



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES

**O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DO RIO GRANDE DO NORTE (2019-2022): POLÍTICAS EM CONTEXTO**

MOSSORÓ

2024

PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES

**O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DO RIO GRANDE DO NORTE (2019-2022): POLÍTICAS EM CONTEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Betania de Oliveira.

MOSSORÓ

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F363n Fernandes, Paula Fernanda Paiva

O novo Ensino Médio (NEM) em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2019-2022): políticas em contexto.. / Paula Fernanda Paiva Fernandes. - Mossoró/RN, 2024.
126p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Novo Ensino Médio (NEM). 2. Ciclo de Políticas. 3. Teoria da Atuação. 4. Escola Pública. I. Betania de Oliveira, Marcia. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES

**O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DO RIO GRANDE DO NORTE (2019-2022): POLÍTICAS EM CONTEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Aprovada em: 27/02/2024

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Marcia Betania de Oliveira – Orientadora e Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos – Membro Titular Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof^a. Dr^a. Nubia Regina Moreira – Membro Titular Externo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof^a. Dr^a. Maria Edgleuma de Andrade – Membro Suplente Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof^a. Dr^a. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha – Membro Suplente Externo
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

A Deus, meu alicerce, que me conhece e me
sonda, por me permitir viver o impossível; à
minha família, pelo apoio e cuidado. A eles,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, meu Deus, por me permitir viver este momento! “Senhor, quero dar-te graças de todo o coração e falar de todas as tuas maravilhas” (Salmos, 9-1)¹. O Teu amor e misericórdia me colocaram onde, para mim, era impossível. A Tua sabedoria me conduziu desde o processo seletivo (para ingresso no curso de mestrado em educação – POSEDUC/UERN), até os momentos finais destinados à escrita deste texto. Que percurso, meu Deus... Obrigada por me carregar em Teus braços... Situações que só o Teu Espírito Santo e eu sabemos... E, por Tua permissão, chegamos ao fim! É tudo Teu Senhor! Obrigada.

Agradeço à minha família, por sonhar comigo esse sonho; meu pai, meu irmão, meus avós, minhas tias, tios, sogros, primos e primas... Estes, mesmo sem saber o que eu estava estudando, me apoiaram e oraram por mim.

Obrigada minha mãezinha, por acreditar que eu seria capaz mesmo que eu não acreditasse... Obrigada pelo amor, orações e cuidado durante tantas idas e vindas a Mossoró/RN; obrigada por cuidar do meu Heitor, para que eu pudesse estudar, te amo! Essa benção é nossa!

A Heitor, meu amor, minha melhor parte, fica o agradecimento pela generosidade ingênua de fazer silêncio para eu ler/participar de atividades remotas, pelos abraços e beijos inesperados nos momentos mais solitários de estudo/escrita; pelas vezes que me ofertou água/lanche tentando me confortar... Tantas vezes você me perguntou o porquê de eu ‘inventar’ fazer esse curso... Minha presença fazia falta na sua rotina... Quantas vezes refleti sobre essa pergunta; ela abalava meu maternar. Que minha perseverança seja exemplo para você. Obrigada, meu filho.

Ao meu esposo, Leandro, por abraçar comigo o desafio de cursar o mestrado. Por acreditar que eu conseguiria. Por compreender meus momentos de reclusão para estudo, pelas vezes em que me trouxe comida... Pelas tantas vezes que cuidou de Heitor para eu ficar até tarde completando as demandas do estudo e do trabalho. Por deixar o seu trabalho para me levar até a UERN/Mossoró; por todas as demonstrações de carinho durante meus piores momentos... Amo você. Obrigada!

Sou grata a Deus por ter vocês em minha vida!

Agradeço à minha Orientadora, Professora Dra. Marcia Betania de Oliveira, por tanto carinho em forma de orientação. Por ser firme e comprometida sem perder o sorriso e a

¹ <https://www.bible.com/pt/bible/129/PSA.9.1-2.NVI>

mansidão. A senhora é, para mim, exemplo de profissional e pessoa. Obrigada por toda aprendizagem proporcionada, pela amizade e pelos conselhos acadêmicos. Gratidão pela compreensão e pelas palavras de afeto nos momentos de perda que precisei passar/superar ao longo desse caminho. Obrigada por ser uma orientadora humana e zelosa. A senhora é providência de Deus em minha vida. Obrigada por tudo!

Sou grata aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Núbia Regina Moreira (UESB) e Professor Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN), pelas contribuições/críticas à minha pesquisa. Foi/é uma honra aprender com vocês!

Aos Professores e Professoras do POSEDUC/UERN, agradeço as partilhas e contribuições para o meu processo formativo, sobretudo, aos queridos professores (as): Dr. Allan Solano Souza; Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros; Dra. Ciclene Alves da Silva; Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima; Dra. Maria Edgleuma de Andrade; Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira. Agradeço a nossa secretária Adiza, por toda paciência e carinho... Eram tantas dúvidas... Obrigada Adiza pela gentileza de todos os dias/e-mails.

Gratidão aos meus companheiros da Linha 2: Políticas e Gestão da Educação. Amigos/amigasconquistados/as durante esse percurso. Por meio das nossas partilhas, transformamos as dificuldades em possibilidades, a ansiedade em risos e *memes*. Sem nunca deixarmos de acreditar e incentivar uns nos/aos outros!

Mariana e Cleidileny, obrigada por ouvir minhas angústias, pelo conhecimento compartilhado, pelo abraço de alegria após nossas pequenas conquistas durante o curso. Agradeço a Deus por ter vocês em minha vida. Vocês são ímpares! Vão brilhar muito.

Fabrina e Margaret, amigas no tempo da bonança e adversidades, agradeço o carinho e torcida; Margaret, obrigada pela orientação durante a inscrição e escrita do projeto para seleção do POSEDUC/UERN – foi você que noticiou minha aprovação! Jamais esquecerei. Obrigada.

Agradeço a UERN e ao POSEDUC por proporcionarem por meio de sua interiorização a formação (não somente) dos potiguaras, tornando possível o sonho da pós-graduação *stricto sensu*.

Em nome do meu diretor Francisco Leopoldo Nunes – 14ª DIREC/Umarizal/RN, agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – SEEC/RN, por me conceder liberação parcial para frequentar o POSEDUC/UERN.

Aos meus diretores escolares por acolher meu sonho e compreender minhas ausências. Agradeço às minhas gestoras Adriana e Alvanice, por tudo que fizeram por mim...

Às minhas companheiras da Escola Estadual Clodomir Chaves, muito obrigada pelas palavras de ânimo e pela torcida afetuosa. Que Deus recompense vocês!

Aos meus gestores da Escola Estadual Rafael Godeiro (EERG), Magno e Miguel, agradeço pela compreensão e apoio à minha liberação para cursar o POSEDUC; aos meus professores e professoras da EERG, minha casa, gratidão pelas mensagens de saudade, de alento e orações.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para que eu conseguisse chegar à conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, obrigada!

Louvado seja Deus! “Porque d’Ele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém” (Romanos, 11-36)².

² Disponível em: https://www.bibliaon.com/versiculo/romanos_11_36/ acesso em: 20 dezembro de 2023

Entendemos que a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. No contexto da prática a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. A política, como proposta, ao chegar às escolas, é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la (Santos e Oliveira, 2013, p.503).

RESUMO

O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2019-2022): POLÍTICAS EM CONTEXTO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Novo Ensino Médio (NEM), política instituída por meio da lei nº 13.415/2017, e a atuação dos sujeitos na constituição dessa política. Como objetivo geral, analisamos como essa política se constituiu em duas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte e na 14ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/SEEC/RN), no período de 2019-2022. Define os seguintes objetivos específicos: compreender processos de significação/ressignificação do NEM a partir da atuação dos sujeitos nas escolas em pauta; analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo e na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023). Ademais, recorremos ao método de estudo qualitativo, com aporte teórico metodológico no Ciclo de Políticas (CP) de Ball e Bowe (1992) e na Teoria da Atuação (TA) de Ball, Maguire e Braun (2016). Este texto está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro composto pela introdução, justificativa e objetivos. O segundo, apresenta estado do conhecimento (considerando o recorte temporal 2017-2021) sobre a atual reforma do ensino médio no Brasil; no terceiro capítulo escrevemos sobre o ensino médio, sua atual política reformista e os desdobramentos no currículo potiguar; o quarto capítulo aponta, além dos pressupostos teórico-metodológicos, o contexto, os sujeitos e estratégias para realização da pesquisa empírica, que foi desenvolvida por meio da realização de grupo focal (com professores, gestor e coordenador pedagógico de duas escolas da rede estadual de ensino) e entrevista semiestruturada (com coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN); o quinto e último capítulo apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa empírica. Aponta, como considerações finais, que as políticas seguem uma agenda, que é imposta às escolas; os profissionais escolares produzem política a partir de adaptações, disputas e negociações em prol da atuação da política; o projeto de vida é considerado relevante pelos profissionais, e os sujeitos recomendam que as diretrizes do NEM recebam os ajustes/investimentos necessários, mas, que não sejam revogadas; há temor sobre o porvir quanto aos processos de continuidade dessa política.

Palavras-Chave: Novo Ensino Médio (NEM); Ciclo de Políticas; Teoria da Atuação.

ABSTRACT

THE NEW HIGH SCHOOL (NEM) IN TWO SCHOOLS OF THE STATE NETWORK OF RIO GRANDE DO NORTE (2019-2022): POLICIES IN CONTEXT

This research has as object of study the New High School (known in Brazil by the acronym NEM), policy established by law nº 13.415/2017, and the performance of the subjects in the constitution of this policy. As a general objective, it intends to analyze how this policy was constituted in two schools of the state network of Rio Grande do Norte and the 14th Regional Directorate of Education (DIREC/ SEEC/ RN), in the period 2019-2022. Defines the following specific objectives: to understand processes of meaning/resignification of the NEM from the actions of the subjects in the schools in question; to analyze negotiations and disputes between the 14th DIREC and the school teams in the reorganization of the curriculum and in the construction of the Training Itineraries Implementation Plan (PIIF 2022 and 2023). It is constituted as a qualitative study, with theoretical methodological contribution in the Policy Cycle (PC) of Ball and Bowe (1992) and in the Theory of Action (TA) of Ball, Maguire and Braun (2016). This text is organized into five chapters, the first consisting of the introduction, justification and objectives. The second one presents the state of knowledge (considering the time frame 2017-2021) about the current reform of high school in Brazil; in the third chapter we write about high school, its current reformist policy and the developments in the RN curriculum; the fourth chapter points, in addition to the theoretical-methodological assumptions, the context, the subjects strategies for conducting the empirical research, which was developed through the realization of focus group (with teachers, manager and pedagogical coordinator of two schools of the state school network) and semi-structured interview (with pedagogical coordinator of the 14th DIREC/ Umarizal/ RN); the fifth and last chapter presents the analysis of the data collected during the empirical research. It points out, as final considerations, that policies follow an agenda, which is imposed on schools; school professionals produce policy from adaptations, disputes and negotiations for the action of politics; the life project is considered relevant by professionals, and the subjects recommend that NEM policy receive the necessary adjustments/ investments, but that it is not revoked; there is fear about the future regarding the processes of continuity of this policy.

Keywords: New High School (NEM); Policy Cycle; Theory of Action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Textos selecionados – Pesquisa BDTD e Portal de Periódicos CAPES.....	26
Quadro 2: Informações sobre os municípios – IBGE/2010	55
Quadro 3: Detalhamento das escolas campo da pesquisa.....	56
Quadro 4: Turmas e Matrículas - Ensino Médio E1 e E2 – Período 2019-2023.....	58
Quadro 5: Resultados IDEB ensino médio - E1 e E2	60
Quadro 6: Descrição dos sujeitos da pesquisa	61
Quadro 7: Desenvolvimento dos grupos focais	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cronologia – Marco Legal do Novo Ensino Médio	33
Figura 2: Marcos legais/normativos do ensino médio	35
Figura 3: O que muda no ensino médio?	39
Figura 4: Proposta de organização do projeto de vida	41
Figura 5: Estrutura Curricular NEM – 2019	43
Figura 6: Estrutura Curricular Ensino Médio Potiguar – 2022	46
Figura 7: Ciclo de Políticas - Contextos	52
Figura 8: Mapa dos municípios circunscritos à 14ª DIREC	56
Figura 9: Instrumentos de Escuta	91
Figura 10: PFC – Diagnóstico de necessidades E2	91
Figura 11: PFC – Detalhamento das ações	92
Figura 12: Trilhas de Aprofundamento	98
Figura 13: Organização dos Itinerários Formativos E1	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Ciclo de Políticas
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DCEMP	Documento Curricular do Ensino Médio Potiguar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMP	Ensino Médio Potiguar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIP	Projeto de Inovação Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PIIF	Plano de Implantação de Itinerários Formativos
PV	Projeto de Vida
PJF	Programa Jovem de Futuro
RCEMP	Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar
SEEC/RN	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
UC	Unidades Curriculares
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PESQUISAS SOBRE A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	24
2.1 A atual reforma e a dualidade do ensino médio	27
2.2 A reforma e a precarização do trabalho docente	30
3 NOVO ENSINO MÉDIO: QUAIS AS NOVIDADES?	33
3.1 O Novo Ensino Médio e o Currículo Potiguar	42
4 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	48
4.1 A natureza da pesquisa, procedimentos e instrumentos	48
4.2 Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação	50
4.3 O contexto e os participantes da pesquisa	55
4.4 A pesquisa em ação: realização dos grupos focais e da entrevista semiestruturada	62
5 RESSIGNIFICAÇÕES DA POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS	67
5.1 A adesão das escolas E1 e E2 à política do novo ensino médio	69
5.2 Como os sujeitos significam o novo ensino médio?	71
5.3 Do acolhimento à política: as formações para as escolas/professores	78
5.4 Reorganização curricular: projeto de vida e componentes eletivos	83
5.5 A Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) e a Proposta de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF)	90
5.6 Novo Ensino Médio: Ajustar ou revogar?	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada: Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC	116
APÊNDICE B – Roteiro de Grupo Focal: Equipe Escolar	118
ANEXO A – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN)	121

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ela possui como objeto de estudo o Novo Ensino Médio (NEM), política instituída por meio da lei nº 13.415/2017, e a atuação dos sujeitos na constituição dessa política, por compreendermos, assim como destacado por Lopes e Macedo (2001, p. 237) que a prática “[...] passa a ser integrante de qualquer processo de produção de políticas”; logo, as ações gerenciadas pelos sujeitos educativos em prol do acolhimento, crítica e ressignificação do texto político, nos interessam.

Para compreender as motivações desta pesquisadora pela investigação que ora se apresenta, é imprescindível conhecer meu lugar de fala, minha trajetória acadêmica e profissional. Por se tratar de parte da constituição da minha identidade, apresento este texto introdutório na primeira pessoa do singular, pois traz pessoalidade e individualidades próprias do percurso por mim vivenciado.

Iniciei minha história profissional na educação básica, ainda quando estudante do ensino médio, tive a primeira oportunidade de trabalho para auxiliar em uma turma da então chamada Alfabetização (hoje 1º ano do ensino fundamental). A dedicação durante os estudos no ensino médio foi decisiva para que a filha de agricultores iniciasse em 2004 sua trajetória docente, em uma escola pública no interior do Rio Grande do Norte. O interesse em continuar atuando na educação foi o incentivo para cursar a graduação em Pedagogia (licenciatura plena), no *Campus* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) localizado no município de Patu/RN.

Durante a graduação, minha aproximação com a escola/educação se consolidou durante os momentos de pesquisa, estágios curriculares, aprofundando-se por meio do estágio remunerado (Estagiário Nível Superior – Pedagogia/1), para lecionar os componentes curriculares da área de ciências humanas, nas turmas do ensino fundamental – anos finais e ensino médio. Este último foi possibilitado a partir de um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do RN (SEEC/RN) representada pela Escola de Governo e a UERN. Durante o ano letivo 2009, tive o privilégio de atuar, na condição de estagiária, na escola onde cursei toda a educação básica, sendo parceira dos professores que contribuíram para minha formação.

Com o fim do estágio, e a ausência de oportunidades de trabalho, decidimos (eu e meu esposo) mudar para Mossoró/RN, quando eu ainda cursava Pedagogia. A mudança me

possibilitou atuar como professora auxiliar numa turma de 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais, em uma escola particular do município. Após um ano nessa escola, participei de seleção para atuar no setor pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) unidade Mossoró. O tempo, o trabalho, os colegas de trabalho, imprimiram marcas significativas na constituição da minha identidade docente. Foi muito importante conhecer a realidade das instituições privadas; contudo, já próximo à conclusão do curso de graduação em Pedagogia, o desejo de voltar à escola pública – enquanto servidora efetiva – se tornava possível.

Já na condição de profissional do quadro efetivo da rede estadual do RN, fui encaminhada à uma escola localizada na zona rural do município de Mossoró/RN, que me proporcionou vivenciar uma das experiências docentes mais intensas da minha carreira. Uma escola do campo, com identidade forjada a partir das lutas dos profissionais e da comunidade local; uma instituição acolhedora, mas repleta de fragilidades próprias de seu contexto, em especial no que diz respeito à carência dos estudantes – muitos deles habitavam em assentamentos no acostamento da rodovia, sem água potável, energia, banheiro, comida, carinho, infância. As condições precárias da estrutura física da escola, e a ausência de servidores de apoio para organizar e higienizar o espaço eram desafiadores, porém não impediam a realização do trabalho.

Lembro que, nesse período, recebi uma criança para estudar o 2º ano (ensino fundamental – anos iniciais), a qual ainda não conhecia letras, números, cores; possuía dificuldade para falar (talvez aquele menino tivesse alguma deficiência/necessidade educacional especial, mas, por falta de maturidade/conhecimento, não atentei para isso; hoje, reflito que, encaminharia um relatório para a sala de recursos multifuncionais da escola, para que ele fosse avaliado, por um profissional competente); tão quietinho, não queria participar (talvez tivesse vergonha). Como aquele menino me inquietava. A cada dez minutos ele chegava até mim e pedia, baixinho, para ir tomar água. Aquilo foi me incomodando; decidi chamá-lo para conversar. Então, ele me mostrou a realidade dele, morando em uma barraca de lona, sem condição nenhuma de habitação; ele me olhou e disse que na escola era o único lugar onde ele tomava água gelada.

Eu, com todos os problemas que enfrentava para chegar até a escola, distância, transporte sem segurança, dividindo-me entre o outro vínculo, preocupada com o andamento da pós-graduação, naquele momento, o menino estudante me deu uma lição de vida! Uma das marcas mais dolorosas na identidade da jovem professora recém-formada. Minhas aulas, por mais dinâmicas, interessantes, construtivas que fossem para aquele e, para outros estudantes,

não superava o sabor da água gelada do bebedouro da escola, ou o incrível banho de chuveiro durante o horário intermediário para as atividades do Programa Mais Educação³ na perspectiva desse menino.

Essas e tantas outras dificuldades não impediam o trabalho pedagógico e o sucesso da aprendizagem dos estudantes (dentro de suas especificidades e deficiências), trabalho este que colocou a escola em posição de destaque nacional – dentre as escolas do campo, com boas práticas as quais foram compartilhadas para escolas de todo o estado do Rio Grande do Norte.

Depois de seis meses trabalhando nessa escola do campo, fui removida para uma escola situada na periferia de Mossoró/RN e, foi lá, que comecei a enxergar de modo diferenciado os processos da gestão escolar. A participação nas assembleias do Conselho Escolar, as inúmeras vezes em que precisamos nos reunir (eu e a gestora) para conversar com conselheiros tutelares, sobre situações judiciais de estudantes e/ou familiares; a cada relatório discente que eu redigia sobre estudante sob guarda da casa de acolhimento institucional de crianças e jovens; as reuniões pedagógicas e com a comunidade, dentre outras ações/atividades ali desenvolvidas, faziam-me refletir sobre a importância das políticas voltadas para a educação.

Desde o recurso financeiro para ser organizado e distribuído pela escola Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ao Programa Mais Educação (presente na escola do campo onde eu atuei, e também nesta escola da zona urbana); este último foi imprescindível para melhorar a qualidade de vida e a aprendizagem de uma geração de estudantes, os quais ficavam na escola em tempo integral, durante dois ou três dias por semana, realizando atividades de reforço em leitura e raciocínio lógico, música, artes maciais, dança, dentre outros. Durante o período em que estavam na escola, as crianças faziam todas as refeições e sua higiene corporal, isso significava segurança alimentar e dignidade para muitos.

Paralelamente, eu atuava nessas escolas públicas e no SENAC, num processo mais administrativo para garantir a execução do pedagógico. Eu estava vivenciando ações pedagógicas em realidades totalmente opostas. No SENAC, tínhamos estrutura humana, física e tecnológica, os cursos eram particulares e o público possuía poder aquisitivo. Nas escolas públicas, as fragilidades já são conhecidas. Durante esse período de trabalho concomitante

³ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> acesso em 20 dezembro de 2023

entre o SENAC e as escolas públicas, foi possível planejar e executar ações sociais para as comunidades, com objetivo de levar educação e saúde, beleza e bem-estar para os estudantes e suas famílias.

Foi a partir do reconhecimento da importância da gestão escolar para o bom desenvolvimento dos processos escolares, para pactuação de parcerias e administração das parcerias já existentes, que eu decidi ingressar no ano de 2012 no curso de pós-graduação *latu senso*, em Gestão Escolar. Não sabia ainda, mas era uma preparação para a oportunidade que surgiria alguns anos depois, para compor a equipe gestora de uma escola no interior do Estado do Rio Grande do Norte, assumindo a função de coordenadora pedagógica.

Infere-se, portanto, que as experiências, no trabalho e na academia, construídas a partir das oportunidades conquistadas em Mossoró/RN, durante cinco anos, foram a base para o trabalho a ser desenvolvido após meu regresso para minha cidade natal, Rafael Godeiro/RN, região do alto oeste potiguar. O ano era 2016, e eu estava iniciando o ano letivo assumindo a função de coordenadora pedagógica, em uma escola de porte⁴ III, de realidade mista ofertando turmas de anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA).

Tínhamos desafios frente ao trabalho da equipe, em torno da motivação e dedicação. A escola e a equipe estavam desacreditadas pela comunidade e o primeiro e maior desafio era conseguir alunos para organizar as turmas, dada a falta de professores, de material, dentre outros. Foi um trabalho árduo, porém, valioso. Conseguimos formar as turmas e desenvolver atividades significativas durante o ano letivo; ganhamos a confiança da comunidade.

Nessa função, atuei de 2016 até março de 2022, quando fui liberada pela SEEC para cursar o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Foram seis anos compondo a equipe gestora da escola, vivenciando os programas, projetos, políticas, ações diversas, voltados, principalmente para o ensino médio, que me inquietaram, impulsionando esta pesquisa. Destaco algumas políticas que foram marcantes durante esse período, pois envolveram diferentes áreas, mas eram congruentes em um ponto específico: na preocupação em envolver o estudante no mundo do trabalho e incentivar o estudante a pensar o pós-médio.

⁴ Conforme o documento nº 504882, publicado no Diário Oficial do Estado em 05/08/2015, o porte das escolas da rede estadual, pode ser de I a V, de acordo com a quantidade de estudantes matriculados; esse número determina o total de servidores, o valor da gratificação dos gestores, os recursos para manutenção da instituição, dentre outros. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20150805&id_doc=504882

Naquele contexto, vivenciamos o Programa Despertar⁵, parceria da SEEC/RN com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); um curso para os estudantes do ensino médio desenvolverem seu potencial empreendedor. A inscrição do aluno era voluntária, todavia, ao realizar a matrícula, o estudante precisava definir qual seria o empreendimento para apresentar na feira (realizada no final do curso).

Oliveira (2016) faz críticas a esse programa, destacando que os sentidos do contexto socioeconômico imprimem suas marcas nas práticas escolares. Concordamos com a autora, quando diz que “pelo discurso em torno da relação escola/mercado, produtivo/formação profissional da produtividade econômica, a escola acaba, na maioria das vezes, por se configurar como espaço necessário para atender às necessidades do mundo produtivo” (Oliveira, 2016, p. 76), por entender que incentivar o empreendedorismo enquanto caminho para o pós-médio, pode apagar o sonho do jovem de chegar até a universidade.

Outra política que marcou minha trajetória profissional no ensino médio foi o Projeto de Inovação Pedagógica (PIP)⁶, o qual faz parte do Projeto RN Sustentável, acordo firmado entre o Governo do Estado e o Banco Mundial. As escolas manifestavam interesse e participavam de pré-seleção por meio da Diretoria Regional e Educação e Cultura (DIREC)⁷, em seguida, seus representantes passavam por uma formação específica para a operacionalização desse projeto. Após esse momento formativo, cada escola (que estava concorrendo ao projeto) construía o PIP (que deveria ter a participação de todos os segmentos da escola) e enviava para a seleção.

A escola (na qual eu exercia função de coordenadora pedagógica) foi selecionada e recebeu um recurso financeiro significativo para o desenvolvimento do seu PIP. Participaram das ações os estudantes da 1ª série do ensino médio. Nesse movimento, o que me marcou foi o planejamento de ações, com foco na garantia do recurso financeiro, pois era uma oportunidade para a escola conquistar suportes tecnológicos importantes, para subsidiar outras ações/projetos, em outras turmas/níveis de ensino.

⁵ Conheça um pouco mais em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/empreendedorismo-para-o-ensino-medio-conheca-o-programa-despertar/> Acesso em outubro de 2022

⁶Disponível em:

<https://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/b7fb642753ee69d4da66e38b1ec2157a.pdf>

Acesso em outubro de 2022

⁷ A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte está presente em todo o estado por meio das Diretorias Regionais de Educação e Cultura, as DIREC; ao todo, 16 regionais coordenam os processos relacionados à educação da Rede orientadas pela Coordenadoria dos Órgãos Regionais de Educação – CORE. A 14ª DIREC tem sua sede no município de Umarizal e atende os profissionais que compõem 29 escolas, localizadas em 15 municípios. Conheça um pouco mais em: http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=53020&ACT=&PAGE=0&PARM=&LB_L=A+Secretaria Acesso em outubro de 2022

Enquanto escola, também participamos do Programa Jovem de Futuro (PJF)⁸, idealizado e operacionalizado pelo Instituto Unibanco. A escola participou do programa durante um triênio (2017-2019), passando por diversas capacitações e treinamentos. Os pontos fortes desse programa eram a gestão pedagógica, o gerenciamento das políticas e dos recursos financeiros existentes na escola. Foi durante o PJF que começamos a discutir sobre protagonismo estudantil e projeto de vida; preocupação com o pós-médio, discussões fortalecidas por meio da atual reforma do ensino médio com a chegada do novo ensino médio.

Cada programa, projeto, política que chegava, trazia consigo o discurso de mudança capaz de transformar a realidade da escola. Era como se o anterior não servisse mais. O discurso de política ideal invalidava o trabalho no qual estava sendo desenvolvido; indicava (para mim), também, um caminho de reflexão em torno da pauta que se instalava na escola, sobretudo, a partir da reforma do ensino médio aprovada pelo governo federal iniciada em 2016.

Naquele contexto, em meio às várias políticas que a escola já vivenciava, nos questionávamos: Qual a necessidade de uma reforma curricular no ensino médio, no atual contexto? Essa reorganização curricular poderia garantir melhorias na educação, mesmo que no currículo não caibam muitas fragilidades/dificuldades? Por que uma política foi pensada e colocada para as escolas tão apressadamente? O que estava por trás de todo aquele discurso de ensino médio de qualidade? As inquietações me movimentavam, mas também amordaçavam, pois não havia espaço para discutir a proposta, uma vez que o cumprimento da agenda da reforma nas escolas foi imediato, sem tempo para reflexões. Talvez, ainda não encontremos respostas para todas essas indagações.

Denominada Novo Ensino Médio (NEM), tal reforma começou a ser discutida e proposta publicamente em 2016, por meio da medida provisória nº 746 de 22 de setembro. A reforma coloca o ensino médio em posição de destaque no cenário da educação nacional, frente às inúmeras discussões acerca de sua reformulação curricular e da implementação da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC-EM).

A atual reforma do ensino médio, já estava sinalizada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A meta três (03) que trata do ensino médio discorre sobre a universalização desse nível de ensino e traz quatorze (14) estratégias para atingir essa meta: a estratégia 3.1, por exemplo, visa “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, [...] por meio de currículos escolares que

⁸ <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>

organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos [...]”. Essa ‘renovação’ ganhou força por meio da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual afirma: o país deve buscar melhorar os índices de aprendizagem e que “[...] a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5).

Podemos apontar, com base em estudos de Mainardes (2006), que esse discurso em prol da atual reforma do ensino médio, não é desinteressado. Inclusive, a Base não é um documento normativo neutro que busca, apenas, unificar o currículo da educação básica em prol de um ensino de qualidade. Compreendemos, assim como apontado por esse autor, que há, no entanto, intenções e disputas variadas influenciando o processo de concepção da política.

Com a aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) foi alterada, ampliando a carga horária anual do ensino médio, com objetivo de fomentar a implementação da BNCCEM, agarrando-se ao discurso de flexibilidade curricular capaz de possibilitar a construção de um projeto de vida, pautado no protagonismo juvenil, e na escolha dos percursos formativos a serem cursados durante o ensino médio.

Nesse ínterim, o Ministério da Educação (MEC), por meio das secretarias de educação dos entes federados, seleciona escolas piloto para a nova modalidade de ensino médio. Nessa perspectiva, em 2019, a nova organização curricular é implementada no Rio Grande do Norte – RN. A 14ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC - Umarizal/RN) coordena esse processo em cinco (05) escolas de sua circunscrição. Duas dessas escolas são *lôcus* desta pesquisa, ambas situadas no interior do estado do RN, região do alto oeste potiguar: uma localizada no município de Olho D’Água do Borges, e a outra em Rafael Godeiro.

Orientados e movidos pelas diretrizes dos documentos normativos legais, como a BNCCEM e a política do NEM, as redes de ensino redesenham suas propostas curriculares, contemplando as exigências de uma educação focada no desenvolvimento de competências e habilidades. Durante esse processo, inquietações/críticas são apontadas a partir da análise do formato adotado pelo governo federal, para a reforma do ensino médio, qque tenta unificar/controlar o currículo, silenciando as especificidades dos contextos escolares.

Naquele contexto, na prática, muitas questões nos rodeavam. Como ficaria a organização da carga horária de trabalho dos professores? O transporte escolar estaria garantido para os estudantes da zona rural? Qual era a dinâmica do trabalho com o componente curricular Projeto de Vida? Haveria contrapartida (federal/estadual) na verba da

merenda escolar para atender o novo fluxo de atividades? Como não perder a identidade da escola durante as ações da reforma?

Quanto aos itinerários formativos, as questões eram: O que são os itinerários formativos? Como serão elaborados e de que forma os estudantes escolherão o itinerário a cursar (considerando seus projetos de vida)? Esses, dentre outros, eram alguns dos questionamentos feitos pelas escolas piloto, que representavam a fala da comunidade.

Nesse contexto, esta pesquisa busca responder como os sujeitos de duas escolas e da 14ª DIREC/Umarizal/RN atuaram na constituição da política do NEM (2019-2022). Por entendermos a escola enquanto promotora de política, e não apenas implementadora, pois compreendemos, com base em estudos de Oliveira e Santos (2013), que suas práticas são capazes de transformar/constituir política.

Definimos como objetivo geral analisar como essa política se constituiu em duas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte e na 14ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/SEEC/RN), no período de 2019-2022. Os objetivos específicos têm como propósito compreender processos de significação/ressignificação do NEM a partir da atuação dos sujeitos nas escolas em pauta; analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo e na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016) o movimento de interpretação e tradução de políticas constitui a Teoria da Atuação. Para os autores, a interpretação “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (2016, p. 68). Em cada escola (a mesma política) sofre influência de contextos; os autores apresentam quatro: situados, profissionais, materiais e externos.

Em suma, defendemos a ideia de que o movimento reflexivo em torno do objeto de estudo desta pesquisa é relevante e necessário. Justificamos tal relevância, em especial, ao fazermos uma busca sobre o que já foi e é investigado sobre o ensino médio no POSEDUC e no POSENSINO, Programas de Pós-Graduação ofertados pela Faculdade de Educação da UERN.

Na página do POSEDUC/UERN, utilizando o descritor “ensino médio”, identificamos dezesseis dissertações defendidas entre 2013-2021. A partir da análise dos títulos e resumos das pesquisas concluídas, ao longo de mais de uma década do referido programa, identificamos quatorze dissertações que discutem outras modalidades e/ou políticas de ensino médio, como por exemplo: ensino médio inovador; ensino médio em tempo integral; parcerias

público-privadas no ensino médio; e dois trabalhos envolvem o ensino médio regular (nosso objeto).

Considerando-se que tais abordagens não nos interessam (especificamente para este estudo) descartamos tais produções e destacamos, a seguir, uma breve apresentação das duas pesquisas (Oliveira, 2020; Lemos, 2020) então selecionadas como importantes para a nossa abordagem.

A dissertação intitulada “Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017)” (Oliveira, 2020), vinculada à linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, analisa os discursos dos docentes acerca da atual reforma do ensino médio e sobre a Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Oliveira (2020), a reforma e a Base reforçam a ideia de uma formação a serviço do mercado; a autora reafirma, por meio da pesquisa, que as políticas não são apenas implementadas, mas, sim, atuadas e de formas distintas entre os sujeitos.

A segunda dissertação, inserida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, por nós destacada, intitula-se “Base nacional comum curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati/CE” (Lemos, 2020); com objetivo de analisar como a política da Base estava sendo produzida na escola, naquele contexto, buscando compreender como os sujeitos significam a política no contexto da prática. Para a autora, há significações, lutas e negociações que acontecem, no/do espaço escolar, para a atuação da política, situando a escola e os sujeitos em posição de produtores de política.

O Programa de Pós Graduação em Ensino – POSENSINO⁹ é ofertado, desde 2016, por meio de associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a UERN. Organizado em três linhas de pesquisa, assim definidas: Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Ensino de Línguas e Artes e Ensino de Ciências Naturais, Matemática e Tecnologias. o POSENSINO é um relevante programa de qualificação profissional e tem como área de concentração o ensino na escola pública.

Na busca realizada no site desse Programa específico, dentre as dissertações publicadas que mencionam “ensino médio” no título (mesmo movimento realizado na página do POSEDUC), identificamos 23 textos (defendidos e publicados entre 2017-2021) que trazem no título “ensino médio”. É importante destacar que há apenas uma dissertação

⁹ <https://propeg.uern.br/posensino/default.asp?item=posensino-bem-vindos>

publicada na página do programa referente à turma 2020 (Silva, 2020); outro fato relevante é que não conseguimos acessar quatro (04) dos cento e treze (113) textos disponibilizados na página, ao clicar em ‘autor’ (para ter acesso ao arquivo), abria uma mensagem de erro na página.

Após a leitura dos resumos dos 23 textos, identificamos que 22 deles estudam objetos relacionados ao ensino médio; todavia, investigando temáticas diversas como multiletramentos, olimpíadas, livro didático, ensino médio integrado (proposta de ensino do IFRN), ensino de química, história, linguagens, etc., não relevantes para este estudo. Um texto foi selecionado.

A dissertação “Novo ensino médio: das reações contextuais à escola interrompida” (Silva, 2018), inserida na linha de pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais, teve como objetivo “analisar as contribuições das reações contextuais na constituição da atual reforma do ensino médio” (Silva, 2018, p. 24). Silva (2018) realizou sua pesquisa em quatro (04) escolas, além de discutir a atual reforma desde a medida provisória, até documentos publicados por entidades em protesto à reforma. Ela conclui afirmando (dentre outras), a partir dos dados, que os profissionais ressignificam políticas, em contextos diversos, contingentes, vivenciando situações de descontinuidade de políticas; que uma reforma requer debate/análise e participação/inferências da sociedade; os estudantes das escolas públicas não terão as mesmas oportunidades; uma ilusão de formação profissional, com vistas à capacitação de mão de obra.

As pesquisas de Oliveira (2020), Lemos (2020) e Silva (2018), apresentam aproximações acerca da atuação das políticas e proporcionam a ampliação da compreensão sobre a Teoria da Atuação (TA). A partir delas visualizamos como possibilidades o entendimento sobre como os sujeitos negociam e disputam o texto político, nos contextos escolares contingentes.

Com base nisso, destacamos o potencial desta pesquisa, sobretudo, para o POSEDUC e para a linha de Políticas e Gestão da Educação/POSEDUC, pois propõe a expansão de discussões acerca do ensino médio de oferta regular, problematizando e convidando à reflexão sobre a política do NEM, a qual foi concebida e envolta no discurso de garantir a melhoria do ensino médio, mas, carregada de interesses outros que, muitas vezes, se sobrepõem às necessidades do contexto escolar.

Consideramos relevante mencionar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN, obtendo o parecer aprovado em 21 de agosto de 2023 (conforme Anexo A). Esta dissertação está organizada em cinco (05) capítulos, mais as considerações finais, os quais objetivam sistematizar os conceitos estudados por meio do

percurso trilhado. O primeiro capítulo composto pela Introdução apresenta a justificativa/relevância da pesquisa, pergunta de partida e objetivos. No segundo capítulo, discutimos sobre a trajetória das reformas do ensino médio no Brasil, com ênfase na atual política de reestruturação desta etapa e apresentamos o estado do conhecimento, com objetivo de discutir sobre as implicações e mudanças causadas pela política reformista do ensino médio, a partir de pesquisas já consolidadas.

No terceiro capítulo, escrevemos sobre a trajetória do ensino médio, as principais mudanças trazidas pela política e os desdobramentos desta no currículo do Rio Grande do Norte. O quarto capítulo aponta os pressupostos teóricos metodológicos que subsidiaram esta pesquisa, evidenciando o contexto e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados. O contexto da pesquisa empírica é constituído por profissionais de duas escolas estaduais, a saber: 04 professores, 01 coordenador pedagógico e 01 gestor escolar; mais um coordenador pedagógico da 14ª DIREC/Umarizal/RN. Para coleta dos dados foram realizados dois grupos focais com os seis profissionais das escolas, além de uma entrevista semiestruturada com o representante da DIREC. A análise dos dados levará em consideração o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação.

O quinto e último capítulo apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa empírica e consiste em compreender a atuação dos sujeitos frente à política do NEM. Este capítulo está organizado em seis (06) seções secundárias que representam as atuações dos sujeitos. Neste mesmo capítulo, fazemos menção às discussões/embates em torno da revogação ou ajustes da/na atual reforma do ensino médio.

Nas considerações, apontamos que as políticas seguem uma agenda, que é imposta às escolas, que os profissionais escolares produzem política nas adaptações, negociações em prol da atuação da política; que o projeto de vida é considerado relevante pelos profissionais, e que os dois professores de projeto de vida, participantes desta pesquisa, mencionaram que sistematizam os conceitos do componente buscando proporcionar um ambiente acolhedor e de escuta aos estudantes, e os sujeitos recomendam que a política do NEM receba os ajustes necessários, mas que não seja revogada; há temor sobre o porvir quanto aos processos de continuidade dessa política.

2 PESQUISAS SOBRE A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesse capítulo, apresentamos o estado do conhecimento¹⁰ sobre a política de reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM), instituída por meio da lei nº 13.415/2017, dialogando com pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, com objetivo de potencializar reflexões sobre o processo de implementação da política do NEM. O resultado está organizado em duas seções secundárias, destacando o sentido dual do ensino médio, e a precarização do trabalho docente afetado pela reforma.

Nessa perspectiva, esse estado do conhecimento tem caráter qualitativo e exploratório, que objetiva mapear produções científicas acerca da atual reforma do ensino médio (2017-2021), pois compreendemos que “[...] os estudos descritivos são úteis para mostrar [...] os ângulos de um [...] contexto ou situação” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 102).

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento se constitui na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Em busca dessa compreensão, iniciamos o levantamento das produções em maio/2022¹¹. A primeira ação foi definir as bases para pesquisa da temática. Seleccionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², portal que integra os trabalhos de dissertações e teses defendidas, proporcionando a valorização e reconhecimento dos recursos investidos nos programas de pós-graduação no Brasil.

A segunda base escolhida foi o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³, que possui um dos maiores acervos de trabalhos científicos, disseminando e divulgando a produção científica no país.

Seleccionadas as bases, estabelecemos os critérios para realizar a busca por assunto: definimos os descritores “Reforma do Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio”, “Implementação AND Novo Ensino Médio” e “Currículo AND Novo Ensino Médio”, utilizando o recorte temporal 2017-2021, período que integra a efetivação da legislação corresponde à atual reforma e sua implementação nas escolas. É nosso interesse conhecer,

¹⁰ Este estado do conhecimento foi ajustado às normas da Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP) e publicado no v. 8 (2023): Dossiê “Tendências e aportes teóricos atuais para a pesquisa em educação e ensino”, em 29/06/2023. O texto está disponível em:

https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/issue/view/70?fbclid=PAaAaZYHHFtZBg-QbQcVy_ns-70nJ5-KjU8wECqlomYqggseEaAbdXmDSWocnI_aem_ASzT2vnZk0PXL6uGUa1F-ow0KwtkkZfrhfRiD7IOIFA27TtH6gyRK0UY0kSVJgLPkKk

¹¹ A partir das orientações encaminhadas durante o componente curricular Pesquisa em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC/UERN (semestre 2022.1).

¹² <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹³ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

problematizar e refletir sobre como as pesquisas têm abordado a considerada nova política para o ensino médio.

Na BDTD, quando inserimos o descritor “Reforma do Ensino Médio” identificamos 20 resultados, considerando o recorte temporal 2017-2021. O processo de seleção iniciou com a leitura dos resumos e organização da triagem por ano, autor, título, problema e resultados. Após esse movimento, 04 dissertações (Mello, 2021; Silva 2019; Silva, 2021; Zank, 2020) foram selecionados para compor este estado do conhecimento, pois estavam associados às experiências práticas da implementação da reforma do ensino médio. Os 16 resultados que não foram aproveitados, discutiam a reforma do ensino médio, todavia com foco em outras questões, como os direitos humanos, disciplinas específicas, educação politécnica, dentre outros. Todos trazendo questões relevantes ao campo da educação, porém não para esta produção.

Ainda na BDTD, fizemos uma busca utilizando descritor “Novo Ensino Médio”, considerando o recorte temporal supracitado. Após a filtragem, apenas dois resultados apareceram; realizado o trabalho de leitura e sistematização dos pontos elencados, uma tese foi selecionada (Much, 2021), por atender aos critérios já mencionados. Prosseguimos a busca na Biblioteca Digital e nos outros dois descritores inseridos, a saber: “Implementação and Novo Ensino Médio” e “Currículo and Novo Ensino Médio”, no período de 2017-2021, não foram encontrados resultados. Pelo exposto, por meio da leitura e análise dos trabalhos encontrados, 22 no total, 17 não foram considerados, pois o objetivo/foco não fazem relação com este estudo.

Continuando o processo de busca pelas produções acerca da reforma do ensino médio, que constituem este estado do conhecimento, inserimos na busca por assunto do Portal de Periódicos da CAPES o descritor “Reforma do Ensino Médio. O recorte de tempo utilizado foi 2019-2021. Apareceram 10 trabalhos. Após a leitura dos resumos três artigos (Costa; Silva, 2019; Ferreira, 2019; Pinto; Melo, 2021) foram escolhidos; sete foram excluídos, pois discutem temáticas relacionadas à física nuclear, sismógrafo, educação tecnológica (dentre outros), e que não são objeto de interesse desse estudo, que busca por publicações acerca da política do novo ensino médio.

Ainda no Portal de Periódicos da CAPES, realizamos mais uma procura, agora empregando o descritor “Novo Ensino Médio”, mantendo o período 2019-2021. Encontramos 09 resultados, no entanto, todos já haviam sido catalogados pelo descritor anterior; portanto, não foram considerados. Efetivamos mais duas buscas, usando os descritores “Implementação

and Novo Ensino Médio” e “Currículo and Novo Ensino Médio”, no recorte de tempo 2019-2021, mas, nenhum resultado foi encontrado.

Após a análise dos resumos, oito textos foram classificados para compor este trabalho (conforme quadro abaixo) que também possui um caráter descritivo, pois objetiva descrever as características mais frequentes nas pesquisas selecionadas.

Quadro 1: Textos selecionados – Pesquisa BDTD e Portal de Periódicos CAPES

Título	Autor(a)	Ano	IES	Plataforma	Tipo
Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS	SILVA, Bruna Tafarel.	2021	Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Dissertação
Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	ZANK, Debora Cristine Trindade.	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	BDTD	Dissertação
A reforma do ensino médio: (des)caminhos da educação brasileira educação	MELLO, Fábio Machado.	2021	Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Dissertação
A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)	SILVA, Francely Priscila Costa e.	2019	Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Dissertação
Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS	MUCH, Liane Nair.	2021	Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Tese
Educação TM : discussões sobre o “Novo Ensino Médio” do Brasil	FERREIRA, Luan Cardoso.	2019	Universidade Federal Fluminense	Portal de Periódicos CAPES	Artigo
Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área	COSTA, Marilda de Oliveira. SILVA, Leonardo	2019	Universidade do Estado de Mato Grosso	Portal de Periódicos CAPES	Artigo

educacional	Almeida da.				
Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro	PINTO, Samilla Nayara Dos Santos. MELO, Savana Diniz Gomes.	2021	Universidade Federal de Minas Gerais	Portal de Periódicos CAPES	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Inicialmente, fizemos um fichamento dos resumos das produções selecionadas com intuito de identificar menções aos termos: novo ensino médio e reforma, palavras-chave para entendimento do contexto da política; estes termos aparecem diversas vezes nos textos, porém, associados a sentidos negativos, questionando a reforma e seu caráter utilitário ao mercado e ao setor produtivo. Posicionamentos, os quais remetem ao contexto político (à época da reforma) – golpe parlamentar – no qual a reforma foi concebida (impeachment de Dilma Rousseff e posse de Michel Temer).

O governo Michel Temer (2016-2019) teve como umas das características a abertura ao setor empresarial, sobretudo, na educação, o que impulsionou/acelerou o tramitar da reforma do ensino médio, da elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; em meio a tensão política do momento. Uma reforma aligeirada, elaborada e encaminhada para as escolas (Silva, 2021).

2.1 A atual reforma e a dualidade do ensino médio

Não é de hoje que se discute o caráter dualista do ensino médio. A atual política nos possibilita refletir se querem um estudante do ensino médio trabalhador, com qualificação de nível médio; um jovem com consciência crítica, capaz de exercer a cidadania, ou ainda se seria possível percorrer os dois caminhos. Vamos dialogar com os textos de Zank (2020), Silva (2019), Mello (2021) e Much (2021), sobre o que as pesquisas selecionadas para esta investigação apresentam.

Silva (2021) destaca a rapidez para aprovação da então atual reforma do ensino médio e constatou que as mudanças vão além do currículo escolar e de carga horária. Para a autora, a qual realizou um estudo sobre os itinerários formativos no município de Santa Maria/RS, a

reforma estabeleceu “novos acordos entre a esfera pública e privada que afetarão diretamente as trajetórias dos estudantes e dos professores” (Silva, 2021, p. 91).

A fixação dos itinerários formativos, nas condições das escolas reais do país, mais parece uma “formação para o imprevisto, ou para o previsto conforme as necessidades do capital” (Zank, 2020, p. 89). A autora ainda menciona que a política visa o treinamento de habilidades para atender essas necessidades, promovendo o esvaziamento dos conteúdos (Zank, 2020).

Formação comprometida, precária, para possibilidades de trabalho também precários. De acordo com Silva (2019), a reforma prioriza aspectos de um ensino médio com perspectiva profissionalizante, oferecido com precariedade pelas escolas, uma vez que a estrutura física e humana das instituições públicas são (em sua maioria) limitadas, não sendo possível ofertar percursos formativos os quais estejam alinhados aos perfis dos estudantes.

Essa intencionalidade na formação de mão de obra – por meio do ensino médio, leia-se classe trabalhadora, para atender o empresariado, é mantida e reforçada pela atual reforma. Mello (2021, p. 97) afirma que esta apresenta “[...] um projeto político classista burguês [...]”, relacionado “[...] a interesses dos grupos políticos empresariais que tem atuado na educação [...]”.

Conforme apontam Santos e Oliveira (2017), consideramos que os estudantes das escolas públicas do Brasil não terão acesso à variados itinerários formativos (conforme texto da política), em consequência da ausência de estrutura física e humana nas instituições, com possibilidade de um PV ainda mais restritivo dadas as condições sociais e financeiras de seu ambiente familiar. Fica cada vez mais claro o viés capitalista, liderado pela classe empresária, escondido por trás de um discurso democrático de garantia de acesso/qualidade a todos os jovens, quando na realidade, se propaga o silenciamento e uma “escolha” direcionada, e na maioria das vezes única opção, de PV prematuro submisso a um sistema político neoliberal.

Com isso, pode-se entender os reais objetivos da reforma do ensino médio, atender a uma concepção de educação restrita ao imaginário empresarial, a classe burguesa, **esta proposta educacional está inserida em uma concepção de educação que visa atender as demandas de mercado**, as demandas econômicas de um país subdesenvolvido e economicamente dependente. Um país em que a classe burguesa, as forças políticas e o Estado não possuem um projeto político de desenvolvimento nacional, **ou talvez, pior que isso, o projeto político seja permanecer na periferia do capitalismo** e na dependência tecnológica e econômica estrangeira. Inserida nesse contexto, a reforma visa atender as demandas econômicas do país nestes moldes, por isso **há um empobrecimento da formação do ensino médio, e a “nova concepção” sobre essa etapa é que ela seja a etapa final da escolarização para a classe trabalhadora** (Mello, 2021, p.98, grifo nosso).

Para Mello (2021), a reforma empobrece a formação dos jovens, e retrocede os discursos e conquistas, sobre uma educação democrática e emancipatória, que vinham se concretizando no cenário nacional; ainda completa dizendo que a atual reforma do ensino médio tem caráter mercadológico e utilitário.

Uma dualidade reforçada por meio da reforma, subsidiada pelos resultados de avaliações em larga escala, abandono/evasão, dentre outras questões. Dualidade intrínseca à reforma, reforçada a partir do discurso em prol do trabalho/curso profissionalizante, sucateamento e difamação das instituições de ensino superior, dentre outras – têm levado o ensino médio a se tornar a etapa final na educação dos jovens brasileiros, e “se considerarmos que aqueles com menor acesso aos bens culturais, que precisam trabalhar para se manterem, os mais vulneráveis à violência social, pode-se afirmar que são esses que terão de se satisfazer com um domínio prático-utilitário do ensino” (Teixeira, 2018, p. 31).

A falta de alimento, moradia, saúde, transporte escolar – sem mencionar a estrutura da escola pública brasileira –, são questões que impactam o resultado/aprendizagem dos estudantes; uma reforma curricular, pode não minimizar essas problemáticas. Seguimos questionando a quem serve a atual reforma do ensino médio, não em busca de uma resposta, mas, para compreender, questionar e refletir sobre o processo de atuação da política.

Conhecer como a política foi recebida na escola, a preparação, planejamento, a escuta aos sujeitos (se a fala foi levada em consideração), podem ser pontos de reflexão para análise da atuação da política do NEM. Much (2021) investigou a forma como a política ganhou corpo nas escolas piloto de Santa Maria/RS e concluiu que não houve tempo suficiente para acolhimento, compreensão e planejamento das ações relacionadas à política reformista do ensino médio.

Segundo relata a autora, as mudanças “[...] introduzidas em escolas, para se efetivarem precisam de tempo para que os professores se apropriem delas, individual e coletivamente, as interpretem, as reconfigurem e as adaptem criticamente as condições efetivas que as escolas oferecem [...]” (Much, 2021, p. 182). Porém, será que o interesse por trás do discurso de mudança e melhoria, não era outro? As pesquisas afirmam que sim. E como já discutimos ao longo desse tópico, o foco da atual reforma do ensino médio está associado à capacitação de mão de obra; não interessa um ensino/política/planejamento que objetive engajar os jovens nos problemas da sociedade, em prol do desenvolvimento do cidadão, nem a ascensão até os bancos universitários. A reforma elitizou, ainda mais, o ensino no Brasil.

2.2 A reforma e a precarização do trabalho docente

Conforme discutimos no item anterior, a reforma do ensino médio atende a interesses mercadológicos no que tange à formação para o trabalho; abre precedente para privatização do ensino público, fomentando a precarização das condições de trabalho dos professores. Nessa subseção utilizaremos os textos de Costa e Silva (2019), Pinto e Melo (2021) e Silva (2019) para dialogar sobre como a reforma pode afetar o trabalho docente.

Por meio de institutos, fundações e movimentos¹⁴ se levanta um discurso o qual evidencia os problemas/gargalos da educação; em seguida (o mesmo grupo) surge com outro discurso. Dessa vez, apresentando-se como a solução e, dentro das escolas, controlam suas práticas/sujeitos. Sempre preocupados com o futuro profissional dos jovens, em como a escola vai orientar esses projetos de vida, uma forma de precarização e controle do trabalho docente.

[...] esses problemas têm sido apropriados por fundações privadas, inúmeras delas ligadas a bancos. Essas fundações são buscadas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, **para indicar aos professores como devem atuar, a partir de períodos curtos de formação, com a criação de material didático que devem seguir à risca – o que dar em que dia, em que hora, ou seja, verdadeiras “apostilas” - e com um controle do que fazem em sala de aula** (Alves, 2018, p. 45, grifo nosso).

Docentes que devem seguir e aplicar receitas (geralmente, por meio de guias, manuais) de como resolver os problemas de aprendizagem discente; desconsiderando que somos seres plurais, diversos, na maneira de ser e também de aprender. A ideia é a de que, se o professor seguir tudo direitinho, garante a qualidade da aprendizagem. Professores e estudantes precisam bem mais que um ou dois manuais; é preciso garantir condições de trabalho, políticas de valorização/carreira; os estudantes – muitos deles – precisam do básico para se manter vivos, além de uma escola que acolhe, escuta e oferece oportunidade de crescimento intelectual e humano. É preciso isto: investir tempo e recursos. Precisamos compreender que nem sempre esses sujeitos são ouvidos.

Em busca dessa possível “receita”, as escolas podem ser/são orientadas a firmar parcerias com instituições privadas (institutos, organizações não governamentais, dentre outras), podendo ser consideradas como uma ameaça à privatização (não apenas) do ensino

¹⁴ Instituto Unibanco, Natura; Fundação Lemann, Bradesco, dentre outros, são mantenedores engajados nas pautas do Todos pela Educação, que se auto afirma como é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>

médio. O discurso enfatiza que, por meio das parcerias, as escolas podem oferecer mais possibilidades (itinerários formativos) aos estudantes. É importante destacar que são as secretarias de educação as quais se associam a essas instituições, levando as ideias para toda a rede. As parcerias estão previstas e orientadas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018), quando ressalta:

As escolas podem estabelecer parcerias com outras instituições de ensino para oferta de diferentes itinerários formativos. [...] Os critérios para o estabelecimento de parcerias deverão ser definidos pelos sistemas de ensino; já a instituição de origem do aluno será responsável por estabelecer as diretrizes para o acompanhamento dos cursos realizados pelos estudantes em outras organizações (Brasil, 2018, p. 17).

O documento orientador/guia do processo de implementação deixa para as escolas opções para tentar garantir a variedade de itinerários aos discentes. Todavia, não assegura aos estudantes e às instituições que optem por parcerias com outros espaços, condições para a permanência do estudante. Estamos falando sobre transporte escolar, alimentação, material didático, elementos básicos para proporcionar participação dos alunos nas atividades em espaços parceiros. Contudo, fica estabelecido que a instituição de origem do estudante é quem deverá acompanhar o desempenho desses alunos, nos cursos desenvolvidos/cursados em outras instituições.

No final, parece que o jovem não terá escolha. Cursará o percurso ofertado pela escola do bairro/localidade de acordo com os recursos daquela instituição – humano, didático. Pela lógica da organização curricular do NEM, uma vez que o estudante cursa um determinado itinerário, da área de linguagens, por exemplo, exclui-se/perde-se oportunidades/conhecimentos de outras áreas do saber, retira direitos de uma formação geral, limitando a reflexão e autonomia. Como afirma Costa; Silva (2019):

Já não é novidade que a contrarreforma do ensino médio e do currículo por meio da BNCC atende a interesses outros que não das juventudes e de suas diversidades, sobretudo daquelas provenientes das camadas de maior vulnerabilidade social e que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade científica, pedagógica e democrática. Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas outras, com conhecimento mais elaborado e com as possibilidades de relacionar-se com as diferenças, e tais reformas, conforme nos esforçamos em demonstrar, caminham no sentido de precarizar o direito à educação, em vez de garantir sua efetivação e sua ampliação (Costa; Silva, 2019, p. 20).

Diante disso, a reflexão é necessária. Problematicamos a partir da conjuntura política atual, onde o governo promove ações que enfraquecem as universidades, retirando investimentos/financiamentos, interfere na escolha de representantes, postula inverdades

sobre a ciência, levando esse discurso hegemônico, contra as instituições de ensino superior, para a sociedade.

A atual reforma curricular não altera o cotidiano dos problemas das instituições. Se apresentarmos uma lista das deficiências existentes nos espaços escolares (falta de professor, falta de laboratório, internet, materiais, carteiras, qualidade da merenda escolar, dentre outros), pode-se conjecturar que os problemas do ensino médio não se resumem ao currículo. Estes são, em sua maioria, locais e particulares a cada realidade escolar, levantando a necessidade de investimento financeiro para garantir igualdade de oportunidades, aos estudantes brasileiros.

No entanto, a análise reflexiva dos textos aqui destacados (Costa; Silva, 2019; Pinto; Melo, 2021; Silva, 2019) nos possibilita inferir que não há mudanças significativas, no tocante à formação dos jovens – ensino médio. O ‘novo’ tão propagado pelo governo no discurso da política, mais parece apenas mudanças na carga horária e/ou acréscimos/decréscimos de componentes curriculares. Ainda em consonância com os autores supracitados, a presença (hegemonia) neoliberal/burguesa continua influenciando a política, ditando as possibilidades para a educação, fortalecendo a dualidade no ensino médio. A respeito disso Pinto e Melo (2021) diz:

Tal projeto **imprime controle** não somente à formação dos estudantes, mas da escola e **de seu professorado**. Além disso, imprime repercussões para a própria formação inicial de professores, evidenciando um perfil de docente criativo e inovador, programado para atender as expectativas dos formuladores das políticas públicas de educação (Pinto; Melo, 2021, p. 14, grifo nosso).

Conforme Pinto e Melo (2021), há uma tentativa de controlar/nortear o trabalho docente, que deve estar alinhado às prerrogativas do mercado, aguçado pelo discurso de promoção de práticas inovadoras, que muitas vezes não têm como objetivo a aprendizagem dos estudantes. Um alinhamento de práticas, a partir da construção/uso de recursos didáticos, cursos de formação continuada, que chegam as escolas por meio de “[...] parcerias estabelecidas com o setor privado [...]”, que deixam sua marca, “[...] suas lógicas e os seus valores baseados na performatividade, competitividade, eficácia e meritocracia, defendidos pelo capitalismo global e pelo empresariado que atua na educação brasileira” (Silva, 2019, p. 102).

3 NOVO ENSINO MÉDIO: QUAIS AS NOVIDADES?

A educação no Brasil tem sua trajetória marcada por desigualdades e lutas, em prol da garantia do direito ao acesso à escola pública que atendesse a classe trabalhadora e, não apenas a elite/minoria privilegiada (Montalvão, 2021; Santos; Diógenes; Reis, 2012).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) comunica que as discussões em prol da reforma, aconteceram durante uma década e envolveram diversos setores da sociedade. Uma tentativa de justificar a agilidade desferida em favor da reforma (iniciada por medida provisória em 2016, não mencionada no marco legal da política). O documento estabelece o marco legal da política reformista, conforme figura abaixo.

Figura 1: Cronologia – Marco Legal do Novo Ensino Médio



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 7).

O referido guia, de acordo com o governo, proporcionará direção às escolas. Com promessa de que basta as instituições seguirem o passo a passo descrito no documento e obterem o sucesso da implementação da nova política. A ideia de receita, caminho, direcionamento está presente no texto de forma clara na apresentação do guia, o qual está

organizado em duas etapas: introdução e caminho da implementação. De acordo com o texto, o leitor:

[...] encontrará uma explicação das novas possibilidades, em especial dos itinerários formativos, orientações para o planejamento e diagnóstico das capacidades atuais das redes, além de uma sugestão de passo a passo para a (re) elaboração dos currículos e efetiva implementação de um Novo Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 3).

Refletimos e questionamos a existência desse documento e de como este poderá garantir que em escolas de contextos diversos, seu itinerário de ações possa acontecer no tempo e nas condições ideais que o guia sugere.

No contexto de escolas com problemas estruturais, recursos humanos, dentre outros, a existência de um guia não é suficiente para garantir a (re)elaboração dos currículos. A compreensão é de que o guia é a garantia do sucesso da política; é só segui-lo e não haverá contingências. O documento preocupa-se, também, em sistematizar a construção dos itinerários formativos, parte do currículo voltada para a formação profissional dos jovens. Questionamos a necessidade de um documento guia.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sempre esteve muito latente que a formação de nível médio, secundário, ou de 2º grau tem como objetivo formar o cidadão e capacitar para o mundo/mercado de trabalho. A dualidade no ensino médio é histórica e está ligada aos fatores econômicos; daí a preocupação em habilitar mão de obra técnica, rápida, que possa ser absorvida pelo mercado. Observamos essa lógica, nas versões da LDBEN:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Brasil, LDB 4.024, 1961).

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, LDB 5.692, 1971).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] II - 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 (Brasil, LDB 9.394, 1996).

É possível perceber a preocupação no texto da Lei em propor uma formação profissional ao estudante do ensino médio. Em contrapartida, a invisibilidade de possibilidades e/ou incentivo para este jovem prosseguir os estudos. A escola para todos,

parece utópica; e escola que se tem, deveria findar no ensino médio. Diversas reformulações atravessaram o ensino médio, todas representam os contextos político, social e econômico de suas conjunturas.

No intervalo do século XVIII até a última década do século XX, estão registradas 21 reformas voltadas para o nível secundário. [...] O mais agravante, além da dificuldade de adequação aos reais problemas nacionais, tem sido a coexistência de uma perene descontinuidade política e pedagógica entre a anterior e a subsequente reforma. Cada nova reforma anuncia novos rumos para o ensino secundário, deixando congelado o que estava em andamento (Santos; Diógenes; Reis, 2012, p.8).

Sobre essas reformas, Silva (2018) apresenta uma linha cronológica dos marcos legais para a última etapa da educação básica; a autora percorre o caminho das reformas que atravessaram o ensino médio no Brasil; um panorama de 1996 até 2018. No contexto, critica a atual política reformista e seu imediatismo por força de medida provisória, trazendo para a atualidade discursos antigos chamados de ‘novo’. Para a autora “[...] as perguntas em torno de ‘qual ensino médio’ e ‘para quem’ ocupou a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal [...]” (Silva, 2018, p.7).

Figura 2: Marcos legais/normativos do ensino médio

1996	1997	1998	1999
20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica Art. 35 – finalidades do Ensino Médio Art. 36 – Organização curricular do EM Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional	Decreto 2.208/97 Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Formas de oferta: Concomitante Subsequente	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo Propõe o currículo com base em competências e habilidades Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina Parecer 16/99 DCNEPDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

2003/2004	2009/2011/2012	2012/2013/2014	2016/17	2018
Seminário Em Brasília	EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)	2012 Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)	Reforma do Ensino Médio	BNCC
Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura	2009 Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM	Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013	Michel Temer assume em agosto de 2016	Abril de 2018
2004 Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM	2011 Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003	2014 Em discussão o PL Em várias audiências públicas É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)	MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas	MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM
	2012 Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM	2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos	Fevereiro de 2017 Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16	Retrocede ao currículo organizado por competências
				Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento
				As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes

Fonte: Silva (2018, pp. 7-8).

Concordamos com a autora quando afirma que o sentido limitador e prescritivo da BNCC amplia as disparidades educacionais já existentes (Silva, 2018). O comparativo entre os documentos da BNCC (2018), PCNEM (1999) e DCNEM (1998), apresentados por Silva (2018) sugere que a BNCC resgata o discurso em torno das competências e formação para o trabalho, que segundo Silva “[...] produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (2018, p. 11).

A autora destaca que o currículo orientado e definido “do lado de fora da escola” (Silva, 2018, p. 11), é prescritivo e autoritário, e discursa sobre a resolução dos problemas existentes na escola. Nesse sentido, podemos apontar: essas legislações constituem o percurso das reformas do ensino médio no Brasil, a qual nesse percurso, discursos e interesses definem (reflexos da forma/contexto onde a política é instituída/legalizada) isso deve, ou não, ser contemplado pela política, na perspectiva de continuar/permanecer.

A chegada de uma política não desqualifica totalmente a anterior. Políticas atualizadas, transversalizadas por movimentos histórico-políticos que vão do declínio das oligarquias, a chegada da democracia, industrialização, ditadura militar, e golpe¹⁵ parlamentar que culminou no impeachment de Dilma Rousseff (2014). Este último, foi um dos nichos responsável por envolver a atual reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017), e conforme apontamentos anteriores estabelece uma reforma curricular com objetivo de resolver – por meio da reorganização dos componentes curriculares e da ampliação da carga horária – os problemas do ensino médio.

Nesta investigação, compreendemos currículo enquanto espaço de disputas, relações de poder e de construção de sentidos (Lopes; Macedo, 2011). Sendo assim, não partilhamos a ideia cuja Base seja um documento normativo neutro, a qual busca, apenas, a unificação do currículo na educação básica. Diante Disso,

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p.41).

Sendo o currículo uma prática de poder, qual a relação estabelecida por meio da reforma curricular do ensino médio? A quem está servindo essa nova arquitetura? Percebemos, com base nos textos selecionados para o estado do conhecimento ora apresentado (Mello, 2021; Silva; 2021; Zank, 2020), que o mercado produtivo

¹⁵ Golpe parlamentar orquestrado pela direita neoconservadora destituiu a presidente Dilma Rousseff; golpe de autoritarismo, misoginia, que enalteceu a tortura e incitava a ditadura militar. Conjuntura que levou a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 (2019-2022), fortalecendo ainda mais a pauta direitista, levando a aniquilação de direitos trabalhistas, sociais, conquistados outrora. Para Kozicki e Chueiri (2019, p. 163) “No caso específico do impeachment da presidente Dilma Rousseff, a nosso juízo, o Congresso fez uma interpretação abusiva dos fatos à luz dos dispositivos normativos. Dito de outra forma, foi um “golpe” para afastar a presidente.” É importante destacar que em 2022 o Tribunal Regional Federal da 2ª Região, extinguiu a ação contra a ex-presidente Dilma Rousseff por pedaladas fiscais <https://www.conjur.com.br/2022-mar-27/trf-extingue-acao-dilma-rousseff-pedaladas-fiscais>. Em 2022 o Brasil devolve ao ex-presidente Lula a importante missão de reunificar a nação e reestabelecer pautas sociais essenciais para o crescimento do país.

influenciou/influencia a atual política reformista; fantasiado de protagonismo juvenil/possibilidades de escolha, associados ao projeto de vida.

Essa ideia de escolha/protagonismo e projeto de vida, propostos pelo NEM, dão corpo às propagandas midiáticas sobre a reforma e são o diferencial da arquitetura curricular redesenhada para o ensino médio, a qual chegou às escolas em 2019. O governo federal, por meio do MEC, divulgou diversos vídeos nos canais abertos de televisão e também na plataforma do *YouTube*, apresentando a reforma como aquela que foi pensada para proporcionar uma aprendizagem estimulante aos estudantes, associando à importância da BNCC e dos itinerários formativos nesse processo. Um dos vídeos¹⁶ enfatiza que o novo ensino médio, também prepara o jovem cujo desejo seja concluir a última etapa da educação básica e já começar a trabalhar, inclusive com promessa de aulas práticas (na formação profissional).

A pauta reformista do ensino médio exige ser analisada dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversas, mais precisamente em relação à constituição de uma escola dualizada, **intentando centrar na formação de trabalhadores para o mundo produtivo, atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional**, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para a continuação dos estudos em nível superior, formando os especialistas que a sociedade necessita (Santos; Oliveira, 2017, p.175, grifo nosso).

Em outro anúncio publicitário¹⁷, o texto representado pelos atores inicia com o questionamento: como mudar o rumo da educação no país? Fala em transformação da realidade, em escuta coletiva. E afirma que o NEM veio atender à solicitação da maioria de pais, estudantes e profissionais. O objetivo era apresentar a reforma como positiva e como redentora da educação no país.

Contudo, conforme aponta Silva (2022, p. 150) “[...] não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes”. É necessário refletir sobre o texto político, que forma estudantes, conhecimento, é ideológico, instrumento de poder, de forma a iniciar um processo de desconstrução e reconstrução de significados/sentidos que permeiam sua prática (Lopes; Macedo, 2011).

O Guia de Implementação do NEM (Brasil, 2018, p. 9), apresenta as principais mudanças ocorridas na etapa a nível curricular. São ideias, proposições que para serem efetivadas no contexto escolar, é necessário mais do que um guia. Para garantir o trabalho, a

¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54&t=60s

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=SAmpY9y0QY>

partir da BNCCEM, por meio do Projeto de Vida, Componentes Eletivos, Itinerários Formativos, Protagonismo, dentre outros.

Figura 3: O que muda no ensino médio?



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 9).

Mais uma vez, o discurso da política tenta, por meio de um guia, engessar as ações que envolvem a atuação da política nos contextos escolares. Destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio - BNCCEM (Brasil, 2018), orientam a reorganização dos documentos curriculares dos sistemas de ensino adequando-os à proposta da BNCCEM, a nível nacional. No Rio Grande do Norte, a concretização/aprovação do documento curricular só aconteceu no final do ano 2021; o documento recebeu o título de Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar¹⁸.

Antes da efetivação do currículo potiguar (durante os anos 2019, 2020 e 2021), as escolas que ofertavam a modalidade do novo ensino médio, seguiam as orientações do Guia de Implementação¹⁹ (2018), e a estrutura curricular aprovada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN).

O diferencial dessa estrutura²⁰ foi a ampliação da carga horária, a qual passou de 25 para 30 aulas semanais e, incluía dois novos componentes curriculares – Projeto de Vida e

¹⁸ Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000275712.PDF>

¹⁹ Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio,41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00>

²⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1qxJOrraOfOu0LQwidaLumzRNLpsEEAb6>

Componentes Eletivos (ementa, objetivos, objetos do conhecimento; preparados pelos professores ofertantes), bem como Língua Espanhola, mantida na estrutura e parte diversificada, retirada da base comum pela BNCCEM (Brasil, 2018).

Contudo, compreendemos que a reforma não depende apenas de documentos norteadores, mas também das experiências vivenciadas, e dos sentidos/significados destas na/para a realidade da escola. Cada escola, cada sujeito, vivencia e ressignifica o texto político por meio de sua prática.

[...] entendemos que a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. **No contexto da prática a política está sujeita à interpretação e recriação**, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. A política, como proposta, ao chegar às escolas, é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. (Santos; Oliveira, 2013, p.500, grifo nosso).

Nesse processo de reinvenção da política, os profissionais sentem necessidade de espaços de discussão, socialização, para promoção da formação continuada em serviço. O contexto é o diferencial. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a atuação da política está organizada em quatro dimensões contextuais: a) contextos situados: corresponde à história e localização da instituição; b) culturas profissionais: refere-se as experiências dos docentes, valores; c) contextos materiais: infraestrutura (física e humana) e d) contextos externos: apoio da comunidade/autoridades, avaliações externas. Com isso, compreendemos que o contexto da prática de uma mesma política é variado, e seus resultados impactados pelos contextos, “[...] o contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 42).

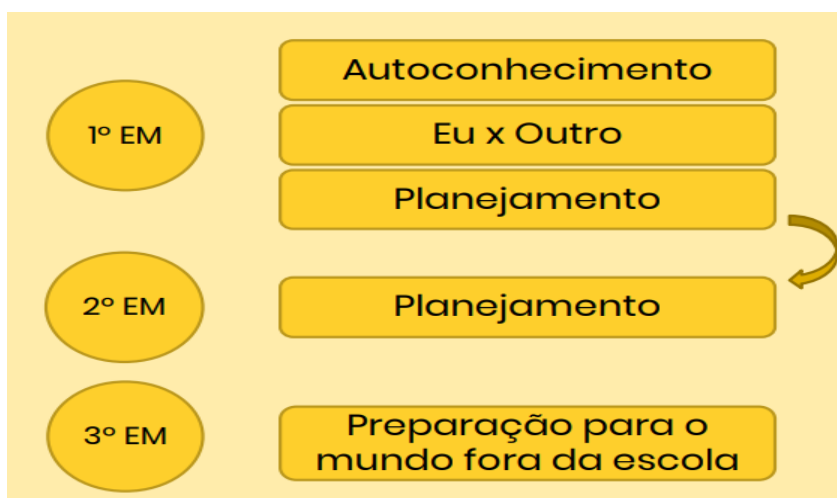
Daí o sentido de ressignificação da política no contexto da prática. A escola se organiza como pode para acolher as novas orientações e “a política será resultado mais da dinâmica interna da escola, de suas negociações e condições de ressignificação da política do que determinada pela vinda (ou não) dos recursos prometidos” (Santos; Oliveira, 2013, p.507). Sejam promessas de formação, profissional, material didático, dentre outros, a escola dá vida a sua política, com base nas possibilidades da sua realidade.

Qual o sentido do Projeto de Vida – PV dentro dessa organização? No enunciado da implementação, o PV enquanto componente curricular é evidenciado como principal diferencial da proposta, pois traz como pauta a elaboração dos PV dos estudantes, mas:

Por que supor que a juventude pode o deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (Lopes, 2019, p. 68-69).

O Guia de Implementação do NEM aponta várias orientações para o trabalho com PV, que mais parecem receitas, passo a passo, de como o trabalho deve ser feito. A carga horária estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN em consonância com a BNCC/EM, estabelece duas aulas semanais, cada uma com duração de 50 minutos (80 aulas por ano letivo, 240 em todo ensino médio), organizado da seguinte forma:

Figura 4: Proposta de organização do projeto de vida



Fonte: Pereira e Tranjan (s/d, p.7).

Mas, o que é compreendido pelo desenvolvimento do PV dos estudantes na escola? O que ele contempla? Qual a sua função principal? Vejamos o que determina o Guia de Implementação do NEM: Brasil 2018, p. 23):

Considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do **projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros.**

Este também pode ser um espaço importante para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos. (Brasil, 2018, p. 23, grifo nosso)

Nesse sentido, o PV é o componente curricular responsável por promover uma orientação voltada para as escolhas de vida, determinando como os estudantes devem planejar o futuro, uma atividade precoce promovida nas salas de aula com jovens entre 15 e 17 anos (idade média). Esse movimento nos remete à possíveis frustrações, entre sucesso e fracasso de PV construídos sem a reflexão e cálculo de riscos, necessários (compreensível, se olharmos para os sujeitos do ensino médio e seus contextos sociais).

Silva e Danza (2022) apontam para uma construção de PV associada à constituição da identidade do ser; ambos se abraçam e dialogam durante o percurso formativo do indivíduo, nem sempre linear, mas estabelecendo uma relação de parceria.

Os paralelos encontrados entre os estudos de identidade e de projeto de vida sugerem um alto grau de imbricamento entre os construtos. Porquanto o **projeto de vida é uma conduta de antecipação na qual o sujeito projeta para o futuro seus valores e compromissos mais centrais**, sua construção pressupõe ou ao menos deve ocorrer simultaneamente à constituição da identidade. (Silva; Danza, 2022, p. 11, grifo nosso).

É sobre essa pretensa ideia de antecipação do futuro dos jovens que refletimos sobre o discurso da política de reforma do ensino médio, por acreditarmos numa escola/educação que seja capaz de mais. Mais do que orientar a listagem de metas para o futuro, mas, que prepare o jovem para o exercício de uma cidadania participativa, autônoma, engajada nas causas sociais, com liberdade para vivenciar essas experiências dentro do espaço escolar por meio do envolvimento em clubes, agremiações, conselhos; e a partir desse alicerce/vivência, ensaiar um planejamento de vida sabendo que contingências surgirão e que as estratégias precisam ser reavaliadas e os esforços redirecionados.

Será que os jovens estão preparados para pensar um projeto a longo prazo? E se as escolhas/opções mudarem? “Mais uma vez reitero o quanto essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, instando-os a definir seus projetos de vida [...] via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível” (Lopes, 2019, p. 70).

3.1 O Novo Ensino Médio e o Currículo Potiguar

De acordo com o texto da política em pauta os itinerários formativos serão elaborados com objetivo de atender os projetos de vida dos estudantes. É necessário informar que de 2019 até 2021, nas escolas públicas de ensino médio regular do RN, a organização curricular ainda não incluiu os itinerários formativos – ou as trilhas de aprofundamento, como menciona o documento curricular do RN. A arquitetura seguiu a seguinte organização.

Figura 5: Estrutura Curricular NEM – 2019

ESTRUTURA CURRICULAR - 2019 NOVO ENSINO MÉDIO TURNO: DIURNO							
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				
			1ª	2ª	3ª	TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	04	04	04	480	400
		Língua Inglesa	02	02	02	240	200
		Arte	01	01	01	120	100
		Educação Física	02	02	02	240	200
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	04	04	04	480	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	02	02	02	240	200
		Química	02	02	02	240	200
		Biologia	02	02	02	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	02	02	02	240	200
		Geografia	02	02	02	240	200
Filosofia		01	01	01	120	100	
Sociologia		01	01	01	120	100	
*PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	*Projeto de Vida	02	02	02	240	200
		*Componentes Eletivos	02	02	02	240	200
		*Língua Espanhola	01	01	01	120	100
TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			30	30	30	-	-
TOTAL DE HORAS-AULA			1.200	1.200	1.200	3.600	-
TOTAL DE HORAS			1.000	1.000	1.000	-	3.000

*Parte Diversificada

Fonte: Arquivo da E2, 2022.

Durante o triênio 2019-2021 a SEEC/RN, sobretudo a Subcoordenadoria de Ensino Médio – SUEM, dedicaram-se à construção do Documento Curricular do Ensino Médio Potiguar – DCEMP. Com a BNCCEM publicada em dezembro de 2018, o referencial curricular do ensino médio foi enviado ao Conselho Estadual de Educação – CEE para apreciação, contudo:

[...] a SEEC-RN solicitou seu retorno em 2019 com o objetivo de adequá-lo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, à BNCC do Ensino Médio, aprovada pela Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018, **à Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos**, à Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como para ser feita uma reanálise das orientações pela gestão educacional vigente (Rio Grande do Norte, 2021, p. 8, grifo nosso).

De acordo com o documento, uma nova frente de trabalho foi montada na SEEC/RN, com intuito de ajustar o documento às particularidades da educação estadual e as normativas legais, como os itinerários formativos. Ainda conforme citado no DCRN, após os ajustes, o referencial foi submetido à consulta pública na página da SEEC/RN; o documento foi aprovado em dezembro de 2021²¹.

Vale destacar o conceito dos itinerários formativos, qual o propósito deles na nova organização curricular do ensino médio? Como menciona Teixeira (2018), “a flexibilidade do currículo com a possibilidade de escolha é a propaganda da reforma” (Teixeira, 2018, p. 29), um currículo dividido entre os componentes da Base e a parte flexível que é composta pelos itinerários formativos que são:

[...] o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Os **itinerários** podem estar organizados por **área do conhecimento e formação técnica e profissional** ou mobilizar competências e habilidades de **diferentes áreas ou da formação técnica e profissional**, no caso dos itinerários integrados. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado (Brasil, 2018, p. 12, grifo nosso).

Nesse ínterim, os itinerários são a parte do currículo que atendem a formação profissional dos jovens (reforça a dualidade do ensino médio, conforme discutido no tópico anterior). Os estudantes optam pelo itinerário que desejam cursar, de acordo com seu projeto de vida (é o que traz o texto da política), contudo, a realidade da escola pública brasileira não

²¹ http://diariooficial.m.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20211224&id_doc=752403

possibilita que o jovem faça a sua escolha; pois não há condições de ofertas variadas (que considere os diversos projetos de vida dos estudantes).

É bem provável que haja um empobrecimento, por encurtamento, ainda maior daquilo que é oferecido pelas escolas públicas que não darão conta de oferecer todos os itinerários. Dessa forma, podemos afirmar que estamos diante de uma cisão redutora e restritiva. **Os itinerários formativos são atalhos precários para o mercado de trabalho**, ao mesmo tempo em que distanciam ainda mais o jovem das escolas públicas e, caso queiram, de universidade de qualidade. Consideramos que haverá um empobrecimento do ensino médio e não a sua qualificação, tanto no que se refere a uma formação ampla e cidadã, quanto para o trabalho. **A reforma, para quem depende do Estado brasileiro, não amplia e nem apresenta horizontes** (Teixeira, 2018, p. 31-32, grifo nosso.).

A formação profissional, para atender ao mercado, parece ser o tom mais alto e potente da reforma; concordamos com Teixeira (2018), que a reforma não apresenta horizontes para quem depende da escola/educação pública. No entanto, ela é realidade nas escolas e redes de educação, as quais ajustaram seus currículos para atender as mudanças de carga horária e organização do ensino.

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar – RCEMP, totalmente alinhado à Base, orienta a preparação/oferta do ensino e dos itinerários formativos, divididos em duas partes: 1) unidades curriculares fixas e 2) trilhas de aprofundamento. As principais mudanças acontecem a partir da 2ª série, pois, iniciam as trilhas de aprofundamento, previstas para iniciar em 2023.

As trilhas serão compostas por 06 Unidades Curriculares (UC), com carga horária de 2h/a cada, cursadas durante as duas últimas séries da etapa. Em 2022, a SEEC promoveu encontros formativos com professores da rede, de acordo com o relato da 14ª DIREC, para elaboração das UC que formarão o currículo do ensino médio. O guia define as UC como:

[...] elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos. O conjunto de unidades curriculares de um itinerário deve desenvolver as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes apresentados nos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos (Brasil, 2018, p. 14).

As UC podem compor uma trilha de formação técnica/profissional, ou trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento (distintas e/ou integradas). A SEEC organizou a estrutura curricular do Ensino Médio Potiguar – EMP, contemplando a seguinte proposta:

ITINERÁRIOS FORMATIVOS		UNIDADES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS
			1ª	2ª	3ª		
	UNIDADES CURRICULARES FIXAS	PROJETO DE VIDA	02	01	01	160	133:20
		ELETIVA 1	02	02	02	240	200
		ELETIVA 2	02	-	-	80	66:40
	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	UNIDADE CURRICULAR 1	-	02	02	160	133:20
		UNIDADE CURRICULAR 2	-	02	02	160	133:20
		UNIDADE CURRICULAR 3	-	02	02	160	133:20
		UNIDADE CURRICULAR 4	-	02	02	160	133:20
		UNIDADE CURRICULAR 5	-	02	02	160	133:20
		UNIDADE CURRICULAR 6	-	02	02	160	133:20
	SUBTOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA		06	15	15	-	-
	SUBTOTAL ANUAL DE HORAS-AULA		240	600	600	1.440	-
	SUBTOTAL DE HORAS						1.200
	TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA		30	30	30	-	-
	TOTAL ANUAL DE HORAS-AULA		1.200	1.200	1.200	-	-
	TOTAL DE HORAS-AULA DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR - DIURNO					3.600	-
	TOTAL DE HORAS DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR - DIURNO						3.000

Fonte: Arquivo da E1, 2022.

No currículo do ensino médio, da rede estadual do RN, todos os componentes da Base comum foram mantidos, nas três séries. Todavia, para garantir a carga horária das UC das trilhas, houve uma supressão de carga horária nos componentes de língua portuguesa e matemática (já na 1ª série), de quatro para três aulas e nas segundas e terceiras séries a

quantidade cai para duas aulas nesses componentes. De acordo com a figura acima, língua inglesa, educação física, biologia, física, química, história e geografia, também tiveram redução de carga horária, na 2ª e 3ª série, de duas para uma aula.

4 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Apontamos, nesse capítulo, os pressupostos teóricos metodológicos utilizados durante o percurso desta pesquisa, o grupo focal, entrevista semiestruturada – contexto e participantes, os procedimentos/instrumento para coleta de dados, tratamento, análise e reflexão sobre o material apurado.

Compreendemos, com base em Minayo (2021), que a metodologia se configura como uma trajetória construída entre o pensamento e a realidade/prática, e esse processo da pesquisa parte de uma pergunta, e segue em busca da/s resposta/s, que pode originar vários outros questionamentos.

4.1 A natureza da pesquisa, procedimentos e instrumentos

Esta pesquisa se constitui a partir de um estudo qualitativo, a qual nos permite responder questões próprias/particulares a partir de/sobre Novo Ensino Médio (NEM) e a atuação dos sujeitos na constituição dessa política. Para Minayo (2021), o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente poderá ser representado por números ou indicadores, pois:

Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos **significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes**. [...] o ser humano se distingue não só por agir, mas, também **por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes** (Minayo, 2021, p. 20, grifos nossos).

Com base nisso, justificamos a relevância da pesquisa qualitativa para este estudo uma vez que esta “se aprofunda no mundo dos significados” (Minayo, 2021, p. 21), para compreender/refletir sobre o cotidiano, as práticas, os fazeres compartilhados, as incertezas; demanda descoberta e interpretação de um mundo que não cabe na abordagem quantitativa. Conforme Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007):

A pesquisa qualitativa se destaca no meio científico ocupando um lugar peculiar no que se refere ao estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos no cenário social. Dessa forma, a **racionalidade cede espaço à subjetividade**. Segundo a perspectiva qualitativa um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto

em que ocorre e do qual é parte (Oliveira; Leite Filho; Rodrigues, 2007, p. 2, grifo nosso).

Subjetividade que é própria de cada ser, de cada ambiente. É interesse desta pesquisa, contribuir para o entendimento de como a política do NEM foi/é ressignificada em duas escolas públicas estaduais do RN, mas, sobretudo, ela apontará novos questionamentos, uma vez que “o ciclo da pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (Minayo, 2021, p. 26); indagações, questionamentos e reflexões a partir de considerações, não finais, mas, temporárias, pois “pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório” (Minayo, 2021, p. 26).

Fazemos menção à relevância de empreender estudos, e conhecer o contexto campo da investigação. Para compreender os processos políticos constituídos por determinados sujeitos, é necessário perceber em que contexto/situação esses sujeitos os desenvolvem; entendemos que é a partir da realidade que os profissionais sistematizam/potencializam seu fazer em benefício da comunidade.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. **Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado** (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48, grifo nosso).

Conforme destacado por Bogdan e Biklen (1994), nos interessa investigar, compreender e problematizar sobre como os sujeitos atuaram na constituição da política do NEM nas escolas, e na 14ª DIREC/SEEC RN. Utilizamos como estratégia para a coleta dos dados, o grupo focal, com objetivo de proporcionar um diálogo entre os participantes deste estudo.

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 432) definem o grupo focal como “uma espécie de entrevistas em grupo, que consistem em reuniões de grupos pequenos ou médios (3 a 10 pessoas), em que os participantes conversam sobre um ou vários temas”. Os autores também listam outros aspectos importantes para o desenvolvimento de um grupo focal, como por exemplo, a quantidade de sessões, o roteiro da entrevista, a seleção do ambiente, dentre outras.

Os dados fundamentais produzidos por essa técnica são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do moderador e de outro(s) observador(es), caso exista(m). O uso dos dados é que vai transformá-los em conhecimento e em novas formas de entender a realidade, **sendo essa transformação o maior desafio para o pesquisador** (Oliveira; Leite Filho; Rodrigues, 2007, p. 5, grifo nosso).

O grupo focal “[...] é uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador” (Oliveira; Leite Filho; Rodrigues, 2007, p. 4), e neste caso analisamos “[...] a interação entre os participantes e como os significados são construídos em grupo [...]. Os grupos focais têm um potencial descritivo, mas, têm, sobretudo, um grande potencial comparativo que precisa ser aproveitado” (Barbour *Apud*: Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 433).

O interesse é obter mais do que palavras frias escritas em uma lauda; a escolha do grupo focal é vislumbrando a maior interação, sensibilização e engajamento entre os participantes. São dados significados durante as sessões que constituem o conhecimento, construído e externado pelos participantes.

4.2 Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação

Discutimos nesse tópico sobre a relevância do Ciclo de Políticas (CP), de Ball e Bowe (1992) para análise de políticas públicas educacionais, neste caso, do ensino médio; para isso, utilizamos referenciais de Santos e Oliveira (2013), de Lopes e Macedo (2011) e de Mainardes (2006). Ball, Maguire e Braun (2016) nos possibilitam compreender a lógica da atuação das/nas escolas.

Compreendemos, com base em estudos de Lopes e Macedo (2011), que o estudo das políticas é uma ação delicada/intricada, pois o seu campo de produção é permeado por disputas e jogos de poder; dominados por grupos sociais (e políticos) hegemônicos os quais exercem controle sobre os processos de produção, que impõem e influenciam – por meio do discurso – ideais que serão reproduzidos pela política; processo pelo qual “[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 157).

As políticas educacionais, quando elaboradas, visam mitigar determinadas situações problema e, na maioria dos casos, chega às escolas carregadas de significações que representam a ideologia de grupos de influência. Consideramos que pensar a política apenas como solução para problemas, é reduzir o sentido do processo de atuação construído na prática pelos sujeitos da escola.

Desse modo, para compreender sentidos, negociações, traduções e atuações atribuídos/realizadas ao texto da política quando chega à escola, utilizaremos o Ciclo de Políticas, por concordar que a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”, na prática a política é traduzida e significada (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

A escolha pelo CP como referencial teórico-analítico dessa pesquisa deve-se à possibilidade de enxergar, por meio dele, a escola e seus sujeitos como aqueles que atuam e ressignificam a política; reescrita em diversos contextos, a partir das significações dos profissionais, e não apenas executada (seguindo um passo a passo, cronograma), como se a escola não pudesse produzir política.

[...] pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico (Mainardes, 2006, p. 58).

Utilizar o CP para compreender os processos de produção e negociação, constituídos, no/do contexto da prática; contemplar “[...] a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”, para análise de políticas. No entanto, não é simples, pois, “isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Esse movimento é possível, de acordo com Ball e Bowe (1992), por meio do CP e seus contextos, contínuos e inter-relacionados, não lineares, possibilita uma análise da realidade, os quais significam as mudanças sugeridas (e possíveis) interpretando e recriando o texto. O ciclo está organizado em três contextos fundamentais:

Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (Lopes; Macedo, 2011, p. 157).

É necessário mencionar que outros dois contextos, foram definidos posteriormente, sendo eles o contexto dos resultados/efeitos, e o contexto da estratégia política; no entanto, “[...] Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência” embates (Lopes; Macedo, 2011, p. 158).

Figura 7: Ciclo de Políticas - Contextos



Fonte: Oliveira, 2016, p. 199.

Para Oliveira (2016), as políticas se iniciam no contexto de influência, no entanto, consideramos que esse contexto, o da influência, perpassa os demais contextos, pois, ao chegar à escola, o texto da política sofre influência dos sujeitos, que a partir de seus valores tornam a política possível ou não. Concordamos com Santos e Oliveira (2013, p. 501) quando afirmam que, “[...] a política não nasce, necessariamente, no contexto de influência e é ressignificada no contexto da prática. Por sua caracterização cíclica, as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e ressignificação das políticas educacionais”. Ademais, ela “[...] não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15).

Contudo, é no/a partir do contexto de influências que o discurso toma corpo, considerando os acordos, parecerias e embates travados para legitimação da concepção de escola, educação, sociedade (dentre outros) que política abarcará. Constituem esse contexto organizações não governamentais, sindicatos, bancos internacionais/nacionais, dentre outros, “[...] que disputam não somente a direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição das relações (políticas, sociais, econômicas, culturais) a partir da regulação de certos discursos” (Santos; Oliveira, 2013, p. 502).

Os movimentos a partir do contexto de influência legitimam conceitos/discursos sobre a política (Mainardes, 2011), isso constitui o contexto da produção do texto da política, que será convertido em forma de “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p. 52). Esse, por sua vez, é formado por parlamentares, técnicos do governo, especialistas, membros de organizações não governamentais, pesquisadores, dentre outros (Santos; Oliveira, 2013).

Depois de produzida, as políticas que “[...] são invenções textuais, [...] carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (Mainardes, 2006, 52).

No contexto da prática, a política, é interpretada, considerando as características, significados e valores dos atores, do contexto e dos sujeitos (estudantes e comunidade). A partir da tradução da política, os professores se identificam ou não com o que sugere o texto; encontram justificativas para validar sua prática.

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação **e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.** Para estes autores, o ponto-chave é que **as políticas não são simplesmente “implementadas”** dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p. 53, grifo nosso).

Nesse processo, com o CP, compreendemos que ao chegar à escola o texto da política sofre influência dos grupos dominantes de cada realidade, podendo ser analisada, recriada, adaptada àquela realidade, a partir dos valores e significados os quais envolvem o contexto da

prática. Novas/outras disputas entram cena, com objetivo de influenciar e/ou impor seus interesses.

Esse movimento de interpretação e tradução de políticas constitui, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a teoria da atuação. Para os autores, a interpretação “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). As interpretações, no caso da política do NEM, podem ser constituídas em momentos formativos na escola, ou na secretaria de educação, pelo compartilhamento de documentos oficiais, como o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, visando orientar a prática. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução aproxima-se da prática:

[...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (Ball, Maguire e Braun 2016, p. 69-70, grifos dos autores).

Os registros realizados pelos profissionais durante as atividades desenvolvidas, as conversas, os momentos de planejamento, ou reuniões para divulgar práticas consideradas bem sucedidas, a observação de ações, relatos de experiência, são exemplos de como acontece a atuação da política ocorre no contexto de prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.72), “Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas, também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades”.

Na obra “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, Ball, Maguire e Braun (2016) definem quatro dimensões contextuais da atuação da política. O primeiro, contexto situado (refere-se à localização geográfica das instituições, informações sobre matrícula, histórico da escola na comunidade); culturas profissionais (responsabilidade, valores e compromisso dos sujeitos), o segundo; o terceiro, contextos materiais (recursos humanos, financeiros, tecnológicos e infraestruturais) e o quarto contextos externos (resultado de avaliações externas, incentivo das autoridades locais), segundo os autores os contextos supracitados, podem influenciar/moldar a forma como a política é atuada nas escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38).

4.3 O contexto e os participantes da pesquisa

Com objetivo de compreender como as escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte ressignificam a política do Novo Ensino Médio. Realizaremos a pesquisa empírica em duas escolas estaduais de ensino médio e na 14ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC).

Para a seleção dos espaços consideramos os contextos das escolas – suas semelhanças quanto à adesão a projetos e programas, a realidade de ofertas de turmas (escolas mistas – com mais de uma modalidade de ensino); e a 14ª DIREC, representada pela assessoria pedagógica que acompanhou o processo de implementação da atual reforma do ensino médio nestas escolas, para identificar de forma as ações desta diretoria influenciou os contextos e a produção das propostas curriculares das unidades de ensino.

As instituições *lócus* desta pesquisa estão localizadas em municípios do interior do estado do Rio Grande do Norte, a saber: Olho D'Água do Borges, Rafael Godeiro (além do município de Umarizal que acolhe a sede da 14ª DIREC); compondo a região do Alto Oeste Potiguar, distantes da capital, Natal, mais de 300 km. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²² são municípios carentes de incentivo e oportunidades econômicas, que gerem trabalho e renda, uma vez que os habitantes que possuem renda per capita de até meio salário mínimo, nos três municípios, não ultrapassam os 52%. Detalhamos no quadro abaixo algumas informações relevantes sobre os municípios de acordo com dados do Censo Demográfico do IBGE – referência ano 2010.

Quadro 2: Informações sobre os municípios – IBGE/2010

Município	Habitantes	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM²³
Olho D'Água do Borges	4.231	0,585
Rafael Godeiro	3.063	0,654
Umarizal	10.659	0,618

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>, 2022.

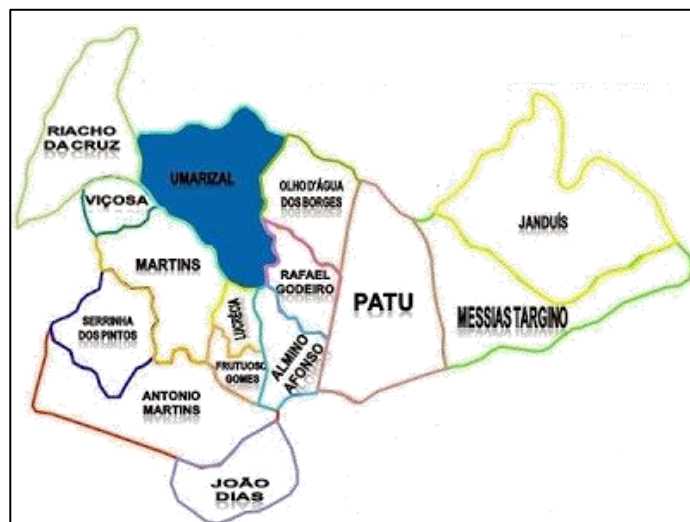
Municípios pequenos, com poucos habitantes, e com mais uma característica comum, em ambos há uma única escola da Rede Estadual de ensino; logo, única opção para cursar o

²² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>

²³ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (Fonte: <https://necat.ufsc.br/idhm-pnud/>).

ensino médio. O município de Umarizal tem um porte maior, e está situado próximo a outras 14 cidades que compõem a circunscrição da 14ª DIREC.

Figura 8: Mapa dos municípios circunscritos à 14ª DIREC



Fonte: Arquivo da 14ª DIREC, 2022.

De acordo com informações colhidas junto à 14ª DIREC, 29, escolas são assessoradas e acompanhadas pelas equipes técnicas do pedagógico, administrativo e financeiro, os quais orientam e auxiliam as equipes escolares nos processos cotidianos e de implementação de novas políticas, bem como, no planejamento de ações e participação em feiras e projetos. A DIREC é a representante legal da secretaria estadual de educação no interior do estado.

As escolas partícipes dessa pesquisa, circunscritas e assessoradas pelas 14ª DIREC, contribuem com/para a formação dos cidadãos há algumas décadas, criadas em momentos históricos diferentes em cada município, contudo, o objetivo de educar as gerações prevalece nestas comunidades. Para ilustrar as escolas campo, apresentamos algumas informações sobre os contextos; as instituições serão nominadas E1 e E2, com objetivo de preservar a identidade/localização de ambas.

Quadro 3: Detalhamento das escolas campo da pesquisa

Instituição	Ano de criação	Modalidades de ensino que oferta	Turnos	Total de estudantes 2023	Total de servidores 2023
Escola 1 (E1)	1977	➤ Ensino Fundamental – Anos finais; ➤ Novo ensino médio; ➤ Ensino médio	Matutino, vespertino e noturno.	184	29 (efetivos, terceirizados e temporários)

		➤ potiguar; ➤ Ensino médio potiguar em tempo integral; ➤ EJA ensino médio.			
Escola 2 (E2)	1988	➤ Ensino Fundamental – Anos finais; ➤ Novo ensino médio; ➤ Ensino médio potiguar em tempo integral; ➤ EJA ensino médio.	Matutino e vespertino.	184	43 (efetivos, terceirizados e temporários)

Fonte: Arquivo das escolas, 2023.

As escolas acima descritas eram escolas sede – responsáveis por unidades escolares na zona rural dos municípios, chamadas de escolas isoladas. Segundo informações obtidas junto às secretarias das escolas *lócus*, alguns fatores contribuíram para a extinção das escolas isoladas (gerenciadas pelas escolas E1 e E2), como por exemplo: diminuição do fluxo de matrícula, a migração da população do campo para a cidade, a municipalização das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (nessas comunidades rurais) e a chegada do programa de transporte escolar – Caminho da Escola²⁴. É relevante destacar que as escolas E1 e E2, são as únicas que atendem ao público do ensino médio (objeto deste estudo); não há instituição privada ou pública federal atendendo os jovens desta etapa de ensino, nos municípios onde estão localizadas.

Isso não significa que, por ser única escola da rede estadual no município, as escolas possuem/oferecem estrutura física necessária para realizar as atividades de forma confortável. Com a ampliação da carga horária do ensino médio, provocada pela atual reforma (Lei nº 13.415/2017), os estudantes passam mais tempo na escola e com isso, é necessário dispor de vestiários (banheiro com chuveiros), espaço para descanso, salas para o desenvolvimento de clubes e atividades extracurriculares, dentre outros.

Por meio de observações dos espaços físicos das escolas campo, não identificamos a existência desses locais citados, mas, sim, alguns ‘vestiários’ engendrados pela equipe gestora para acolher os estudantes que ficam na escola em tempo integral. Em ambas as escolas, não há quadra de esportes para o desenvolvimento de ações, aulas, relacionadas ao treinamento de modalidades esportivas. Com o novo ensino médio, em 2019, a E1 inicia o processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental (na sede), no ano piloto não oferta a turma do 1º ano, todavia, garante a continuidade da modalidade para os estudantes das demais turmas (2º ao 5º ano).

²⁴ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola>

Esse movimento de ajustes de carga horária e redistribuição de profissionais, a partir/durante o ano letivo 2019²⁵, não acontece apenas no ensino fundamental - anos iniciais, mas, nas turmas do ensino médio, pois a organização curricular do NEM amplia a carga horária e traz para a cena novos componentes curriculares que requerem da equipe, flexibilização e perfil profissional, exigidos pela política atual.

Em 2019, ano de implementação das escolas piloto, as escolas E1 e E2 ofertaram três turmas de ensino médio, onde a política do NEM foi implementada de forma integral nas três séries. De acordo com dados do arquivo das escolas, sistematizados pelo Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEDUC²⁶ é possível acompanhar, na E1, uma crescente oferta de turmas da modalidade no período de 2020-2021. A E2 consegue manter o fluxo de oferta de turmas nesse período; contudo, em ambas as instituições há uma supressão dessa expansão no ano letivo 2022, com a chegada de um novo currículo para a etapa; o Ensino Médio Potiguar e o Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral, conforme detalhado no quadro abaixo.

Quadro 4: Turmas e Matrículas - Ensino Médio E1 e E2 – Período 2019-2023

Escola	Ano	Modalidade	Turmas	Série	Estudantes
E1	2019	Novo Ensino Médio	03	1ª	89
				2ª	
				3ª	
E2	2019	Novo Ensino Médio	06	1ª	129
				2ª	
				3ª	
E1	2020	Novo Ensino Médio	04	1ª	100
				2ª	
				3ª	
E2	2020	Novo Ensino Médio	06	1ª	142
				2ª	
				3ª	
E1	2021	Novo Ensino Médio	05	1ª	92
				2ª	
				3ª	
E2	2021	Novo Ensino Médio	06	1ª	119
				2ª	

²⁵ O ano que o NEM chegou à escola; iremos chamá-lo de ano piloto.

²⁶ O SIGEDUC é o sistema utilizado pela rede estadual de ensino para monitorar os indicadores e oferecer suporte à gestão da educação (escolas, DIREC, SEEC), desde o período de matrículas, diário de classe – até a consolidação das turmas, movimentação de servidores, patrimônio, inclusive para fortalecimento dos órgãos colegiados. Durante a Pandemia de Covid-19, o sistema também contou a aba da Escola Digital que permite ao professor realizar web conferência, cadastrar materiais (vídeo, arquivo, link, etc.), encaminhar e receber atividades dos estudantes. O sistema pode ser acessado por servidores, estudantes e familiares. Alguns dados gerais sobre a educação do estado podem ser consultados pelo público geral por meio das funcionalidades externas contidas na plataforma. O sistema começou a ser utilizado em 2012, consolidando-se a partir do ano seguinte. Desde então, o sistema passa por aperfeiçoamentos e acréscimos de funcionalidades que contribuem para facilitar a gestão dos processos educativos na rede.

				3 ^a	
E1	2022	Ensino Médio Potiguar	01	1 ^a	38
		Novo Ensino Médio	02	2 ^a 3 ^a	66
E2	2022	Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral	02	1 ^a	45
		Novo Ensino Médio	04	2 ^a 3 ^a	82
E1	2023	Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral	01	1 ^a	32
		Ensino Médio Potiguar	01	2 ^a	21
		Novo Ensino Médio	01	3 ^a	26
E2	2023	Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral	04	1 ^a 2 ^a	84
		Novo Ensino Médio	02	3 ^a	37

Fonte: Dados compilados a partir de arquivos das escolas, 2023.

Durante o triênio 2017-2019, as escolas campo desta pesquisa, participaram de um programa voltado para o ensino médio – Jovem de Futuro²⁷, idealizado e operado pelo Instituto Unibanco, em parceria com a SEEC, que ofereceu capacitação para a gestão dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas. A E1 e a E2, incentivam/promovem a iniciação científica por meio da participação dos estudantes na Feira de Ciências realizada pela SEEC/RN, Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, promovida pelo Programa Ciência para Todos no Semiárido Potiguar²⁸.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁹ das escolas campo está acima da média estadual, que é 2.8 (2021); a E1 não teve índice observado em 2021, já a E2, em 2021, obteve resultado superior a média estadual, nacional e da região nordeste (para as escolas públicas). Não queremos, com isso, atestar a qualidade ou não do ensino/trabalho desenvolvido nas escolas, mas, destacar que a divulgação desses resultados se configura enquanto contexto externo, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 58), e que “[...] formam um cenário constante para a prestação de contas de políticas dentro das escolas”.

²⁷ Lançado em 2007, o Jovem de Futuro tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. Com a experiência e os aprendizados acumulados desde a criação do programa e o engajamento dos profissionais das redes, a iniciativa tem se consolidado e ampliado sua atuação nos estados. Hoje, o Jovem de Futuro também está presente nas escolas de Ensino Médio de tempo integral, e desde 2021, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>

²⁸ <https://cienciaparatodos.com.br/>

²⁹ <http://ideb.inep.gov.br/>

Quadro 5: Resultados IDEB ensino médio - E1 e E2

Escola	IDEB		
	2017	2019	2021
E1	Não observado	3.6	Não observado
E2	3.4	Não observado	4.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>, acesso em outubro de 2022.

As equipes docentes das escolas campo desta investigação são compostas, em sua maioria, por profissionais efetivos graduados, especialistas e/ou mestres que atuam nos componentes curriculares; outros docentes estão, atualmente, assumindo funções administrativas (gestão, pedagógico, financeiro, administrativo, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais), contribuindo e articulando o movimento educativo no espaço escolar.

Sete profissionais aderiram a esta investigação: o primeiro contato foi com a gestão das escolas E1 e E2, por meio de uma conversa pelo *WhatsApp*; após o aceite/autorização das equipes gestoras, solicitamos um diálogo com os professores e, utilizando o mesmo aplicativo de mensagens, explicitamos os objetivos da pesquisa e sua relevância para promover reflexões e debates acerca do objeto de estudo.

Após a arguição inicial, quatro professores aceitaram participar da pesquisa e outros se mostraram interessados, porém, decidiram analisar um pouco mais, e só então resolver se aceitam ou não participar (participaram apenas os quatro que aceitaram o convite inicial). Estabelecemos como critérios para participar da pesquisa: atuar no ensino médio; ministrou e/ou ministra os componentes curriculares projeto de vida/componentes eletivos; ter participado da construção da proposta de flexibilização curricular em 2019 e/ou das propostas de itinerários formativos em 2022.

O gestor e a coordenadora pedagógica da E1 aceitaram participar e não passaram por nenhum critério, haja vista que na escola há apenas um servidor assumindo essas funções; o contato inicial com a 14ª DIREC/Umarizal/RN foi com o diretor, também pelo aplicativo de mensagens, que na ocasião, considerou relevante o objeto desse estudo e encaminhou o convite para o setor pedagógico da regional, que foi prontamente atendido pela coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN.

O objetivo é analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo, bem como na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023). Para isso, lançamos mão da entrevista

semiestruturada, composta de um roteiro onde as perguntas não estão todas predeterminadas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Apresentamos no quadro abaixo, algumas informações sobre os sujeitos da pesquisa; também elegemos nomes fictícios para os partícipes, com objetivo de preservar a identidade.

Quadro 6: Descrição dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Instituição	Função	Tempo de Magistério na Rede	Titulação
Jorge	E1	Gestor	32 anos/Aposentado	Especialista
Juliana	DIREC	Coordenadora Pedagógica	33 anos	Especialista
Júlia	E1	Coordenadora Pedagógica	10 anos	Especialista
Jane	E1	Professora (Eletivas)	08 anos	Especialista
José	E1	Professor (Projeto de vida e Eletivas)	06 anos	Cursando Doutorado
João	E2	Professor (Projeto de vida e Eletivas)	05 anos	Mestre
Joaquim	E2	Professor (Eletivas)	04 anos	Cursando Especialização

Fonte: Dados compilados a partir de arquivo das escolas/DIREC, 2023.

Todos os sujeitos partícipes desta investigação estão nas escolas desde a chegada do novo ensino médio (2019, e/ou desde anos antes), e junto com os demais profissionais das instituições, significam a política no cotidiano escolar. A escolha do grupo focal é justificada no objetivo de reconhecer essas práticas cotidianas, processos, disputas e negociações que as envolvem, pois nos interessa compreender como a política do novo ensino médio foi atuada pelos profissionais das escolas.

Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016) quando afirmam que “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 e Braun (2016, p.14). A reflexão emerge do entendimento que a política não é somente implementada, executada, mas, sim, traduzida, interpretada, encenada, atuada, de forma criativa (ou não) dentro dos mais variados contextos de escolas reais, que são limitados e suscetíveis a contingências.

Em conformidade com os autores supracitados, a partir da análise do contexto escolar, convidamos os profissionais da E1 e E2 para colaborar com este estudo, o gestor escolar e coordenador pedagógico (constituem um grupo de trabalho), promoveram encontros

formativos, alinharam ofertas de turmas/vagas, distribuíram recursos financeiros/ estruturais/ humanos, alinharam políticas já existentes na escola à política do NEM, debateram a proposta com a comunidade; os professores de componentes da base comum e os da área diversificada (formam o segundo grupo de trabalho).

Vale destacar que a parte diversificada foi a parte do currículo que mais sofreu mudanças com a chegada do NEM. Estes professores tiveram perfis analisados e carga horária reorganizada, produziram material didático, e estavam em contato diariamente com os estudantes (suas angústias e dúvidas sobre as mudanças e seus efeitos nos estudos e na vida); ambos os grupos, significando a política no contexto da prática, parece simples, fácil, mas não é (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Por fim, apresentamos a seguir os apêndices que propõem as questões a serem desenvolvidas durante a pesquisa empírica. Apêndice A – Entrevista Semiestruturada: Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, com objetivo de analisar como a DIREC negociou adaptações e tensões junto às equipes escolares para reorganização do currículo e construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos – PIIF 2022; e Apêndice B – Roteiro de Grupo Focal: Equipe Escolar, que pretende investigar impactos do NEM nas escolas em pauta, além de compreender como a política do novo ensino médio foi atuada pelos profissionais das escolas.

4.4 A pesquisa em ação: realização dos grupos focais e da entrevista semiestruturada

Para coleta dos dados desta etapa da pesquisa, realizamos dois grupos focais e uma entrevista semiestruturada, conforme descrito na subseção 3.1. Reiteramos a escolha dessas estratégias por entendermos que elas podem trazer benefícios a esta investigação. Em relação ao grupo focal concordamos com Gatti (2005), quando menciona que ele “[...] oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado” Gatti (2005, p.13). Oportunidades que contribuem para a integração e interação do grupo, as quais possibilitam a validação e/ou surgimento dos conceitos investigados, que de acordo com Gatti (2005, p.13) “[...] extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame”.

Destarte, os grupos focais foram realizados no mês de outubro de 2023, na sede da E1, no dia e horário conveniente para os sujeitos, pois, o ano letivo estava em curso e não era interessante romper a dinâmica das aulas dos estudantes. Desse modo, o grupo focal realizado

com os quatro (04) professores, dois de cada escola, foi possível a partir de uma logística com a gestão das E1 e E2 para não prejudicar o cotidiano escolar, e considerando que nenhum dos professores envolvidos reside no município onde está localizada a E1. O grupo focal com o gestor e a coordenadora pedagógica da E1 não requereu tanto esforço logístico, pois ambos residem e trabalham no mesmo município.

Organizamos roteiros de perguntas para orientar o diálogo nos dois (02) grupos focais; em comum, os dois (02) roteiros, e a entrevista semiestruturada, apresentaram o item ‘Dados Iniciais’ que contemplava desde o nome do sujeito/instituição (fictícios), formação acadêmica, tipo do vínculo (efetivo, temporário) e a função/atribuições desenvolvida pelos sujeitos quando a atual reforma do ensino médio chegou às escolas/DIREC.

Durante o grupo focal com os docentes foram realizados os seguintes questionamentos:

- 1) Como você define o novo ensino médio?
- 2) Como a equipe escolar tomou conhecimento que seria escola piloto do novo ensino médio?
- 3) Como se deu o processo de elaboração da proposta de flexibilização curricular (PFC) em 2019? Você participou? De que forma sua participação contribui para a construção do documento final?
- 4) O que mudou na organização da sua carga horária pra acolher o novo ensino médio?
- 5) Como você iniciou o trabalho docente com os componentes eletivos e/ou projeto de vida (no ano piloto)?
- 6) Você participou de formação sobre o novo ensino médio e/ou sobre as disciplinas que iria lecionar? Se sim, como se deu essa formação?
- 7) Como os componentes eletivos eram elaborados? Como se deu a participação de estudantes e professores nessa elaboração?
- 8) A implantação do novo ensino médio na escola foi conforme as orientações do guia de implementação? Houve rejeição da comunidade? Houve adaptações? Se sim, quais?
- 9) Qual o diferencial da reforma do ensino médio para sua prática pedagógica?
- 10) Fale sobre os itinerários formativos. Como vem acontecendo esse processo de implantação na escola?
- 11) Qual/Quais itinerários estão sendo desenvolvidos? Como foi o processo de seleção desse/desses itinerários formativos? Quais as relações desses itinerários com os projetos de vida dos estudantes?

- 12) O que você acha sobre as discussões acerca da revogação do novo ensino médio? Qual a sua opinião a respeito?

Ao realizarmos o grupo focal com o gestor e a coordenadora pedagógica da E1, perguntamos:

- 1) Como a escola se tornou piloto do novo ensino médio? Foi uma adesão voluntária ou orientada? Porque a equipe escolar aderiu à política?
- 2) Você participou de algum momento formativo sobre a política do novo ensino médio promovido pela SEEC/DIREC? Como essa formação contribuiu para a implementação da política na escola?
- 3) Você utilizou algum documento orientador, manual, guia e/ou outro, para implementar a política na escola? Como?
- 4) Como aconteceu a elaboração da proposta de flexibilização curricular (PFC) em 2019? Quem participou?
- 5) Fale sobre os itinerários formativos. Como vem acontecendo esse processo de implantação na escola? Qual/Quais itinerários são desenvolvidos? Como foi o processo de seleção desse/desses itinerários? Quais as relações desses itinerários com os projetos de vida dos estudantes?
- 6) De que forma a equipe gestora/pedagógica articulou as alterações de carga horária, espaço físico, alimentação e transporte escolar, para garantir a implantação do novo ensino médio? Quais as principais dificuldades e negociações nesse processo?
- 7) Para você, qual o diferencial da atual reforma do ensino médio?
- 8) O que você acha sobre as discussões acerca da revogação do novo ensino médio? Qual a sua opinião a respeito?

As questões apresentadas à coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN durante a realização da entrevista semiestruturada foram as seguintes:

- 1) Como a equipe da regional recebeu a nova política para o ensino médio? Como a proposta foi apresentada?
- 2) Foram realizados momentos formativos internos para estudar/discutir e conhecer a política do novo ensino médio? De que maneira a equipe pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN se organizou?
- 3) Quantas escolas foram contempladas com o novo ensino médio em 2019? Como aconteceu o processo de seleção/escolha das escolas?

- 4) Em sua opinião, qual o diferencial da proposta do novo ensino médio em relação às outras políticas para o ensino médio já desenvolvidas na/pela escola?
- 5) Em relação à arquitetura curricular, como se deu o processo de orientação pedagógica, por parte da DIREC, para acolhida e efetivação dos componentes eletivos e do projeto de vida (desde a seleção do professor, material didático, culminância, etc.)?
- 6) Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores com a reforma do ensino médio?
- 7) Descreva o processo de acolhimento e mediação da política. Como se deu o processo de elaboração dos itinerários formativos e das trilhas de aprofundamento pelas escolas? Quais ações foram realizadas pela 14ª DIREC/Umarizal/RN para articulação desse processo?
- 8) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela regional na/para implementação dos itinerários, trilhas, do novo ensino médio? Quais as políticas de superação constituídas pela/para a regional durante esse processo?
- 9) O que você acha sobre as discussões acerca da revogação do novo ensino médio? Qual a sua opinião a respeito?

Com os roteiros prontos (após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UERN), fomos a campo para a coleta dos dados. A entrevista semiestruturada foi organizada de acordo com a disponibilidade da agenda da coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN e foi realizada na sede da regional. Consideramos importante mencionar que atualmente a servidora exerce a função de assessora pedagógica, mas, à época da chegada do NEM, estava coordenadora pedagógica da regional. A entrevista semiestruturada e os grupos focais seguiram as normas éticas e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN. A organização e a duração dos grupos focais/ entrevista semiestruturada podem ser melhor compreendidas por meio do quadro abaixo:

Quadro 7: Desenvolvimento dos grupos focais

Estratégia	Sujeitos	Data	Horário/Início	Duração Aproximada
Grupo Focal	Professores (E1 e E2)	04/10/2023	09h00min	01h45min
Entrevista Semiestruturada	Coordenadora Pedagógica (14ª DIREC/Umarizal/RN)	05/10/2023	10h00min	01h14min
Grupo Focal	Gestor/Coordenadora Pedagógica (E1)	17/10/2023	14h00min	01h00min

Fonte: As autoras, 2024.

Os roteiros foram submetidos ao CEP/UERN e durante a execução da pesquisa empírica utilizamos gravador de áudio e vídeo para registrar as informações. Após a coleta dos dados, assistimos as gravações e iniciamos o processo de transcrição, que não foi um processo fácil, demandando atenção e dedicação no mapeamento dos dados obtidos: precisamos ouvir/assistir diversas vezes alguns trechos para compreender o que estava sendo debatido, inclusive, no grupo focal realizado com os professores, pois as vozes se misturavam enquanto eles relatavam suas vivências na atuação do NEM.

Manzini (1990/1991, p. 155) aponta uma descrição cuidadosa para se chegar à análise dos dados, iniciando com a leitura e releitura (sempre que necessário) das informações, para constituição dos dados.

[...] o pesquisador precisa separar o discurso em partes para que possa extrair e apreender as informações contidas nessas partes, para depois transformar as informações em dados [...] É comum nesse momento do processo de análise a necessidade de o pesquisador fazer várias leituras do material transcrito para poder identificar quais partes do discurso se relacionam entre si e como elas poderiam ser agrupadas para responder a pergunta do pesquisador (Manzini 1990/1991, p. 155).

Concluído esse processo, voltamos aos objetivos e a pergunta que move essa investigação, para iniciarmos a análise dos dados, revisitando os subsídios teóricos e estabelecendo as seções para análise, conforme descrevemos no capítulo a seguir.

5 RESSIGNIFICAÇÕES DA POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

O presente capítulo trata da análise dos dados coletados por meio da pesquisa empírica, compreender processos de significação/ressignificação do NEM a partir da atuação dos sujeitos nas escolas em pauta e analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo e na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023).

Concluídas as transcrições dos grupos focais e da entrevista semiestruturada, realizamos a leitura flutuante do material coletado com objetivo de identificar aproximações e distanciamentos entre falas. Após essa ação, organizamos o capítulo de análise em seis (06) seções secundárias, assim constituídas: apresentamos, inicialmente, questões em torno da adesão das escolas partícipes ao NEM, destacando, em seguida como os sujeitos significam o NEM. Apresentamos elementos sobre os processos formativos propiciados para acolhimento do NEM, bem como, em torno da reorganização curricular com ênfase no projeto de vida e nos componentes eletivos e em duas propostas específicas: a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) e a Proposta de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF). Por fim, convidamos o leitor a refletir sobre o novo ensino médio, questionando: ajustar ou revogar?

Para subsidiar as reflexões sobre as atuações dos sujeitos recorreremos a Ball, Maguire e Braun (2016), Santos e Oliveira (2013), Silva (2022), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2019) e Mainardes (2006). Como já descrito, participaram dessa pesquisa sete profissionais, sendo seis professores que atuam em duas escolas públicas da Rede estadual do Rio Grande do Norte e uma assessora pedagógica a qual compõe o quadro da 14ª DIREC/Umarizal/RN. Todos são efetivos com tempo de serviço, cuja variação é de 04 a 33 anos de trabalho, sendo que um deles usufrui da aposentadoria desde novembro de 2022.

Apresentamos as falas dos sujeitos em citações diretas ou indiretas, referenciadas pelo nome fictício e ano de obtenção dos dados desta pesquisa (como por exemplo, Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023). No ano de 2019, os sujeitos já atuavam nas escolas *lócus*, com exceção do Professor Joaquim (E2 – professor de componentes eletivos) que iniciou na escola apenas no mês de novembro do referido ano. Os outros seis sujeitos exerciam suas funções nas escolas E1 e E2 e na 14ª DIREC/Umarizal/RN.

Iniciamos os diálogos, perguntando aos sujeitos sobre a formação acadêmica, tipo do vínculo (efetivo, temporário)/tempo de serviço e qual função/atribuições desenvolviam quando a atual reforma do ensino médio chegou às escolas e à DIREC; identificamos, por meio das falas, que dentre as atribuições relacionadas à função desenvolvida pela coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN está a de promover o relacionamento entre os assessores pedagógicos, e demais setores que compõem a regional, e a equipe escolar, realizando movimentos de formação pedagógica e orientação dos processos de recepção e implementação de políticas, de projetos, “[...] perto da ponta de mediação, junto às escolas” (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

De acordo com Jorge, gestor da E1, o trabalho do gestor escolar estava relacionado à administração dos recursos, participação nas reuniões promovidas pela 14ª DIREC/Umarizal/RN e à multiplicação dos diálogos dessas reuniões com a equipe da escola (E1), o gestor evidencia que nunca tomou decisões de forma individual, mas, sempre levava para o grupo gestor (composto por todos os profissionais da escola, estudantes, pais/responsáveis) da escola, “[...] para discutir e chegar ao denominador comum. Quando fosse chegar uma proposta, analisar, o que fosse melhor para todos” (Jorge/Gestor E1, 2023).

Durante o diálogo (no grupo focal), a Coordenadora Pedagógica da E1 mencionou que seu trabalho era o gerenciamento pedagógico da escola; e, com a chegada do NEM, em 2019, o trabalho foi muito intenso com relação ao planejamento. Para ela, “[...] não foi fácil, porque foi algo que foi sendo tomado conhecimento na prática mesmo. Foi algo que [simplesmente] chegou. Jogaram. E de repente você teve que realmente. A escola teve que se adequar a situações e buscar e os meios e caminhos para poder trabalhar” (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

Aderindo à política, a escola e seus profissionais se organizaram com as forças que dispunham, criando possibilidades, caminhos para que a política fosse possível nas escolas.

Nesse sentido Ball, Maguire e Braun (2016) sinalizam que a atuação da política pode transformar/revolucionar o contexto escolar, por meio da criatividade dos profissionais, pois, “a tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 74). Considerando, também, que pode ocorrer o processo inverso; caracterizado pelos autores como performático, ou seja, que cumpre a burocracia, mas, não impacta pedagogicamente as ações da escola.

5.1 A adesão das escolas E1 e E2 à política do novo ensino médio

Todos os sujeitos mencionaram que ficaram cientes da nova política durante reuniões/momentos formativos. A 14ª DIREC/Umarizal/RN recebeu as orientações por parte da SEEC/RN, e após a tomada de conhecimento convidou as escolas de ensino médio para uma reunião informativa. A coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN destaca como se deu esse momento:

Nós fomos convocados; como a gente já vinha num processo de discussão do currículo... E conseqüentemente o momento de apresentação da proposta, e quando essa proposta foi apresentada a gente já ficava imaginando que escolas nossas iam estar entrando pra implementar? Aí nesse momento a intenção era formar um grupo de escolas que a gente chamou de projeto piloto, escolas piloto de implementação e esse momento levou a gente enquanto regional pra formações; quando a gente voltou [de Natal/RN para Umarizal/RN] já fez uma apresentação geral para todas as escolas de ensino médio [a regional fez uma apresentação da política para todas as escolas de ensino médio circunscritas] para que elas conhecessem (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

Naquele contexto, a 14ª DIREC/Umarizal/RN recebeu as orientações sobre o NEM por meio da SEEC, multiplicou tais orientações com as escolas de ensino médio da regional, destas, cinco (05) estavam elegíveis, adimplentes e foram convidadas à adesão. Eram escolas de organização diversa, sendo duas (02) exclusivas de ensino médio na modalidade regular, uma (01) com oferta regular e profissionalizante e duas (02) com oferta de ensino médio regular, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e educação de jovens e adultos. Dessas cinco (05), duas (02) haviam recebido uma reforma estrutural recente, todavia, ainda sem atender a necessidade para um ensino tempo integral, por que, todas optaram pela jornada de contra turno, ou seja, toda semana os estudantes ficavam um dia em tempo integral na escola.

Após definidas as cinco (05) escolas piloto as equipes pedagógicas iniciaram as apresentações da nova política nas escolas. Os professores sujeitos deste estudo foram unânimes em enfatizar que se tornaram conhecedores da proposta por meio dos coordenadores pedagógicos. O professor José (Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023) relata que “[...] a gente pensou o seguinte, foi feita a reunião pedagógica, de todas as escolas foram assim, e o diretor colocou essa perspectiva de logo entrar nessa aventura. Porque, se a gente não entrasse agora, a gente progressivamente ia com o passar o tempo”. Com isso

entendemos que a política chegaria até a escola, se não em 2019, nos próximos anos, era inevitável. E os profissionais das escolas E1 e E2 compreenderam que seria melhor iniciar já no ano piloto, apesar de não ter conhecimento de como seria esse processo de recepção da política.

Ainda conforme mencionado por Juliana (Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023), o ponto chave para que uma escola pudesse ser selecionada para participar do projeto piloto do novo ensino médio era a quitação das prestações de conta, ou seja, a escola não poderia estar inadimplente, ou seja, sem as contas em dia.

Como a implementação do novo ensino médio vinha garantindo recursos, financiamento para implementação dos itinerários formativos, um dos critérios eu creio que foi assim o critério chave, porque, tinha o repasse de recurso da União, então a escola de ensino médio que não tivesse nenhuma pendência de prestação de conta, tendo em vista que ela ia precisar pra na sequência receber recurso pra implementar os itinerários, né? Então foi enviado um link de inscrição pela secretaria e a gente compartilhou com as escolas e na medida que elas preencheram elas também responderam a esses questionamentos de inadimplência ou até de atraso, entrega de prestação de conta. E esse filtro resultou em cinco escolas nossas que a gente teve assim um contato muito de perto com elas para orientar esse momento de escuta (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

Podemos apontar que esse momento de escuta mencionado por Juliana (Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023) se refere às dúvidas que as escolas levantavam em torno do NEM, sobre situações problema vivenciadas pelas escolas, acentuadas pela política; e como a 14ª DIREC/Umarizal/RN não tinha condições de oferecer soluções, tentava, a partir de diálogos/escuta (individual e/ou coletiva – entre escolas, ou entre setores da DIREC) orientar possibilidades com os recursos (humanos e financeiros, por exemplo) que a escola dispunha; em alguns casos (como convocação de professores – efetivos ou temporários) havia necessidade de levar a demanda para a SEEC/RN.

A fala da Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN nos possibilita refletir sobre como as políticas chegam às escolas. O NEM forçava uma reestruturação de carga horária, o que implica ampliar o quadro de professores, mencionava-se um tipo específico de perfil docente (sobretudo, para o Projeto de Vida) o que demandou análise, planejamento, experimentação; também ampliou o tempo do estudante na escola, necessitando de estrutura física, minimamente, adequada com espaço para banho, descanso, etc. Contudo, o critério pontual, para a seleção das escolas, foi a adimplência das escolas com a prestação de contas de outros recursos já recebidos.

A necessidade de mais investimento na educação chamou atenção da E1 que fez a adesão pensando em como esse recurso seria valioso para ampliar as possibilidades de aprendizagem na escola. Para Júlia (Coordenadora Pedagógica E1, 2023). “[...] através do novo ensino médio, a escola teve direito a alguns recursos. Esses recursos realmente só vinham para a escola, a escola só recebia se fizesse a adesão. Então a escola conseguiu reformular algumas coisas, comprar algumas coisas com o recurso do novo ensino médio”.

Os recursos referentes ao NEM chegaram às escolas em parcelas e foram utilizados de acordo com as demandas próprias de cada escola e em consonância com o plano de aplicação elaborado pelas E1 e E2.

Em diálogo com a coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN, ficou evidente que não houve questionamentos à política; por parte da equipe da regional à SEEC/RN, tão pouco das escolas à 14ª DIREC/Umarizal/RN; a política não foi contestada, foi acolhida: “Então eu vejo muito a questão da aceitação, curiosidade; não percebemos resistência, nem reivindicação de mudança” (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023). Apesar das incertezas acerca da política, mencionadas pelos profissionais da escola, não houve luta contrária à recepção desta pelos profissionais dos contextos deste estudo.

Contudo, os apontamentos não sugerem que não houve espaço para reflexão quanto aos possíveis danos à formação dos jovens, nem em relação à precarização do trabalho dos professores os quais precisariam ministrar componentes curriculares não pertencentes a respectiva área de formação; todavia, essa reflexão não foi condicionante para que o NEM fosse atuado nas escolas.

5.2 Como os sujeitos significam o novo ensino médio?

Com objetivo de compreender os desdobramentos do NEM nas escolas, consideramos interessante questionar os sujeitos sobre uma definição para a política, na perspectiva de percebermos como eles descrevem a atuação da proposta nas escolas. Algumas falas tentam mostrar pontos positivos da reorganização curricular, contudo, outras se remetem às falas próprias dos estudantes quanto à necessidade de aprofundar as disciplinas da base comum, questionando a serventia dos componentes curriculares recém-chegados por meio do NEM.

Mencionam a forma como a política chegou até as escolas e questionam a quem serve esse projeto, uma vez que diminui a carga horária das disciplinas que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de acesso às universidades públicas no

país, e pode implicar nas aprovações dos estudantes para continuação dos estudos em nível superior. Destacamos, a seguir, algumas falas que nos chamam atenção quanto a isso:

Um lugar de desafio. Eu [estava] acostumada a lidar com a minha disciplina única e exclusiva, e aí eu vou ter que me abrir pra outras disciplinas e eu vou ter que estudar pra essas disciplinas, e ser desafiada todo dia em sala de aula, porque é sempre uma nova vivência. Então, assim, é todo dia um desafio novo. É. Às vezes, muitas vezes é o aluno que não quer. [...] Eu já cansei de ouvir aqui que essas disciplinas eletivas, o projeto de vida não vai me levar pra lugar nenhum, não sei pra que essas disciplinas, não vou precisar disso. Então a gente tem que usar da lábia, da boa lábia, pra conversar com o aluno, mostrar o porquê dessas disciplinas, qual é a importância delas dentro dos contextos que a gente tá vivendo, [...] o novo ensino médio na verdade é um desafio e grande, muito grande. (Jane/Professora Eletivas E1, 2023).

Como se concebe um novo ensino médio que busca, digamos assim, uma capilaridade dentro do processo educativo e de certos conteúdos se não há instrumentos, se não há outro ambiente, e não há uma nova maneira de cenário e de ambiente pra que o aluno possa estar? Então, isso gera conflitos grandes não somente com o rendimento [deles], mas principalmente de algumas dissonâncias entre a realidade deles com o estar totalmente na escola (João/Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023).

Nós fomos desafiados a trabalhar com algo desconhecido com o qual tivemos que nos adaptar, ao qual tivemos que nos adaptar. Com a mudança de cargas horárias, os alunos. É como professora falou, eu não sei pra que serve isso, devia ter mais aula de biologia, ter mais aula de língua portuguesa, ter mais aula de matemática, porque tem o ENEM, porque não sei o que. A gente vê muito essa conversa do ENEM no dia a dia, e aí eles não acham que essas disciplinas que entraram, de currículo aberto, elas ajudam; eles acham que não. Mas, eu tento mostrar pra eles que há por trás de tudo isso é, uma tentativa de reflexão sobre a própria questão mesmo do próprio ENEM. Aí já entra, toca até essa questão do projeto de vida em si (Joaquim/ Professor Eletivas E2, 2023).

Acho que a forma como [a política do NEM] foi construída. A forma como foi feita, a forma como chegou às escolas. A gente está vendo que as licenciaturas, pra gente pegar pra formação, as licenciaturas estão mexendo em currículos agora. Foi jogado. A gente foi ‘jogado’. E eu prefiro pegar na dimensão projeto de quem, pra quem? O novo ensino médio é um projeto de quem? Pra quem? Porque assim, o aluno sempre vai trazer esse estereótipo social da finalidade ser o ENEM. Eu acho que essa é uma ideia que não sai. Todo aluno sai com essa finalidade. Então, terminado o ensino médio eu tenho que fazer o ENEM. E quando ele pega essas disciplinas ele não tem vontade porque eles não enxergam a relação de sentido [com os conteúdos exigidos pelo ENEM] (José/ Professor Projeto de vida/Eletivas E1 2023).

Se pudéssemos definir o NEM em uma palavra, a partir das falas dos professores, seria ‘desafio’. Desafio para assumir um componente eletivo, quando a sua formação específica é em matemática, inglês, etc., desafio para manter os estudantes motivados, quando se percebe

dúvidas quanto à política, desafio para ensaiar o ensino em tempo integral em escolas sem estrutura mínima necessária, desafio para adaptar o currículo; sem falar do desafio frente às políticas de transporte escolar e de alimentação escolar. Tudo acontecendo ao vivo, em tempo real, sem chance para ensaio, ou teste.

Nesta investigação, não ouvimos os estudantes; mas, consideramos enquanto possibilidade para pesquisas futuras. Conhecer o impacto, os reflexos da atuação da política na formação dos estudantes, os desdobramentos para pós-médio, a relevância do PV nesse processo, a continuação ou finitude dos estudos com o ensino médio, o enfoque empreendedor, dentre outros. Essa possibilidade surgiu após o diálogo com os professores. Saber que os alunos questionaram a política, a reorganização curricular, questionaram a necessidade do PV, não vislumbraram aplicação e/ou utilidade para sua construção pessoal. Os efeitos do NEM podem afetar todos os segmentos escolares.

Ainda com relação ao que os professores definem e como significam o NEM, nos parece claro o quanto a reforma encontra dificuldades em se materializar na estrutura das escolas. O contexto material (Ball, Maguire e Braun, 2016), para o professor João (Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023), representado pela ausência de espaços outros (entendemos como laboratório, quadra, espaço de lazer, etc.) para desenvolver o que propõe a política, afeta o rendimento dos estudantes. “Em geral, as escolas e os professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles. [...] as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas [...]” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 54).

Essa ausência coloca o professor em posição de desafio, uma vez que ele considera necessário reinventar sua prática; no entanto, as fragilidades próprias da escola dificultam e/ou impedem esse avanço pedagógico.

Com interesse em conhecer as principais mudanças no cotidiano docente com a chegada do NEM, perguntamos o que mudou na organização pedagógica deles para atender à política, aos ajustes, às lutas e negociações, implicados pela política. Os professores foram unânimes em mencionar a redução da carga horária das disciplinas para as quais se formaram e se submeteram a concurso público. Em decorrência disso, migraram para componentes eletivos que compõem as trilhas de aprofundamento (a redução ocorreu após a publicação do documento curricular do RN, no fim de 2021; com vigência a partir do ano letivo 2022).

Eu passei de quatro pra três aulas no primeiro ano, de quatro pra duas no segundo ano e de quatro pra duas no terceiro ano, a professora de português

do mesmo jeito. O professor de física que tinha duas passou a ter uma. Então assim, o próprio aluno ficava pensando, porque ele tem essa compreensão: porque eu tinha quatro aulas de matemática, e agora eu tenho só duas? E existe uma dualidade. A gente vê que hoje existe um estudo que demonstra que a problemática da língua portuguesa e do ensino de matemática é um negócio que o Brasil precisa pensar. Porque a cada ano piora; aí, quando você vê o processo, o processo da escola, como é? Não, o Brasil não tá bem na língua portuguesa, nem na matemática, nem nas ciências também. Aí o que a gente faz? Vamos pensar um novo currículo. A primeira decisão, redução de carga horária. E eu acho que as eletivas não têm essa perspectiva de cobrir [a carga horária reduzida da base comum]. O objetivo delas é outro. Mas a gente às vezes é até cobrado pelos nossos próprios alunos de ter que usá-las pra sanar essas dificuldades (José/Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023).

Essas mesmas gerências da educação que elaboraram esse currículo também fica toda hora falando no ENEM, ou seja, é como ele [o professor José] falou é pra melhorar nas provas externas, é pra o aluno conseguir mais aprovação no Enem, mas ao mesmo tempo vamos diminuindo a carga horária, por quê? (Joaquim/Professor Eletivas E2, 2023).

Aí os alunos dizem assim: poderia pegar uma dessas eletivas e colocar aula pra português? Colocar aula pra matemática? Porque são, não sei pra quê, tantas eletivas. O que se trabalha nas eletivas não necessariamente está nas provas (Jane/ Professor Eletivas E1, 2023).

É perceptível nas falas dos professores uma luta dos estudantes em busca do conhecimento, contestando a política, sugerindo escape ao controle e ao formato de currículo do NEM; ao tempo em que os professores refletem em como potencializar ações com a carga horária semanal reduzida. Para tentar fugir do controle exercido pela política, alguns dos professores pesquisados mencionam associar os componentes eletivos à sua disciplina de formação, por exemplo, língua portuguesa, língua inglesa, etc., fazendo associações entre o ensino regular e o que orienta a elaboração de um componente eletivo. Essa atitude não é regra, é uma transgressão da política, a qual varia de acordo com as culturas profissionais de cada docente, em cada escola, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016):

[...] os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização Ball, Maguire e Braun (2016, p. 101).

E ainda há a responsabilização. Os escapes ao controle podem gerar responsabilização por meio das equipes de orientação da escola e da 14ª DIREC/Umarizal/RN. Perguntados sobre essa possibilidade, os professores informaram que sim, havia reuniões de

monitoramento das ações em prol da implementação da política, onde o desempenho da escola frente às avaliações externas (Prova Brasil – IDEB) e da Rede (SIMAIS) eram apresentadas, ranqueando e destacando os resultados positivos e também os negativos. Sobre isso, o professor Joaquim (Professor Eletivas E2, 2023) relatou que “Naquela hora que está sendo apresentado [os resultados da escola], a gente está se “sentindo”, totalmente; se for coisa positiva a gente “se sente” também, né? Claro. Mas, também se não for...”.

Para Ball, Maguire e Braun (2016):

A política, então, não pode ser reduzida a um algoritmo (iterações, comunidade, aprendizado, influência ou qualquer outro), mas também a escola não pode ser reduzida à política. O que surge em nossa análise é a escola como um conjunto social obsoleto, que é revalidado continuamente, sustentado e mudado pelos diversos esforços de redes de atores sociais com interesses e compromissos díspares, mas mais ou menos focados. É necessário reconhecer o lugar da incoerência em tudo isso; políticas (e outras coisas, particularmente as vicissitudes do contexto) produzem uma tendência ao que a teoria ator rede chamaria de "precariedade" (Ball, Maguire e Braun (2016, p. 101)

Nessa perspectiva, compreendemos, a partir deles, que:

A escola é constantemente interrompida ou confrontada com expectativas contraditórias, mas isso é uma incoerência que pode ser colocada para funcionar, na maioria das vezes. Essa precariedade é produzida em parte pelas especificidades da política, mas é também inerente às incompatibilidades incorporadas nas demandas funcionais gerais da escolaridade (ordem, aculturação, certificação). (Ball, Maguire e Braun 2016, p. 102).

Tentar compreender o movimento da política na escola é algo que demanda esforço; a escola e seus sujeitos se transformam, podendo produzir insegurança durante o processo de atuação da política, mas, esse movimento, também, pode apontar para a revalidação da escola mesmo que os profissionais, os esforços, os contextos da/para a recepção da política seja desigual. Intricado.

Nessa perspectiva, ouvimos a equipe gestora da E1 com intuito de entender/conhecer como a escola organizou o trabalho pedagógico ao tempo que acolhia o NEM, quais foram as suas dificuldades contingenciais e as possíveis estratégias utilizadas para enfrenta-las e/ou resolvê-las. O gestor e a coordenadora pedagógica da E1 responderam que, apesar da forma como a política chegou à escola, não foi tão difícil adaptar a dinâmica escolar ao NEM.

Os problemas, eu confesso a você, que não foram tantos, tão graves, porque nós temos um quadro de professores aqui que só tinham um vínculo. E a

gente criou o contra turno para poder cobrir essas disciplinas; então a gente distribuiu carga horária suplementar. E eles gostaram. A gente encontrou um problema com os alunos não quererem vir, logo de início, mas depois eles se adaptaram. A princípio, no contra turno, a gente colocou só as disciplinas do novo ensino médio, as eletivas e projeto de vida; a gente viu que não dava para ser assim, porque os alunos não valorizavam. Eles não acreditavam que era uma disciplina de importância. Então a gente colocou, a gente mudou. Mesclou. Tanto, tinha projeto de vida, a parte diversificada, como tinha da [base] comum (Jorge/Gestor E1, 2023).

Entendemos, a partir do relato do gestor, que a ampliação do turno de aulas foi um ganho positivo para os professores da E1, com relação ao benefício financeiro pela concessão de aulas suplementares³⁰. No entanto, a experiência de um dia letivo apenas para a parte diversificada do NEM ocasionou uma evasão temporária e possível desinteresse dos estudantes, que não relacionavam às disciplinas (eletivas e PV) à importância do conhecimento e da aprendizagem.

Não conseguimos identificar, nas falas dos partícipes desta investigação, durante o grupo focal, se o posicionamento dos estudantes com relação a essas disciplinas trazidas pelo NEM permanece/permaneceu, pois, de acordo a gestão a estratégia foi mesclar o horário de aulas com as disciplinas da base comum e as da parte diversificada. Com isso, os estudantes passaram a frequentar as aulas e, a evasão foi contida; entretanto, não sabemos se o significado/sentido dessas disciplinas foi se constituindo, para os jovens, ao longo do processo e/ou se a concepção/pensamento a respeito foi apenas suprimida pelo arranjo do quadro de aulas.

A coordenadora pedagógica da E1 se refere como uma das dificuldades a resistência docente de sair de sua disciplina de formação para assumir a parte diversificada das turmas do NEM. Para eles, foi/é um grande desafio. E não houve adesão espontânea para essas disciplinas; foi o diálogo, o convencimento e as relações mantidas dentro da escola que possibilitaram à gestão reorganizar a distribuição da carga horária docente. Como destaca a coordenadora da E1:

Logo de início, eu acho que um dos maiores desafios, ainda hoje, é essa questão do professor, da sua disciplina migrar para outra que não é da sua área. Então, assim, é desafiador porque vai mexer com você, vai tirar você

³⁰ De acordo com os Artigos 30, 31 e 32 da Lei Complementar Nº 322, de 11 de Janeiro de 2006, o professor que não possua acúmulo de cargo poderá substituir professores com um acréscimo de carga horária de até 10 horas semanais (disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2019/07/10/0134877c5c15008c67d45ba457b30453.pdf>). E com o Artigo 14 da Portaria 114/2018 – SEEC/GS, a carga horária suplementar é solicitada à 14ª DIREC/Umarizal/RN que procede com o processo de implantação junto a SEEC/RN (disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20180124&id_doc=598268)

da zona de conforto; requer mais, mais empenho requer mais esforço. Então, isso acaba sendo um pouco, tendo um pouco de resistência nessa parte. Na época, teve, principalmente porque era algo novo, então todo mundo [os professores], ninguém queria. E a gente ia colocando ali o professor que tem uma carga horária descoberta, a gente colocava, encaixava ali para completar. Mas assim, tipo assim, por livre e espontânea vontade? Não. Não existia não [o fato de o professor migrar para os novos componentes do currículo]. Eu quero ser professor de eletiva. Eu quero ser. Não existia. Então, tinha essa resistência. Mas, a gente ia conversando e, graças a Deus, ia se entendendo (Júlia, Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

Júlia (Coordenadora Pedagógica E1, 2023) menciona, ainda, que considera como dificuldade o fato de não ter havido preparação para receber a referida política; as formações para a escola começaram logo no início do ano letivo. Então, a equipe iniciou mesmo sem ter clareza, de fato, sobre o que demandava a proposta do NEM; apenas com a disposição da equipe em gerir os processos e fazer o ano letivo acontecer, e manter a organização e a motivação da comunidade escolar em relação à proposta da escola.

Da escola à 14ª DIREC/Umarizal/RN a política foi acontecendo. Questionamos a coordenadora pedagógica da regional sobre o NEM, suas implicações na organização das escolas e da DIREC, as novidades. Juliana (Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023) mencionou as críticas ao ‘novo’ atribuído à política reforçando que as ações da escola, anteriores à política, não podem simplesmente ser apagadas:

Eu ouvi muita crítica em cima do “novo”. Que é como se o novo precisasse apagar o que nós já tínhamos. E, na verdade, o diferencial que eu percebo é que as políticas anteriores, o que veio anteriormente, eram projetos e essa reforma trazendo aí o que sugere o novo ensino médio, ela foi algo que veio para ficar e a gente tem a visto crescendo, tem visto ela se ampliando, ganhando segurança, não é tipo a escola se apropriou e de repente precisou esquecer para implementar outra coisa. Não!! Juliana (Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023)

Uma enchente de políticas, projetos, programas, parcerias (inclusive público-privadas) inundaram as escolas da rede estadual de ensino (algumas citadas na introdução dessa produção), geravam a sensação de que ‘rebobinaram a fita’ outra vez. “O sentimento de ‘eterno recomeço’ pode gerar incertezas e dúvidas, além de frustração, comprometendo ainda mais a condição de trabalho na escola” (Santos e Oliveira, 2013, p. 511); o movimento de auge e declínio de políticas pode enfraquecer o potencial da escola, causando a impressão que tudo pode ser reiniciado a partir de um novo projeto. Contudo, enfatizamos a fala de Juliana (Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023) quando afirma que o que chega

(novas políticas) não apaga o que a escola constitui como força, as experiências e *expertise* profissional.

5.3 Do acolhimento à política: as formações para as escolas/professores

Para o acolhimento da política do NEM os sujeitos informaram que houve formações (na SEEC/RN para as DIREC – da 14ª DIREC/Umarizal/RN para as escolas/professores), encontros formativos, para conhecer e discutir como seria o ensino médio após adesão ao NEM. A Coordenadora Pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN, descreveu o efeito cascata desses encontros na própria regional, pois de acordo com a mesma ela participava das formações via SEEC e era multiplicadora na regional.

[...] envolvidos no processo de formação, sempre que nós chegávamos de uma formação a gente tinha os nossos momentos de estudo, até por que a equipe nem sempre era toda envolvida no processo de formação, mais a equipe pedagógica e a ampliação chegando até a equipe financeira. Porque as prestações de conta, o financeiro era quem orientava. A gente sentava pra socializar pra que o conhecimento chegasse para todos. E a gente se fortalecesse [fortalecer o entendimento sobre a política] para ajudar com mais intensidade as escolas. Então, houve momentos muito fortes de estudo, tanto nosso e quando a gente estudava em equipe a gente também chamava as escolas pra estudar junto, e a gente percebeu que esse movimento ele aconteceu na escola também (Juliana/Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

Um exemplo de cascadeamento (formativo) é apresentado por Oliveira e Dias (2022) numa pesquisa realizada nos municípios de Mossoró/RN e do Rio de Janeiro/RJ sobre o processo de implementação da BNCC. Esse movimento de ‘repasse’ formativo em prol do cumprimento da agenda política (seja BNCC, ou, no caso desse estudo o NEM) ocorre entre os órgãos responsáveis pela implementação da política, seus parceiros (que podem ser ONG’s, institutos, dentre outros), geralmente preparados e executados por instâncias superiores à escola. Concordamos com as autoras quando afirmam que “[...] as políticas curriculares são produzidas para além das instâncias governamentais, a partir das práticas e de propostas desenvolvidas nas escolas [...]” (Oliveira e Dias, 2022, p. 22).

Semelhante ao processo formativo/implementação que envolvia o objeto da pesquisa de Oliveira e Dias (2022), o processo de reorganização curricular em decorrência da BNCC estava acontecendo, também, na 14ª DIREC/Umarizal/RN – e escolas circunscritas, que de acordo com Juliana (Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023) foi

intensificado (no ensino médio) pelas escolas piloto do NEM e pelas escolas em tempo integral (de ensino médio) a partir de 2018. Juliana (Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023) menciona com satisfação os momentos formativos, destacando-os como momentos de estudo intensos para apropriação da política e orientação às escolas e demais equipes da Regional de educação.

Para as equipes das escolas E1 e E2, responsáveis pela atuação da política, os momentos formativos traziam mais dúvidas e questionamentos do que orientações. O que é natural, devido aos contextos diversos de cada escola piloto; as respostas prontas apresentadas pelo Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, não eram capazes de abarcar, de dar conta. Júlia, Coordenadora Pedagógica da E1, dialoga sobre esse processo formativo concomitante ao trabalho com NEM na escola, enfatizando-o como sofrido e confuso.

Então, houve alguns encontros, algumas formações assim, a meu ver, deixavam muito a desejar. Eu não sei se era pelo fato de ser também uma política nova e quem estava formando também ainda não tinha a propriedade sobre a política. Então, nós íamos para formações, mas às vezes nós voltávamos na mesma [sem compreender nada]. Então, assim, as informações não eram repassadas com tanta clareza. A gente voltava com muitas dúvidas. Porque quem estava formando às vezes não tinha propriedade, não tinha também, não sabia dar a resposta que a escola estava procurando, que os participantes estavam naquele momento questionando ou pedindo, e aí? De fato, nós fomos realmente aprendendo na prática, fazendo mesmo, né? Porque às vezes ficavam as informações muito soltas, às vezes a Secretaria dizia uma coisa, a DIREC dizia outra; uma escola fazia um jeito, outra escola fazia de outro jeito, então assim não tinha um alinhamento. Cada um foi se virando ali de acordo com a sua realidade. De acordo com a sua necessidade e as coisas foram caminhando, foram dando certo, mas que logo de início não foi fácil. As informações às vezes eram muitas. Não chegavam direitinho, as coisas eram muito confusas, então, nós sofremos um pouco no início por causa dessa situação (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

A fala da Coordenadora Pedagógica da E1 nos possibilita entender o movimento de atuação da política acontecendo. As adaptações, cada escola fazendo de uma forma, a partir dos seus contextos nos faz refletir sobre a produção da política no contexto da escola. A partir desse diálogo compreendemos a escola enquanto líder desse processo político, utilizando os recursos disponíveis na orientação da equipe para a atuação da política.

Dessa forma, os docentes integrantes deste estudo relataram como aconteciam esses momentos formativos, e de que maneira as orientações transmitidas pelas equipes da SEEC/RN e da 14ª DIREC/Umarizal/RN eram entendidas, quando entendidas pelos

professores já que eles mencionam voltar desses encontros com diversas outras questões além de comparativos entre escola real (contexto vivenciado por eles) e escola ideal (contexto da política enfatizado pelos agentes dos órgãos superiores).

E a gente tinha uma dualidade. Nós tínhamos uma compreensão real de escola e os órgãos que tão na gerência parece que tem uma outra visão de escola, né? Então assim, eles nos cobravam de coisas que eles não tinham consciência da viabilidade de sala de aula (José/Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023).

Curiosamente, era a mesma sensação de professores que participavam de certa qualificação em Natal, que parece que eles estavam falando pro mundo fictício, não para o real, para o real, né? Entendeu? Parece que são lugares de fala totalmente distintos, e se cobrava justamente a partir do seu próprio, do seu próprio mundo, realidades, e resultados que do qual o cenário é totalmente diferente (João/Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023).

É. E eles continuam falando, as formações elas não mudam (Jane/Professora Eletivas E1, 2023).

Exato. Exatamente (Joaquim/ Professor Eletivas E2, 2023).

As falas nos levam a compreender que, para os sujeitos escolares, o processo de compreensão e prática do texto político, conforme orientado nos momentos formativos, não era possível ou real. Pensando a partir da lógica de Ball, Maguire e Braun (2016), quando apresentam quatro dimensões contextuais para atuação da política, supomos que, mesmo apresentando respostas semelhantes, o contexto de fala, de pertencimento e de atuação dos sujeitos são heterogêneos (mesmo os que fazem parte da mesma escola). Logo, um encontro formativo de algumas horas não apresentaria as respostas/soluções almejadas pelos participantes.

Na perspectiva da atuação, esses acordos, ajustes e disputas são próprios dos sujeitos e de seus contextos. Contudo, a crítica às formações do NEM são compreensíveis uma vez que o processo de conhecer a política acontecia no mesmo momento em que as escolas iniciavam o ano letivo; apressado e prematuro, assim como a atual a reforma do ensino médio.

O que, para as escolas piloto, era novidade. De acordo com Juliana (Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023), para a equipe pedagógica da Regional já era do conhecimento e da prática; ela está falando sobre as principais mudanças no currículo escolar trazidas pelo NEM, a inclusão dos componentes curriculares de Projeto de Vida e Componente Eletivo. Segundo Juliana (Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN,

2023), a Regional assessorava as escolas piloto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)³¹ e esses componentes também faziam parte da organização curricular do EMTI.

Tiveram encontros pedagógicos, jornadas pedagógicas teve muito momento, e, principalmente, nós aprendemos muito porque trabalhar a extensão, a ampliação da parte diversificada do currículo com projeto de vida, eletiva, componentes bem novos para nós. Mas, nós tínhamos também já o conhecimento porque nós já trabalhávamos com a proposta do ensino médio em tempo integral que antes do novo ensino médio já trabalhava esses componentes (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

O compartilhamento das experiências do EMTI com as escolas piloto do NEM foi decisivo para escolas, pois estas precisam organizar o ano letivo que iniciava, distribuir carga horária docente, elaborar componentes eletivos, preparar material didático, cada uma com suas especificidades, e, em comum, o estudo do Guia de Implementação do NEM. Para a coordenadora pedagógica da E1 e a coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN, o guia contribuiu para nortear esse processo de acomodação da política na escola.

O guia do novo ensino médio tem alguns documentos e eram documentos que realmente nos davam norte. Orientava sobre como seria a questão, como seria, como é a proposta, como era a disciplina, principalmente o projeto de vida, como era realmente a característica dessa disciplina, o perfil dos professores. Qual a proposta de cada uma, de como fazer, quais eram os eixos estruturantes. Enfim, dava esse norte. Então os documentos realmente, eram um subsídio. Era um apoio para a escola (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

O guia de implementação foi construído para orientar tanto a gente da regional [DIREC], como também as escolas. Com tudo que ele trazia de novidade porque não foi fácil pros nossos professores, como também pra escola porque ela recebeu um currículo novo. Adaptado. Mas, que não foi fácil no sentido de implementar, não de conhecer o que era sugerido, as orientações, mas, sim, na hora de testar na prática. Foi um momento realmente de muito amadurecimento pelas escolas (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

A ideia de guia enquanto receita para ‘testar na prática’ nos chama atenção para o fato de os sujeitos desta pesquisa saírem com tantas dúvidas/questionamentos dos momentos de formação/orientação para recepção da política do NEM. Tentativas de imprimir um roteiro

³¹ O ensino em tempo integral do país tem carga horária mínima de 35 horas semanais. O objetivo do programa é diminuir evasão escolar e repetência por meio de repasse de recursos para as Secretarias de Educação adequar escolas ao tempo integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83431-mec-divulga-novas-diretrizes-do-ensino-medio-em-tempo-integral>

específico em contextos de escolas diversos, seja em relação à localização geográfica, história na comunidade, efetivação de matrículas, as experiências docentes e de gestão escolar, a formação e os valores desses profissionais, infraestrutura, investimento do poder público ou privado, resultado das avaliações externas, etc. (Ball, Maguire e Braun, 2016). Pode ser devido a esses contextos que os profissionais não se sentiam contemplados pelos discursos formativos em prol da política do NEM.

A atuação da política no contexto da escola não cabe em um guia; um guia não comporta todas variáveis de uma única escola, sequer de várias escolas. Compreendemos que o documento serviu para os encaminhamentos de conhecer a proposta. A partir da chegada à escola, o referido guia e as formações não atendiam as necessidades expostas pelas instituições. Cada uma foi adaptando a política do NEM à sua realidade, as suas condições de fazer a política acontecer com os recursos disponíveis.

Ainda sobre o guia, a coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN questionada se este era essencial para o processo de recepção do NEM nos informa que não. Ela afirma que a regional conseguiria orientar o processo sem a existência do referido documento, porém levaria mais tempo.

Eu creio assim, que o guia foi, digamos, o facilitador do processo. Porque, como eu falei, a proposta de ampliação do novo ensino médio é um movimento que o plano nacional, plano estadual já sugeria. No que diz respeito às competências gerais e nesse momento o estreitamento de construção de um documento que norteasse, que esclarecesse mais foi de muita importância. Eu diria assim, que sem ele, a gente orientaria, mas levaria mais tempo. Se a gente não tivesse esse norteamento pra orientar as escolas com mais segurança (Juliana/Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

Partindo do entendimento que as políticas são atuadas, reconhecemos que o processo de atuação aconteceu não apenas na escola, mas, também na 14ª DIREC/Umarizal/RN. Esse entendimento é possível ao olhar/investigar para/a política (nesse caso o NEM) por meio do CP de Ball e Bowe (1994), e de seus contextos, pois possibilitam compreender que o processo de produção política acontece na escola, na DIREC, na SEEC/RN, e que “[...] os sentidos das políticas, quando em seu processo de negociação entre os múltiplos contextos pelos quais transita, expressam os acordos entre as lutas pelo poder de significação das políticas educacionais” (Lopes, 2010, p.105).

Nesse sentido, compreendemos com Lopes e Macedo (2011) que o poder não possui um centro, ou seja, o processo formativo pode ocorrer a partir de interpretações individuais e

coletivas (da política), apontando os caminhos, assinalando possibilidades, adaptando à política aos contextos. Como aponta Lopes e Macedo (2011):

No caso da política de currículo, a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas (Lopes e Macedo, 2011, p. 237).

Nesses espaços de poder, conflitos e embates com objetivo de fazer valer o texto da política, e o uso do manual orientador, percebemos que as informações podem não chegar por completo em todos os espaços propícios à recepção da política do NEM, seja nas DIREC, seja nas escolas. Isso porque, ao questionarmos aos professores se eles conhecem o guia de implementação do novo ensino médio todos responderam que não. Nesse sentido, é provável entender que as formações eram organizadas conforme o guia, mas, como os professores não conheciam o documento, não se sentiam contemplados pelos/nos momentos formativos/formadores, pois a realidade da atuação da política, por eles desenvolvida, não correspondia àquele texto orientador. Contudo, é possível compreender a partir do relato, do semblante e do tom de voz dos professores, quão desafiador foi a atuação do NEM nas escolas participantes deste estudo, pois “a política é fácil, as atuações não são” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 22).

5.4 Reorganização curricular: projeto de vida e componentes eletivos

Como mencionado anteriormente, o NEM definiu a necessidade de reorganização curricular nas escolas com o acréscimo de carga horária e de componentes curriculares; análise do perfil docente para lecionar as novas disciplinas; essas e outras situações contingenciais que demandaram arranjos e abertura ao inesperado por parte dos profissionais que atuaram a política.

No manual Orientação Pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular (Brasil, 2019, p. 14) são listadas quatro atitudes relacionais entre o professor que trabalha com PV e os estudantes: empatia, respeito/abertura, coerência e confrontação. Empatia para entender o universo discente, respeito/abertura para aceitar sem

julgamentos a fala/ação do outro, coerência entre discurso e prática e confrontação para orientar os jovens quanto às divergências entre suas atitudes e fala.

O guia de implementação do NEM parece orientar outro caminho, quando diz que: “Considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 23. Grifo nosso). Com isso, entendemos que o PV tenta instruir os estudantes a definirem um plano futuro, baseado em escolha profissional vocacionada com foco no trabalho, na qualificação de mão de obra. Concordamos com Lopes (2019, p.70) quando aponta essa reorganização como tentativa de controlar o porvir, o futuro dos estudantes.

Por que a educação de nível médio tem que estar submetida ao trabalho como projeto de vida? Mais uma vez reitero o quanto essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, instando-os a definir seus projetos de vida [...] via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível (Lopes, 2019, p.70).

Acreditamos que esse futuro está sujeito a fracassos, contingências, transformações outras, e, que não estaremos/estarão preparados para esses desdobramentos. Um projeto de vida não se inicia e se conclui no ensino médio; este é para/durante a vida; estaremos em formação constante, forjando nossa identidade, mudando planos, sempre que preciso.

Em contraposição às orientações contidas no guia de implementação do novo ensino médio, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar traz um conceito de PV que não se pauta, apenas, no eixo profissional. O documento orienta que o estudante seja preparado no ensino médio para o desenvolvimento social e pessoal, além do profissional.

Projeto de Vida não corresponde unicamente, no Ensino Médio, à construção de um projeto profissional ou vocacional. É mister considerarmos que a vida se realiza em dimensões, sendo a carreira profissional apenas um dos elementos da nossa existência, por isso não podemos reduzi-la a um extrato majoritariamente profissional (Rio Grande do Norte, 2021, p. 67).

No diálogo com os professores, sujeitos desta pesquisa, percebemos quão desafiador foi/é o trabalho com PV, em especial, no que diz respeito ao quê e como trabalhar e, também em relação à adaptação profissional.

José (Professor Projeto de vida/Eletivas E1), por exemplo, destacou que sua formação é na área da matemática, com estereótipos marcados na comunidade escolar exigindo de sua

prática e de sua concepção de identidade ressignificações muitas, e que mesmo com tantas dificuldades ele se identifica com a disciplina (destacamos que esse professor cursa atualmente um programa de doutoramento em uma universidade pública – o processo formativo desse professor se reflete nas suas falas e postura, demonstrando um perfil não de contestar/não fazer, mas, de ser consciente das adaptações necessárias à política para potencializar a aprendizagem dos estudantes).

E também foi desafiador. Porque eu sou da matemática e carrego um estereótipo de uma disciplina aonde a gente não tem muita margem para pensar. A racionalidade das demonstrações, das construções, da prova, tudo é demonstrado. Mas assim, é uma questão de perfil mesmo. Eu acho que é uma disciplina, que é uma perspectiva que vai além da formação, é a pessoa. Então, eu me apaixonei por projeto de vida. Foi uma experiência muito rica e não é à toa que eu passei, acho que uns três anos, até a gente meio que dividir eu tive que cobrir outras disciplinas. Eu acho que o desafio do projeto de vida é porque ele diz muito sobre a nossa compreensão do outro; e muitas pessoas têm medo de mostrar essa compreensão, porque uma coisa é você ser um professor mediador de projeto de vida, outra coisa é você ser um professor de filosofia, um professor de matemática, que são especificidades. Lá, o cenário de discussão é outro, a vertente é outra. No projeto de vida a gente precisa muito mais de acolher isso, de reflexão, de construção (José/Professor Projeto de Vida/Eletivas E1, 2023).

Por meio dos relatos dos professores, é possível perceber que mesmo que órgãos superiores, seus documentos e orientações tentassem controlar/determinar como seria desenvolvido o trabalho com PV, foi/é na atuação da política que observamos as possibilidades de escape, de transgressão da política, não como algo ruim, mas, como negociações e embates decididos na escola, a partir da reflexão sobre as necessidades de cada contexto; potencializando as forças já existentes, uma vez que “[...] a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas [...]” (Ball, Maguire e Braun, 2016, pág. 20).

Nesse processo de dar sentido à política, os professores se identificam ou não com os componentes recém-chegados. Sim, os professores mencionaram que foi sugerido (pelas equipes gestoras/pedagógicas das escolas E1 e E2) para eles o trabalho com essas disciplinas após a análise do perfil docente deles, do diálogo e da necessidade da escola em definir o quadro de professores. Não foi forçado. Os dois professores que trabalham com o PV informaram que gostam e que consideram a disciplina importante para o desenvolvimento dos estudantes, que precisa ter um perfil humano e que aprenderam/aprendem muito por meio do PV.

Então, assim eu acredito que, talvez, para uma boa parte discente abraçar o projeto de vida, esteja a ideia de que a gente experimenta a sensação, uma sensação não de improviso, mas sabendo que em uma aula pode acontecer tudo, inclusive nada! E, talvez, até a experiência do desastre educacional, não atingir meus objetivos, entendeu? Parece que é algo que a gente trabalha com a imprevisibilidade em relação aquilo que a gente espera. Então, eu acho que o projeto de vida é *sui generis* nesse sentido. Não somente em lugar, não somente um conteúdo, mas a gente pode, ele pode totalmente ser transformado a partir de um uma expectativa que pode ser gerada por um, ou pelo verdadeiro, próprio, problema. Que não somente um, mas também toda a classe pode estar passando. A gente aprende muito em projeto de vida. E a gente só aprende porque a gente passa também por uma exigência de humildade que o próprio processo educativo nos exige (João/Professor Projeto de Vida/Eletivas E2, 2023).

A fala do professor de PV possibilita inferir: é possível reconhecer que no contexto da prática, na atuação da política, o sentido dado pelos professores ao PV difere do perfil orientado pelo guia da política. Não é percebido na fala que as práticas se voltam para a construção de um projeto profissional, mas, o enfoque principal está nas relações, na vida, em como aprender com os problemas individuais e coletivos.

Com isso, não defendemos a ideia de que não se possa dialogar sobre profissão, trabalho, empreendedorismo no ensino médio. Pelo contrário: há espaço para discutir temáticas diversas; mas, o ensino médio não precisa tratar apenas sobre isso. A formação do jovem não precisa encerrar na educação básica, e o mercado de trabalho, já, logo após sua conclusão não pode ser (e não é) o único caminho.

Questionamos os professores que lecionam PV e participam desse estudo, quanto à exigência da definição de um projeto de vida ainda na educação básica: será que o jovem, ao concluir o ensino médio tem possibilidade de lidar com todos os dispositivos que demandam um projeto de vida? Essa exigência não desfavorece o crescimento dos estudantes?

Para João (Professor Projeto de Vida/Eletivas E2, 2023),

Desde o primeiro ano tem certas coisas que a gente trabalha, por exemplo, primeiro ano a dimensão pessoal. Segundo ano, a dimensão do cosmo, do outro, do mundo, etc., no terceiro, a questão de como se dá a relação do eu com o mundo e a minha contribuição. Então, como são perguntas muito abertas e como, desde o primeiro ano, a gente toca sempre os assuntos que em nenhum outro momento eles são capazes de tocar, eu acredito que já é uma sensibilização de modo que potencialmente eles já têm uma margem compreensiva de pra onde a minha vida poderia dar. É a partir daquilo que basicamente eu toquei, em assuntos pertinentes, aquilo que eu sou, aquilo que eu gosto, aquilo que me toca, aquilo que me anima, que me dá prazer, aquilo que desperta meu desejo, a minha criatividade. Então, eu acho que não [desfavorece o crescimento dos estudantes], até porque as dimensões e

pelo menos dentro do projeto de vida são questões a meu ver, da forma que a gente trabalha, são questões bem abertas.

José (Professor Projeto de Vida/Eletivas E1, 2023), por sua vez, destaca:

Então, na primeira série, a gente fazia dois tipos de carta. Uma descrição de quem sou eu e uma construção de um projeto, uma descrição do que seria um projeto de vida para aquela pessoa. E essa carta transitava da primeira, pra segunda [série do EM]. Na segunda, ele fazia um novo roteiro. E, na terceira, eles faziam a mesma coisa. E a percepção que eles tinham é que o projeto de vida é um uma construção. Que essa vida, essa nossa vida é uma vida muito dinâmica. Então era muito sobre a necessidade da gente definir as coisas, e ter sabedoria de que em algum momento a gente vai ter que construir novas rotas. Que as nossas decisões de hoje vão mudar amanhã. Por quê? Infelizmente a gente percebeu, que hoje o nosso aluno é emocionalmente, ele [o professor pausa, pensativo] eu não sei se a palavra frágil seria a mais ideal, mas ele tem muita dificuldade de lidar com algumas coisas quando não são da forma como é desenhado E, nesses dois primeiros processos iniciais, a gente discutia muito sobre isso. A ideia que projetar a vida pode ser, ela é necessária, ao mesmo tempo em que a gente tem a compreensão que a gente não tem esse controle.

Para os professores partícipes desta investigação, o PV não se trata, apenas, de uma lista de sonhos. São metas, objetivos, que estão relacionados ao contexto familiar, econômico, social, pessoal. Um plano que poderá não funcionar. Que pode frustrar. Que pode ou não promover a felicidade, sucesso. A difusão da ideia de que, se o estudante se esforçar ele vai conseguir, e o fato é que a realidade familiar dos alunos da escola pública é de carência, de muitas dificuldades, e esses fatores poderão influenciar os projetos de vida, sobretudo, da juventude mais pobre.

José (Professor Projeto de Vida/Eletivas E1, 2023) continua:

Quando eles pegavam as cartas deles para fazer a autoanálise, alguns começavam a chorar. Porque percebiam que a vida difícil que tinham lá na primeira série, não mudou. A gente percebia que tinham uns contextos muito difíceis, e a vida não mudou, e muitas vezes a gente sabe que a questão fora da escola implica muito essa construção de um projeto de vida. Quando a gente vê o nosso aluno no corredor, bonitinho, sorridente, mas, por dentro a gente não enxerga essas construções. Emocionalmente, a gente não sabe como ele chegou à escola, a gente não sabe o que foi que ele passou em casa, e a gente sabe que, para eles, é exigir muito um controle emocional, para você lidar com uma vida muito difícil dentro de casa e você ter um projeto de vida, surreal, espetacular. E eu sempre tentava trabalhar com essa perspectiva: “olha, o meu quadrado não pode ser o mesmo de vocês, o do seu colega não pode, acho que cada um tem que desenhar o seu projeto dentro das suas perspectivas”; entender que hoje a gente tem uma compreensão, amanhã a gente tem outra. Porque a pressão psicológica em quem está na terceira série é muito forte.

É possível identificar por meio da fala do professor José (Professor Projeto de Vida/Eletivas E1, 2023) que a realidade familiar dos estudantes, pode não ser, em alguns casos, propícia para o desenvolvimento escolar/pessoal/emocional dos jovens. Precisamos não esquecer que os estudantes das turmas piloto do NEM, partícipes desta investigação, experimentaram a atual reforma vivenciando a Pandemia da Covid-19³², que levou a inversão do espaço de estudos – da escola para casa – numa conjuntura de ensino remoto emergencial, que expôs (ainda mais) as fragilidades cotidianas dos discentes e suas famílias. Nesse contexto social, econômico, emocional, escolar, o qual envolve a formação dos jovens dessas escolas públicas, refletimos sobre o processo que envolve a construção de um projeto de vida; as perspectivas, o lugar de fala/existência, possivelmente poderão causar (nos estudantes) frustrações, sensação de impotência já no elaborar; as comparações; e por mais que o professor tenha um papel relevante durante esse planejamento, há questões que não estão sob o controle docente/escola.

Apesar disso, destacamos a tentativa do professor em trabalhar as questões sócioemocionais dos estudantes; oferecendo escuta, acolhimento, nos momentos externos às aulas do PV, um trabalho para qual o mesmo não foi capacitado/formado. Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) quando afirmam que “[...] os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola [...]”. Nesse sentido, “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Ainda dialogando sobre o PV, questionamos os professores quanto à definição que o componente tenta fixar nos jovens, do que ser/fazer ao concluir o ensino médio. Como enfatizado acima por Mainardes (2006), é possível compreender que os professores pesquisados imprimem seus valores, suas crenças e atuam a política a partir de contextos

³² Crise mundial de saúde causada pela transmissão do vírus Sars-CoV-2 (com início em 2019, todavia, reconhecida como pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 2020). No Rio Grande do Norte, as atividades escolares presenciais foram suspensas em 17 de março de 2020 seguindo as recomendações decreto nº 29.524 (disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489). Em maio de 2020 o Governo Rio Grande do Norte instituiu por meio da Portaria SEI nº 184 (04/05/2020), considerando as orientações da Instrução Normativa nº 01/2020 – do Conselho Estadual de Educação e do Parecer do Conselho Nacional de Educação (28/04/2020), as normas para reorganização do planejamento curricular para o ano letivo 2020. Esta portaria orientou, dentre outras questões, a elaboração do plano de trabalho de atividades não presenciais, o ensino remoto.

singulares e próprios de cada um, trazendo para o PV questões sobre auto avaliação e dando pouca ênfase as questões de vocação profissional.

Eu acredito que não é uma exigência do ensino médio que você tenha uma definição de rumo. O rumo, digamos assim plenamente definido nas suas etapas, eu acredito que não, até porque é inviável, é inviável, é inviável. Se todos nós recordamos como se dava, por exemplo, a nossa vida dentro do ensino médio, é claro que é um pouco de injustiça fazer um paralelo entre gerações, e épocas, né? Mas, a disciplina tem o objetivo de fazer com que você tenha um rumo sensível, do qual você tenha clareza, não necessariamente daquilo que você quer, mas principalmente daquilo que você não quer pra sua vida. Então, isso já ajuda e, até porque, quando você tem clareza qual não é a sua praia, então você erra menos. Agora, claro, o rumo no sentido de que numa gama daquelas coisas que me afetaram, despertaram meu interesse, a minha zona criativa, o meu desejo, ou até o meu tesão, digamos assim, dentro de um rol de possibilidades, eu ainda posso verificar. Agora, enquanto definição de como propriamente dito, com coisas pré-estabelecidas e definidas, não é o objetivo do projeto de vida. Não senti no projeto de vida essa pressão, vi muita tranquilidade (João/Professor Projeto de Vida/Eletivas E2, 2023).

Pela fala do professor percebemos o desdobramento da política na prática; a leitura e a tradução do texto político, a interpretação e a atuação. Essa possibilidade de estudar as políticas nos oportunizou compreender que a escola produz política, que os profissionais produzem política, e que a partir das traduções desses profissionais a política vai se constituindo e existindo na escola, tomando outros formatos, seguindo outros objetivos, pensados pelos atores para acolher a proposta e atender as demandas contingenciais além da adaptação a outras políticas inseridas na instituição (Ball, Maguire e Braun, 2016).

De acordo com a coordenadora pedagógica da E1 não ter um profissional capacitado para o trabalho com o PV dificulta o trabalho da/na escola. Ela relata que há de se ter cuidado ao ministrá-la para o aluno não criar falsas expectativas, e completa que a necessidade a ser contabilizada é a carga horária completa do professor. Uma estratégia administrativa para suprimir as aulas ‘vagas’ e também controlar a jornada de trabalho docente.

A gente tem que ter cuidado realmente com essa questão do projeto de vida. A gente tem que desde cedo trabalhar no indivíduo, no ser humano, no estudante desde a infância, essa questão da perspectiva de vida, de projetar algo e também de olhar para o futuro. E aí? Mas, se não der certo? E é isso porque existem os percursos na vida. Então, é muito complexo. Essa disciplina é muito complexa, porque se a gente não tiver cuidado, a gente pode estar iludindo alguém. E você tem que apresentar a realidade, você tem que fazer, levar ele a entender que realmente ele precisa andar naquilo que ele quer, mas o que é que eu estou fazendo? O que é que eu tenho feito? Não existe uma receita. Mas e aí? Se algum momento falhar e se não der certo? Então assim,

até as emoções dentro dessa disciplina tem que ser trabalhada. Então assim é uma disciplina muito, eu acho muito interessante. Eu, eu admiro bastante a essência da disciplina, mas é muito complexo trabalhar. Então assim não tem um professor formado naquilo específico para aquilo, existe essa questão do tapa buraco, vou usar essa expressão popular, então qualquer pessoa hoje pode trabalhar com eletiva/projeto de vida. Para suprir uma necessidade. Mas, não se preocupa com a qualificação nem com o perfil daquela pessoa, porque eu lembro que quando começou o novo ensino médio, no início falava assim: perfil. Ah, para ser professor de projeto de vida, tem que ter esse perfil aqui. A gente ficava na escola analisando, tentando enxergar e olhar quem entre o corpo docente, quem realmente de fato, tinha aquele perfil, ou o professor que se aproximava daquele perfil. Então assim, é bem complexo isso e hoje já também não se fala mais dessa questão do perfil. Hoje, independente de qualquer coisa. Fulaninho é de matemática, fulaninho é não quero saber, tem que colocar aqui porque tem que completar a carga horária, se não o aluno vai ficar sem esse professor. Então hoje existe isso, esse arrumado. Mas não se preocupa com quem está lá, quem é o professor, qual é o perfil do professor, qual é a sua formação (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

A fala de Júlia está associada ao fato da rotatividade de professores nas escolas da Rede, em decorrência de transferências, licenças, assunção de função administrativa dentro da escola, dentre outras. A coordenadora expõe sua simpatia à disciplina projeto de vida, considera importante debater sobre o futuro com os jovens; mas, defende que a capacitação profissional para essa atuação é necessária, para não comprometer a aprendizagem e o objetivo da disciplina.

5.5 A Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) e a Proposta de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF)

Quando o NEM chegou às escolas piloto em 2019, trouxe orientações para a elaboração de um documento chamado Plano de Flexibilização Curricular (PFC). O plano consistia em planejar atividades flexíveis ao currículo regular, em consonância com os eixos estruturantes do NEM. Para desenvolver as ações traçadas pela equipe escolar, o MEC creditava um recurso específico (fomento à implementação do NEM) via PDDE interativo às escolas.

Naquele ano (2019), a E2 recebeu cerca de R\$ 68.000,00 (dividido entre custeio e capital) para executar o plano, que foi idealizado para o período de março a dezembro de 2019. No entanto, o recurso chegou parcelado e não foi possível concluir a PFC em 2019, ficando ações e recursos a receber para o ano seguinte. No ano seguinte, 2020, primeiro ano da Pandemia da Covid-19, as ações planejadas em 2019 não eram mais viáveis; a escola precisou se replanejar para atender às orientações e garantir o recurso. Para a elaboração da

PFC em 2019, a E2 realizou algumas ações para ouvir a comunidade, como podemos observar no documento cedido pela escola (PFC), item 5 instrumentos de escuta.

Figura 9: Instrumentos de Escuta

5. INSTRUMENTOS DE ESCUTA
Utilizou-se como instrumento de escuta para a construção e mapeamento de interesse:
a) Professores: reunião para apresentação da proposta; estudo e discussão da proposta; análise dos manuais para a elaboração da proposta; levantamento das ações para o encaminhamento do planejamento da PFC; b) Estudantes: apresentação da proposta; levantamentos dos questionamentos sobre a proposta do NEM - Novo Ensino Médio; roda de conversa e levantamento das necessidades das ações pedagógicas; participação na elaboração das ações; c) Família: Apresentação da proposta do NEM; coleta de sugestões para a elaboração da PFC; Apresentação pela equipe gestora das ações à serem trabalhadas; d) Moradores do entorno da escola/comunidade: apresentação das propostas através dos estúdios da Rádio Comunitária Novos Tempos; apresentação da proposta para os Residentes Pedagógicos das Licenciaturas de Letras/Português e Matemática – UERN/ campus Patu; e) Conselho Escolