for a formação, menos alienado/a será o/a professor/a e mais consciente das relações de exploração a que é submetido/a em meio às relações capitalistas impostas ao campo educacional, principalmente no que diz respeito ao produto de seu trabalho, que é a alfabetização das crianças.

Os *direitos de aprendizagem* que configuram o segundo núcleo de significação, construído com os dados deste estudo, referem-se à conquista de competências básicas por parte dos/as educandos/as. Essas competências se popularizaram por conta do PNAIC, que as elencaram de forma sistemática. Passaram a ser direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa do ensino fundamental:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros) (BRASIL, 2017c, p.32-33).

Esses direitos deveriam ser conquistados durante o ensino fundamental, como prevê a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017c). Um dos princípios que norteiam a apropriação desses direitos é a interdisciplinaridade, que deve sustentar o fazer pedagógico durante o Ciclo de Alfabetização, permitindo uma aprendizagem significativa e tendo como foco o rompimento das limitações entre os campos do conhecimento. A interdisciplinaridade propicia eficácia ao trabalho pedagógico, levando em conta seu plano de abrangência. Quanto às concepções das professoras a respeito dos direitos de aprendizagem, as participantes demonstraram a construção das seguintes significações:

“eu busco garantir [...] através das atividades desenvolvidas, né?! Da aplicabilidade das atividades e como eles se desenvolvem, se destacam no trabalho. [...] nós recebemos caixas [...] de acervos pra gente fazer essa leitura deleite. [...] eu tenho três caixas de livros que eu recebi e [...] estou sempre trabalhando, são livros ótimos, que a gente trabalha a interdisciplinaridade a partir deles” (SAFIRA, 2018).

“eu coloco todos os dias o que se pede, o que se quer do programa e uso diferentes estratégias para poder colocar em prática. [...] eu gostei da sequência didática onde você [...] pode trabalhar [de modo] interdisciplinar, e sai muita coisa boa! [...] eu busco [...] sempre o melhor pra eles. E o que seria o melhor pra eles? Dar espaço pra eles, ouvi-los, né?!” (ESMERALDA, 2018).

A professora Safira avalia a aquisição das competências das crianças tendo como diagnóstico o desempenho durante a realização das atividades propostas. Demonstra também preocupação em trabalhar, a partir dos livros, a leitura deleite e a abordagem interdisciplinar. Já Esmeralda afirma que aplica as orientações do PNAIC no dia a dia da sala de aula, por meio de variadas estratégias. Também externa sua satisfação com a sequência didática, vendo-a como possibilidade para desenvolver seu trabalho de maneira interdisciplinar, e conclui dizendo que busca sempre a melhoria dos/as educandos/as na medida em que incentiva sua autonomia. As professoras apontaram as estratégias que poderiam desenvolver para garantir os direitos de aprendizagem na Língua Portuguesa, mas não declararam quais seriam.

Considerando essas falas, podemos vislumbrar que a formação do PNAIC trouxe inovações para as práticas docentes de Safira e Esmeralda, uma vez que a interdisciplinaridade passou a estar presente na sala de aula como desencadeadora dos direitos de aprendizagem. Isso significa que o programa contribuiu para a apropriação de novas metodologias de ensino por parte das professoras, muito embora elas não tenham desenvolvido uma compreensão teórica acerca do fazer pedagógico, o que pode comprometer o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica sobre como o/a aluno/a aprende, aspecto que possibilita a criação de novas estratégias de intervenção na aprendizagem discente (IMBERNÓN, 2000).

Constatamos a preocupação das docentes quanto às técnicas ou estratégias orientadas durante a formação do programa, o que demonstra que construíram significações mais afetas aos saberes práticos do que aos saberes teóricos, demarcando um descompasso na

construção da *práxis* docente (PIMENTA, 2008, p. 37). Sem a base teórica, a construção da aprendizagem prática limita o fazer pedagógico ao momento presente, impossibilitando o desenvolvimento de outras possibilidades de ação, conforme novas demandas ou desafios surjam durante o processo de alfabetização das crianças. Diante dessa realidade, podemos inferir que a formação permanente, como componente necessário à profissão docente, reforça a importância de se ter a escola, especificamente a sala de aula, como espaço de autoformação docente, por meio do exercício de reflexão-ação-reflexão, pois a aprendizagem docente deve ser contínua. Esse exercício só é possível pela articulação entre teoria e prática. Nesse processo de formação e autoformação, o/a professor/a alfabetizador/a vai construindo também a sua identidade profissional (TARDIF, 2014).

A insistente cobrança pela condição de ‘alfabetizado’ mobiliza a sociedade em geral, em especial profissionais da educação que atuam na área da alfabetização, os/as quais, por meio do incentivo governamental, com oferecimento de formações, precisam atender às demandas econômicas, políticas e sociais; essas se justificam pela influência do capital no contexto global, o qual tem exigido o ajustamento da qualidade de vida das pessoas a seus moldes, em todos os setores. Assim, o processo de alfabetização se dá perante as novas necessidades oriundas do cenário educacional e social, tendo em vista a diversidade humana e cultural presente no espaço escolar e além desse. O PNAIC propôs, desse modo, subsidiar o trabalho docente de alfabetizadores/as, considerando as inúmeras facetas da alfabetização em sua complexidade. Nesse sentido, as falas das professoras alfabetizadoras revelam *as contribuições do PNAIC para a prática de alfabetização*, o terceiro núcleo de significação:

“foi em que eu pudesse direcionar aquelas crianças e perceber quando eles estavam se apropriando da escrita, da leitura, né?! Apropriação do SEA. Com essa nova metodologia de ensino é muito bom essas inovações, essas novidades, essas novas formas de textos, de leituras, essas leituras deleite, essas coisas contribuem muito, esses jogos, né?!” (SAFIRA, 2018).

“O PNAIC, ele veio pra abrilhantar! [...] eu trabalhava na questão bem como eu aprendi [...] a questão do bá-bé-bi-bó-bu e quando eu iniciei minha prática docente foi dessa maneira, e o PNAIC [...] vem mostrar diferente, que não é dessa maneira. Não que eu fuja do meu tradicional; eu ainda continuo utilizando o tradicional juntamente com as normas do PNAIC, e vem dando certo, vem dando certo porque, se tem alguns alunos que eu não consigo com o bê-â-bá, mas aí tem outros que eu consigo, então eu tenho que juntar as duas pra ver se eu consigo fazer alguma coisa por aquela criança. [...] poder ajudar essas crianças entre 6 e 8 anos chegar aos 8 anos aprendendo a ler como é citado no curso [...], que consiga todas as dependentes, que é ler, escrever, saber resolver continhas, compreender aquele texto que tá lendo, é muito válido” (ESMERALDA, 2018).

Essas falas revelam a apropriação dos saberes que envolvem o SEA e as novas metodologias para alfabetização como contribuições do PNAIC para a prática alfabetizadora. São saberes necessários ao aperfeiçoamento profissional, pois, na visão das docentes, possibilitaram a compreensão dos conceitos básicos sobre o processo de alfabetização e suas

práticas. Safira reconhece que, a partir do programa, pôde diagnosticar se os/as discentes estavam realmente se apropriando do SEA. Segundo os fundamentos que orientam o PNAIC, a aprendizagem da leitura e escrita só ocorre quando a criança compreende e torna-se usuária competente desse sistema. Tendo esse entendimento, ela buscou realizar suas intervenções seguindo as orientações e fazendo uso dos recursos pedagógicos sugeridos pelo curso.

No caso de Esmeralda, vemos sua afeição pelo PNAIC, pois ela afirma que o programa trouxe a modificação de sua prática. Ela demonstra que passou a trabalhar fundamentada na proposta do programa, embora expresse apego à abordagem tradicional do ensino, utilizando métodos que priorizam a memorização de sílabas e letras a fim de garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Essa postura revela certa insegurança em utilizar as novidades indicadas pelo programa formativo, o que nos faz questionar se sua prática alfabetizadora ocorria realmente na perspectiva do letramento, como propõe o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 15) e Soares (2003, p. 53).

Na realidade investigada, o PNAIC possibilitou o despertar do olhar das professoras alfabetizadoras quanto às suas práticas, nem que fosse para transpor as orientações que recebiam nos momentos formativos. Para Antônia Brito:

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento (BRITO, 2007, p. 6).

Com base no posicionamento da autora, ressaltamos que o trabalho de alfabetização requer do/a docente conhecimentos epistemológicos adquiridos e aprofundados durante o processo de formação inicial e continuada. Esses conhecimentos devem orientar a ação pedagógica, para que, ao ser desenvolvida com intencionalidade, possa atender às necessidades educacionais dos/as alfabetizandos/as, considerando suas especificidades. Para tanto, a proposta do PNAIC constitui-se em um apoio a todos/as os/as educadores/as, que tiveram a responsabilidade de ressignificar suas orientações com as peculiaridades dos contextos educativos. Mas nem todos os conteúdos foram ressignificados pelas professoras Safira e Esmeralda, uma vez que ainda pautavam seu trabalho com a alfabetização numa perspectiva tradicional em algumas de suas práticas.

Diante da realidade pesquisada, observamos que durante a formação realizada pelo PNAIC exigia-se um resultado imediatista das práticas docentes, que nem sempre acontecia, visto que essas requerem uma ressignificação que não ocorre de uma hora para a outra. As mudanças no contexto da prática não são lineares, pois o/a professor/a vai ajustando os saberes que domina aos que lhes são apresentados como novidade nos espaços formativos. Observamos que o programa não se baseou em uma concepção de formação

que permitisse aos/as professores/as partirem de suas necessidades, mas sim o contrário, fazendo com que imprimissem nas suas práticas o que lhes foi orientado durante a formação. Isso vai na contramão da formação “de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Considerações finais

O Estado vem atribuindo aos/as docentes a responsabilidade pelo baixo rendimento da aprendizagem, uma vez que defende sua formação como via para elevação dos indicadores educacionais. Consideramos necessário investir em políticas formativas, mas a melhoria da qualidade da educação depende também das condições de trabalho e remuneração, que constituem o eixo da valorização profissional. O PNAIC foi apresentado em 2013 com o objetivo de contribuir para a formação dos/as professores/as do Ciclo de Alfabetização, para que pudessem ressignificar suas práticas e melhorar os níveis de proficiência de leitura e escrita das crianças.

Com o objetivo de investigar os desafios e as contribuições do programa para a prática docente, foram entrevistadas duas professoras alfabetizadoras em uma escola municipal do município de Patu, RN, participantes do Curso de Formação Continuada do PNAIC. Constatamos durante as entrevistas que, apesar de o curso se orientar por uma perspectiva de alfabetização articulada ao letramento, as professoras ainda sentiam dificuldades para materializar tais conceitos em suas práticas, deixando transparecer que, de vez em quando, retornavam ao método tradicional para alfabetizar, enfatizando a memorização de letras, sílabas e palavras. Isso mostra que a aprendizagem docente nos processos formativos ocorre de forma contínua e processual, ao longo dos quais os novos conceitos se ajustam àqueles sobre os quais os/as docentes já têm domínio. Além disso, foi uma formação unificada para todos/as os/as docentes, não se refletindo nas reais necessidades formativas do dia na sala de aula.

As professoras também mencionaram desafios e dificuldades relacionadas às condições de trabalho e materiais no âmbito do trabalho pedagógico, o que demandaria a atuação dos sistemas de ensino no atendimento dessas necessidades. Reportando as contribuições que a formação continuada do PNAIC trouxe para os/as cursistas, percebemos que a articulação entre alfabetização e letramento por parte dos/as professores/as alfabetizadores/as é fundamental, mas bastante negligenciada durante o processo de ensino e aprendizagem – as professoras demonstraram em suas enunciações ter pouco domínio

sobre as estratégias para esse fim, por falta de apropriação aprofundada de conceitos científicos que permitem a reflexão e revisão das práticas de alfabetização.

Em vista disso, inferimos que as políticas governamentais são eficientes quando sua implementação não ocorre alheia aos problemas da prática, cabendo ao/à educador/a, de igual modo, planejar suas ações com foco na resolução dos desafios educacionais, sendo a escola o ambiente por excelência para potencializar o processo formativo contínuo. A autonomia de educadores/as é assim incentivada, pois muito além de simples receptores/as de medidas verticalizadas e impostas pelos programas formativos de abrangência nacional em um território muito diversificado como o do Brasil, são profissionais crítico-reflexivos/as, capazes de intervirem na dinâmica de sua realidade.

Esperamos, com este registro, ampliar as discussões e reflexões em torno dos programas formativos que venham a surgir para alfabetizadores, bem como empreender esforços para aumentar a qualidade da educação brasileira. Cabe-nos enfatizar que a realização desta pesquisa nos possibilitou conhecer com mais precisão a política de formação continuada, em especial o programa PNAIC e sua materialização no contexto das práticas docentes, além das argumentações teóricas dos/as autores/as que fundamentaram o estudo.

Recebido em: 13/07/2021; Aprovado em: 31/05/2022.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. & OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3DRs6Vp>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. Política de Formação de Professores Alfabetizadores: especificidades e indagações acerca do Pró-letramento. In: TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes & SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo (orgs.). *Estágio e docência em Pedagogia*: entrelaces de um mesmo fio condutor. Olinda: Livro Rápido, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3GGjIJs>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. (Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Unidade 1, Ano 1). Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/38kOUTD>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<https://bit.ly/3FPZnCH>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. (Caderno nº 5). Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <<https://bit.ly/3sz72zU>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/3Mkwr8w>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Documento Orientador. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<https://bit.ly/3FJan4O>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<https://bit.ly/3LjHRrO>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 44, n. 4 - Especial, nov. 2007, n. p. Disponível em: <<https://bit.ly/37H0Tue>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Claudia Luciene Melo & SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. *Revista Principia*, João Pessoa, n. 32, p. 35-41, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3sBe2MO>>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/38v5OPf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Coleção Questões da nossa época, v. 77. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. *A contribuição à crítica da economia política*. Coleção Clássicos WMF. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MORAIS, Artur. Gomes. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3wr79P9>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo & FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo & FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: EdUnesp. 2014. p. 11-18.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 18-36.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2011, São Paulo. *Anais...* Brasília: Anpae, 2011. p. 1-12. Disponível em: <<https://bit.ly/3Mf0HBy>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Belo Horizonte: Ceale, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem

World Bank arguments on the learning crisis

Argumentos del Banco Mundial sobre la crisis del aprendizaje

 **DHYOVANA GUERRA***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

 **AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES****

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

 **SIMONE SANDRI*****

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

 **IRENI MARILENE ZAGO FIGUEIREDO******

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo trata dos argumentos do Banco Mundial – BM para justificar a denominada crise de aprendizagem: entre 1980 e 1990, a baixa escolaridade e a falta de capital humano explicavam a pobreza; com a atual expansão da oferta escolar, a condição econômica dos países seria gerada pela crise de aprendizagem na escola. Discute-se, então, como a noção de crise de aprendizagem anunciada pelo BM (2018) sustenta a ressignificação e a intensificação das recentes reformas educacionais brasileiras. Para isso, adotou-se a abordagem

* Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <dhyovanaguerra@hotmail.com>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <amandamelchiottigoncalves@gmail.com>.

*** Doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <simone.sandri@unioeste.br>.

**** Doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <irenifigueiredo@hotmail.com>.

qualitativa, com pesquisa nos documentos do BM sobre essa crise, e a pesquisa bibliográfica para interlocução com esses dados. Como principais resultados, tem-se continuidade e aprofundamento do gerencialismo nas atuais reformas educacionais, centralizando a responsabilidade pela crise na escola, em professores/as e no desempenho de estudantes. O BM ressignifica os termos para intensificar o projeto de educação dos anos de 1990.

Palavras-chave: Educação. Banco Mundial. Crise de aprendizagem.

ABSTRACT: This article deals with the arguments of the World Bank – WB – to justify the so-called learning crisis: between 1980 and 1990, low education and lack of human capital explained poverty; with the current expansion of school supply, the economic condition of countries would be generated by the learning crisis at school. It is then discussed how the notion of learning crisis announced by the WB (2018) supports the resignification and intensification of recent Brazilian educational reforms. Therefore, a qualitative approach researching WB documents about this crisis was adopted, as well as bibliographic research to dialogue with this data. As main results, there is continuity and deepening of managerialism in current educational reforms, centralizing the responsibility for the crisis in the school, in teachers and in the performance of students. The WB resignifies the terms to intensify the education project of the 1990s.

Keywords: Education. World Bank. Learning crisis.

RESUMEN: Este artículo aborda los argumentos del Banco Mundial – BM para justificar la llamada crisis de aprendizaje: entre 1980 y 1990, la baja escolaridad y la falta de capital humano explicaban la pobreza; con la actual expansión de la oferta escolar, la condición económica de los países estaría generada por la crisis del aprendizaje en la escuela. Luego se discute cómo la noción de crisis de aprendizaje anunciada por el BM (2018) apoya la resignificación e intensificación de las recientes reformas educativas brasileñas. Para ello, se adoptó un abordaje cualitativo, con investigación en los documentos del BM sobre esta crisis, y la investigación bibliográfica para el diálogo con esos datos. Como principales resultados se encuentran la continuidad y profundización del gerencialismo en las reformas educativas vigentes, centralizando la responsabilidad de la crisis en la escuela en los y las docentes y en

el desempeño de los y las alumnos/as. El BM resignifica los términos para intensificar el proyecto educativo de los años 1990.

Palabras clave: Educación. Banco Mundial. Crisis de aprendizaje.

Introdução

O Banco Mundial¹ – BM opera, essencialmente, na concessão de empréstimos a países-membros e desenvolve um conjunto de estudos e consultorias para governos sobre temas como pobreza, agricultura, indústria, questões ambientais, entre outros conteúdos voltados às políticas públicas. Na educação, sua produção intelectual visa, sobretudo, diagnosticar problemas educacionais e propor soluções que, frequentemente, abrangem reformas econômicas e sociais para diversos setores da sociedade. Com isso, produz orientações e diretrizes voltadas para a educação, com o intuito de debater questões internacionais, especialmente formação de capital humano, atendimento das necessidades educacionais básicas e alívio/administração da pobreza.

Iniciadas na década de 1990, as proposições do BM transitavam sob as formulações ‘educação para todos’, ‘aprendizagem para todos’ e indicavam a educação primária² como uma necessidade educacional básica para a formação de capital humano e alívio da pobreza:

Estudos do Banco Mundial no início da década de 1980 mostraram taxas relativamente altas de retorno dos investimentos na educação primária (Psacharopoulos e Woodhall 1985). Pesquisas mais recentes mostram que são os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a educação primária, e não o número de anos de escolaridade completados, que fazem a diferença na mobilidade econômica pessoal (Glewwe 2002) e no crescimento econômico nacional (Coulombe, Tremblay e Marchand 2004; Hanushek e Kimko 2000). Assim, na medida em que os investimentos públicos na educação primária são eficazes na transmissão desses resultados de aprendizagem, o apoio à educação primária é central para o mandato de redução da pobreza do Banco Mundial (WORLD BANK, 2006, p. 3)³

A relação direta entre conhecimentos e habilidades adquiridas na educação primária e o desenvolvimento econômico direcionou as escolhas do Brasil, nos anos 1990, pela obrigatoriedade apenas do ensino fundamental, sob a alegação de que não é importante a quantidade de anos de escolaridade, mas a eficiência na aplicação dos recursos públicos. De acordo com as afirmações do Banco Mundial:

O compromisso do Banco Mundial com a educação primária universal remonta ao seu Documento de Política do Setor de Educação de 1980, que enfatizou pela primeira vez as taxas relativamente altas de retorno à educação primária (Banco Mundial 1980). O documento de política do Banco de 1990, Educação Primária, retratou a educação primária como a base do desenvolvimento do capital humano de um país (Banco Mundial 1990) (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 4).⁴

A centralidade da educação primária para o desenvolvimento de capital humano e, conseqüentemente, redução da pobreza, anunciada na década de 1990, fazia parte da agenda pautada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, para o retorno da ‘qualidade educacional’. Em 2015, os ODM foram reorganizados em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, acompanhados da pretérita ‘educação de qualidade’, que permanece na agenda mundial. Após o estabelecimento dos ODS e a expansão da educação primária nos países pobres, o Banco Mundial tem destacado que o acesso à educação não é o suficiente para se alcançar a educação de qualidade:

Nos últimos 50 anos, a escolaridade expandiu-se dramaticamente na maioria dos países de baixa e média renda. Em alguns países, essa expansão tem ocorrido em taxas sem precedentes históricos. Outro padrão é a rápida expansão da educação pós-primária, embora muitos jovens permaneçam excluídos até mesmo da educação primária. Assim, mesmo em países com fortes expansões de escolaridade, persistem exclusões devido à pobreza, gênero, etnia, deficiência e localização. Países frágeis e pós-conflito também continuam sendo exceções gritantes ao boom global da escolaridade (WORLD BANK, 2018, p. 58)⁵.

Após a focalização no acesso à educação básica – especialmente após a educação primária ter sido alterada significativamente nos países –, a exclusão por conta de pobreza, etnia, gênero etc., ainda permanece e contribui para uma crise de aprendizagem, segundo as afirmações do Banco Mundial (2018). Levando em conta esse pressuposto, analisa-se neste artigo a ideia de crise de aprendizagem que sustenta o processo de ressignificação e intensificação das reformas educacionais no Brasil, iniciadas na década de 1990 e que estão em continuidade. Tais reformas podem ser identificadas no ensino médio (Lei nº 13.415/2017), na implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e na constituição do novo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁶, entre outras políticas educacionais em reformulação. A questão norteadora da nossa reflexão é: como a noção de crise de aprendizagem anunciada pelo BM sustenta a ressignificação e a intensificação das recentes reformas educacionais brasileiras?

Essa problemática se desenvolve a partir de pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, com análise das seguintes fontes primárias: *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*⁷ (WORLD BANK, 2006); *Aprendizagem para Todos – Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011) e *Informe sobre el desarrollo mundial 2018 - Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*⁸ (BANCO MUNDIAL, 2018). As fontes secundárias correspondem aos/as autores/as que discutem as reformas educacionais brasileiras desde 1990 e como as reformas atuais se relacionam com a reforma do Estado brasileiro em 1995.

Para responder ao questionamento, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos a reforma do Estado brasileiro da década de 1990, visando apreender a relação entre as reformas educacionais e a chamada crise de aprendizagem identificada pelo BM. Pontuamos que tal crise está associada aos princípios administrativos de cunho gerencial. A educação brasileira, em especial a escola pública, tem passado por um conjunto de reformas nas dimensões do currículo, da avaliação, do financiamento, da formação de professores/as, entre outras. Na segunda seção, analisamos a crise de aprendizagem apontada pelo BM, observando que tal crise sustenta as ressignificações para intensificar as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 e justificam as recentes reformas educacionais. Por fim, tecemos algumas considerações sobre esse movimento de ressignificação e intensificação das reformas educacionais brasileiras e como, por meio da anunciada crise da aprendizagem, é possível identificar a continuidade dos argumentos gerencialistas pautados na teoria do capital humano.

Reformas educacionais brasileiras de 1990 e a relação com a reforma do Estado brasileiro de 1995

A partir de 1970, com o processo de reestruturação produtiva desencadeado pela crise estrutural do capital e a conseqüente decadência do regime de acumulação taylorista-fordista, a política neoliberal assumiu o arcabouço legal das instituições de mercados de livre funcionamento e livre comércio, com forte predominância de direitos e liberdades individuais e propriedade privada (HARVEY, 2014). No Brasil, as políticas neoliberais foram consubstanciadas por meio de cinco metas: estabilização (de preços e das contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos de capital); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos) (PETRAS, 1997). Nesse processo, as estratégias econômicas e políticas responderam às orientações de organismos internacionais, com destaque para o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Com relação às proposições do Banco Mundial para a reforma de caráter neoliberal do Estado brasileiro em 1995, inicialmente conduzidas pelo Ministério da Administração da Reforma do Estado – MARE, anunciou-se que a superação da ineficiência do Estado passaria por diminuição do orçamento para as políticas públicas, privatizações e repasse dos serviços sociais aos setores privados e/ou aos denominados ‘público não-estatal’, pois:

As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização

para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de 'publicização' (BRASIL, 1995).

O processo de reforma do Estado, tendo como um de seus componentes a reforma da educação básica, reforçou o controle de resultados por meio das avaliações em larga escala. A finalidade de verificar a capacidade da escola em aspectos como flexibilidade, resolução de problemas e produção de ideias criativas, por exemplo, relaciona-se às características tomadas como necessárias a globalização e alívio/administração da pobreza. Da mesma forma, o atual estágio do modo de produção capitalista fundamenta a implementação dos mecanismos de avaliação, com a finalidade de controlar o sucesso e o fracasso das proposições implementadas pela própria lógica do capital (ZANARDINI, 2008). Isso significa que a análise dos resultados educacionais obtidos por meio dos instrumentos nacionais de avaliação, como o SAEB ou por instrumentos internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, remetem

ao suposto problema do anacronismo da escola. Ou seja, de forma agregada à publicização dos resultados dos rendimentos escolares vem à tona a afirmação acerca da ineficiência da escola em garantir condições satisfatórias de ensino e aprendizagem dos conteúdos, atitudes e habilidades tidas como necessárias ao bom funcionamento da sociedade (ZANARDINI, 2008, p. 42).

Por isso, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), o processo de publicização parte da noção de ineficiência do Estado e se sustenta na perspectiva gerencial como alternativa para implementar a eficiência no setor público. Essa concepção vincula-se à construção do consenso⁹ sob a perspectiva neoliberal, por conta da qual os sistemas educacionais estão enfrentando

uma crise de produtividade maior do que uma crise de quantidade, universalização e expansão. A crise da escola é apontada como uma crise de qualidade, de eficácia, o que demandaria a implementação das políticas de avaliação concretizadas pelo Estado Avaliador. Diante disso a escola careceria de uma reforma administrativa, associada e integrada à reforma do Estado. Além do que, para sanar tal crise não haveria falta de recursos, faltaria um melhor gerenciamento, controle e avaliação dos recursos existentes e utilizados (ZANARDINI, 2008, p. 102).

A partir da década de 1990, portanto, os projetos financiados pelo BM indicavam a educação primária como uma necessidade educacional básica para a formação de capital humano e alívio da pobreza, com base nas noções de 'educação para todos' e 'aprendizagem para todos'. Nesse contexto, observa-se a manifestação da ideia de publicização, decorrente da possibilidade de o setor 'público não-estatal' criar e desenvolver atividades que substituam e/ou se articulem com as políticas públicas; com isso se intensificou, também, o processo de empresariamento dos serviços públicos como referência de qualidade.

A noção que embasa as soluções para os problemas escolares está na lógica da escola como uma empresa, sendo que as de menor qualidade deveriam ser fechadas; os/as estudantes com menor desempenho deveriam ser barrados em sucessivos testes; os/as professores/as de menor qualidade deveriam ser demitidos/as. E assim “como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p. 28). Para tanto:

inicialmente, cabe destacar o processo de construção da imagem da crise da escola. Na ótica dominante, a crise decorre do fracasso dos educadores, das universidades e, em síntese, da rede pública. Daí a defesa da refuncionalização da escola, por meio da colaboração da sociedade civil, leia-se, dos empresários e das agências do capital (LEHER, 2014, p. 17-18).

Com a agudização da reforma do Estado, o empresariado passa a atuar direta e determinantemente na definição do conteúdo da política educacional, como ocorreu com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por intermédio do Movimento Todos pela Educação – TPE, que representou as reivindicações de uma pedagogia dos banqueiros, empresários do setor de comunicações e do ‘Terceiro Setor empresarial’ (LEHER; VITTORIA & MOTTA, 2017). A partir da segunda década dos anos 2000, os argumentos utilizados pelo BM e pelo empresariado brasileiro passaram a justificar a necessidade de novas reformas educacionais, por conta de uma crise de aprendizagem. Diante dela, os governos deveriam focar em medidas efetivas para promover a aprendizagem como parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, conforme prevê o BM:

Enquanto os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs das Nações Unidas, que inspiraram esforços de governos e doadores, focaram na matrícula, os atuais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS dão maior ênfase ao aprendizado. O sucesso dos ODS dependerá da capacidade dos países de transformar a retórica em ação, acompanhando o aprendizado (WORLD BANK, 2018, p. 94).¹⁰

Outrossim, ainda em 2011, o Grupo Banco Mundial afirmou que, embora os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, tivessem realizado grandes avanços na direção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM e da educação primária universal, as crianças e jovens saíam da escola sem proficiência em leitura, escrita e cálculo. Apesar da agenda educacional fundamentada nos oito ODM estabelecidos pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2000, para o cumprimento de metas até 2015, o Brasil estava, segundo o BM (2011), entre os países que se mostraram incapazes de efetivar grandes avanços educacionais no que se referia à educação para todos.

Em 2015, os ODM foram retomados e renovados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS para o cumprimento de dezessete metas até o ano de 2030. Constatou-se que os ODS incorporam e redimensionam a meta de educação para todos, pois o objetivo não é mais só a escolaridade, mas também a aprendizagem – por isso, a nova

estratégia do Grupo Banco Mundial (2018) foi definida como ‘aprendizagem para todos’. Considera-se nessa estratégia o que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, no mercado de trabalho e na informalidade. A tendência que se observa a partir da centralidade na aprendizagem corresponde à ressignificação do discurso que enfatiza a educação e a aprendizagem como peças fundamentais na relação entre crescimento econômico, desenvolvimento social e alívio/administração dos níveis de pobreza. Além disso, reafirma-se o objetivo de alcançar a educação de qualidade, uma vez que os países progrediram no alcance da meta universal de garantir a educação primária, bem como no avanço da taxa de alfabetização. Observa-se, também, um discurso com foco na educação de qualidade e inclusiva que, por sua vez, está alicerçada na formação baseada em habilidades e competências, com destaque para as socioemocionais. Nesse sentido, ocorre

um deslocamento do conceito de escolaridade para o de aprendizagem. Assim, ao que tudo indica, o Banco Mundial reforça que os resultados da aprendizagem independem de questões estruturais e físicas das escolas. [...] A ideia de “aprendizagem ao longo da vida” respalda o conceito de empregabilidade. Nesse caso, o Banco Mundial argumenta que o aumento da produtividade dos pobres se dá por meio da aquisição de habilidades e competências (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021, p. 14-15).

O projeto formativo do BM, pautado na aquisição de habilidades e competências, se aprofunda para o atendimento das demandas do capital em sua crise estrutural. Para István Mészáros (2012), a crise estrutural do capital, diferentemente das crises conjunturais e periódicas de seu próprio sistema, faz com que os problemas sejam ainda mais agravados no atual estágio de desenvolvimento histórico, inserindo uma necessidade de controle da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade. Com base nas afirmações do autor sobre a crise estrutural do capital, percebe-se que a reorganização no projeto formativo do BM ratificou o argumento da precariedade e da falta de condições da escola para a efetivação da aprendizagem. É possível observar que a concepção de mundo presente nesse projeto, associada aos objetivos do empresariado brasileiro, coaduna com reformas educacionais iniciadas na década de 1990, ressignificando e intensificando fundamentos para constantes reformas. A perspectiva pragmática dessas, expressas na BNCC, por exemplo, estão

muito mais relacionadas com o domínio do uso, com a aprendizagem, muito mais do que com o conhecimento sobre os processos relacionados à tecnologia, no sentido de permitir um movimento do senso comum para a consciência filosófica. O pragmatismo da aprendizagem, toma em si, características para atender às demandas desafiadoras da realidade mediada pelo mercado de trabalho do século XXI, e não centradas nas necessidades dos sujeitos (ROCHA & HYPOLITO, 2020, p. 10).

Nos anos 1990, as reformas educacionais apontavam um “esmaecimento da noção de direito e de uma concepção de público e de cidadania” (OLIVEIRA, 2020, p. 89). Para o BM, os argumentos sobre a crise de aprendizagem se respaldam não apenas na formulação

do direito a aprendizagem – que toma forma com a precariedade do direito à educação, enaltecido por um discurso oficial no qual a baixa escolarização é empecilho para o crescimento econômico e o desenvolvimento social:

A “crise”, quando deslocada para a aprendizagem, enaltece a individualidade que é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas. (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021, p. 14-15).

O que se evidencia, portanto, é que o recurso da linguagem dissimula a própria concepção de mundo e de sociedade apontada pela crise de aprendizagem do BM. A relação entre a linguagem e a concepção de mundo respalda-se em Gramsci, que afirma: “se é verdade que toda a linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo” (GRAMSCI, 2004, p. 95). A complexidade da concepção de mundo dos organismos internacionais revela que, se outrora o Estado era ineficaz na promoção do acesso ao direito à educação – o que teria demandado a implementação da lógica gerencial nos serviços públicos, especialmente por meio de orientações e diretrizes do BM –, atualmente, as justificativas para os baixos índices de desempenho acadêmico avançam para a chamada crise de aprendizagem, decorrentes da suposta incompetência da escola, de professores/as e da incapacidade de aprender por parte dos/as estudantes.

Indicadas as bases do processo de implementação das políticas neoliberais no Brasil nos anos 1990, que contribuíram para a agudização do projeto formativo proposto por organismos internacionais e anuído pelo empresariado, na próxima seção, analisam-se as principais formulações do documento do BM (2018) sobre a crise de aprendizagem.

A crise de aprendizagem definida pelo Banco Mundial

No documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – resumo executivo*, o Grupo Banco Mundial (2011) já propunha apoiar as reformas dos sistemas educacionais, seguindo as orientações mundiais do desenvolvimento do milênio, entendendo o sistema educacional como

a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários,

estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

A concepção de sistema educacional apresentada pelo BM ressalta os princípios gerenciais quando se refere aos mecanismos de responsabilização, que, na atualidade, é associada às políticas sociais para intensificar regulação, controle e responsabilização de instituições públicas e dos sujeitos que delas fazem parte. Na educação, isso se dá a partir da definição de um padrão de habilidades básicas e competências multidimensionais, atreladas aos interesses do mercado de trabalho. Tal padronização é mensurada por avaliações que verificam, principalmente, competências em leitura, escrita e cálculo. Além dessas capacidades básicas, têm ganhado destaque as seguintes competências: cognitiva, como capacidade de resolver operações; socioemocional, como capacidade reflexiva; técnica, que permite o desempenho de uma função laboral específica (BANCO MUNDIAL, 2011).

O BM ressalta que a melhoria da educação é fundamental para que o indivíduo se adapte às mudanças e ao enfrentamento de desafios como o desemprego, principalmente entre os/as jovens. O desemprego demonstraria que a escola é incapaz de formar jovens com competências exigidas pelo mercado de trabalho. A aprendizagem para todos/as aparece assim como estratégia para que crianças e jovens não apenas ingressem na escola, mas adquiram conhecimentos e habilidades significativas. Para isso, são indicados três pilares estratégicos: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos. Os investimentos são revertidos em empréstimos, concedidos aos países pelo Grupo Banco Mundial, que

tem efectuado substanciais contributos para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, ao longo dos últimos 49 anos. Desde o lançamento de um projecto de construção de escolas secundárias na Tunísia, em 1962, o Banco Mundial investiu já, globalmente, 69 mil milhões de dólares na educação, através de mais de 1.500 projectos. O apoio financeiro do Banco Mundial foi subindo ao longo da década, desde que as MDG [Metas de Desenvolvimento do Milénio] foram estabelecidas, atingindo mais de \$5 mil milhões em 2010. Desde 2001, quando a Sociedade Financeira Internacional (IFC) concentrou a sua atenção no sector da educação, já ali investiu \$500 milhões, em 46 projectos privados de educação (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

A atuação do BM em países como o Brasil não se restringe ao financiamento, mas tem sido relevante na produção intelectual que subsidia as reformas do Estado e as reformas educacionais (PEREIRA, 2018). As influências das orientações intelectuais do BM podem ser notadas na BNCC, que ajusta o currículo nacional aos preceitos do 'direito a aprender' como resposta à crise de aprendizagem anunciada nos documentos do BM. Este assevera que os avanços na escolarização de crianças foram significativos entre 1999 e 2008, mesmo em países mais pobres – crianças não escolarizadas em 1999 eram 106 milhões;

em 2008 esse número caiu para 68 milhões, porém, o acesso foi insuficiente para promover a aprendizagem de competências básicas.

Contudo, com a expansão do acesso à escola, a pobreza não diminuiu, conforme indicado pelo BM em documento (2006). Sem tocar nas causas que geram a pobreza, o órgão definiu nova estratégia de aprendizagem para todos/as, associando-a a promessas de oportunidades de crescimento aos/as mais pobres e vulneráveis, com ações coletivas globais reforçando a governança por intermédio de políticas de aprendizagem como fator de crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2011). Nos anos de 1980 e 1990, a pobreza e a falta de crescimento econômico dos países foram justificadas pelos baixos índices de escolaridade da população; com a ampliação da oferta de vagas na educação primária, sem reflexos na diminuição da pobreza, o relatório do BM passou a relacionar a economia dos países e a condição econômica dos/as habitantes à crise de aprendizagem gerada no processo de escolarização.

No documento *Informe sobre el desarrollo mundial 2018 – Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, o BM descreve três dimensões da crise de aprendizagem: a) resultados da aprendizagem pouco satisfatórios, com níveis baixos, desigualdade elevada, avanços lentos; b) escolas falhando com os/as estudantes; c) sistemas educacionais falhando com as escolas. São propostas três estratégias para a superação da crise: i) aprender mais sobre os níveis de aprendizagem, para que a melhora seja um objetivo formal e mensurável; ii) basear o desenho das políticas em evidências, para que as escolas estejam a serviço da aprendizagem de todos/as os/as estudantes; iii) construir coalisões e alinhar os atores para que todo o sistema favoreça a aprendizagem. A justificativa para a elaboração do informe foi oferecer um caminho para superar o fracasso econômico e moral que a crise de aprendizagem representaria. Para tanto, o BM realizou uma análise e explicou o motivo pelo qual muitos países ainda não alcançaram a aprendizagem para todos/as, propondo que os sistemas educacionais assumam a responsabilidade de todos/as pela aprendizagem. Assim, escolarização sem aprendizagem passou a se constituir numa injustiça, pois sem aprendizagem, os/as alunos/as estarão condenados a viver na pobreza e na exclusão. Representaria, também, uma perda valiosa de potencial humano, pois o que vai gerar rentabilidade é a aprendizagem pautada na aquisição de competências e habilidades – uma perspectiva que dissimula a real causa da pobreza, que está na estrutura social sob o regime do capital.

Para o BM, o desenvolvimento de capital humano, entendido na perspectiva da educação e do progresso econômico, proporcionaria benefícios pessoais, de emprego e saúde, e sociais, de crescimento econômico, redução da pobreza, estímulo à inovação, fortalecimento das instituições e promoção da coesão social. Com isso, *“a educação contribui significativamente para o alcance dos dois objetivos estratégicos do Grupo Banco Mundial: acabar com a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada”*¹¹ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v, grifo nosso).

A noção de enfrentamento da pobreza atrelada à educação tem apontado que a teoria do capital humano “veio se impondo como uma forma de conceber a educação no mundo atual por meio de estratégias discursivas, como discurso hegemônico, bem como por constrangimentos materiais, e que os organismos internacionais têm desenvolvido papel-chave na sua difusão” (OLIVEIRA, 2020, p. 18). É dessa forma que o BM justifica o fracasso e/ou sucesso econômico dos sujeitos, escamoteando os desequilíbrios das dimensões sociometabólicas do capital e a sua crise estrutural. No contexto educacional, ressignifica e intensifica seus argumentos a partir dos índices medidos pelas avaliações em larga escala, para afirmar que, quando a educação não alcança os objetivos necessários para formar capital humano, há crise de aprendizagem, o que não contribui com o progresso econômico dos indivíduos e da sociedade.

A educação, como um direito humano básico, é concebida em duas perspectivas: para as pessoas físicas e as famílias; e para as sociedades:

A educação, além de ser um direito humano básico, se devidamente realizado, melhora os resultados sociais em muitas áreas da vida. Para indivíduos e famílias, a educação promove o capital humano, melhora as oportunidades econômicas, promove a saúde e aumenta a capacidade de tomar decisões efetivas. Para as sociedades, a educação aumenta as oportunidades econômicas, promove a mobilidade social e faz com que as instituições funcionem de forma mais eficaz (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27).¹²

Portanto, a primeira dimensão da crise de aprendizagem se relaciona, para o BM, aos resultados pouco satisfatórios obtidos nas avaliações externas, causados por um sistema educativo ineficaz, incapaz de desenvolver nos/as alunos/as as competências necessárias para uma vida saudável, produtiva e significativa. Um dos obstáculos para a aprendizagem é a ausência total de escolarização, pois, apesar de os/as estudantes passarem vários anos na escola, aprendem pouco e carecem de competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Essas seriam as deficiências constitutivas da crise de aprendizagem que amplia a desigualdade, se manifesta na falta de trabalhadores/as capacitados/as, de trabalhadores/as facilmente capacitáveis e, conseqüentemente, na pouca capacidade produtiva para o desenvolvimento econômico e social (BANCO MUNDIAL, 2018).

Na década de 1990, com o avanço do modelo gerencialista na definição do conteúdo e na implementação das políticas educacionais, a quantificação da educação pelas avaliações em larga escala seguiu o mesmo modelo aplicado nas organizações empresariais; com isso, a educação também adquiriu o que Vincent de Gaulejac denomina de “quantofrenia aguda [doença da medida] que espreita todos aqueles que, em vez de medir para melhor compreender, querem compreender apenas aquilo que é mensurável” (GAULEJAC, 2007, p. 71-72). Na sociedade gestonária, tomada por essa ‘patologia’, “cada indivíduo pode ser o objeto de uma avaliação ‘objetiva’ sobre aquilo que ele custa e aquilo que ele produz para a sociedade” (GAULEJAC, 2007, p. 183). Com base na quantificação

e na comparação entre o que se gasta com educação e os resultados que geram o capital humano esperado, o BM propôs novamente ajustes no sistema educacional, incluindo o currículo, a formação de professores/as, o sistema de avaliação, o financiamento, entre outras políticas. Tais ajustes, outrora justificados pelo baixo acesso da população à escola, atualmente são justificados pela crise de aprendizagem daqueles que a frequentam. Com o argumento de que essa crise decorre da falha da escola, apresentam-se, então, quatro fatores imediatos: i) estudantes pouco preparados/as – por desnutrição, doenças e condições associadas à pobreza; ii) docentes pouco qualificados/as e desmotivados/as – a maioria dos sistemas educativos não atrairia candidatos/as com perfil sólido; os/as jovens que almejam a carreira docente seriam os/as que obtêm menores escores nas avaliações externas; iii) insumos escolares com pouco efeito na aprendizagem – os recursos nem sempre chegam às escolas e, quando chegam, nem sempre seriam utilizados de forma eficiente; iv) gestão inadequada das escolas – os/as diretores/as não auxiliariam os/as docentes na resolução de problemas e não garantiriam a utilização eficaz dos recursos.

Dos quatro aspectos mencionados pelo BM, três se referem à gestão da escola e à capacidade de gestão do/a professor/a. Nota-se que os argumentos utilizados na reforma do aparelho do Estado de 1995, que apontavam problemas de ineficiência do Estado e a falta de eficiência na gestão de recursos públicos no Brasil ressignificam-se e intensificam-se com o avanço do modelo gerencialista, apontando os problemas de gestão da escola e gestão da sala de aula como causadores de uma crise de aprendizagem. Há um recrudescimento na propositura das políticas avaliativas em estreita consonância com os ditames do BM, que responsabilizam diretores/as, professores/as e estudantes pela eficiência/ineficiência obtidas. Nesse raciocínio, melhorar a qualidade da educação se restringiria aos recursos financeiros, mas incluiria também o elemento humano. Assim, o investimento que se vislumbra para o/a diretor/a da escola vincula-se ao desenvolvimento de habilidades gerenciais que exigem “a capacidade de liderança para mobilizar os recursos humanos que compõem a escola, em torno das inovações que levam à eficiência” (ZANARDINI, 2006, p. 139-140).

A compreensão de que falta ao/a professor/a capital humano para formar novas gerações alinha-se às justificativas de que o sistema educacional precisa passar por novos ajustes, a fim de formar professores/as capacitados/as para serem gerentes de si, da sala de aula, definirem metas e avaliarem resultados.

A responsabilização da escola e do/a professor/a pela condição de ‘não-aprendizagem’ pode ser notada em vários excertos do documento analisado, pois para o BM, o marco para buscar soluções locais e assumir a responsabilidade de superação da crise é a governança das escolas. Como decorrência, a formação docente deve se articular à aprendizagem pautada em competências, e os insumos (livros, tecnologias, prédios escolares etc.) devem ser mais bem utilizados em sala de aula.

Em seguida, viria a terceira dimensão da crise de aprendizagem: os sistemas educacionais falhando com as escolas. Para o BM, dois fatores compõem essa terceira dimensão da crise: i) dificuldades técnicas – complexidade para reorganizar os sistemas educacionais em torno da aprendizagem; ii) dificuldades políticas – os principais atores do setor educativo têm diferentes interesses e nem sempre priorizam a aprendizagem.

No âmbito das dificuldades técnicas, aponta-se a limitada capacidade de gestão, que impediria a centralidade de ações voltadas para a aprendizagem. Quando os países priorizam a aprendizagem e não possuem indicadores adequados, cada sistema educacional avalia seus/suas estudantes de uma maneira, carecendo de avaliações confiáveis e oportunas. Quanto às dificuldades políticas, os interesses dos/as envolvidos/as na escola nem sempre estariam voltados unicamente para a aprendizagem: por exemplo, os interesses de professores/as voltados não só à aprendizagem de alunos/as e à ética profissional, mas também a emprego, seguridade, salário e aulas particulares; os interesses de diretores/as, da mesma forma, estariam voltados não apenas à aprendizagem de alunos/as e desempenho docente, mas a emprego, salário, boas relações pessoais e favoritismo; quanto a políticos/as, a esses/as interessariam não apenas escolas funcionando bem, mas igualmente as vantagens eleitorais, captação de renda e clientelismo; a fornecedores/as de insumos – livros, tecnologias, prédios escolares – interessariam não só insumos adequados e de alta qualidade, mas também o lucro e a influência (BANCO MUNDIAL, 2018).

Nessa perspectiva, os interesses opostos, dificuldades técnicas e políticas do setor educativo desalinhariam o sistema educacional. A partir desse diagnóstico, o BM faz proposições para fortalecer as bases da aprendizagem e construir um sistema exitoso. O comprometimento com a aprendizagem significa pôr em prática três estratégias que constituem o ABC das reformas educacionais bem-sucedidas:

Aprender mais sobre o nível de aprendizado para que sua melhoria seja um objetivo formal e mensurável. Medir melhor a aprendizagem e melhorar seu acompanhamento; usar esses resultados para orientar as ações a serem tomadas.

Projeto de política baseado em evidências para garantir que as escolas estejam a serviço da aprendizagem para todos os estudantes. Utilizar evidências para orientar a inovação e a prática.

Construir coalizões e alinhar atores para que todo o sistema favoreça o aprendizado. Abordar as barreiras técnicas e políticas que impedem o aprendizado em escala¹³. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16).

Nesse sentido, a superação da crise de aprendizagem passaria pelas três estratégias mencionadas e pela capacidade do/a professor/a em medir a aprendizagem, tal como pressupõe a gestão gerencialista defendendo que “cada indivíduo deve tornar-se o gestor de sua vida, fixar-se objetivos, avaliar seus desempenhos, tornar seu tempo rentável” (GAULEJAC, 2007, p. 181). Para a primeira estratégia – aprender mais sobre o

nível de aprendizagem –, o BM propõe aplicar um sistema adequado de indicadores para medir a aprendizagem, pois, “não há medidas suficientes de aprendizagem”¹⁴ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17) segundo essa perspectiva. Professores/as bem preparados/as e motivados/as saberiam como avaliar com regularidade a aprendizagem dos/as alunos/as. Da mesma forma, as avaliações nacionais e subnacionais poderiam proporcionar informações que as avaliações em sala não podem. Na mesma direção:

Avaliações internacionais também fornecem informações que ajudam a melhorar os sistemas. [...] Permitem avaliar comparativamente o desempenho dos países e verificar as informações que emergem das avaliações nacionais. Além disso, podem ser ferramentas poderosas do ponto de vista político: uma vez que os líderes de diferentes países estão preocupados com a produtividade e competitividade a nível nacional, as comparações internacionais podem sensibilizar o nível de defasagem que um país experimenta em relação aos outros na promoção do capital humano¹⁵ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18).

No Brasil, a capacidade de gerar capital humano a ser explorado é mensurada por avaliações internacionais, como o PISA:

a incorporação do Pisa na legislação brasileira é reflexo da absorção do imaginário social difundido pelo OCDE. Ela traduz uma relação de poder, na qual revela uma posição de subordinação e colonização. Os parâmetros para definir o que é uma educação de qualidade para a sociedade brasileira são dados de fora dela (OLIVEIRA, 2020, p. 94-95).

Na perspectiva do BM, professores/as desmotivados/as e que carecem das competências pedagógicas, falta de insumos e gestão deficiente formam o conjunto de problemas que não permite melhorias na aprendizagem. Assim, um sistema de recompensas a professores/as, quando os/as estudantes obtêm resultados positivos, é considerado uma forma de incentivo para a obtenção de melhores resultados.

A segunda estratégia, com ênfase das políticas em evidências, propõe utilizar os resultados das verificações/avaliações para identificar o que funciona em cada contexto, a fim de elaborar melhores intervenções centradas no/a discente, na sala de aula e/ou na escola. O BM propõe para tanto: i) preparar crianças e jovens para aprender, por meio da garantia do desenvolvimento pleno, isto é, atendimento de saúde e nutrição para mães e filhos/as nos primeiros anos de vida; intervenções no lar, a fim de desenvolver desde cedo as habilidades cognitivas e socioemocionais; promover escolas de educação infantil para crianças de 3 a 6 anos e programas de proteção para jovens; promover programas acelerados e flexíveis para que haja maior permanência na escola e maior porcentagem de certificações; ii) aumentar a eficácia do ensino, dependente da motivação e competência docente; promover ações que recompensem os/as profissionais por seu bom desempenho; iii) centrar todos os outros âmbitos no ensino e na aprendizagem – insumos, gestão e governança. Melhor utilização dos insumos, inclusão de novas tecnologias e reformas

centradas na gestão e governança são consideradas fundamentais para a melhora dos resultados.

A terceira estratégia – construir coalisões e alinhar atores do setor educativo – propõe que atores internos e externos trabalhem juntos, particularmente no que diz respeito às avaliações de aprendizagem. Apresentam-se dois exemplos de ações que não resultaram na melhora da competência de professores/as ou mesmo na aprendizagem de estudantes: a redução da razão aluno/a/professor/a, no Quênia; o salário dobrado dos/as professores/as com maior formação, na Indonésia. As dificuldades técnicas e políticas, aspectos da terceira dimensão da crise de aprendizagem, representam interesses contrários dos diferentes atores, o que causaria desequilíbrio nos sistemas educacionais, por isso, a necessidade de criar coalisões e alinhar integrantes do setor educativo.

Na perspectiva do BM, informações concretas e indicadores adequados, como as avaliações internacionais, podem apontar caminhos para reformas que proporcionem o alinhamento das políticas. Coalisões, incentivos e boas informações teriam efeitos positivos e auxiliariam na construção de estratégias importantes para a realização de reformas que objetivem, inclusive, fortalecer a responsabilidade de professores/as no processo de verificação da aprendizagem. Inovação e agilidade no planejamento para uma aprendizagem eficaz são estratégias que focam na adaptação periódica às mudanças circunstanciais nos sistemas educacionais. Nessa direção, para tornar realidade as promessas da educação, é necessário acelerar a aprendizagem; logo, para o BM, a superação da crise é fundamental, pois:

Realizar a promessa de educação significa dar-lhes a oportunidade não apenas de competir na economia do futuro, mas também de melhorar suas comunidades, construir países mais fortes e se aproximar do objetivo de finalmente garantir que não haja mais pobreza no mundo¹⁶ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v).

As observações do BM supõem que o desalinhamento dos sistemas educacionais e a consequente crise de aprendizagem são independentes da estrutura econômica da sociedade. Postulam os efeitos, as causas e o caminho para a superação, todavia, é preciso considerar que suas análises se voltam ao elemento econômico como definidor da funcionalidade humana, sendo a educação, uma das esferas sociais voltada à formação, reduzida à abstração da realidade social.

Considerações finais

Ao que tudo indica, os argumentos do Banco Mundial sobre a crise da aprendizagem ressignificam o discurso sobre a ineficiência dos serviços e recursos públicos, intensificando a lógica gerencialista em curso. Suas orientações e diretrizes apoiam-se

nas justificativas dos baixos índices de desempenho acadêmico de estudantes, tendendo a avançar na chamada crise de aprendizagem, decorrente da suposta incompetência do/a professor/a e da incapacidade de aprender desses/as estudantes.

Acelerar a aprendizagem para a competitividade na economia significa, sobretudo, que a crise de aprendizagem seria causada por um conjunto de fatores e se expressaria por meio dos baixos resultados nas avaliações externas conduzidas principalmente pelo PISA. No âmbito do indivíduo, corresponderiam a estudantes/as provenientes de ambientes carentes e professores/as desmotivados/as e com má formação. Sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, argumenta-se sobre a má gestão de recursos, insumos e a falta de governabilidade.

A defesa de uma educação para todos/as e de uma aprendizagem para todos/as tende a enaltecer a lógica do mercado e da economia, sendo as causas da crise propuloras da desigualdade social; a educação seria, então, um mecanismo de obtenção de eficiência para a redução da pobreza e o desenvolvimento da capacidade produtiva. Por isso, os investimentos educacionais se tornariam justificáveis, à medida que se obteria o retorno estabelecido pelos fins econômicos, mais especificamente, a formação para o capital humano.

A crise estrutural do capital velada pela retórica da crise do Estado, que seria obsoleto e tecnoburocrata, com serviços públicos onerosos e ineficientes, serviu de base para a reforma do aparelho do Estado brasileiro nos anos 1990. Com base em argumentos semelhantes, apontava-se também a necessidade de modernização da escola pública para acompanhar as novas demandas sociais, tecnológicas e do mercado de trabalho.

Atualmente, o Banco Mundial lança um conjunto de documentos anunciando a necessidade de novos ajustes na educação no Brasil, uma vez que o sistema, composto por professores/as supostamente incapacitados, não geraria capital humano passível de ser aproveitado pela sociedade. Essa argumentação definiria a crise de aprendizagem. Para o BM, essa crise seria decorrente da incapacidade de gestão da escola e dos/as professor/as, o que, por sua vez, geraria falta de governança (desequilíbrio) no sistema educacional. Para corrigir esse descompasso entre aprendizagem e capital humano, novas reformas educacionais são sugeridas.

Nota-se que o Estado brasileiro, a partir de 1990, por meio de orientações e diretrizes de organismos como o Banco Mundial, ressignifica seus fundamentos para intensificar as constantes reformas da educação. A crise da aprendizagem depositaria diretamente na escola e no/a docente a responsabilidade pelos resultados dos/as estudantes nas avaliações em larga escala, de abrangência nacional e internacional. Nesse sentido, para o Banco Mundial, a crise de aprendizagem pode ser compreendida como a ressignificação e a intensificação dos princípios da ideologia gerencial e do capital humano, as mesmas bases que criaram/criam os argumentos da crise do Estado brasileiro e a consequente ineficiência dos serviços e recursos públicos, dissimulando a crise estrutural do capital.

Responsabilizar professores/as pelas condições de não aprendizagem e, consequentemente, pelos resultados dos/as estudantes nas avaliações em larga escala, naturaliza as causas dos problemas sociais, tais como desemprego, fome, entre outros. Com isso, conserva-se a concepção de mundo presente no projeto de educação apresentado pelos organismos internacionais, com o apoio do empresariado brasileiro. Os princípios educacionais da década de 1990 são ressignificados e intensificados para alcançar a pretérita ‘educação de qualidade’ anunciada por meio das constantes reformas educacionais, como a do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), da BNCC (2017 e 2018) e do novo SAEB.

Recebido em: 13/04/2022; Aprovado em: 06/06/2022.

Notas

- 1 Considera-se que o Banco Mundial e o Grupo Banco Mundial são distintos, cf. (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021).
- 2 Nos documentos do BM, ‘educação primária’ corresponde à escolarização a partir de seis anos de idade até, aproximadamente, 11 anos. A educação secundária é subdividida em secundária baixa (12 a 15 anos de idade) e secundária alta (15 a 18 anos de idade). No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 a Educação Básica está estruturada em Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), Ensino Fundamental (a partir de 6 anos de idade até 14 anos de idade) e Ensino Médio (15 a 17 anos de idade) (BRASIL, 1996). A obrigatoriedade da educação foi estipulada por faixa etária e não por etapas da Educação Básica, portanto, conforme prevê Art. 208 da Constituição Federal (1988), no inciso I, o Estado deve oferecer a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1998).
- 3 “World Bank studies in the early 1980s showed relatively high rates of return to investments in primary education (Psacharopoulos and Woodhall 1985). More recent research shows that it is the knowledge and skills acquired during primary education rather than the number of years of schooling completed that make a difference in personal economic mobility (Glewwe 2002) and national economic growth (Coulombe, Tremblay, and Marchand 2004; Hanushek and Kimko 2000). Thus, to the extent that public investments in primary education are effective in conveying these learning outcomes, support for primary education is central to the World Bank’s mandate of poverty reduction” (WORLD BANK, 2006, p. 3). Livre tradução nossa.
- 4 The World Bank’s commitment to universal primary education dates back to its 1980 Education Sector Policy Paper, which emphasized for the first time the relatively high rates of return to primary education (World Bank 1980). The Bank’s 1990 policy paper, Primary Education, portrayed primary education as the foundation of a country’s human capital development (World Bank 1990) (WORLD BANK, 2006, p. 4). Livre tradução nossa.
- 5 Over the last 50 years, schooling has expanded dramatically in most low- and middle-income countries. In some countries, this expansion has been at historically unprecedented rates. Another pattern is the rapid expansion of postprimary education, though many young people remain excluded from even primary education. So even in countries with strong schooling expansions, exclusions due to poverty, gender, ethnicity, disability, and location persist. Fragile and postconflict countries also remain glaring exceptions to the global boom in schooling (WORLD BANK, 2018, p. 58). Livre tradução nossa.
- 6 Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 que estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

- 7 Do acesso à educação aos resultados da aprendizagem: uma agenda inacabada uma avaliação do apoio do Banco Mundial à Educação Básica. Livre tradução nossa.
- 8 Relatório Mundial de Desenvolvimento 2018 - Aprendendo a cumprir a promessa da educação. Livre tradução nossa.
- 9 Segundo Gramsci (1982), o consenso espontâneo e a coerção estatal são formas ideologizantes de dominação do grupo dominante à vida social.
- 10 Whereas the United Nations' Millennium Development Goals (MDGs), which inspired efforts by governments and donors, focused on enrollment, the current Sustainable Development Goals (SDGs) place greater emphasis on learning. The success of the SDGs will depend on countries' ability to turn rhetoric into action by tracking learning (WORLD BANK, 2018, p. 94). Livre tradução nossa.
- 11 la educación contribuye significativamente al logro de los dos objetivos estratégicos del Grupo Banco Mundial: poner fin a la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v). Livre tradução nossa.
- 12 La educación, además de ser un derecho humano básico, si se la lleva a cabo adecuadamente, mejora los resultados sociales en muchos ámbitos de la vida. Para las personas físicas y las familias, la educación promueve el capital humano, mejora las oportunidades económicas, promueve la salud y aumenta la capacidad de tomar decisiones eficaces. Para las sociedades, la educación aumenta las oportunidades económicas, promueve la movilidad social y hace que las instituciones funcionen de manera más eficaz (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27). Livre tradução nossa.
- 13 Aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible. Medir mejor el aprendizaje y mejorar su seguimiento; utilizar esos resultados para orientar las medidas que deban adoptarse. Basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Utilizar la evidencia para orientar la innovación y la práctica. Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. Abordar los obstáculos técnicos y políticos que impiden el aprendizaje a escala. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16). Livre tradução nossa.
- 14 no hay suficientes mediciones del aprendizaje (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17). Livre tradução nossa.
- 15 Las evaluaciones internacionales también suministran información que ayuda a mejorar los sistemas. [...] Permiten evaluar comparativamente el desempeño de los países y verificar la información que surge de las evaluaciones nacionales. Además, pueden ser herramientas poderosas desde el punto de vista político: dado que a los dirigentes de los distintos países les preocupan la productividad y la competitividad a nivel nacional, las comparaciones internacionales pueden generar conciencia sobre el nivel de retraso que experimenta un país con respecto a otros en la promoción del capital humano (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18). Livre tradução nossa.
- 16 Hacer realidad la promesa de la educación significa darles la oportunidad no solo de competir en la economía del mañana, sino también de mejorar sus comunidades, construir países más sólidos y acercarse al objetivo de lograr que finalmente no haya más pobreza en el mundo (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v). Livre tradução nossa.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* – resumo executivo. Washington DC, 2011. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538BOPUBLIC0.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general*. Washington DC, 2018. Disponível em: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GUERRA, Dhyovana., & FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago (2021). Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 47, e231359, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Caderno do Cárcere 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004, p. 85-225.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEHER, Roberto. Crise do capital, crise da escola. In: SOUZA JÚNIOR, Justino de. *A crise na escola*. Imprensa Universitária, 2014, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10234>>. 25 jul. 2022.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo & MOTTA, Vânia Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, 14-24. Abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 1-4, 2018.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, Nildo Domingos & RAMPINELLI, Waldir José. *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 1997, p. 15-38.

ROCHA, Deise Ramos da, & HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, e31908, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31908>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WORLD BANK. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, 2006. Disponível em: <<http://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7083>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WORLD BANK. *Learning to realize education's promise*. Washington, DC, 2018. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.363971>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91269/250190.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Discursos subversivos: *quando o possível habita o currículo escolar*

Subversive discourses:
when the possible inhabits the school curriculum

Discursos subversivos:
cuando lo posible habita el currículo escolar

 **DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA***

Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, Brasil.

 **ANDERSON FERRARI****

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora- MG, Brasil.

RESUMO: Vendo-nos envolvidos em uma atmosfera que nos entristece e minimiza nossa agência, sentimos-nos impelidos a mobilizar ditos de resistência sobre gênero de um professor e duas professoras de uma escola pública. Esses ditos estão inscritos em discursos subversivos sobre normas de gênero, afirmando o possível no currículo escolar e a vida em sua multiplicidade, fora de fronteiras e enquadramentos da normatividade. Acreditamos que possam reativar a resistência, o que é sempre possível. O texto é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação que analisou processos de (re)produção de sujeitos genericados em uma escola pública de educação básica, em Aracaju – SE, elaborada na perspectiva pós-crítica educacional entre 2015 e 2017. Como metodologia, articulamos entrevistas semiestruturadas – com 16 docentes, 12 mulheres e 4 homens, com idades entre 27 e 66 anos –, análise do discurso e problematização de inspiração foucaultiana. Para este texto trouxemos excertos de 3 dessas entrevistas. Podemos afirmar que apesar de todo investimento no apagamento das questões de gênero, as resistências constituem o fazer docente.

* Doutor em Educação e professor da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas e do Observatório da Juventude. *E-mail:* <danielodinamarques@hotmail.com>.

** Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail:* <anderson.ferrari@ufjf.br>.

Palavras-chave: Subversivo. Resistência. Gênero.

ABSTRACT: By being involved in an atmosphere that saddens us and minimizes our agency, we feel impelled to mobilize speeches of gender resistance from three public school teachers, one man and two women. These speeches are inscribed in subversive discourses about gender norms, affirming their possibility in the school curriculum and life in its multiplicity outside the borders and frameworks of normativity. We believe they can reactivate resistance, which is always possible. The text is part of a master's research in Education that analyzed processes of (re)production of gendered subjects in a public school of basic education in Aracaju – SE, elaborated under the post-critical educational perspective between 2015 and 2017. As a methodology, we articulated semi-structured interviews – with 16 professors, 12 women and 4 men, aged from 27 to 66 years old –, discourse analysis and foucaultian-inspired problematization. For this text we brought excerpts from 3 of these interviews. We can say that despite all the investment in erasing gender issues, resistance constitutes teaching practice.

Keywords: Subversive. Resistance. Gender.

RESUMEN: Al vernos envueltas en un ambiente que nos entristece y minimiza nuestra agencia, nos sentimos impulsadas a movilizar dichos de resistencia sobre género de un maestro y dos maestras de una escuela pública. Estos dichos se inscriben en discursos subversivos sobre las normas de género, afirmando lo posible en el currículo escolar y la vida en su multiplicidad, fuera de las fronteras y marcos de la normatividad. Creemos que pueden reactivar la resistencia, lo que siempre se hace posible. El texto forma parte de una investigación de maestría en Educación que analizó procesos de (re)producción de sujetos generificados en una escuela pública de educación básica, en Aracaju - SE, elaborados en la perspectiva educativa poscrítica entre 2015 y 2017. Como metodología, articulamos entrevistas semiestructuradas –a 16 profesores, 12 mujeres y 4 hombres, con edades entre 27 y 66 años–, análisis del discurso y problematización de inspiración foucaultiana. Para este texto, trajimos extractos de 3 de esas entrevistas. Podemos decir que a pesar de toda la inversión en borrar las cuestiones de género, las resistencias constituyen la práctica docente.

Palabras clave: Subversivo. Resistencia. Género.

Introdução

É possível dizer, de maneira ampla, que “uma atmosfera sinistra envolve o planeta. Saturado de partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico, o ar ambiente nos sufoca” (ROLNIK, 2019, p. 20). No cenário nacional, constatamos que uma “violência da reação conservadora se abateu sobre o conjunto da sociedade brasileira” (PELBART, 2019, p. 125). Ao mencionarmos esse cenário, podemos sugerir que “o tema, por si só, tende a convocar céus carregados e sombrios” (FERRAZ, 2020, s/p). Mais especificamente, no contexto em que este texto se situa, percebemos que tal violência incide na constituição e no funcionamento dos currículos escolares, de modo que concordamos com Marluce Paraíso quando afirma que “o céu ameaça tormenta no território curricular” (PARAÍSO, 2018, p. 23).

Tristes poderes conservadores têm invadido esse território e todo o campo educacional, reivindicando espaços e tentando expulsar as discussões que afirmam a diferença por meio das relações de gênero e sexualidades. Entretanto, conforme Dagmar Meyer, “se ventos, raios, trovões e chuvas torrenciais – constitutivos das tormentas – desestabilizam, dispersam, colocam em xeque e ameaçam derrubar o que foi arduamente conquistado e construído”, esse também é o momento “de fortalecer-se para enfrentá-los” (MEYER, 2018, p. 9). Isso pode ser feito de muitas maneiras. É possível “denunciar tudo o que é tristeza, tudo que é causa de tristeza, tudo o que necessita de tristeza para exercer seu poder” (DELEUZE, 1969, p. 323), porque, assim, podemos desestabilizar a suposta naturalidade com que esses poderes se instituem para fazer funcionar a norma. A partir da pesquisa à qual este texto se vincula também fizemos isso, em outros momentos (OLIVEIRA & FERRARI, 2020; 2021). Mas se poderes tristes exercem suas práticas, suas habilidades e seus mandos, há também diversas formas de resistência, formas de vida que, inventivamente, insistem em existir e que, apesar de tudo, mostram também sua força. Mesmo em cenários com céus tão assustadores ergue-se “a ação humana capaz de interceptar a ruína e a destruição, abrindo um incomensurável campo de possíveis” (FERRAZ, 2020, s/p).

Recentemente, tivemos expressões concretas de reações e resistências com o emocionante levante de manifestantes em frente a uma escola para protestar contra as intimidações de um vereador a uma professora que havia indicado um texto a alunos/as sobre o mês do orgulho LGBTQI+ (MARCONDES & SILVA, 2021). Com cartazes e bandeiras do movimento LGBTQI+, os/as manifestantes reclamaram respeito e liberdade para os/as professores/as. Tivemos também o pedido de um aluno para discutir questões sobre o mês do Orgulho na escola (ALUNO, 2021). Ainda que ele tenha sido rechaçado, o que podemos ver com essas duas situações é que as resistências estão ocorrendo constantemente nas escolas, através dos/as estudantes e dos/as professores/as. Acreditamos que seja impossível parar, frear ou conter um movimento que é mesmo parte da vida, a insistir em existir apesar de toda a tristeza. Por acreditar nisso, mobilizamos neste texto

excertos de entrevistas com docentes que trazem em suas concepções e ações noções de gênero que afirmam a diferença e subvertem a norma.

No que se refere a gênero, partimos do entendimento de que as concepções de “masculino e feminino variam de acordo com a cultura, e esses termos não possuem significados fixos. Eles são dimensões culturais de nossas vidas que assumem formas diferentes e renovadas no decorrer da história” (BUTLER, 2017, s/p.). As discussões propostas com base nesse entendimento se inscrevem como proposição de afirmação da vida e reconhecimento da ampla gama de identificações de gênero que constituem nossa complexidade como seres humanos. Isso porque, apesar de gênero ser uma norma “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam noções de masculino e de feminino [...] pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2006, p. 70). Um movimento que nos obriga a tensionar, como fazemos aqui, a própria compreensão de natureza, porque “a pretensão de desnaturalização abre a possibilidade desse envolver com a natureza” (RANNIERY, 2021, p. 494).

A partir das análises foucaultianas, Judith Butler defende que o sexo “não só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governam” (BUTLER, 2019, p. 15). Com isso, a autora chama atenção para o fato de essa força regulatória colocar em circulação um tipo de poder que é produtivo, aproximando-se da defesa que Michel Foucault (1988) faz da necessidade de trabalharmos com uma analítica – e não como uma teoria do poder – que entenda o poder como algo positivo. Produtivo e positivo pois produz sujeitos, demarca os sexos, faz circular os saberes e os poderes, diferencia indivíduos a partir dos seus sexos, gêneros e sexualidades, enfim, porque controla os corpos.

No enfrentamento, a analítica que os estudos de gênero têm empreendido nacional e internacionalmente, compondo as nuvens carregadas do céu que ameaça o território curricular, há um investimento na manutenção da estratificação e na essencialização do gênero, servindo para atacar qualquer tentativa de discussão e problematização sobre o fato de ser construído no social, pelos saberes e pelas práticas discursivas que variam de cultura para cultura. Ou seja, o que se quer conter e minimizar é exatamente a tentativa de desconstrução e desnaturalização dos gêneros e das sexualidades, pois pode expor “as falhas na política de identidade e normalização dos gêneros, que insistem em capturar e controlar os corpos, principalmente aqueles considerados ‘aberrantes’” (CARNEIRO, 2020, p. 16). Posicionando-nos, pois, nesse cenário de disputas, apresentamos a discussão que se segue, após o delineamento da metodologia.

No contexto de produção das entrevistas, destaca-se que os encontros aconteceram em sete datas diferentes, entre outubro de 2015 e janeiro de 2016. O que significa que, em relação ao ano de aprovação desse texto (2022), podemos perceber que os investimentos contra os estudos e as temáticas de gênero e sexualidade tornaram-se ainda

mais recorrentes. Assim, tornam-se necessárias mais estratégias de resistência, tanto de pesquisadores/as dessas temáticas quanto de professores/as em salas de aula. Como percebemos nesta pesquisa, no período da entrevista, muitos/as discentes tinham dificuldades em abordar essas temáticas em suas aulas, ou mesmo conversar a respeito; hoje, essa dificuldade (mesmo quando se busca minimizá-la) parece vir acompanhada de medo (OLIVEIRA, FERRARI & MATHIAS, 2022), pois as investidas contra essa abordagem vêm acompanhadas de diversos tipos de ameaça, que acabam controlando o trabalho docente.

Nesse sentido, mobilizar os/as professores/as que participaram desta pesquisa, e que expressam compreensões subversivas de modo mais incisivo, é uma forma de reiterar que, se poderes tristes avançam sobre os currículos e o trabalho docente, a resistência também se faz presente, mostrando que o possível habita a escola. Se os depoimentos dos/as docentes pudessem ser trazidos para o primeiro plano deste texto, seria por meio dessa afirmação da vida, das possibilidades, do acolhimento das diferenças, do adiamento do esgotamento e da criação de alegrias que potencializem a força e o existir dos/as docentes que constroem os currículos cotidianos, dos quais muitas vidas dependem para serem possíveis e vivíveis.

Metodologia

Considerando os referenciais teóricos da vertente pós-crítica (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2014a; 2014b; 2014c; LOURO, 2015; SILVA, 1999), que têm sido mobilizados para desconstrução e questionamento do conhecimento sobre corpo, gênero e sexualidade na escola e em diversos espaços educativos, realizamos uma pesquisa, entre 2015 e 2017, que teve como objetivo geral a identificação e a análise das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de Educação Básica em Aracaju (SE). Duas questões norteadoras constituíram o foco central para essa análise: i) como as normas de gênero estão funcionando na escola investigada? ii) como a heteronormatividade atua nessa escola?

A pesquisa aconteceu em um colégio público de Aracaju (SE), que oferece turmas de 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino; conta com 416 estudantes, 18 docentes, duas coordenadoras e uma diretora. Após o contato com a escola, que aceitou o trabalho com as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, assumimos a observação e as entrevistas semiestruturadas como procedimentos metodológicos. No que se refere à observação, destacamos que ocorreu nos espaços escolares, como sala de aula, recreio, entrada e saída dos/as discentes, enfim, locais em que observávamos comportamentos, diálogos e expressões corporais, para problematizar os jogos de construção dos gêneros e sexualidades. Para as entrevistas semiestruturadas organizamos algumas questões

norteadoras, mas investimos mais no diálogo. Elas foram realizadas com dez professoras, quatro professores e duas coordenadoras, para perceber as situações sob outra perspectiva, provocando o incômodo capaz de problematizar a escola e seus saberes, presentes nas relações com estudantes. No recorte para este artigo trazemos excertos das entrevistas com duas professoras e um professor. São elas: Lourdes¹, professora de Biologia; Manoela, coordenadora da escola; e Marcelo, professor de Artes.

Para as análises, mobilizamos a problematização e elementos do discurso de Michel Foucault (2014a). O discurso é entendido como uma prática produtiva de poder-saber, por isso, é possível dizer que é nele que se produzem as verdades e os sujeitos. O discurso não se reduz à representação da realidade preexistente, ele “produz aquilo que nomeia, caracteriza, conceitua; ele produz os sujeitos e os objetos sobre quais ele fala; e é, portanto, produtor da própria ‘realidade’” (PARAÍSO, 2010, p. 41). Compreendemos que as falas dos/as docentes aqui apresentados estão vinculados ao discurso que desestrutura a norma e afirmam a diferença.

A problematização, por sua vez, é a perspectiva que norteou os estudos de Foucault (2010), como uma forma de fazer pesquisa para colocar sob suspeita nossas formas de pensar, de agir e de ser. Dessa maneira, a problematização não é apenas um conceito, mas uma possibilidade de fazer pesquisa. Na contramão de uma educação normatizadora, a problematização contribuiria mais para o entendimento de um cotidiano plural, inclusivo e que viabilizasse a valorização dos direitos humanos, percebendo que há uma construção histórica que prioriza um padrão heteronormativo e discursos de poder que constituem o espaço educativo.

Destaca-se que os processos aqui apresentados foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CAAE 46779715.6.0000.5546), sendo que toda a trajetória da pesquisa foi analisada por meio de um projeto minuciosamente detalhado. Os/as participantes foram apresentados, de antemão, aos objetivos e metodologias, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização do Uso de Imagens e Depoimentos.

Discursos subversivos nos ditos de docentes

Inicialmente, a pesquisa foi desenvolvida em torno de duas questões: i) como as normas de gênero estão funcionando na escola investigada? ii) como a heteronormatividade atua nessa escola? Tais questões nos possibilitaram dizer que o “cotidiano escolar é também currículo e age investindo e subjetivando os corpos que ali estão” (OLIVEIRA & FERRARI, 2021, p. 199-200). A afirmação nos convida a pensar que a heterossexualidade “é um investimento nos sujeitos, ou seja, de um processo educativo que se relaciona com a construção da normalidade e da normatividade” (OLIVEIRA & FERRARI, 2020, p. 41).

Esses dois pontos já desenvolvidos em produções anteriores se relacionam com o foco que elegemos para este artigo: que discursos e ações os/as professores/as acionam em seu trabalho na sala de aula para problematizar as relações de gênero? Isso significa que argumentamos que os/as docentes agem sobre si mesmos/as, os/as alunos/as e os currículos, de forma que reconhecem questões no seu fazer docente sobre a constituição de sujeitos como pertencentes a um gênero. É esse aspecto que surgiu do campo, que emergiu das falas das professoras e do professor e que queremos aqui demonstrar.

“E eu li um artigo na disciplina que tratava dessa questão de gênero nas aulas experimentais de Biologia. Ciências e Biologia. Achei muito interessante porque a forma como a imagem da mulher aparece de forma discriminada, nos livros de Ciências. Por exemplo, quando você vai olhar a imagem de um professor e de um cientista, no livro você vê o homem né, o homem como cientista e a mulher como assistente, no máximo como assistente, então é muito forte a imagem do gênero masculino dentro dessas áreas exatas, como se mulher tivesse um papel secundário no espaço ocupado pelo próprio conhecimento científico então são questões importantes da gente analisar e pra gente não reforçar enquanto professor. Né? Pelo contrário, a gente fazer com que essas coisas sejam cada vez mais discutidas pra gente avançar nesse sentido, avançar nessa quebra desses padrões sociais” (LOURDES, 2015, grifos nossos).

A professora Lourdes parte da sua disciplina, fala de uma mudança de postura e de outro olhar para aquilo que é feito no interior da escola, no encontro com outra forma de pensar e ler o mundo. Esse encontro é feito a partir da leitura de um artigo, algo que reforça a relevância da publicação de pesquisas científicas que têm como objeto as questões de gênero – pesquisas essas que têm sido alçadas ao signo de ‘ideologia’ e de ‘opinião’. Desse modo, nós, pesquisadores/as de gênero, temos defendido a reafirmação da ciência, na qual nossas pesquisas estão fundadas, pois “os grupos reacionários, nas suas oposições e reações às nossas conquistas, têm substituído o conhecimento científico por opiniões e pelo culto ao achismo” (PARAÍSO, 2019, p. 1416). Tais grupos tentam minar nossas conquistas, desqualificando o conhecimento que temos produzido, talvez porque essas pesquisas são provocadoras, problematizam, criando frestas e rupturas no pensamento, tal qual podemos perceber no dito da professora. Nele destacamos, como signo de resistência, a leitura de um artigo científico em uma aula de Biologia, o que inscreve o depoimento da professora no discurso científico de gênero, mostrando seu aspecto construído, provisório e contingente. Encontramos no excerto, de modo mais explícito, aquilo que Marlucy Paraíso (2019) apontou em texto sobre as ações de professoras/es que resistem e trazem para suas aulas concepções de gênero alargadas, que tensionam a norma. A autora afirma que o que podemos ver nessas ações é “claramente, efeito dos conhecimentos produzidos pelos estudos feministas, de gênero e *queer* nas últimas décadas”; e que, segundo ela, “foram esses conhecimentos que ensinaram a questionar as normas de gênero e sexualidade, interroga-las, ‘desfazê-las’, perseguir seus processos de produção” (PARAÍSO, 2019, p. 1421). Desse modo, a desqualificação de tais estudos é uma tentativa de barrar efeitos como os que se notam na declaração da professora; percebemos que, a

partir da leitura do artigo científico em aula, ela não quer mais reforçar e reiterar a norma, fazendo referência a Judith Butler. Conforme a professora relata, ela quer *“fazer com que essas coisas sejam cada vez mais discutidas para a gente avançar nesse sentido, avançar nessa quebra desses padrões sociais (LOURDES, 2015, grifos nossos)”*. A partir dessa leitura, ela sente-se encorajada a tomar uma atitude como professora.

Talvez uma das características principais dos estudos de gênero é provocar a indignação, convocar para alianças, não aceitar mais as coisas como ‘neutras’ e dadas, mas olhar tudo com muita desconfiança, o que remete a ação, vontade de não ser mais o/a mesmo/a. Os estudos de gênero parecem funcionar, assim, como uma espécie de “alavanca para o revide ali mesmo onde incide com maior força o poder” (PELBART, 2019, p. 38). Investe-se no desejo de viver e pensar de outro modo. Se a “vontade de uma vida outra é experimentada no confronto com o poder”, essa vontade “é indissociável da recusa em se levar esta vida designada e definida pelo poder” (LAVAL, 2019, p. 122). Recusa essa localizada no dito da professora Lourdes, quando ela afirma não querer mais reiterar as normas de gênero, mas discuti-las, provocar fissuras nos seus efeitos de verdade.

A professora consegue perceber que o seu papel como docente pode fazer a diferença e se propõe a realizar tal trabalho, a investir na ‘quebra de padrões sociais’. Pois é essa postura que nos interessa ressaltar, ou seja, queremos colocar força nas falas de professores/as que se percebem incomodados/as com o que se estabeleceu como norma de gênero, com a naturalização dos pertencimentos, colocando-se, assim, num movimento de trazer a problematização dessas posturas para sua ação e para a escola, num investimento em sujeitos e possibilidades de pensar e agir diferentemente. Trouxemos, da mesma forma, outros ditos que nos conduzem a pensar que os discursos são resultados de relações com os saberes e com os poderes, circulam e são transmitidos nas escolas, podendo sempre ser desconstruídos, modificados e subversivos.

Trabalhar com a problematização dos discursos subversivos a partir de uma pesquisa sobre relações de gênero e sexualidade na escola só é possível se tomarmos as categorias de sexo, gênero e desejo como resultado de construção, algo que se renova, se desconstrói, se revisita e se reformula; discursos que não estão prontos e, por isso, são disputados, confrontados e negociados, algo defendido e demonstrado pelas diversas pesquisas científicas sobre gênero. Foi esse aspecto que surgiu com força nas falas dos/as professores/as da escola investigada quando chamados/as a falar sobre seus entendimentos e percepções sobre relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Trouxeram uma compreensão de construção, o que implicava seu trabalho como professor/a e a função da escola numa ação para além da transmissão de conteúdos, mas num investimento nos sujeitos. Nesse sentido, chamamos de subversivos esses discursos mobilizados ou acionados pelos/as professores/as para colocar sob suspeita as formas de lidar com os corpos e as definições de gênero, investindo para transformar o que comumente nos constitui, questionando o que seria uma ordem estabelecida.

Para explorar esse sentido de subversão dos/as professores/as, acionamos as perspectivas de Judith Butler (2003) e de Michel Foucault (1988), que nos ajudam a problematizar as categorias de gênero e sexualidade como discursos e envolvidas nos processos de constituição dos sujeitos. Uma postura cada vez mais presente nas práticas dos/as professores/as e que fala de um entendimento de escola, currículo e ação docente como parte do processo educativo dos sujeitos, como demonstram Márcio Caetano, Paulo Melgaço e Treyce Goulart ao defenderem a necessidade de problematizar, cotidianamente, “os conhecimentos universalizados pelos currículos que, mesmo quando coletivamente construídos, refletem os jogos de poder das/nas escolas” (CAETANO, MELGAÇO & GOULART, 2016, p. 134). É um tipo de ação docente que denota um entendimento de educação para além daquilo que ocorre nas escolas, no currículo oficial e nos conteúdos disciplinares. O que estamos defendendo, portanto, é que essas práticas se traduzem em investimentos nos sujeitos, convidando-os a questionar suas formas de pensar e agir, ser e estar no mundo.

Os discursos sobre sexualidade, gênero e desejo estão nas escolas, circulam entre aluno/as, são aprendidos e ensinados cotidianamente pelos saberes trazidos para dentro da escola. Olhar e perceber como esses discursos se apresentam exige uma sensibilidade para as relações pessoais, as brincadeiras, as classificações e os enquadramentos que nos organizam – situações, enfim, que não somente convocam a nos incomodarmos, mas também a agirmos sobre essas formas de saber. Como nos ensina Guacira Louro o “processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p. 63). Essa constatação não é trazida pela autora como um dado que devemos, simplesmente, admitir. Ela se utiliza dessa constatação como uma denúncia, uma chamada de atenção: os nossos olhares deveriam se voltar para “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”. O que a autora nos diz é que a tarefa mais urgente para professores/as “talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63).

Ao desconfiarem daquilo que está dado, se colocam no lugar do questionamento do que nos constitui, subvertendo pensamentos e ações, tirando os sujeitos dos lugares. Os/as docentes, ao serem questionados/as sobre como percebem as relações de gênero e sexualidade nas escolas e como compreendem o currículo como espaço de constituição dos sujeitos pertencentes a um gênero, nos disseram compreender que gêneros, corpos e desejos são construídos no interior das escolas, ou seja, são efeitos de instituições, práticas e discursos com variadas origens. Nesse sentido, elaboraram falas propondo outra ação como docentes e como parte da escola na produção de outros sujeitos, outros currículos que instaurem a dúvida, o questionamento e a inquietação sobre os processos que nos constituem, dos quais participamos e nem sempre nos damos conta. Subvertem assim suas formas de pensar e agir, os saberes, os currículos e convocam os/as estudantes a fazer o mesmo. Podemos dizer que esses discursos subversivos apostam na problematização

da relação saber-poder-subjetivação nos moldes foucaultianos, de maneira “que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2010, p, 233). Para Michel Foucault, portanto, o pensamento é liberdade, “aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Problematizar as construções de gênero como resultado de práticas discursivas atravessadas por relações de saber-poder significa interrogar o pensamento e tomá-lo como possibilidade de liberdade quanto ao que se pensa e como se age. Essa nos parece ser uma função importante das escolas e das práticas docentes no trato das relações de gênero e sexualidade, ou seja, tomá-las como momentos para se questionar o pensamento: por que pensamos o que pensamos? A forma como pensamos, entendemos e lidamos com as relações de gênero e sexualidade denota uma história do pensamento. Colocar sob suspeita essas formas de pensar e convidar a pensar e agir diferentemente é algo que se alinha às construções de gênero e sexualidade segundo Butler, que defende a crítica genealógica como forma de investigação, desenvolvida por Foucault e que “recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver” (BUTLER, 2003, p. 9). A questão não é, portanto, buscar as origens, mas centrar as investigações nas instituições que contribuem para a definição do gênero como uma relação binária homem-mulher e suas vinculações com o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória. Butler (2003) demonstra que essas relações são resultado de práticas discursivas diversas, plurais, complexas e que se espalham em várias direções, funcionando como regimes de poder. A escola é parte desse funcionamento: “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p. 59). Atentar aos modos de funcionamento das práticas discursivas atravessadas pelos regimes de poder na escola exige atenção à linguagem e aos discursos que nos constituem.

Discurso é um conceito muito presente na trajetória de pesquisa de Michel Foucault (1988; 2002), sendo apresentado como um conjunto de enunciados que vêm à tona como performance verbal. Trata-se de uma definição que considera a ideia de práticas discursivas e que nos ajuda a problematizar as relações de gênero, na medida em que permite pensar a linguagem que acionamos nas nossas interações cotidianas, e que também possibilita investigar os processos de construção, difusão, permanência e rupturas nas relações de poder entre os sujeitos e os grupos. Para o autor, em toda sociedade, a produção “do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 8-9). No entanto, o discurso também traz o princípio de

descontinuidade como “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2002, p. 52-53).

Assim, os ditos dos/as professores/as evidenciam como diversos discursos são acionados para normalizar e enquadrar os corpos na escola. A escola age como mecanismo de subjetivação para formar indivíduos específicos. Já o gênero perfaz espaços diversos, os olhares e as palavras, penetra os corpos, constrói caminhos, dita regras, vigia, corrige e pune. Sob o aparente discurso de naturalidade, de um sexo biológico, da religião e da família, a violência é franqueada na escola, sujeitos são apagados e silenciados de seus processos pedagógicos, a norma se atualiza e é ensinada constantemente. Na contra-mão de ‘evidências biológicas’ que determinam o gênero binário, de um desígnio divino, uma sexualidade hegemônica e privilegiada no currículo e em outros espaços, alguns/umas docentes problematizam concepções que oprimem e excluem sujeitos que fogem ao padrão, trazendo pensamentos que podem indicar outras possibilidades. A professora de Biologia da escola considera importante pensar gênero e sexualidades por outras vertentes e não somente por certo tipo de discurso biologizante:

“Se a gente for tratar somente a Biologia, a gente vai pensar na questão biológica, mas quando vai tratar na concepção de sujeito, das relações, por exemplo, tratar das questões culturais... das relações, das normas sociais, então a gente pensa que é uma concepção muito mais abrangente” (LOURDES, 2015).

A professora Lourdes trabalha com duas ideias. Uma ligada ao ‘somente’ e outra ao ‘abrangente’. Ela organiza sua fala demonstrando o quanto um discurso recortado pode ser limitante, algo importante, pois se refere ao olhar de uma professora para os limites da disciplina que leciona, no encontro com o social. Depois de trazer essa limitação, ela argumenta em favor de uma visão mais abrangente do sujeito, que envolva também as questões culturais. Em nenhum momento ela nega a Biologia, mas mostra um entendimento de sujeito que associa o discurso biológico com as questões culturais, se aproximando das discussões sobre relações de gênero, sexualidade e educação.

Essa associação, no entanto, não é fácil. Muito pelo contrário, a Biologia parece ter sido resguardada da ampla discussão que questiona sua própria contingência, o que muitas vezes direciona o debate para a separação entre natureza e cultura – assim, a Biologia estaria mais para a natureza do que para a cultura, como se fosse isenta das relações de poder que também a constituem. A própria separação entre natureza e cultura parece ter sido muito útil para os estudos de gênero e sexualidade durante muito tempo. Afinal, como afirma Guacira Louro a respeito das normas de gênero, para “não esquecer seu caráter construído” e a lhes “conceder a aparência de natural” (LOURO, 2010, p. 44), é necessário compreender que toda e “qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura” (LOURO, 2010, p. 46). São afirmações que parecem ir ao encontro do que aprendemos com Jeffrey Weeks, quando indica que a biologia e a natureza “nos

colocam em um mundo de aparente fixidez e verdade” (WEEKS, 1991, p. 87). Talvez por isso mesmo a professora fale da necessidade de não se restringir à Biologia e trazer as questões culturais para o debate. A partir dessa constatação, ela aposta em uma concepção abrangente, e queremos apostar com a professora, não em um abandono da disciplina de Biologia – mesmo reconhecendo seus limites no modo como se configura, e pode funcionar nos currículos –, mas em outro ensino dessa disciplina.

Para além da preocupação com a disciplina que leciona, a professora Lourdes está interessada na constituição de sujeitos que consigam se entender de forma mais abrangente. Um tipo de posicionamento que convida a pensar no princípio de “inversão dos discursos” (FOUCAULT, 2002, p. 51) presentes nas escolas. Podemos pensar que a Biologia, assim como outras disciplinas, expressa certa tradição, em função dos conhecimentos que insistem em se repetir. Os currículos são sempre tradições inventadas, como argumenta Ivor Goodson (1997), o que significa dizer que são resultado de disputas, negociações e escolhas marcadas pelo discurso, pelo tempo e, portanto, sempre cambiantes, mutáveis e dinâmicos. Daí o sentido de invenção, ou seja, currículos são inventados pelos sujeitos, pelos governos, pela política, o que reforça a ideia de que os currículos sempre exprimem escolhas humanas, atravessadas pelo contexto histórico. No entanto, muitas vezes essas escolhas se renovam numa certa continuidade, de maneira que os currículos também se constituem como ‘tradições’, algo que se repete, se transformando em estrutura de saber que define as decisões pessoais, que constitui sujeitos, estratifica saberes, modos de pensar, agir, ser e estar. Como Foucault nos incita a pensar, “lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como [...] da disciplina”, é necessário olhar para a inversão dos discursos, ou seja, é aí que “é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 51-52). A professora Lourdes consegue reconhecer esse ‘jogo negativo’ do recorte e da rarefação do discurso biológico, de tal forma que propõe uma ampliação do entendimento dos sujeitos para além de um discurso normativo, que aciona a Biologia para se constituir como verdade, mobilizando a natureza como essência, fixidez e obviedade.

Junto a isso, é preciso destacar aqui que a Biologia tem sido também problematizada, a divisão natureza e cultura parece não ser mais proveitosa, já que favorece, de certo modo, os argumentos morais levantados contra vidas e corpos dissidentes que não correspondem aos pressupostos normativos generificados e ancorados em uma divisão binária inscrita na Biologia. Tais argumentos dependem não apenas dessa divisão/distinção, mas também são compelidos a proteger as fronteiras que separam natureza e cultura (RANNIERY, 2021). Essa separação tem sido amplamente debatida até mesmo nos estudos de gênero em contestação, por exemplo, ao binário sexo/gênero. Butler chegou a afirmar que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25).

É nesse sentido que, ao investir na abertura de caminhos “para uma pesquisa em ensino de biologia que possa escapar ao autoencapsulamento de gênero, sempre à espreita, e responder aos devastadores investimentos políticos na corrosão e destruição da vida” (RANNIERY, 2021, p. 490), Tiago Ranniery defende a necessidade de reafirmar “noções que desafiem a aparente materialidade indiferente da natureza e reativem uma série de intensidades emaranhadas”. Para o autor há “algo de incomensurável à divisão natureza e cultura”, pois “quanto mais lutamos para nos livrar da natureza, menos vemos o que está acontecendo na poética de habitar as conexões, a constituição mútua, a interdependência, a coabitação e as ligações parciais das formações natureza/culturas” (RANNIERY, 2021, p. 497-498). Apostando em uma interdependência complexa entre natureza e cultura, o autor busca nos convencer de que a natureza não pode ser totalmente confinada, pois é um espaço-tempo (re)configurado reiteradamente – talvez seja a concepção mais abrangente necessária que a professora Lourdes mencionava. Deixa-se então de pensar no aspecto estratificado de uma Biologia normativa que, através de reiterações e reafirmações, se torna a referência, o centro e o padrão, para problematizar-se a construção dessa diferença, fazendo com que a escola e seu currículo revelem-se importantes no processo, pois, através de uma tecnologia de subjetivação, produzem o lugar do sujeito normal e do excêntrico, mas também podem ser lugar de rupturas.

Nessa perspectiva, não se trata somente de abandonar a restrição de um discurso biológico, mas entender que esses e outros discursos estão implicados em relações de poder, de forma que “distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como realidade” (LOURO, 2015, p. 16). A partir daí talvez seja possível pensar diferentemente do que está posto, estratificado, universalizado e normalizado. É assim que parece pensar o professor Marcelo, de Artes: “É mais uma construção social, a sociedade que delimita gênero masculino e feminino, acho que ninguém nasce gênero tal e gênero tal, é mais uma coisa que é construída desde o nascimento até o... enfim... o fim da vida” (MARCELO, 2015).

Talvez até se pense na clássica frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” de Simone de Beauvoir (1980, p. 9); o professor não somente concorda com a autora, mas também lembra de outros/as autores/as que problematizam a noção estratificada de masculino e feminino. Dizer que a sociedade delimita gênero masculino e feminino faz lembrar os gêneros inteligíveis, do par binário que limita as possibilidades de compreensão de gênero, a partir de um sexo anatômico. O professor Marcelo se filia a um entendimento de gênero como construção, um discurso que, segundo Judith Butler (2019), tem circulado principalmente na teoria feminista, demonstrando como vem ganhando espaços. Pensar o gênero como construção significa pensar o corpo e os sujeitos como construídos, como resultados de determinados discursos que atuam como pontos de referência, nos quais ou em relação aos quais essas construções de gênero se efetivam. Em se tratando

de um professor com um entendimento de gênero como construção, podemos supor que essa postura diante dos corpos e dos sujeitos signifique um repensar constante, já que estamos falando de construção, que parece abrir caminho para um sentido de educação como um fazer cotidiano. Ao dizer que a sociedade delimita, ele afirma que, constantemente, enquadram-se sujeitos em um ou outro gênero, o que o leva a dizer em seguida que ‘ninguém nasce gênero tal e gênero tal’, mas vai sendo constituído, formado, percebido pelos discursos que atravessam os corpos de forma contínua e repetida. Admitir que o gênero é construído não parece suficiente para explicar de que forma a sua materialidade é produzida nos corpos (BUTLER, 2019). As relações de gênero não só funcionam como organizadoras sociais, como demonstra Joan Scott (2019), elas são partes de uma “prática regulatória que produz os corpos que governam, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo, um poder de produzir – demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla” (BUTLER, 2019, p. 15). Não é algo que acaba em determinado momento, pois há, constantemente, uma obrigação de corresponder ao que foi construído como masculino ou feminino. Ao lermos a frase do professor Marcelo, é possível lembrarmos a afirmação de Butler:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias formas que policiam a aparência social do gênero (BUTLER, 2003, p. 59).

Nas escolas, os espaços podem ser rigidamente marcados, com horário para entrar e sair, levantar-se e sentar-se, falar, pensar, correr e gesticular. Assim, criam-se modelos de comportamento, denominam-se indisciplinas, agrupa-se por sexo, raça, idade, classe social, prepara-se o corpo para a sociedade, ensina-se a falar e calar, a ouvir e ser ouvido. Tudo isso seguindo a continuidade sexo-gênero-sexualidade que nasce por e através dos corpos.

A rotina escolar, os horários pré-determinados, os espaços demarcados, os comportamentos esperados e vigiados são instrumentos pedagógicos que produzem formas padronizadas de sexualidade, disciplinam os corpos e neles inserem discursos de gênero hierarquizados, constituindo sujeitos masculinos e femininos. O investimento da escola é significativo para a reprodução de valores que circulam em outras instâncias da sociedade. O conhecimento difundido na escola se entrelaça com outras formas educacionais de disciplinamento dos sujeitos, ao proporcionar práticas que fixam as identidades sexuais binárias, subordinando ou silenciando as diversas formas de identidade.

Ainda que a escola tente agir com formas de controle e regulação, isso se torna paradoxal, pois a diversidade está presente nela, seus/suas agentes negociam formas de atuação, encontram formas de burlar as leis e demonstram querer ultrapassar as barreiras

impostas. Na tentativa de apagar identidades que não se encaixam em seu modelo de educação, algumas escolas preferem silenciar – e esse silêncio é também discursivo, pois forma e subjetiva –, negar ou punir performances corporais que não atendam a uma construção social embasada no binarismo.

Continuando a falar sobre desconstrução, outras professoras mostram práticas discursivas que podem desestabilizar a norma no espaço escolar:

“É, um aluno questionando uma agenda com a capa de carro e tinha uma foto com a capa mais colorida de menina, tinha até uma menina, e ele questionou quando eu disse assim, essa agenda é de fulano e de sicrano, a de carro é de menino e de menina é de menina, aquela coisa bem básica né? Só que pra eles, eles veem assim né? Só que eu mostrei que não, que eu tinha um carro, que eu tinha um caderno de surfe porque eu adorava os surfistas da época, porque eu achava bonito o mar, e eu mostrava a ele mais ou menos isso aí” (MANOELA, 2015).

Gênero pode ser discutido na escola de maneiras diversas, assim, é importante não esquecer que é através de artefatos como livro didático, revistas, textos, músicas, filmes e uma infinidade de outros meios que se aprende, ensina, atualiza e reitera a norma. Nesse sentido, afirma-se que as normas podem ou não “serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem” (BUTLER, 2014, p. 252).

Torna-se importante problematizar e desconstruir as aprendizagens diversas que parecem fixas, como fez a coordenadora Manoela, que relatou a experiência com estudantes, quando perguntou de quem era determinada agenda, e esses/as disseram que só poderia ser de um menino, pois havia uma capa com um carro, e a agenda de uma menina seria florida. A atitude da coordenadora, ao dizer que tem um caderno com fotos de surfe na capa pode ter provocado alguma reflexão, fazendo pensar como até os objetos usados na escola geram processos de normalização. Isso pode significar que “os corpos considerados ‘normais’ e ‘comuns’ são também produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos” (LOURO, 2015, p. 89).

Dessa forma, sujeitos generificados são produzidos, separados por um par binário, mas mesmo com todos esses investimentos, os corpos escapam, conforme observa a professora Lourdes:

“Nem sempre a noção do masculino e do feminino encontra um respaldo dentro da pessoa, então nós aprendemos desde pequenos quais são as características biológicas de um corpo feminino e de um corpo masculino, mas eu acho isso tudo muito polarizado entre o macho e a fêmea, e tem nuances aí no meio que não são discutidas e colocadas, existem corpos em transição, existem, mulheres com corpos mais masculinizados, existem homens com corpos mais feminilizados e eu não estou falando apenas de um ombro mais largo, de um quadril mais estreito, de um rosto com ou sem barba, da presença ou da ausência de um ser, ou dos órgãos genitais mesmo [...] eu acredito que o corpo é uma noção mais individual, embora a

sociedade tente ensinar as pessoas através de uma identificação visual apenas o que é um homem o que é que é uma mulher” (LOURDES, 2015, grifos nossos).

A narrativa destacada possibilita compreender que a noção binária de gênero não responde à multiplicidade de gêneros em cena na sociedade; e mesmo que as aprendizagens insistam nessa fórmula para regular os corpos, existem os que rompem com esse modelo, questionam e desestabilizam os mecanismos de normalização do masculino e do feminino. Para Butler, “manter o termo ‘gênero’ em separado de masculinidade e feminilidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico do gênero” (BUTLER, 2014, p. 254). Por isso, ao perceber que existem corpos que não se enquadram em lugares delimitados, a docente percebe que as construções ocorrem de forma polarizada, que existem nuances não discutidas e ‘corpos em transição’. Isso significa dizer que a performance desses corpos contesta os supostos lugares fixos, estáveis e delimitados, sugerindo uma abordagem de gênero ampla, pois “gênero não tem cabimento, nem nunca terá [...] não tem governo nem nunca terá, é o que não tem vergonha nem nunca terá, é o que não tem juízo” (RANIERY, 2021, p. 491). Para usar as palavras da professora, não tem ‘respaldo’ algum, não cabe nos modos que a inteligibilidade normativa cunhou, sempre dará um jeito de criar linhas de fuga e alcançar territórios ainda não explorados, produzindo outras formas de conhecimento, questionando o próprio corpo. Gênero incita e ao mesmo tempo parece ser correlato à imaginação, porque opera no terreno daquilo que ainda não está posto, para fazer possíveis (OLIVEIRA, FERRARI & MATHIAS). Gênero pode ter a “função ética de dar corpo ao que a vida anuncia” (ROLNIK, 2019, p. 94). A vida não anuncia uma paisagem chapada, fronteiras delimitadas, fixação – a vida é movimento e em sua máxima potência, ela se multiplica, rompe com o instituído.

Considerações finais

Afirmar possíveis em tempos tristes, que têm investido no afogamento de nossas conquistas, é buscar um pouco de ar na superfície. Mobilizar os ditos desse professor e dessas professoras para esta pesquisa é transbordar as fronteiras da norma, do medo, da paralisação, para dizer que a resistência também tem habitado as escolas e os currículos. Esses ditos se encontram e podem produzir devires na escola, em direção da construção de espaços nos quais diversos tipos de vidas e corpos sejam vivíveis.

Ainda que a norma tente apagar a diferença, regulando a proliferação da vida e dos gêneros, encontraremos, de alguma maneira, uma forma de resistir às suas investidas, encontrando saídas, brechas, bifurcações, ou mesmo, criando-as das mais diversas maneiras e com muita inventividade. Pensamos ser necessário reafirmar essas mesmas

características sobre as/os nossos/as professores/as. Depoimentos como os que trouxemos aqui podem contaminar de vida a sala de professores/as, os currículos e as escolas.

Como considerações finais, podemos afirmar que apesar de todo investimento no apagamento das questões de gênero, as resistências constituem o fazer docente. Os ditos desse professor e dessa professora tornam visíveis seus pensamentos sobre a necessidade de afirmar a diferença no currículo escolar e os possíveis efeitos desse pensamento. Mostram, assim, que como um território de disputas, o currículo passa por processos de constituição que também são caracterizados por linhas de fugas em uma paisagem muitas vezes árida e chapada.

Recebido em: 25/06/2021; Aprovado em: 29/06/2022.

Notas

- 1 Todos os nomes das professoras participantes e do professor participante são fictícios, respeitando as questões éticas na pesquisa e garantindo o anonimato.

Referências

ALUNO sugere trabalho com tema LGBT e é rechaçado; família denuncia. UOL, São Paulo, 14 de jun. 2021 (online). Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/14/aluno-trabalho-tema-lgbt-escola.htm>>. Acesso em 23 jun. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo, v. I, II*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1, 2019.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2017, online. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em 28.7.2022.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Revista Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274 jan./jun, 2014.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós. 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CAETANO, Márcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da & GOULART, Treyce Ellen Silva. "Eu me sentia assim, meio que excluído": performances hegemônicas e as dissidências na escola. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia & MOUTINHO, Laura (Orgs.). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 127-156. Disponível em <<https://doi.org/10.7476/9788523218669.0008>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CARNEIRO, Glauca Conceição *et al.* *Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação: corpo, cidade e artivismos*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Lucrece et le simulacre*. In: DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Les Edition de Minuit, 1969, p. 307-324.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Medo – ou como surfar turbilhões. 2020. *N-1 edições* (online). Disponível em <<https://www.n-1edicoes.org/textos/120>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da Prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

LAVAL, Christian. Foucault e a experiência utópica. In: FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta*. Trad. Lorena Balbino. São Paulo: n-1, 2019, p. 103-142.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes. 2010, p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 7-34.

MARCONDES, Luiza & SILVA, Diony. Professora é intimidada por vereador ao passar texto sobre mês do orgulho LGBTQI+; áudio. *G1, Espírito Santo*, 21 de jun. 2021 (online). Disponível em <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/06/21/professora-e-intimidada-por-vereador-no-es-ao-passar-texto-sobre-mes-do-orgulho-lgbtqi.ghhtml>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MEYER, Dagmar. Currículos de gênero e sexualidade: Sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves & CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 9-12.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alvez. &

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *E-curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out./ dez. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.) *Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional*. Campinas: Papirus. 2010a. p. 27-58.

PELBART, Peter Pál. *Ensaio do assombro*. São Paulo: n-1, 2019.

RANNIERY, Thiago. Gênero não tem cabimento, nem nunca terá: ensino de biologia e a relação natureza e cultura. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 485-516, 2021.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetina*. São Paulo: n-1, 2019.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de & FERRARI, Anderson. Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo escolar. *Revista Linguagens, Educação, Sociedade*, Teresina, ano 25, n. 46, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de & FERRARI, Anderson. “No meu tempo, [...] haveria um respeito ao sexo e ao gênero das pessoas”: Reiteraões das normas de gênero e da heteronormatividade no currículo escolar. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 22, n.48, p. 194-220, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson & MATHIAS, Érika Kelmer. Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam. *Currículo sem Fronteiras*, online, v. 22, e1801, p. 1-29 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEEKS, Jeffrey. *Against nature*. Londres: Rivers Oram Press, 1991.



Tecendo os caminhos da seda: *resgate histórico e cultural da produção de casulo de seda*

Weaving silk paths:
historical and cultural rescue of silk cocoon production

Tejiendo la ruta de la seda:
rescate histórico y cultural de la producción de capullos de seda

 **BRUNA MARQUES DUARTE***

Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, Brasil.

 **RHUAN GUILHERME TARDO RIBEIRO****

Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, Brasil

 **ROSIMARA ALBUQUERQUE MELLO*****

Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, Brasil

RESUMO: Este relato de experiência traz os resultados de uma atividade pedagógica na Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, que buscou resgatar o histórico da produção do casulo de seda em Nova Esperança, noroeste do Paraná. Utilizando a metodologia de projetos, professoras de arte e ciências proporcionaram aos/as estudantes diversas vivências relacionadas à produção de casulo, como palestras, visitas técnicas e oficinas. Os materiais coletados e os procedimentos aprendidos nas atividades resultaram em um documentário realizado pelos/as estudantes e apresentado à comunidade, assim como a exposição dos/as discentes sobre seus aprendizados, em uma troca

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. *E-mail:* <brunamd88@gmail.com>.

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguçu/PR. Integrante do grupo de pesquisa: INTERART: Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *E-mail:* <Rhuangui94@gmail.com>.

*** Mestre em Educação pelo programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora de Arte na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. *E-mail:* <maraalbmello@gmail.com>.

de vivências com os/as visitantes. Pudemos verificar a possibilidade de alinhamento entre as disciplinas de ciências e arte como incorporação da valorização cultural na escola do campo.

Palavras-chave: Ensino. Interdisciplinaridade. Projeto.

ABSTRACT: This experience report shows the results of a pedagogical activity at the Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, which aimed at rescuing the history of the production of the silk cocoon in Nova Esperança, a city in northwest of Paraná. Using the project methodology, art and science teachers provided the students with various experiences related to cocoon production, such as lectures, technical visits and workshops. The materials collected and the procedures learned in the activities resulted in a documentary made by the students and presented to the community, as well as the exposition of the students about their learning in an exchange of experiences with the visitors. We were able to verify the possibility of alignment between science and art subjects as an incorporation of cultural valorization in rural schools.

Keywords: Teaching. Interdisciplinarity. Project.

RESUMEN: Este relato de experiencia trae los resultados de una actividad pedagógica en la Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, que buscó rescatar la historia de la producción del capullo de seda en Nova Esperança, noroeste de Paraná. Utilizando la metodología de proyectos, maestras arte y ciencias brindaron a los y las estudiantes diversas experiencias relacionadas con la producción de capullos, como conferencias, visitas técnicas y talleres. Los materiales recolectados y los procedimientos aprendidos en las actividades resultaron en un documental realizado por los y las estudiantes y presentado a la comunidad, así como la exposición de los y las estudiantes sobre su aprendizaje, en un intercambio de experiencias con los y las visitantes. Pudimos constatar la posibilidad de alineamiento entre las disciplinas ciencia y arte como incorporación de la valorización cultural en las escuelas rurales.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Interdisciplinarietà. Proyecto.

Introdução

Desde a Antiguidade, os povos se moviam, encontravam outros povos e realizavam comércio e trocas. Um dos exemplos disso é a Rota da Seda, que interligava o Oriente e o Ocidente. Rotas como essa foram construídas e utilizadas por milhares de anos, com impactos sociais que podem ser percebidos até os dias atuais. Os comerciantes vendiam seus produtos e os estocavam para possíveis vendas no percurso da viagem. “O trajeto estabelecido é conhecido por historiadores/as e arqueólogos/as como uma das rotas comerciais e religiosas mais importantes [...] as demarcações já eram desbravadas pelos mais diferentes aventureiros” (AZEVEDO & SERIACOP, 2007, p. 592).

Dentre as histórias sobre a origem da seda, a mais comum é a da imperatriz chinesa que tomava uma xícara de chá sob uma amoreira; ao tentar tirar um casulo da seda que caíra em seu chá, ela fez com que os finos fios de seda se desenrolassem, amolecidos pela água quente (PAPAVERO & PUJOL-LUZ, 2011). A partir disso, os pequenos fios desses casulos passaram a ser utilizados para a confecção de vestes finas e leves, usadas pela realeza da época e vendidas a altos valores.

No Brasil, a produção da seda é uma forma de fortalecimento cultural para a história da formação da agricultura. Dedicar-se à sericicultura, ou seja, à criação do bicho-da-seda, é uma alternativa para a agricultura familiar, sendo que muitos/as agricultores/as realizam suas atividades com a ajuda de esposas, maridos e filhos/as. Segundo Laurindo Panucci-Filho, Angélica Chiau e Vicente Pacheco (2011), nos países em desenvolvimento, a contribuição das áreas rurais para a economia nacional é enorme. Nesse caso, é fundamental manter as famílias no campo, pois sua mudança para a cidade não só provoca desperdício de safra, mas também aumenta a procura por trabalho e, em alguns casos, o número de trabalhadores/as sem ocupação, levando a problemas sociais mais graves.

Portanto, discutir a cultura da seda no espaço escolar contribui para a formação da história e da cultura brasileira e paranaense. Essas relações estabelecidas e descritas neste relato podem contribuir para novos rumos na agricultura familiar, destacando a importância que agricultores e agricultoras, junto às suas famílias, possuem para o comércio local, regional e até mesmo internacional. Busca-se, assim, destacar a importância da escola e do campo, utilizando a seda em uma proposta de ensino diferenciada, intercultural e transdisciplinar em relação à realidade e ao contexto escolar em que os/as estudantes estão inseridos/as: “[A] superação das ‘debilidades da cultura’, que se constituem na prática social, requer a transformação desta, através das alterações que se vão dando nas relações sociais de produção” (FREIRE, 1978, p. 51).

No decorrer deste relato, é descrito o processo de intervenção em campo durante as aulas de ciências e arte, assim como a maneira pela qual os conhecimentos envolvidos nas atividades de campo foram utilizados nessas aulas, de modo a promover novas formas de reconhecer os valores socioculturais da região na qual a pesquisa aconteceu.

O campo e a escola do campo

Entendemos que a escola do campo está ligada à identidade cultural de quem a frequenta; assim, é necessário levar o/a discente, por meio da valorização da comunidade, à construção de um conhecimento significativo, que possa ser transformador de sua realidade social e econômica. Para que esse ser social do amanhã possa levar o conhecimento científico e acadêmico ao campo, desenvolvendo atividades profissionais que visem às melhorias das condições sociais e ambientais, é preciso que compreenda a importância do ensino para sua vida e valorize o ambiente escolar, sua comunidade e as atividades rurais que circundam seu espaço cultural.

Diante do exposto, percebemos a relevância da escola quanto à busca da valorização do/a trabalhador/a rural e à permanência de jovens no campo. O laço entre esses espaços culturais é essencial para a continuidade do trabalho rural, pilar da manutenção da produção alimentícia do país, visto que a agricultura familiar é responsável pela maior parte desse tipo de cadeia produtiva (HOFFMAN, 2014). Dessa maneira, a qualificação de seus componentes pode garantir melhor produção e a ampliação de atividades que visem ao desenvolvimento socioambiental. Nesse contexto, é preciso que as ações didáticas partam da concepção do/a estudante como ser ativo no processo de elaboração e execução do conhecimento, de modo a caracterizar o ensino como problematizador, a partir do cotidiano desses/as discentes. Como apontou Paulo Freire, “A educação [...] não pode fundamentar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (FREIRE, 2018, p. 93).

Uma das maneiras de tornar o ensino na escola do campo significativo se dá por meio do reconhecimento da história da comunidade em que está inserida, com a identificação de fatos históricos e culturais. Desse modo, o ensino proposto deve ser reflexivo e estar diretamente relacionado à consolidação do conhecimento cotidiano. É essencial associar o conhecimento científico à valorização do patrimônio cultural e da identidade social brasileira à qual os/as educandos/as pertencem, preservando-se, assim, a memória coletiva.

De acordo com o artigo 216 da Constituição Federal, o patrimônio cultural pode ser definido pelos bens materiais e imateriais associados à memória coletiva (BRASIL, 1988). Para Jacques Le Goff (2003), a memória é um conjunto de funções psíquicas, com propriedade de preservar informações que as pessoas utilizam para representar o passado. Segundo o autor, essas memórias individuais são selecionadas, quer a respeito das recordações, quer a propósito do esquecimento, e são manipuladas, consciente ou inconscientemente, pelo interesse particular atribuído a elas. Também podemos nos remeter à memória coletiva quando nos reportamos a assuntos selecionados pela classe dominante para serem lembrados pela população ou a documentos escolhidos para permanecerem na escola, representando o vivido. Nessa acepção, os “esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF,

2003, p. 422), e a escola e tudo o que nela há são palco de vestígios que podem esclarecer dúvidas da história da educação. Sendo assim, podemos perceber a relevância da comunidade na construção da identidade cultural escolar, pois é a convivência em sociedade que fomenta a construção cultural por meio da educação.

A partir da memória social, deve-se fortalecer um ensino que valorize a vida cotidiana do/a discente. Contudo, é necessária a integração entre as experiências familiares, a produção e a convivência com a comunidade para superar a visão homogênea do campo (ARROYO & FERNANDES, 1999); uma das formas de se fazê-la é a prática educativa vinculada à memória coletiva para fortalecer a identidade cultural do campo. Outro modo de tornar o ensino na escola do campo significativo é valorizar as atividades agrárias e buscar conhecimentos que auxiliem os/as estudantes no seu cotidiano. Como expõem Miguel Arroyo e Bernardo Fernandes (1999):

o vínculo com as matrizes de trabalho e cultura nos remete a pensar em outro traço muito importante para a educação do campo, neste sentido o trabalho e a cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 22).

Ao analisarmos como é indispensável o vínculo entre a matriz de trabalho e a formação discente, consideramos que é essencial pensar em um processo educativo que busque fortalecer o laço entre o campo e a escola, por meio do processo de ensino e aprendizagem, de modo a tornar o/a estudante ativo/a no processo educativo, permitindo que as vivências dos sujeitos envolvidos construam um conhecimento significativo.

A cultura da seda e a sua relação com a escola investigada

A sericultura é a produção de seda, que consiste na cultura da amoreira, na criação do bicho-da-seda e na produção de casulos. Essa cultura é milenar, originária da China, sendo que registros mostram que ela já possuía um ideograma específico em 2.500 a.C e escavações arqueológicas indicam sua origem em 4.500 a.C (PÁDUA, 2005). No Brasil, a produção da seda foi introduzida no século XIX, após a instalação da família real portuguesa. Atualmente estamos entre os 50 maiores produtores mundiais e entre os primeiros em relação à qualidade do produto. Por influência das famílias japonesas, o Paraná tornou-se o maior produtor de casulos de seda do país, sendo responsável por mais de 80% da produção nacional. A maior produção de seda do estado se concentra no Vale do Casulo, que compreende 21 municípios da região de Maringá — entre eles, Nova Esperança é responsável por 15% da produção paranaense e é considerada capital nacional do casulo de seda, possuindo 199 produtores e 303 barracões em produção (FRANÇA, 2014).

Na cultura da seda, a produção de casulo ocorre a partir do desenvolvimento, em cinco estágios, de um inseto da espécie *Bombyx mori*: ovo, lagarta ou larva, pulpa ou crisálida e o estágio adulto, a mariposa. Durante o estágio de lagarta, o inseto se alimenta ativamente das folhas da amoreira do gênero *Morus sp.* e passa por cinco estádios ou instares, que têm média de duração de 25 dias (BRANCALHÃO, TORQUATO & BILHA, 2004). Os instares estão representados na tabela 1.

Tabela 1: Duração de cada instar larval do bicho-da-seda

INSTAR LARVAL	DURAÇÃO EM DIAS
1º instar	3 a 4
2º instar	2 a 3
3º instar	3 a 4
4º instar	5 a 6
5º instar	6 a 8

Fonte: Adaptado de SANTOS, VIDIGAL & MERLINI (2011).

Nas propriedades, a produção se inicia a partir do 3º instar e segue até a produção de casulos de seda, dos quais é extraída uma fibra de origem animal com grande teor proteico e de ampla importância, pois é utilizado na confecção de tecidos. A maior produção do país consiste em casulos para a exportação. Além disso, a produção de casulo de seda tem importância socioeconômica, pois se apresenta como cultura de baixo risco, que necessita de pequena área de cultivo, pouco capital de giro e mão de obra familiar (ZANETTI, 2017). Tais características levam-nos a acreditar que a sericicultura mantém o/a pequeno/a produtor/a no campo, pois tem boa rentabilidade e utiliza um espaço reduzido de uma propriedade, o que possibilita o desenvolvimento de atividades paralelas. Por ser uma atividade de agricultura familiar de baixo custo, pode ser uma possibilidade para diversas famílias com filhos/as em escola do campo. Ao analisar os predicados da sericicultura e o fato de esta ter grande representação na região de Nova Esperança, entende-se a necessidade da valorização da cultura na escola e na comunidade. Mesmo com a possibilidade citada anteriormente, a motivação primordial do projeto escolar foi a valorização e o resgate da sericicultura no município de Nova Esperança, com intuito de valorizar homens e mulheres do campo e sua contribuição para as cidades, a partir de produtos como a seda utilizada para a fabricação de tecidos.

Por mais que a escola esteja situada em um distrito e seja intitulada ‘do campo’, observa-se um distanciamento entre atividades escolares e a vida campestre. Sendo a produção de seda uma atividade expressiva no município, torna-se essencial sua valorização, bem como o resgate dos laços históricos da produção de casulo de seda. Desse

modo, é preciso aliar os estudos dos conteúdos científicos à realidade dos/as estudantes, buscando fortalecer o ensino na escola do campo.

Metodologia

A ação ocorreu na Escola do Campo Barão de Lucena, no município de Nova Esperança, no Paraná, com participação de 22 estudantes do oitavo ano; envolveu conceitos das disciplinas de arte, ciências e educação ambiental e foi desenvolvida pela metodologia de projetos:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA & BARBOSA, 2006, p. 12).

A pedagogia de projetos contradiz a educação 'bancária', indo ao encontro da educação libertadora defendida por Freire (2018), pois não trata os/as alunos/as como meros/as espectadores/as, mas como atores/atrizes de sua formação. As coletas de dados para a nossa pesquisa foram realizadas por meio de diário de campo, com observação e anotações das reações dos/as envolvidos/as na atividade interdisciplinar. As gravações feitas durante visitas para a criação de um documentário também forneceram dados para nossas anotações, a partir das falas de alunos/as e entrevistados/as para a construção dos resultados. O trabalho se iniciou com uma roda de conversa com os/as discentes sobre as principais culturas desenvolvidas na comunidade. Percebeu-se, durante os questionamentos sobre as atividades rurais existentes na região, que a maioria dos/as alunos/as citou monoculturas como cana-de-açúcar, produção de mandioca e laranja, já que muitos/as pais/mães trabalham como diaristas nas lavouras; alguns/umas, porém, citaram a criação de bicho-da-seda.

Durante as conversas, ouvimos histórias dos/as discentes sobre familiares que tinham trabalhado em tal cultura e que atuavam em outra área no momento, por conta da diminuição da produção de casulo de seda na região. Essas discussões suscitaram o projeto *Tecendo os caminhos da seda: um resgate histórico e cultural*, que teve como atividades: entrevistas, palestras, oficina de artesanato e mostra escolar, com integração entre as modalidades de ensino da escola do campo e a comunidade representada por pais e mães.

Descrição do projeto

O projeto iniciou-se com pesquisas desenvolvidas na disciplina de educação ambiental sobre a produção de casulos no município. Após as discussões em sala, os/as discentes participaram da elaboração de questionários, que foram aplicados a um sericicultor, em visita técnica à sua propriedade. Para melhor preparação dos/as discentes para a visita, houve uma palestra com técnico do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER de Nova Esperança, na qual os/as estudantes receberam orientações sobre a produção da amoreira, construção de barracões e manejo de casulos. O relato do palestrante se constituiu igualmente em uma fonte histórica acerca da importância da cultura para a região, pois trabalha no setor de sericultura há muitos anos; ele forneceu informações sobre o número de produtores/as, barracões e características dos casulos produzidos para região, assim como explicou as fases do desenvolvimento da lagarta, a produção da amoreira e os cuidados com o barracão.

As contribuições da palestra fomentaram estudos nas aulas de ciências sobre as características das plantas, bem como as fases de desenvolvimento dos artrópodes. Durante sua fala, o técnico enfatizou a introdução das tecnologias no trabalho com a sericultura, uma vez que tais mecanismos modificaram a vida de homens e mulheres do campo, com a incorporação de novas máquinas ao trabalho rural, facilitando em alguns pontos o manejo do bicho-da-seda.

Como próximo passo do projeto, os/as estudantes realizaram uma visita à propriedade de um sericicultor que exerce a atividade há mais de 30 anos. Ali, aplicaram o questionário elaborado em sala de aula, com questões sobre o tempo dedicado à produção; de que forma se dá o manejo do inseto; os pontos positivos da produção e as dificuldades encontradas. Durante a visita, os/as discentes observaram aspectos da alimentação do inseto, tipos de amoras, época de poda e a mecanização da produção.

As ações do projeto realizadas até esse momento visavam demonstrar a rentabilidade da cultura para pequenos/as produtores/as, assim como as modificações na vida no campo trazidas pelo desenvolvimento de determinadas tecnologias. Desse modo, com as pesquisas desenvolvidas em sala de aula e as fontes da palestra do funcionário da EMATER, tentou-se vincular o olhar dos/as discentes às possibilidades e desafios da vida no campo durante a atividade na propriedade rural. Enfatizamos, dessa forma, que o intuito foi a análise dos/as estudantes sobre as inovações tecnológicas no manejo do bicho-da-seda – como o trator com roçadeira, as camas elevadas, o sistema de catracas para o levantamento dos bosques, as estruturas de papelão em que as lagartas constroem seus casulos – mas também a observação do redor da propriedade, para verificar o domínio de monoculturas, igualmente permitidas e ampliadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias.

Salientamos que, como demonstrado pelo palestrante da EMATER, os/as estudantes verificaram que a produção de casulo de seda é uma atividade agroecológica, pois

não utiliza pesticidas e não agride o meio ambiente. De acordo com o relato do sericultor, o que ocorre é a contaminação de sua cultura pelas atividades que rodeiam sua propriedade, as quais utilizam venenos que matam sua produção. Com suas declarações, foi possível observar as possibilidades oferecidas pela cultura, sua dedicação e os desafios da atividade rural. Esperamos, assim, que os/as discentes tenham direcionado sua visão para a valorização do trabalho no campo. Um fato que chamou a atenção dos/as alunos/as foi a diminuição do número de sericultores na região. Na fala do entrevistado, foi relatado que existiam no município mais de mil barracões na década de 1980 e que agora são apenas 300.

A realidade do êxodo rural levou o projeto a mais um passo: a professora de arte trabalhou conteúdos sobre fotografia, para uma visita a duas propriedades. A nova fase do projeto foi intitulada *Conhecendo a realidade do campo*, na qual os/as discentes visitaram — em um mesmo dia — dois barracões: um que ainda recebe produção e outro abandonado. A figura 1 mostra o barracão no qual a lagarta é criada a partir do terceiro instar e se desenvolve em mais algumas fases até a produção do casulo, visível na figura 2. Os/As discentes fotografaram o contraste entre as duas realidades observadas.

Figura 1: Barracão para cultivo do bicho-da-seda



Fonte: Imagem produzida pelos/as autores/as, 2021.

Figura 2: Casulo de seda no bosque



Fonte: Imagem produzida pelos/as autores/as, 2021.

Para continuar os trabalhos, os/as estudantes visitaram a Casa da Cultura do Município de Nova Esperança, para participar de uma oficina que utilizava casulos para artesanato. Na experiência, aprenderam a confeccionar brincos, gargantilhas e porta-guardanapos. Durante a atividade, a artesã que a coordenava falou da importância da valorização do trabalho artesanal com os casulos produzidos na região, por ser uma possibilidade para as mulheres dos produtores, uma vez que a atividade pode agregar valor à produção.

A partir dos conhecimentos vivenciados durante as pesquisas, aula de campo, palestra e oficina de artesanato, os/as discentes elaboraram, com auxílio dos/as professores/as, uma mostra cultural para discutir os temas com os demais sujeitos escolares. Entre os materiais elaborados para a mostra cultural, foram confeccionados cartazes com as considerações pesquisadas nas visitas, elaboração de falas sobre o cultivo do casulo de seda, apresentação do artesanato realizado pelos/as discentes nas aulas de arte e do documentário realizado durante as visitas, mostrando fotos, entrevistas com o técnico da EMATER, o produtor de casulos e a artesã da Casa da Cultura.

A atividade mostrou-se interessante por conta da interação da turma com a comunidade escolar, uma vez que os/as estudantes, além de apresentar as considerações aprendidas ao longo do projeto, ouviram histórias e declarações dos/as visitantes, posto que muitos/as pais/mães já foram trabalhadores/as na cultura do bicho-da-seda. Dessa forma, o projeto promoveu uma aproximação entre os/as estudantes, o conhecimento da atividade da sericultura e a comunidade.

Resultados e discussões

Diante das atividades desenvolvidas com os/as discentes da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, pudemos perceber que as observações realizadas durante as aulas de campo levaram à reflexão sobre a necessidade de valorização da agricultura familiar, o que se mostra importante, pois o país depende desse tipo de agricultor/a para a produção de alimentos e matéria-prima, como o casulo de seda. Além disso, diferentemente do sistema capitalista de produção, a atividade familiar demanda as pessoas que integram a família (PASQUALOTTO, KAUFMANN & WIZNIEWSKY 2019). Em relação a esse fato, durante as visitas, os/as estudantes prestaram muita atenção enquanto o produtor e seu filho, estudante da turma, realizavam o manejo e demonstravam como tratar os animais. Dessa maneira, eles/as perceberam as características de uma produção familiar, bem como sua importância.

Na entrevista com o produtor de casulos, os/as discentes ouviram sobre a relevância da cultura para o/a proprietário/a de pequenas áreas de terra, que consegue boa rentabilidade utilizando o pouco espaço de sua propriedade, como relatou um produtor: *“Ainda continuo na atividade; pois, em uma propriedade tão pequena, outra cultura não seria tão rentável”* (Sericultor, 2021). Além disso, a sericultura também possibilita outras atividades na propriedade, como a produção de hortaliças, observada na visita. É possível constatar, assim, como evidenciam Rose Meire Brancalhão, Ednéia Torquato e Maria Amélia Bilha (2004), que a cultura da seda tem grande importância social, por empregar mão de obra familiar, o que reduz o êxodo rural. Além disso, é uma atividade que se enquadra em uma produção sustentável, com baixos impactos ambientais.

Tais características permitiram discussões sobre a importância das atividades agroecológicas familiares na disciplina de educação ambiental, uma vez que, por ser ministrada em uma escola de período integral, faz parte da grade curricular, o que enfatiza sua importância, ainda mais quando é alinhada às discussões interdisciplinares, como as realizadas pelo projeto. Em relação a esse aspecto, entende-se que a educação ambiental na escola é o ponto de partida para que problemas apresentados no cotidiano dos/as estudantes sejam discutidos (MEDEIROS *et al.*, 2011).

Nessa perspectiva, a discussão sobre a produção de casulos de seda possibilitou anotações no diário de campo da pesquisadora-professora, que se utilizou do problema relacionado ao uso de agrotóxicos por monoculturas que cercam a propriedade visitada para debates em sala de aula, expandindo a percepção quanto à utilização desses produtos e suas consequências para a água e os alimentos. Sobre isso, destacamos que reflexões possibilitadas pela educação ambiental permitem a formação de cidadãos/ãs conscientes e aptos/as para a tomada de decisão acerca da realidade socioambiental (MEDEIROS *et al.*, 2011). Além disso, outros pontos foram debatidos, como a utilização de maquinários na produção de casulo e de outras culturas, a partir do levantamento feito por pesquisador e discentes, o que levou à reflexão sobre a necessidade de especialização do homem e da mulher do campo, que culmina na valorização da educação; pois, assim como afirmou o palestrante, *“a escolarização torna-se mais importante ao passo que o homem do campo precisa dominar novas técnicas”* (Técnico agrícola da EMATER, 2021). No entanto, para que as análises não recaíssem apenas na visão salvacionista da ciência e da tecnologia (AULER & DELIZOICOV, 2006), a partir da palestra, foram realizados aprofundamentos nas reflexões em relação às vantagens e desvantagens da mecanização do processo de produção de casulos de seda.

Desse modo, diante das atividades desenvolvidas no projeto, pudemos considerar que podem ser um meio de conhecimento para os/as participantes, como afirmou um discente: *“Não sabia que um casulo poderia ter mais de 1 quilômetro de seda”* (Estudante B). Assim como as curiosidades descobertas, a possibilidade de um dia cultivar casulos de seda foi cogitada por alguns/mas discentes diante de suas experiências com a cultura: *“Se um dia tiver um sítio, vou criar bicho-da-seda, professora”* (Estudante C). Tais considerações demonstram que o projeto pode ter auxiliado na criação de um novo conceito de vida no campo, fortalecendo a cultura camponesa por meio de um ensino que considere o contexto do/a estudante.

Considerações finais

Diante das reflexões trazidas por esta pesquisa, observamos que as ações desenvolvidas com o oitavo ano da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena possibilitaram a interação entre os/as estudantes da escola e a cultura do casulo de seda, o que culminou em uma tentativa de transformação dos olhares dos/as discentes quanto à vida no campo e de conscientização sobre a importância da agricultura familiar e das melhorias da vida na área rural.

A experiência teve frutos para além do conhecimento técnico, pois resultou na aproximação entre estudantes e professores/as, valorizou o trabalho dos/as pais/mães sericultores/as, trouxe momentos de interação numa dinâmica escolar reconhecedora

do conhecimento histórico trazido pela comunidade. Ademais, possibilitou discussões sobre a agroecologia nas aulas de educação ambiental, o estudo das fases de desenvolvimento do bicho-da-seda nas aulas de ciências e o estudo da fotografia nas aulas de arte. Dessa maneira, a realização de projetos envolvendo a escola, a sericicultura, a cidade e o conhecimento acerca da produção do bicho-da-seda revelou-se um recurso pedagógico na apropriação do conhecimento histórico e científico nas disciplinas de arte, ciências e educação ambiental.

Essas ações contribuem para que os/as discentes reconheçam a importância dos/as agricultores/as familiares para o comércio e para a agricultura regionais, destacando e formando cidadãos/ãs que possuam empatia pelas questões sociais e históricas, bem como a identificação de sua cultura e imersão no mercado de trabalho, seja nas produções agrícolas ou mesmo nos setores urbanos.

Recebido em: 09/07/2021; Aprovado em: 07/07/2022.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales & FERNANDES, Bernardo Mançano, Por uma Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano & ARROYO, Miguel Gonzales (Orgs.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, v. 2, 1999. p. 47-70.
- AULER, Décio & DELIZOICOV, Demétrio. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Online, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- AZEVEDO, Gislane Campos & SERIACOPI, Reinaldo. *História*. São Paulo: Ática, 2007.
- BRANCALHÃO, Rose Meire Costa; TORQUATO, Ednéia Fátima Brambilla & BILHA, Maria Amélia Menck Soares. Práticas de laboratório – bicho-da-seda: montagem do ciclo de vida. *Arq. Apadec*. Maringá, v. 8, n.2, p. 58-60, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- FRANÇA, Alex Fernandes. Bicho-da-seda: Nova Esperança corresponde por 15% da produção de casulos verdes do Estado. *Jornal Noroeste*, Nova Esperança, julho de 2014, p. 2-19. Disponível em: <http://hnetsistemas.com.br/catalogo/layouts/pers_jornalnoroeste2/ExibeNoticia/89/10048/-bicho-da-seda-nova-esperan-a-responde-por-15-da-produ-o-de-casulos-verdes-do-estado.html>. Acesso em: 15 jun.2021.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné Bissau*: registros de uma experiência em processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOFFMAN, Rodolfo. A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil? *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, vol. 21, n. 1, p. 417-421, 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de *et al.* A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos, FMB*, v. 1, n.1, 2011.

MOURA, Dácio G. & BARBOSA, Eduardo. F. *Trabalhando com Projetos-Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PÁDUA, Oswaldo da Silva. *A Origem da sericicultura*. EMATER – Paraná, 2005. Disponível em: <<http://www.agricultura.pr.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

PANUCCI-FILHO, Laurindo; CHIAU, Angélica Violeta & PACHECO, Vicente. O custo da sericicultura: A produção de casulos de bicho-da-seda no Paraná. *Revista em Agronegócio e Meio Ambiente*, Maringá, v.4, n.1, p. 37-55, jan./abr., 2011.

PASQUALOTTO, Nayara; KAUFMANN, Marielen Priscila & WIZNIEWSKY, José Geraldo. *Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável*. Santa Maria: UFSM, NTE, 2019.

PAPAVERO, Nelson & PUJOL-LUZ, José Roberto. Notas sobre o bicho-da-seda no folclore Chinês. *Revista Brasileira de Entomologia*, Curitiba, v. 55, n.1, p. 141-142, 2011.

SANTOS, Simone Aparecida dos; VIDIGAL, Pedrina Gonçalves & MERLINI, Luis Sérgio. Desempenho reprodutivo de novilhas acasaladas aos 26 meses de idade submetidas a sincronização de estros com PGF2 α administrado por via intramuscular ou intravulvar. *Arq. Ciênc. Vet. Zool.* UNIPAR, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2011.

ZANETTI, Ronald. Manejo da criação do bicho-da-seda. *Notas de aula*, 2017. Disponível:<<http://www.den.ufpa.br/siteantigo/Professores/Ronald/Disciplinas/NotasAula/Sericiculturamanejo.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Conversando com Tarsila: *relato de uma experiência interdisciplinar*

Talking to Tarsila:
an interdisciplinary experience report

Hablando con Tarsila:
relato de una experiencia interdisciplinaria

 **MARIANA LUZIA CORRÊA THESING***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

 **ELISANGELA MELNIK TROMBETTA****

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

 **MARA SILVEIRA DE FREITAS*****

Serviço Social do Comércio de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: Este texto apresenta uma experiência de trabalho interdisciplinar, realizada em 2019, com três turmas de terceiros anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O trabalho pedagógico teve como elo integrador o estudo da vida e das obras de Tarsila do Amaral, com atividades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e das Ciências Humanas e da Natureza. Os/as estudantes foram desafiados/as em diferentes propostas: escrever sobre si e suas histórias de vida; observar e registrar os elementos diversos que compõem as paisagens da escola e de cenários cotidianos; relacionar os conhecimentos matemáticos subjacentes, dentro e fora da escola. Entendemos que as práticas de ensino desenvolvidas corroboraram o aprimoramento das

* Doutora em Educação e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* <mariana.thesing@ufsc.br>.

** Mestre em Educação e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* <elisangelatrombetta@gmail.com>.

*** Pedagoga e professora da Unidade Educacional do Serviço Social do Comércio de Santa Catarina, Florianópolis. *E-mail:* <mara_silveira@hotmail.com>.

habilidades críticas a partir da leitura das obras apresentadas e incentivaram o olhar dos/as estudantes para as relações entre as diferentes áreas do conhecimento e os contextos históricos, políticos e estéticos que marcaram as produções da artista.

Palavras-chave: Prática de ensino. Interdisciplinaridade. Biografia. Tarsila do Amaral.

ABSTRACT: This text presents an interdisciplinary work experience, carried out in 2019, with three classes of the third year of elementary school at Colégio de Aplicação at the Federal University of Santa Catarina – CA/UFSC. The pedagogical work had as an integrating link the study of the life and works of Tarsila do Amaral with activities related to the teaching of Portuguese language, Mathematics and Human and Nature Sciences. The students were challenged with different proposals: to write about themselves and their life stories; to observe and record the diverse elements that make up the school landscapes and everyday scenarios; to relate the underlying mathematical knowledge inside and outside the school. We understand that the teaching practices developed corroborated the improvement of critical skills from the reading of the works presented and encouraged the students to look at the relationships between the different areas of knowledge and the historical, political and aesthetic contexts that marked the productions of the artist.

Keywords: Teaching practice. Interdisciplinarity. Biography. Tarsila do Amaral.

RESUMEN: Este texto presenta una experiencia de trabajo interdisciplinario realizada en 2019 con tres clases de los terceros años de la enseñanza fundamental del Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. El trabajo pedagógico tuvo como nexo integrador el estudio de la vida y obra de Tarsila do Amaral, con actividades relacionadas a la enseñanza del Portugués, de las Matemáticas y Ciencias Humanas y de la Naturaleza. Los y las estudiantes fueron desafiados/as en diferentes propuestas: escribir sobre sí mismos/as y sus historias de vida; observar y registrar los diversos elementos que componen los paisajes escolares y los escenarios cotidianos; relacionar los conocimientos matemáticos subyacentes, dentro y fuera de la escuela. Entendemos que las prácticas docentes desarrolladas corroboraron la

mejora de la capacidad crítica a partir de la lectura de las obras presentadas y alentaron a los y las estudiantes a mirar las relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento y los contextos históricos, políticos y estéticos que marcaron las producciones de la artista.

Palabras clave: Práctica docente. Interdisciplinariedad. Biografía. Tarsila do Amaral.

Introdução

O trabalho pedagógico com estudantes do ensino fundamental exige um pensar crítico e criativo na elaboração de propostas e atividades de ensino que sejam, efetivamente, promotoras de aprendizagem. No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC, as turmas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental têm um/a professor/a por área de ensino, que chamamos Educação Geral (compreendendo o Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da Matemática e Ensino das Ciências Humanas e da Natureza). A docência compartilhada¹ é ainda mais desafiadora, porque pressupõe o planejamento coletivo de propostas de ensino que sejam significativas e relacionadas entre si.

A escolha metodológica das atividades de ensino não se pretende neutra, sem intenções e objetivos político-pedagógicos. O/A docente, ao criar e desenvolver estratégias de ensino com suas turmas, estará mais próximo de práticas libertadoras e emancipatórias ou mais conservadoras, voltadas à manutenção das condições escolares e sociais. Assim, concordamos com a afirmação de Mário Sérgio Cortella sobre a escolha pedagógica, no processo de construção do conhecimento: “nem sempre é consciente e reflexiva, [...] tem desdobramentos políticos e epistemológicos profundos nas nossas práticas e por isso é preciso iluminar sua gênese de modo a permitir maior consistência e consciência em nossas ações educativas” (CORTELLA, 2018, p. 49-50).

Entendemos que a prática de ensino é construída a partir do trabalho coletivo e do princípio que a educação é, essencialmente, um ato político (FREIRE, 1991), comprometida com ideais libertadores e emancipatórios. Assim, este texto tem o objetivo apresentar o relato de uma experiência, realizada no ano de 2019, com três turmas de terceiros anos do ensino fundamental do CA/UFSC, com ênfase no trabalho interdisciplinar.

A experiência configura-se como um conjunto de práticas de ensino planejadas e desenvolvidas de forma colaborativa entre as três disciplinas da Educação Geral, a partir das obras da artista e pintora brasileira Tarsila do Amaral². Salientamos que a construção de um trabalho interdisciplinar é uma aposta necessária, por compreendermos que a escola pode ser um espaço-tempo efetivo de trabalho docente colaborativo e de práticas pedagógicas compartilhadas, tendo em vista a democratização do conhecimento.

A costura e o tecer do fazer pedagógico

A proposta de trabalho com os terceiros anos do ensino fundamental do CA surgiu durante uma das reuniões de planejamento com professoras das disciplinas da Educação Geral, com o intuito de desenvolver um projeto interdisciplinar, no qual as diferentes áreas trabalhassem com obras de Tarsila do Amaral, a partir de diferentes conhecimentos e perspectivas. Vale salientar que, nesse horizonte, compreendemos que a interdisciplinaridade é muito mais que a junção das disciplinas. Nesse sentido, foi preciso levar em consideração os apontamentos de Ivani Fazenda, que caracterizam a interdisciplinaridade como momentos de trocas recíprocas e enriquecimento mútuo:

O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor (FAZENDA, 2011, p. 89).

A interdisciplinaridade é a possibilidade de integração das disciplinas escolares, representando uma estratégia de superação do ensino excessivamente fragmentado dos conteúdos e um meio de torná-lo significativo e contextualizado. Assim sendo, em um dos momentos de planejamento coletivo ocorreu a socialização entre as docentes, na qual relataram algumas experiências desenvolvidas nas turmas de terceiros anos. Dentre elas, uma ganhou destaque, graças ao interesse e envolvimento das crianças na atividade proposta: a apreciação de obras de arte nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza. A atividade teve o intuito de verificar como renomados/as artistas registraram em suas obras características que configuram a passagem do tempo, como o dia e a noite. Entre artistas como Van Gogh, Matisse, Dalí e outros, Tarsila do Amaral ganhou relevância para as crianças, encantadas com suas obras, principalmente o famoso quadro *Abaporu* (1928)³. O interesse foi tão expressivo que o trabalho nas turmas teve como fio condutor o estudo da vida e da obra da artista brasileira Tarsila do Amaral.

As três professoras buscaram informações biográficas sobre a autora e suas obras em livros, revistas e *sites*. Após o levantamento, o diálogo com as crianças foi conduzido para verificar seus conhecimentos prévios sobre a temática. Anotadas todas as falas, dúvidas e sugestões coletivas, as docentes iniciaram o planejamento interdisciplinar, envolvendo três disciplinas e diversos conhecimentos. As conversas e *feedbacks* sobre o processo e os resultados alcançados eram constantes e, por meio deles, realizaram-se os ajustes necessários. Todo esse movimento visava uma imersão na vida e na obra da artista, o que proporcionaria momentos de reprodução, análise e criação, explorando ao máximo a criatividade e o senso crítico das crianças na construção dos conhecimentos.

Uma das práticas docentes que fomentam a autonomia do sujeito é o ato da escuta. No processo descrito, a participação das crianças foi de fundamental importância. Elas enriqueceram as aulas com suas contribuições, por meio de comentários, ideias articuladas em discussões em sala e, sobretudo, da socialização das pesquisas, realizada espontaneamente, sem orientação prévia das professoras. Assim, as informações apresentadas pelos/as estudantes foram significando a proposta ao longo do percurso. Paulo Freire já destacava a importância da escuta do outro.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2014, p. 44).

Cabe também destacar que, segundo Bernard Charlot (2020), na apropriação dos saberes escolares (aprendizado), é necessário um investimento por parte do/a estudante (mobilização) em sua relação com o saber, pois há íntima ligação entre o sentido e a eficácia da aprendizagem.

O desfecho das atividades propostas no trabalho interdisciplinar foi a exposição intitulada *Paisagens do CA*, realizada em novembro de 2019 na Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação. O trabalho contou com textos autorais e representações gráficas inspiradas nas obras de Tarsila do Amaral articulados com os conteúdos dos terceiros anos. As produções expostas trouxeram à tona novas formas e novas informações, proporcionando um novo discurso a ser observado. As crianças enfatizaram as belezas ímpares que compõem as paisagens do colégio, expressas nas atividades que criaram – simbolizando o carinho e o orgulho de fazer parte do espaço e, sobretudo, reivindicando seus direitos e melhorias. O evento foi prestigiado por estudantes, professores/as, funcionários/as da escola e famílias.

Figura 1 e Figura 2: Registros fotográficos da exposição



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

Neste relato, optamos pela descrição das práticas desenvolvidas em três tópicos, visando melhor entendimento e percepção de como se deu o processo. A organização textual tem em vista a descrição das propostas e estratégias em cada uma das disciplinas, que, apesar de planejadas coletivamente, foram desenvolvidas por área de conhecimento.

O ensino de Ciências Humanas e da Natureza: apreciação, inspirações, autorias e olhares para tempos e espaços históricos

A abordagem integrada de História, Geografia e Ciências incentivou um trabalho interdisciplinar, com a construção de um diálogo efetivo entre as disciplinas, minimizando a fragmentação das áreas do conhecimento. O trabalho com os terceiros anos do ensino fundamental se desenhou nessa linha de pensamento, sempre estimulando observação, curiosidade, análise, levantamento de hipóteses e reflexão, mobilizando aspectos da ciência que contribuíram para a formação sociocultural das crianças. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (BRASIL, 2017, p. 308).

Iniciamos o trabalho pedagógico com propostas de atividades sobre os movimentos da Terra. Os conhecimentos prévios das crianças apontaram observações diárias, embasadas pelo senso comum.

“O sol vai embora e depois a lua vem” (‘Rua de Paris’, 7 anos).

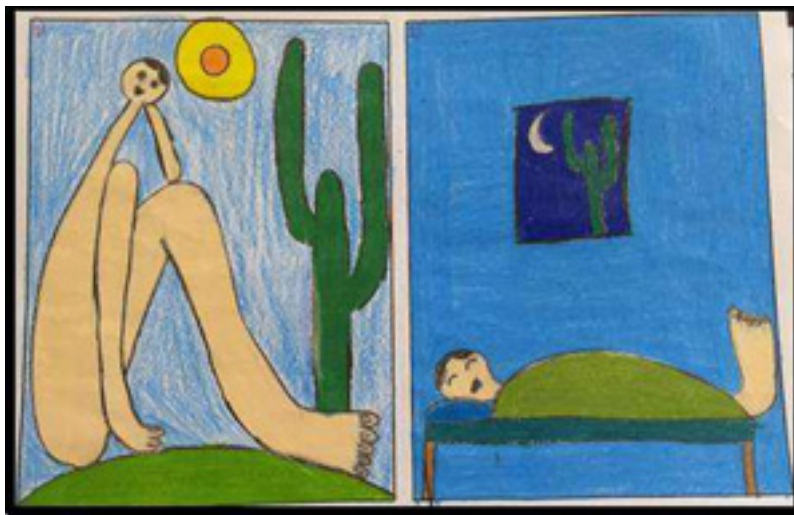
“Tipo ele, vai girando para clarear outros lugares. Tipo o Japão” (‘Abaporu’, 8 anos).

“A Terra fica parada. O sol é que nasce e depois ele se põe” (‘Caipirinha’, 8 anos).

As atividades desenvolvidas em sala, com aulas expositivas, vídeos e algumas experiências com o globo terrestre, laranjas, isopor e lanternas, estimularam as crianças a uma compreensão científica mais abrangente; conseqüentemente, tiveram os primeiros entendimentos científicos sobre os movimentos do nosso planeta e os fenômenos do dia e da noite. O trabalho prosseguiu envolvendo o espaço geográfico, focado na observação, na descrição e na análise das paisagens ao redor, nos mais variados momentos que a passagem do tempo possibilita, frente aos movimentos que a Terra realiza. Após a compreensão das mudanças da paisagem nos diversos momentos do dia, iniciou-se a apreciação de algumas obras, nas quais renomados/as artistas expressaram o dia e a noite, utilizando diversas técnicas e materiais, mas todos/as trazendo algumas características peculiares dos fenômenos. Entre as obras selecionadas por uma das professoras, ganhou destaque a de Tarsila do Amaral.

Após um período de apreciação das obras da pintora, as crianças selecionaram seu trabalho mais famoso, o *Abaporu* (1928), para realizarem uma reprodução – recurso usado para analisar a obra nos mínimos detalhes e uma forma de homenagear a autora. Posteriormente, a proposta se baseou numa releitura, na qual as crianças utilizaram a referência com maior imaginação e criatividade, trazendo novos elementos para suas criações. As imagens a seguir ilustram o processo: de um lado, a criança reproduziu e retratou as características do dia; do outro, utilizou a referência com maior imaginação, trazendo para a nova criação os elementos que configuram o período noturno. A Figura 3 ilustra a reprodução da obra *Abaporu* e a Figura 4 mostra uma releitura, feitas por dois estudantes.

Figura 3 e Figura 4: Produções das crianças a partir da obra *Abaporu* (1928)



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

Ao longo do trimestre, em parceria com as disciplinas de ensino da Língua Portuguesa e ensino da Matemática, intensificou-se a observação do planeta Terra a partir das paisagens. As propostas foram direcionadas à observação da paisagem local e o lugar em que estavam inseridas: o espaço doméstico, o da escola e o do trajeto entre estes percorrido diariamente. Novamente, o espaço escolar emergiu em obras de artes, poesias, canções, vídeos, *sites* da internet, fotos e ilustrações, para que a capacidade de observação e leitura de paisagens, bem como o reconhecimento dos elementos que as definem e as diferenciam, se tornassem mais aguçados. A Figura 5 mostra a reprodução de uma das obras de Tarsila do Amaral feita por um estudante.

Figura 5: Reprodução da obra *O pescador* (1925)



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

As reflexões no cenário do CA fundamentaram as discussões sobre as possibilidades de transformação das paisagens, pela ação da natureza e do ser humano e, sobretudo, numa relação entre passado e presente, reconhecendo a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio ambiente, evitando o desperdício e percebendo os cuidados para a preservação e a manutenção da natureza. A curiosidade impulsionou a busca por mais informações e, por meio do ‘túnel do tempo’, realizaram-se consultas em acervos, conversas e entrevistas com familiares, visualização de fotos, imagens e outros, buscando perceber como a região na qual as crianças vivem era em outros tempos. Assim, o trabalho com diferentes fontes históricas oportunizou a ampliação da percepção sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo, ocasionadas pela natureza ou pelo ser humano, e a relação dessas mudanças com as obras de artes.

As crianças estavam cada vez mais envolvidas no processo de descobertas, e todas as aulas foram marcadas por perguntas e informações que elas próprias traziam sobre a temática. Na compreensão das nuances, concordamos com Charlot (2020) quanto à importância do sentido para o/a estudante. Para que a mobilização – fundamental no processo de aprendizagem – aconteça, é necessário que o que se ensina tenha sentido para o/a discente. Assim, “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2020, p. 54). Ainda nessa perspectiva, Charlot alerta: “A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013, p. 160).

Apreciar obras de alguns/umas artistas renomados/as se fez rotina nas aulas, e esse contato sensibilizou o olhar para a singularidade de cada um/a. No movimento de observação, percebemos que cada obra traz uma vasta gama de conhecimentos, sendo que é preciso apenas parar, apreciar cada detalhe e explorar tudo o que ela nos oferece, com as mais variadas informações e nos mais diversos campos de conhecimento.

O Ensino de Língua Portuguesa: 'operários' e 'estudantes' em um manifesto pelos direitos sociais

O trabalho com a língua materna, voltado para a formação de leitores/as e escritores/as, pressupõe uma proposta de ensino que promova espaços para a reflexão sobre a língua, para a vivência com diferentes tipos de texto, suas formas, usos e funções sociais. Isso exige a abertura de espaços mais contextualizados, criativos e dialógicos na escola, nos quais a atividade de leitura e escrita vá além do aprender a ler e a escrever, do aprender a juntar as letras para formar palavras e pequenas frases como 'A bola é bonita'. Nessa perspectiva, em 2019, o trabalho na disciplina Ensino da Língua Portuguesa com as turmas dos terceiros anos objetivou conhecer formas, usos e funções sociais de diferentes tipos de textos, para que as crianças desenvolvessem sua leitura e também a escrita autoral. Entre os textos selecionados, os poemas e as biografias foram objeto de análise e de estudo.

Na experiência de ensino, estudou-se a história de vida de Tarsila do Amaral assim como outras histórias de vida, inclusive a dos/as estudantes e pessoas de seus círculos de convivência, na proposição de trabalho com o gênero textual *biografia*. Além da história de vida, o estudo contemplou a natureza, a forma e os objetivos das obras da artista. A Figura 6 apresenta a reprodução do autorretrato de Tarsila do Amaral realizada pelas crianças.

Figura 6: Reprodução do autorretrato de Tarsila do Amaral



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

O estudo das obras visou promover o conhecimento acerca dos enredos da artista em seus trabalhos. A tela *Operários* (1933) foi estudada para explorar a crítica às desigualdades sociais. A obra foi criada num período marcado pelo início da industrialização no país e tem como eixo a crítica à condição oprimida de trabalhadores/as de fábricas e indústrias nas grandes metrópoles. Nessa atividade, além da reflexão sobre o contexto político e a intenção da artista, os/as estudantes tiveram como desafio criar suas próprias telas, a partir de imagens de seus próprios rostos e os de seus/suas colegas de grupo. Nomeada pelas crianças como *Estudantes*, a atividade foi objeto de criatividade, na qual apareceram diferentes cenários, a maioria do espaço escolar, composta com as fotografias de colegas.

A proposição da criação de telas pelos/as estudantes, com inspiração na obra *Operários* teve como principal intencionalidade pedagógica dar voz aos/as estudantes, para além da criação de desenhos, colagens e releituras. Isso porque se compreende que a proposta de criação a partir de obras artísticas oportuniza aos/as estudantes a possibilidade de dizerem algo novo ao mundo, com novos propósitos e intencionalidades. Além disso, a proposta teve como elemento norteador a ideia de que é possível a criação de novas obras, textos e produções diversas inspiradas nas que já existem como obras de referência, entendidas como elementos-base para novas construções pela e para a humanidade.

As Figuras 7 e 8 ilustram a atividade com inspiração na obra *Operários*. Já a figura 9 apresenta o mural exposto na Mostra Pedagógica do CA.

Figuras 7 e 8: Atividade *Estudantes*



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

Figura 9: Painel da Mostra Pedagógica do CA



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

O painel com a colagem das produções dos/as estudantes foi composto para a apreciação de todos e todas. Nessas produções, os/as estudantes representaram os seus grupos de colegas situados/as no espaço escolar, em seus lugares preferidos, como o parque, locais de encontros e brincadeiras, o 'campinho de areia', onde acontecem as partidas de futebol no recreio, o bambuzal, onde os/as estudantes gostavam muito de estar com amigos/as para conversas, brincadeiras e horas de leitura, além da sala de aula, lugar de aprender, fazer atividades e estar junto com colegas e professores/as.

É interessante destacar que alguns/umas discentes organizaram a colagem das imagens dos/as colegas como os retratos na obra de Tarsila do Amaral, com todos/as reunidos/as em uma pirâmide, a um dos cantos da folha. Outros/as dispuseram as imagens distintamente, em linhas horizontais, verticais e diagonais. As produções, sempre bem coloridas, deram voz às crianças: representaram o olhar delas sobre o que é ser estudante na escola. Estudantes que, segundo as produções, devem ter direito a espaços e tempo para brincar, conversar e encontrar amigos e amigas, para serem felizes na escola. Estudantes que devem ter direito a aprender a ler e a escrever seus próprios versos; a conhecer mais sobre as histórias do mundo; a descobrir os mistérios do espaço e dos planetas; a aprender álgebra e resolver seus desafios. Estudantes que tenham direito a uma escola que os/as entenda como crianças, sujeitos de direitos, e que, ao compreendê-los/as como parte dela, lhes dá voz e vez para defenderem seus direitos e também os dos/as estudantes de outras escolas do mundo.

Além da representação criativa com recortes, colagens e desenhos, os/as discentes foram desafiados a escrever manifestos sobre seus direitos a uma escola pública e gratuita. O estudo do gênero *poema* foi proposto com o objetivo de desafiá-los a refletirem e a registrarem, com uma linguagem criativa e autoral, impressões sobre sua escola e seus direitos de aprendizagem. A atividade de escrita teve como título *Se essa escola fosse minha*, e os/as estudantes tiveram como desafio escrever, de forma autoral, seus próprios textos poéticos, vislumbrando as qualidades e características da escola como um novo/outro lugar que atendesse aos seus interesses e direitos.

“Se essa escola fosse minha, eu iria trazer meu pet para estudar comigo” (‘O Pescador’, 8 anos).

“Se essa escola fosse minha, eu criaria um tobogã com piscina para brincar no recreio” (‘Manacá’, 8 anos).

“Se essa escola fosse minha, teria flores, pássaros e frutas nas árvores para doarmos a quem tem fome” (‘Urutu’, 8 anos).

“Se essa escola fosse minha, teríamos doces de lanche e bastante tempo de recreio para brincarmos com os amigos” (‘O Mamoeiro’, 8 anos).

“Se essa escola fosse minha, eu deixaria as crianças brincarem e daria um jeito pra todas terem amigos para a vida toda” (‘Abaporu’, 8 anos).

“Se essa escola fosse minha, eu garantiria que todas as crianças aprendessem a ler e a escrever” (‘A Cuca’, 8 anos).

“Se essa escola fosse minha, eu estudaria muito para que um dia, quando eu crescer, ajudar as pessoas a não terem mais fome e a saírem nas ruas sem medo” (‘Chapéu Azul’, 8 anos).

De textos com pedidos por mais espaços e tempo de brincadeiras na escola a outros com um teor crítico sobre as condições político-econômicas da sociedade, os/as estudantes apresentaram-se como autores/as de escritas reivindicatórias. Escritos em versos, os textos foram um manifesto das crianças, a partir do estudo das ideias que fundamentaram parte das obras de Tarsila do Amaral: a crítica à situação política e econômica de uma sociedade que ainda não superou a desigualdade social e que, por isso, ainda sofre com essas permanências.

O Ensino da Matemática: *Calmaria II* e a exploração da geometria

Com relação ao ensino da matemática, o período dos anos iniciais pode ser considerado o momento mais importante na educação da criança, já que é nessa época que aprende conceitos significativos para o seu desenvolvimento matemático. Segundo a BNCC, é preciso

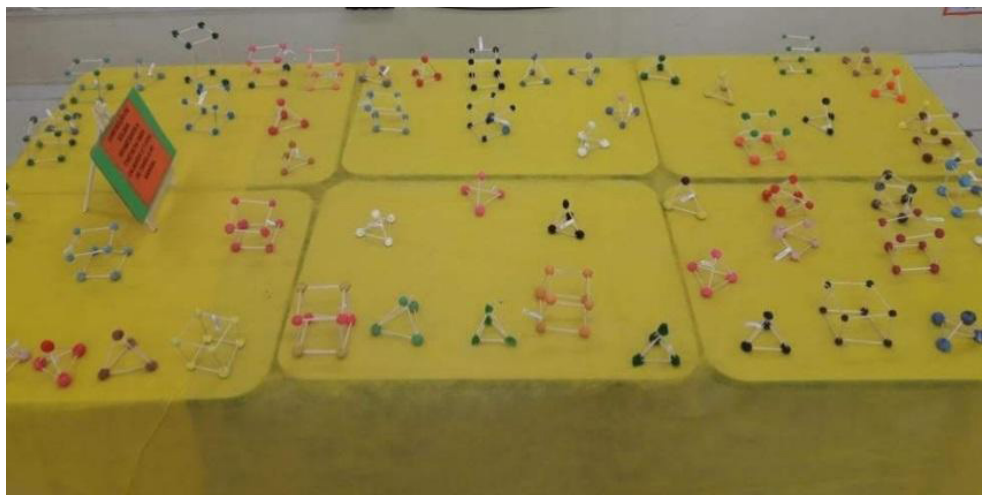
levar em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento (BRASIL, 2017, p. 224).

Partindo desse ponto, o ensino com os terceiros anos teve como objetivo oferecer condições para desenvolver o senso crítico e o raciocínio lógico, possibilitando a observação, a percepção, a investigação, a descoberta, a análise e a aplicação dos conhecimentos no cotidiano.

As ações pedagógicas visaram um momento de apropriação de cultura e experimentações, tendo em vista variadas manifestações artísticas que se utilizam de diferentes linguagens. Assim, foi possível promover uma conexão entre o trabalho na disciplina de Matemática e a obra *Calmaria II* (1929) de Tarsila do Amaral. Os/as alunos/as tiveram a oportunidade de expor suas percepções, a partir de vários questionamentos sobre cores, efeitos, a impressão que a autora buscou provocar, entre outras indagações. Em seguida, cada turma construiu um painel com os tópicos que surgiram durante a discussão. Envolvendo a geometria, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de comparar e identificar sólidos geométricos na obra, estabelecendo relações entre figuras e suas representações no espaço.

As turmas foram divididas em grupos e cada um recebeu um conjunto de formas geométricas representando as faces de um dos sólidos que apareciam na obra. A partir daí, os/as alunos/as tinham que descobrir qual sólido as faces formariam e de que forma uniriam todas as peças. Ampliadas e exploradas por meio de desenhos, recortes, pinturas e colagens, as habilidades de percepção visual e espacial permitiram a confecção de vários móveis, que deram um colorido particular ao teto da sala de exposição, encantando quem a visitava. As crianças também criaram seus próprios sólidos geométricos com palitos e massa de modelar; trabalhando a autonomia, colocaram em prática tudo o que foi estudado e desenvolvido durante o período.

Figura 10: Exposição de figuras geométricas confeccionadas com palitos e massa de modelar



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

Na caminhada que percorremos, buscamos tornar o/a estudante/a experimentador/a e íntimo/a diante de todas as vivências propostas. Para finalizar as experimentações, as crianças foram motivadas a reinterpretar *Calmaria II*, sem que a atividade fosse uma simples cópia, mas a expressão de impressões, sensações e inspirações baseadas na tela. Com isso, desenvolveram-se a expressão, a sensibilidade e a investigação em um contexto significativo, que possibilitou uma releitura potencializada pela criatividade das crianças que expuseram em seus trabalhos os conhecimentos matemáticos emaranhados aos conhecimentos relacionados ao universo das obras de arte.

Figura 11: Reprodução da obra *Calmaria II*



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

Figura 12: Exposição da Mostra Pedagógica



Fonte: Imagens produzidas pelas autoras, 2019.

A escolha das atividades teve como pressuposto a sensibilização das crianças para o envolvimento com as propostas apresentadas, considerando os interesses e as necessidades desse nível de ensino. Foram inúmeras as atividades desenvolvidas pelas crianças: manipulação e exploração de objetos; leitura de imagens e vídeos; leitura e escrita de textos de diferentes gêneros. O destaque foi dado ao protagonismo das crianças, em relação ao envolvimento no planejamento do trabalho, assim como em suas representações gráficas e escritas.

Considerações finais: o avaliar de uma prática tecida a muitas mãos

O trabalho realizado com as turmas de forma interdisciplinar se deu num período de grande amadurecimento das crianças. De maneira geral, o trabalho propiciou o aprimoramento de habilidades, a valorização e a mobilização de seus conhecimentos prévios, além da ampliação de seu repertório cultural e estético; houve estímulo a observação, análise e reflexão, visando contribuir com o desenvolvimento cognitivo de cada uma delas. Ao apreciar uma obra de arte, foi necessária uma imersão no contexto histórico e social, para uma leitura mais coerente e capaz de compreender o passado e sua relação com o presente. Nesse movimento, as crianças conseguiram compreender que as obras de arte com as quais trabalharam não eram apenas um elemento decorativo, ao contrário, em cada tela havia sentimentos, significados, processos históricos e sociais importantes que contam parte da nossa história e que se tornaram patrimônios enriquecedores da nossa visão de mundo. As crianças também compreenderam, por meio de suas próprias criações, que é possível deixar impressões e reivindicar mudanças, o que ocorreu ao longo do trabalho. Também podemos citar o aprimoramento nos traços riscados no papel, na maneira de desenhar de cada um, no cuidado com os detalhes, as cores, a representação do imaginário, o respeito à representação gráfica do outro, além da possibilidade de se tornarem atores/atrizes e autores/as com o desafio de registrar suas ideias, nas propostas orais e/ou escritas. Tudo isso sem perder de vista a singularidade de cada um e as mudanças e detalhes dos espaços e tempos que seguem, cotidianamente.

O trabalho interdisciplinar com uma perspectiva que assume a partilha do ato de planejar, desenvolver e avaliar, feito a muitas mãos e mentes pensantes, é um desafio necessário a uma escola atenta à aprendizagem da *leitura da palavra*, mas também da *leitura do mundo* (FREIRE, 1991) pelos/as estudantes. Os saberes, as ciências, as histórias e os porquês do mundo estão todos conectados, como uma grande teia. Então, por que não explorarmos esses pontos interligados, na tentativa de saber mais sobre o mundo em que estamos? Por que trabalhamos tão separadamente na escola, cada um com suas 'caixinhas', 'gavetinhas' do conhecimento? Por que não costurar o que se aproxima, questionar os distanciamentos, compreender as relações que unem e afastam?

Quando assumida pelos/as professores/as, a interdisciplinaridade, como prática possível na escola, é uma ferramenta comprometida com a aprendizagem das crianças em um sentido amplo, contextualizado e com significado, pois as relações epistemológicas e conceituais entre as áreas do conhecimento podem ser feitas pelos/as estudantes e seus/as professores/as. Por isso, entende-se que a prática interdisciplinar na escola é uma das mais importantes ferramentas de democratização do conhecimento, da qual professores/as podem valer-se cotidianamente, apesar de todas as dificuldades que porventura sejam encontradas – visto que para se efetivar na escola, se faz necessário o diálogo, a troca e o compartilhamento de saberes, fazeres e proposições pedagógicas entre os pares.

O trabalho pedagógico nas três áreas do conhecimento a partir de obras de Tarsila do Amaral foi construído pelas professoras de forma coletiva, em que cada disciplina propôs atividades para envolver os/as estudantes na exploração das pinturas da artista. Contudo, alguns desafios puderam ser observados ao longo da prática pedagógica e nos momentos pós-atividades, quando a avaliação de todo o processo foi realizada. Entre eles, destaca-se a dificuldade em relacionar os conhecimentos das três áreas de ensino em atividades comuns, promovendo novas aprendizagens, tanto para os/as estudantes quanto para as professoras.

Recebido em: 02/01/2022; Aprovado em: 25/06/2022.

Notas

- 1 As turmas de cada ano escolar têm aulas com três professores/professoras, que assumem a chamada Educação Geral (Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da Matemática e Ensino das Ciências Humanas e da Natureza) e outros/outras que assumem áreas de ensino específicas (Educação Física, Libras, Música e Literatura Oral).
- 2 Tarsila de Aguiar do Amaral (1886-1973) foi pintora, desenhista e tradutora, uma das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil, ao lado de Anita Malfatti. Mais informações disponíveis em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa824/tarsila-do-amaral>>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- 3 O quadro *Abaporu* (1928) inaugurou o movimento antropofágico nas artes plásticas. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa824/tarsila-do-amaral>>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- 4 Com o objetivo de garantir o anonimato dos estudantes, foram escolhidos nomes fictícios para nominá-los. Os nomes eleitos referem-se a títulos de algumas obras de Tarsila do Amaral.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Sul, 2020.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*. Brasília, n. 24, 1991, p. 21-22.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.



Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)

No ano de 2003, que marcou o início do governo Lula, foi realizado em Brasília um seminário intitulado Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho, cujo propósito era debater e propor uma política de educação básica de nível médio, tendo no centro duas problemáticas: enfrentar a fragmentação curricular que sempre caracterizou esta etapa educacional e colocar no centro desse debate as juventudes que frequentam a escola pública no Brasil.

O evento representou um ponto de inflexão na busca por um novo projeto de ensino médio no Brasil, que fosse capaz de organizar a massificação improvisada dos períodos anteriores e de democratizar o currículo desta etapa de ensino. Afinal, o país havia passado de pouco mais de três milhões de matrículas no ensino médio no início dos anos 1990 para nove milhões em 2004! As perguntas centrais eram: qual ensino médio para essas juventudes? Que juventude é essa que passa a integrar a última etapa da educação básica?

Em termos de proposições, o que resultou daquele encontro – e contava com o respaldo de uma vasta produção de conhecimento – é que se estava diante da necessidade de construir um currículo menos fragmentado, mais integrado e capaz de permitir uma compreensão densa de um mundo cada vez mais complexo.

Em decorrência daquele debate, se seguiram algumas experiências no terreno da política educacional: em termos curriculares, adquiriu centralidade o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, compreendidos enquanto dimensões da vida em sociedade e da formação humana. A tentativa de reformulação curricular se fez presente nas novas diretrizes curriculares nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 02/2012), no Programa Ensino Médio Inovador, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dentre outras ações.

Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma reforma do ensino médio que, em vez de integrar, desintegra. A reforma vigente no país foi apresentada como Medida Provisória (MP 746/2016) poucos meses após a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, em consequência do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o então presidente abortou o (ainda que insuficiente) processo de discussão sobre o ensino médio iniciado na Câmara dos Deputados em 2012. O uso do expediente autoritário da Medida Provisória para realizar uma reforma educacional foi criticado por entidades da sociedade civil organizada, mas também pelo então Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, que apresentou parecer ao Supremo Tribunal Federal, alegando a inconstitucionalidade da medida.

Ainda no ano de 2016, houve um intenso movimento de ocupações estudantis nas escolas de ensino médio e nas universidades públicas em 19 estados da federação, sendo alvos dos protestos a MP 746 e a PEC 241 do teto de gastos primários do governo de Michel Temer. O recado contra a proposição da reforma foi dado pela juventude brasileira.

Em 2017, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/2017, e o governo de extrema-direita eleito em 2018 aliou-se à reforma para aprovar os documentos legais que dariam sua sustentação normativa. Assim foi estruturado e executado o edital do novo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD adaptado à Lei 13.415/2017, bem como aprovadas a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM em 2018.

Assim, desde 2016, a reforma do ensino médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários. Sua implementação perpassou o governo ilegítimo de Michel Temer e ganhou continuidade natural no governo de extrema-direita e de viés conservador de Jair Bolsonaro, que ganhou as eleições após uma campanha eleitoral marcada pela desinformação.

Nem mesmo a pandemia de Covid 19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 669 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. A implementação da reforma do ensino médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública.

Ao publicar a MP 746/2016, o governo Temer justificou a medida com três objetivos que seriam alcançados pela reforma: 1) tornar o Ensino Médio mais atrativo aos/as jovens, permitindo que estes/as possam escolher itinerários formativos diferenciados; 2) ampliar a oferta de ensino em tempo integral; 3) aumentar o aspecto profissionalizante do ensino médio.

No entanto, a implementação acelerada da reforma em estados como São Paulo desnuda a falácia sobre a necessidade de diminuir o número de disciplinas no ensino médio, uma vez que, com os itinerários formativos, criou-se um conjunto de novas disciplinas, sob a orientação de institutos e fundações da sociedade civil vinculados ao capital, enquanto as disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tradicionais da docência profissional em nível médio foram eliminadas do currículo – num claro movimento de desmonte das possibilidades de formação científica e humanística da juventude que estuda nas escolas públicas.

A tão propalada liberdade de escolha por parte dos/as estudantes, uma das principais bandeiras de propaganda dos governos em defesa da reforma, tem se mostrado um engodo, visto que a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela

escola, que nunca abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino.¹ Ainda que, para alguns/umas estudantes, a mudança de escola para cursar o itinerário desejado possa ser uma opção, isso não ocorre para a maioria, especialmente nos quase três mil municípios do país que possuem uma única escola pública de ensino médio.

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual reforma do ensino médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A reforma está serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais, uma vez que ela:

1. Fragiliza o conceito de ensino médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A incorporação do ensino médio na educação básica foi uma conquista recente do processo de democratização, e ainda não consolidada. Diante de um ensino secundário historicamente elitista, estratificado e propedêutico, a integração do ensino médio à educação básica foi uma medida importante para democratizar esta etapa, juntamente com a garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, ambos negligenciados pela Lei 13.415/2017;
2. Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos/as estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores/as e aqueles/as de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;
3. Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. Evidência disso é o Projeto de Lei 6.494/2019, que tramita na Câmara dos Deputados e visa alterar a LDB, propondo o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem para efeitos de integralização da carga horária do Ensino Médio até o limite de 200 horas por ano”. Mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos/as jovens que estudam nas escolas públicas e que respondem por mais de 80% das matrículas do ensino médio no país;

4. Coloca em risco o modelo de ensino médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um modelo que adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e que apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala, como o PISA. Seu centro organizador é a integração entre uma Formação Geral Básica fundada nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Lei 13.415/2017 rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;
5. Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. Uma das justificativas para a reforma do ensino médio era justamente a necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. Contudo, a implementação da reforma nos estados vem realizando exatamente o contrário. Embora existam variações entre as redes estaduais, no estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2º ano do ensino médio em 2022 possui 20 componentes curriculares;
6. Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados/as os/as docentes, desenraizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade;
7. Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do ensino médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;

8. Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância – EaD. A experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 demonstrou a imensa exclusão digital da maioria da população brasileira, que impediu milhões de estudantes das escolas públicas de acessarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do ensino médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização de estudantes mais pobres;
9. Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países;²
10. Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

Pelas razões acima expostas, é fundamental que o próximo governo do campo democrático **REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO** e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da educação básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático, de forma que qualquer mudança seja respaldada em um processo **participativo e democrático**.

Brasil, 08 de junho de 2022.

Elaboraram esta Carta:

- » Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN
- » Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca
- » Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae
- » Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED
- » Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope
- » Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- » Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes

- » Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – ForumDir
- » Rede Escola Pública e Universidade – REPU
- » Rede Nacional EMpesquisa – Pesquisas sobre Ensino Médio

Também assinam esta Carta:

- » Ação Educativa
- » Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf
- » Associação Brasileira de Currículo – ABdC
- » Associação Brasileira de Editores Científicos – ABEC Brasil
- » Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio
- » Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – Abecs
- » Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH
- » Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET
- » Associação Brasileira de História Oral – ABHO
- » Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – ABGLT
- » Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – Abrapec
- » Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE
- » Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior – Abapeve
- » Associação de Docentes da Universidade de São Paulo – Adusp
- » Associação de Docentes da Universidade Federal do ABC – ADUFABC
- » Associação de Docentes da Universidade Federal do Acre – ADufac
- » Associação de Docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – ADCEFET-RJ
- » Associação de Servidores do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Assines-SSind
- » Associação dos Docentes da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – ADUFMS

- » Associação dos Docentes da Universidade de Brasília – ADUnB
- » Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – AdUEMS
- » Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Paulo – Adunifesp
- » Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe – Adufs
- » Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí – ADUFPI
- » Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – AdUFRJ
- » Associação dos Docentes do Ensino Superior da Faetec/RJ – ADES Faetec
- » Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR
- » Associação dos Professores de Ensino Superior de São João del-Rei – ADUFSJ
- » Associação dos Profissionais da Educação de São Caetano do Sul/SP – Aspescs
- » Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil – Aproffib
- » Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São Paulo – Aprofesp
- » Associação Nacional de História – Anpuh Brasil
- » Associação Nacional de História, seções Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte
- » Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – Anpege
- » Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpof
- » Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG
- » Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra
- » Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira – Rede JUBRA
- » Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro – Apserj
- » Casulo: Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia – UFSC
- » Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB
- » Central Única dos Trabalhadores – CUT
- » Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF/PE
- » Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – Creia/UFMS
- » Centro de Referência Negra Lélia Gonzales – Crenlego
- » Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE
- » Coletivo Apeoesp na Escola e na Luta – Apeoesp, subsede Mogi Mirim

- » Coletivo de Educadores Populares do Vale do Ribeira/SP/PR
- » Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – Colemarx/UFRJ
- » Coletivo de Mulheres pela Educação/AM
- » Coletivo de Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação Professora Adélia de França/ PB
- » Coletivo Docentes pela Democracia
- » Coletivo Educacional de Mulheres Maria Lacerda de Moura Mogi Guaçu/SP
- » Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – Conaq
- » Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Argumentação em Educação em Ciências – Ressonar/UFRB
- » ConecTAR: Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia – UFOP
- » Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal – Confetam
- » Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE
- » Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee
- » Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag
- » Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química – SBQ
- » Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Proifes Federação
- » Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil – Fasubra Sindical
- » Federação dos Professores do Estado de São Paulo – Fepesp
- » Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – Fetems
- » Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro – Feteerj
- » Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Estado do Ceará – Fetamce
- » Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública – FITE
- » Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico – Fenet
- » Federação Nacional dos Sociólogos – FNS-B
- » Fórum da Frente Educação e Vacina do Piauí

- » Fórum de Professoras e Professores de Sociologia e Filosofia do Rio de Janeiro
- » Fórum Distrital de Educação/DF
- » Fórum Estadual de Educação da Paraíba – FEE/PB
- » Fórum Estadual de Educação do Maranhão – FEE/MA
- » Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – FEE/RN
- » Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina – FEPE/SC
- » Fórum Estadual Popular de Educação do Espírito Santo – FEPE/ES
- » Fórum Internacional Fontié ki Kwaze – Fronteiras Cruzadas – USP
- » Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica – Forpibid-RP
- » Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec
- » Fórum Permanente das Licenciaturas UFPR
- » Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC
- » Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade
- » Fóruns de EJA do Brasil
- » Frente de Cursinhos Populares
- » Frente em Defesa da Educação de Juiz de Fora/MG e Região dos Lagos/RJ
- » Grupo Biosofia: Pesquisas e Estudos em Filosofia – URI/RS
- » Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência – Geenf/FEUSP
- » Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos – Gepefoppe/IFC
- » Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar – Gepepege/Unifesp
- » Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio – Geppem/UFRGS
- » Grupo de Estudos Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola – DiEPEE/UFABC
- » Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural (Unesp Araraquara)
- » Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Política e Gestão Educacional – Unemat
- » Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão Educacional – UFMA
- » Grupo de Estudos e Pesquisa Ensino de Química e Sociedade – Gepeqs/UESB

- » Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento – ECCo/USP
- » Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em Ciências e Química – GEPHCECQ/UFGD
- » Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – Geppef/UFGD
- » Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social – Gepecs/Unicamp
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação – Unifesp
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente – UFC
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – Unicamp
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discursos e Sociedade – Gepeds/Ufersa
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais – Acuendações/UESB
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Trabalho e Educação – UFDPAr
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação – GEPGEE/USP
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe) – Unicamp/Unesp Rio Claro/USP-RP
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas – Geppope/UFU
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC/UFPB
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude – Gepej/UFG
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares – GEPECPE/UFES
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – Mediar/Unioeste-PR
- » Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – Gepes/UPF
- » Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Famílias – Gepijuf/UFMS
- » Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – Gepte/UFPA
- » Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação – UFAL
- » Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância – EnlaCEI/UFMG
- » Grupo de Estudos em Educação em Ciências, Matemática e Sexualidade – Gecimas/UFABC

- » Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade – Netss/Unicamp
- » Grupo de Pesquisa Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História – Diferir/UFRJ
- » Grupo de Pesquisa e Extensão Áfricas nas Artes – UFRB
- » Grupo de Pesquisa Educação Profissional e Tecnológica – IFS
- » Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia – EPIS/UFBA
- » Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Docência – GTED/FURG
- » Grupo de Pesquisa em Educação Química – Gepeq/USP
- » Grupo de Pesquisa em Educação Química da UEM – GPEQUEM
- » Grupo de Pesquisa em Ensino Concreto de Ciências – ENCONCIENCIAS/UFBA
- » Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças – UFMS
- » Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional – UFCCG
- » Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação – GPETE/UFRS
- » Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional – IFPR
- » Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação – Filjem/UFSC
- » Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – Gpecs/UFU
- » Grupo de Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças – Gesdi/UERJ
- » Grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Públicas – UFPR
- » Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação – GPEJUV/UFAL
- » Grupo de Pesquisa Linguagem na Ciência e no Ensino – Lince/USP-RP
- » Grupo de Pesquisa Metamorfoses no Mundo do trabalho – GPMT/Unicamp
- » Grupo de Pesquisa Mundo do Trabalho e Teoria Social – UnB
- » Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia – GPMTA/UFAC
- » Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Pemo/UECE
- » Grupo de Pesquisa Problemática Urbana e Ambiental – Unicamp
- » Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue – GPSABilíngue/UFSCar
- » Grupo de Pesquisa Territórios, Educação Integral e Cidadania – TEIA/UFMG
- » Grupo de Pesquisa Trabalho e Direitos Humanos – Nutss/UFRJ
- » Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação – USP
- » Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis – UFES

- » Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade – GPTES/UFU
- » Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Trajetórias Sociais – UFAC
- » Grupo de Trabalho Sociologia da Juventude, Sociedade Brasileira de Sociologia
- » Grupo Ensino Médio em Pesquisa – EMPesquisa/Unicamp
- » Grupo Escola Pública e Democracia – Gepud/Unifesp
- » Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação – Lapge/UFU
- » Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades – Legesex/UFRRJ
- » Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio – Lepeem/IFCE
- » Laboratório de Pesquisa do Aprendizado em Química – USP
- » Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de SI – LapenSI/UFMG
- » Laboratório-Ateliê de Práticas, Experimentações Pedagógicas e Narrativas sobre Ensino de Geografia e Docência – LABGeoDoc/UFMG
- » Levante Popular da Juventude
- » Movimento Brasil Popular
- » Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos – MTD
- » Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
- » Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib
- » Movimento Negro Unificado – MNU
- » Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG – NUH/UFMG
- » Núcleo de Estudos de Gênero, Relações Étnico-raciais, Aprendizagens e Saberes – NEGRAS/Ufersa
- » Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade – Uespi
- » Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências – Nepec/UFABC
- » Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – UFPI
- » Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPE/UFES
- » Núcleo de Estudos Trabalho e Sociedade – NETS/UFRJ
- » Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Educacionais – Nupede/UFMG
- » Núcleo de Pesquisa em Didática e Conceituação em Ciências – Nupedicc/UFRPE
- » Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências – Nupec/UFG
- » Observatório da Educação Básica – UFMT

- » Observatório da Educação Profissional e Tecnológica – IF Sul/RS
- » Observatório da Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos – Unifesp
- » Observatório da Juventude – UFMG
- » Observatório da Laicidade na Educação – OLÉ/UFF
- » Observatório do Conhecimento
- » Observatório do Ensino Médio – UEL
- » Observatório do Ensino Médio – UFPR
- » Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul
- » Oposição Sindical à direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas – Sinteam
- » Organização Paulista de Arte Educação – OPAE
- » Paideuma: Grupo de Estudos Clássicos e Educação – USP
- » Programa Ações Afirmativas na UFMG
- » Rede Brasileira de História Pública
- » Rede CEGeT de Pesquisadores – Centro de Estudos de Geografia do Trabalho
- » Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia – REDEEPT UFBA/UFRB/UNEB/IFBA/IF Baiano
- » Rede Emancipa de Educação Popular
- » Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede Estrado
- » Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública LGBTI+
- » Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública ACP-MS
- » Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – Udemo
- » Sindicato dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior dos Municípios de São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri – ADUFSCar
- » Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo – Afuse
- » Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia – APUB Sindicato
- » Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina – APUFSC
- » Sindicato dos Professores de Campinas e Região – Sinpro Campinas

- » Sindicato dos Professores de Guarulhos – Sinpro Guarulhos
- » Sindicato dos Professores de São Paulo – SinproSP
- » Sindicato dos Professores do ABC – Sinpro ABC
- » Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, sedes Bauru, Cotia, Franco da Rocha, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itaquera, Jaú, Leste/Tatuapé, Litoral Sul, Mauá, Mogi das Cruzes, Oeste/Lapa, Osasco, Ourinhos, Poá/Ferraz de Vasconcelos, Ribeirão Pires, Ribeirão Preto, Salto, Santo André, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Miguel Paulista, Sorocaba, Sul/Santo Amaro, Sumaré/Hortolândia e Suzano
- » Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região – Sinpro-Rio
- » Sindicato dos Professores e Pedagogos do Ensino Público da Educação Básica do Município de Manaus – Asprom/Sindical
- » Sindicato dos Professores no Distrito Federal – Sinpro/DF
- » Sindicato dos Professores(as) e Funcionários(as) de Escola do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS Sindicato
- » Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo – Sinpeem
- » Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II – Sindscope
- » Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá – Sinsepeap
- » Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação – Apeoc
- » Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo – Apase
- » Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Piauí – Sinte-PI
- » Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS, do Ensino Público Estadual Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo – Sinteps
- » Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Federal do Rio de Janeiro – SintifRJ
- » Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará – Sintepp
- » Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba – Sintep-PB
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão – Sinproesemma

- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe – Sintese
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte – Sinte/RN
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas – Sinteal
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – Sintego
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina – Sinte-SC
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – APLB Sindicato
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco – Sintepe
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima – Sinter
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre – Sinteac
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas – Sinteam
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia – Sintero
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins – Sintet
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo – Sindiupes
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP Sindicato
- » Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – Sintep-MT
- » Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Sepe-RJ
- » Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Sinasefe
- » Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Sinasefe, seções Mossoró/RN, Natal e São Paulo
- » Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG
- » Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM
- » Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ
- » Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS
- » União de Núcleos de Educação Popular para Negros e Classe Trabalhadora – UNEafro Brasil
- » União Nacional dos Estudantes – UNE

Notas

- 1 REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>.
- 2 FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos & GONÇALVES, Thalita. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KORBES, Cleci *et al.* (Orgs.). *Ensino Médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022. p. 33-46.

Carta de Natal – CONAPE da Esperança

Entre os dias 15 e 17 de julho, milhares de delegados/as/es estiveram reunidos/as/es em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, na Etapa Nacional da Conferência Nacional Popular de Educação de 2022 – Conape, acumulando mais debates (desde a Conape de 2018) e ratificando um Documento Referência intitulado *“Reconstruir o País: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es”*.

Nos últimos dois anos, por meio das conferências preparatórias (municipais, regionais, intermunicipais, estaduais e distrital) livres e temáticas, o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE (com suas entidades) mobilizou amplos setores da sociedade brasileira, inspirado pelo Patrono da Educação Nacional, Paulo Freire.

Assim o FNPE, associado aos debates processados pela sociedade civil e movimentos sociais, tendo por eixo a aprovação do Documento Final da Conape 2022, convoca a população brasileira, em especial do campo educacional, para, juntos/as/es, reconstruirmos nosso País.

Para isso, propomos a implementação de uma plataforma em defesa do Estado democrático de direito, em defesa das instituições republicanas, da vida e da soberania popular, dos direitos sociais e da educação, que mobilize, ainda mais, amplos setores da sociedade pela:

1. revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016 e, portanto, pelo fim do congelamento de recursos primários associados ao Poder Executivo e pela retomada dos investimentos na educação e em áreas sociais, com a flexibilização da Lei de Responsabilidade Fiscal;
2. revogação da privatização, ocorrida na Petrobrás, Eletrobrás patrimônios naturais e públicos do povo brasileiro, e pelo resgate dos 75% e dos recursos dos 50% dos royalties do petróleo e do Fundo Social do Pré-Sal para o financiamento da educação pública estatal, de gestão pública;
3. efetivação de uma reforma tributária fortemente redistributiva e pela implementação da taxaçaõ das grandes fortunas;
4. auditoria da dívida pública e revogação das demais medidas de ajuste e renúncia fiscal que fragilizam as políticas sociais, principalmente na área educacional, social e da saúde;

5. suspensão da tramitação das PECs 13 e 32 e de quaisquer medidas similares que tenham a intenção de estabelecer o fim das vinculações mínimas obrigatórias de recursos, privatizando, terceirizando e retirando direitos dos servidores públicos e, ainda, por uma regulamentação de ICMS que não retire recursos da área da educação e das demais políticas setoriais garantidoras de direitos;
6. consolidação das políticas públicas de Estado para a educação pública e popular, com gestão pública, que garanta o acesso, a permanência e a qualidade socialmente referenciadas para toda a população;
7. defesa, monitoramento e consolidação do PNE, à luz das deliberações das Conaes de 2010 e de 2014, e das Conapes de 2018 e 2022, como epicentro das políticas públicas educacionais, instrumento fundamental de articulação do SNE;
8. regulamentação, democrática, do SNE e da cooperação federativa na educação, por lei complementar;
9. efetiva implementação do Fundeb, para a educação pública, de modo robusto e permanente, com a materialização do Custo Aluno-Qualidade – CAQ como realidade e referência de justiça federativa, aliando qualidade e financiamento, preservando-se fontes orçamentárias e definição de percentuais para pagamento de trabalhadores/as e profissionais da educação, bem como destinação dos recursos do salário educação exclusivamente aos programas complementares, além de progressiva ampliação da complementação da União, evitando-se a destinação e a aplicação de recursos via políticas meritocráticas ou de *vouchers*;
10. expansão do financiamento público da educação básica e superior e, neste sentido, pelo horizonte de cumprimento da meta 20 de ampliação do investimento público em educação pública como proporção do Produto Interno Bruto (10% do PIB), para o qual, precisamos retomar as condições para o crescimento econômico com justiça distributiva, com a riqueza nacional vinculada a uma sólida destinação de recursos em educação.
11. garantia da qualidade social da educação, por meio da construção de padrões de qualidade, processos regulatórios e de avaliação emancipatórios e inclusivos na educação básica e superior, contrapondo-se à atual centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e instrumento de controle, ranqueamento, concorrência e competitividade no campo educacional e institucional, assegurando, inclusive, que quaisquer regulamentações da distribuição de recursos públicos por critérios educacionais considerem, com prevalência, critérios de atendimento, inclusão e formação;

12. destinação de recursos públicos exclusivamente para as instituições públicas de educação, com acompanhamento dos Conselhos de Controle Social e Popular;
13. destinação de recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – Fust, geridos com efetivo controle social, para garantir plataformas públicas e internet de alta velocidade para todas as instituições de educação básica e superior públicas do País, com garantia de acesso gratuito e formação adequada a todos/as trabalhadores/as, profissionais da educação e estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade;
14. regulamentação e controle social do ensino privado, sob as mesmas exigências legais e de qualidade socialmente referenciada aplicadas à educação pública e efetivadas sempre com a participação das/os trabalhadoras/es do setor;
15. suspensão de contratos temporários que impedem a valorização profissional, cerceiam a construção de vínculos com a escola e prejudicam o trabalho pedagógico;
16. garantia da implantação do piso salarial profissional nacional e de planos de carreira para os/as trabalhadores/as, profissionais da educação, das redes pública e privada, sempre vinculada com a promoção de sua necessária valorização, inclusive com fortalecimento de mecanismos de controle social e institucional para que não haja atrasos em pagamentos;
17. gestão democrática e autônoma da educação e de suas instituições, reconhecidas sempre como espaços de liberdade e de pensamento crítico, de toda a comunidade (profissionais da educação, de estudantes, de famílias, movimentos sociais), bem como pela valorização dos projetos político- pedagógicos de cada instituição educacional e da necessária relação currículo-docência, que deve sempre afirmar a natureza e o caráter público, gratuito, laico, inclusivo e democrático na escola pública, priorizando, notadamente, o diálogo com as entidades dos/as trabalhadores/as, profissionais da educação, estudantis, sociais e colegiados das instituições de educação superior;
18. gestão democrática da educação nacional, via eleições diretas para dirigentes, em todos os níveis, com decidido fortalecimento de órgãos e processos colegiados inerentes à proposição de políticas e ao controle social da educação, em todas as estruturas educacionais, sempre com efetiva participação cidadã da sociedade civil;
19. expansão e fortalecimento da Universidade Pública e institutos públicos de educação, com gestão pública, popular gratuita, laica, inclusiva, democrática, de qualidade socialmente referenciada;

20. retomada do processo de expansão e de interiorização da educação superior pública e de qualidade em nosso país, com consolidação de Políticas Afirmativas e de Assistência Estudantil, com recortes étnico-raciais e sociais;
21. valorização e garantia de financiamento adequado para a pesquisa, a ciência, tecnologia e a produção do conhecimento;
22. expansão dos cursos de formação de professores/as em universidades públicas e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com garantia de autonomia para a elaboração de seus projetos formativos, reafirmando a necessidade da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (Resolução CNE CP 02/2015);
23. eliminação da pobreza, da miséria, do racismo, do sexismo, da LGBTQIA+fobia, da xenofobia, do capacitismo e todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito, violência, intolerância e violação de direitos que devem ser entendidos/as como injustiças sociais a serem superadas, com políticas de Estado e com a afirmação do papel da sociedade civil e da justiça civil em uma perspectiva inclusiva e democrática como fundamental para a resolução da tensão entre diversidade e desigualdade;
24. retomada, continuidade, ampliação e fortalecimento de todas as ações, programas e políticas de inclusão, anteriores ao golpe de 2016, que digam respeito às especificidades da educação do e no campo, educação quilombola, educação especial em uma perspectiva inclusiva, educação escolar indígena, educação de pessoas em situação de itinerância, educação de jovens, adultos e idosos, educação de pessoas LGBTQIA+ e educação nas prisões e educação para adolescentes em (ou com) medidas socioeducativas, entre outras, com políticas afirmativas que elevem a condição cidadã desses brasileiros e brasileiras, historicamente marginalizados e cerceados de exercer seu direito constitucional à educação;
25. efetivação de políticas educacionais voltadas aos/as estudantes frente à situação de evasão e abandono crescente, inclusive por aquelas agravadas pelas consequências da Covid-19, e todas as demais decorrentes da ausência de recursos materiais, técnicos e pedagógicos adequados;
26. universalização do direito das crianças pequenas à educação infantil (creches e pré-escolas);
27. efetiva implementação de leis que representam avanços civilizatórios nas lutas pelos direitos humanos e afirmação das diversidades, tais como as leis que tratam da história e cultura afro-brasileira e indígena e que regulamentam o uso do

- nome social e o reconhecimento das identidades de gênero de pessoas travestis ou transexuais, entre outras, que precisam ser afirmadas e valorizadas;
28. defesa da educação integral, com gestão democrática e inclusão social, assegurando condições de trabalho, valorização profissional e respeito à diversidade, com vistas à formação integral do educando, dando-lhe acesso ao conjunto dos saberes e conhecimentos científicos historicamente produzidos;
 29. defesa de educação profissional, tecnológica, politécnica e integrada, comprometida com o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e tendo o trabalho como princípio educativo;
 30. revogação da “Base Nacional Comum Curricular”, e da “Reforma do Ensino Médio”, bem como dos currículos dos entes subnacionais dela decorrentes;
 31. revogação da atual política nacional de alfabetização e seus desdobramentos;
 32. revogação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020), que estreitam a formação e a tornam tecnicista, desvalorizando os/as profissionais da educação e promovendo o avanço privatista sobre a educação;

De igual modo, para avançarmos em tais agendas, propositivas e afirmativas, para a transformação da educação brasileira e para a expansão de direitos sociais e educacionais, precisaremos nos manter firmes e mobilizados:

33. contra todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais;
34. contra as iniciativas de privatização da educação pública (via organizações sociais na educação, parcerias público-privadas, entre outras), de institucionalização da educação domiciliar, de militarização das escolas, de promoção da intolerância religiosa; contra a naturalização de grupos fascistas e movimentos conservadores como “Escola Sem Partido” e suas correlatas, como as “Leis da Mordaza”;
35. contra os cortes orçamentários, os contingenciamentos, os bloqueios e o sucateamento das instituições da educação básica, das universidades e dos institutos de educação, ciência e tecnologia, e contra quaisquer ataques do Poder Político

e do Poder Judiciário em relação à autonomia universitária e à escolha dos seus dirigentes.

Precisamos reafirmar que a retomada do Estado Democrático de Direito exige, mais do que nunca, que seja assegurado o processo democrático, inclusive o resultado eleitoral, em todos os níveis, conquista fundamental da nossa sociedade, fruto de muitas lutas ao longo das últimas décadas.

Ratificamos nossa luta pela retomada democrática do Fórum Nacional de Educação – FNE e das Conferências Nacionais de Educação nos moldes no Plano Nacional de Educação.

Portanto, com a centralidade da plataforma acima assinalada, fruto dos nossos acúmulos históricos, propomos apresentar, no dia 15 de Agosto, a *“Carta Aberta do FNPE: em orientação ao voto, pela Educação, pelo Brasil”* junto com um calendário de Lutas e Conquistas pela educação e pelo Brasil:

- » **15 de agosto:** Consolidação do Documento Final aprovado na Conape 2022, com as contribuições de nossas plenárias;
- » **15 de agosto:** Divulgação da Carta Aberta do FNPE, de orientação ao voto pela educação, pelo Brasil, com diretrizes para a ampliação e consolidação da bancada da educação em todas as esferas de governo;
- » **16 de agosto a 16 de setembro:** Movimento “Educação com Lula”;
- » **16 de agosto a 30 de setembro:** Campanha do FNPE, em busca de votos pela Educação e pelo Brasil;
- » **17 de setembro, 15h:** Pleno do FNPE para avaliação da Conape 2022 com a presença da Coordenação dos Fóruns de Educação, no Recife-PE;
- » **19 de setembro, 9h:** Plenária Mundial Popular de Educação no Centenário de Paulo Freire.

Com tal plataforma e calendário urgente de lutas, ratificamos que a educação nacional pública (com gestão pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática e de qualidade social) é o sustentáculo das sociedades democráticas e soberanas. Assim, não poderemos permitir a apropriação do fundo público pelo capital em detrimento dos serviços públicos de qualidade de que a imensa maioria do povo brasileiro necessita e que, com os últimos governos e suas iniciativas, vêm sendo destruídos.

Ratificamos, decididamente, a defesa do Estado democrático de direito em sintonia com respaldo da Constituição Federal de 1988, do PNE de 2014, CONAPE 2018 e 2022, na consolidação de um projeto soberano de Estado que garanta uma educação

nacional, pública e de gestão pública, gratuita, inclusiva, laica, democrática e de qualidade social para todas, todos e todes.

Natal, Rio Grande do Norte, 17 de julho de 2022.
PLENÁRIA FINAL DA CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO
(CONAPE 2022) FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO

**Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social:
nenhum direito a menos e em defesa do legado de Paulo Freire**

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Setembro de 2022.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social
Comitê Editorial

ENTREVISTA

Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país
Márcia Aparecida Jacomini

DOSSIÊ

A implementação do Novo Ensino Médio nos estados
Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart

Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte
Lavinia Maria Silva Queiroz e Alessandro Augusto de Azevedo

Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos
Maria da Conceição Silva Lima e Danyella Jakelyne Lucas Gomes

A reforma do ensino médio no Ceará
Eloisa Maia Vidal, Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira

Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá
Crislaine Cassiano Drago e Dante Henrique Moura

Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul
Fabio Perboni e Maria de Lourdes de Macedo Ferreira Lopes

A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual
Monica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa e Cleci Körbes

Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul
Mateus Saraiva, Angela Chagas e Maria Beatriz Luce

O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares
Eliza Bartolozzi Ferreira e Alessandra Martins Constantino Cypriano

O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro
Natália Silva Pereira, Marcia Civiatta e Bruno Gawryszewski

Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista
Sueli S. dos S. Batista, Daniel C. Pereira, Claudia B. de M. Abreu e Monique R. da S. Pessoa

Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo
Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart

RESENHAS

Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo
Márcia Aparecida Jacomini

Novos contornos da precarização: a pandemia da COVID-19 e os sucessivos ataques ao trabalho docente
Lorena Lins Damasceno

ESPAÇO ABERTO

Desenvolvimento Moral no Ambiente Escolar
Marina Lara Rodrigues e Patrícia Unger Raphael Bataglia

Formação continuada: desafios e contribuições para a prática docente
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano e Luiz Carlos da Costa Silva Júnior

Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem
Dhyovana Guerra, Amanda M. Gonçalves, Simone Sandri e Ireni Marilene Z. Figueiredo

Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar
Daniilo Araujo de Oliveira e Anderson Ferrari

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Tecendo os caminhos da seda: resgate histórico e cultural da produção de casulo de seda
Bruna Marques Duarte, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro e Rosimara Albuquerque Mello

Conversando com Tarsila: relato de uma experiência interdisciplinar
Mariana Luzia Corrêa Thesing, Elisangela Melnik Trombetta e Mara Silveira de Freitas

DOCUMENTOS

Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)
Carta de Natal – CONAPE da Esperança

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS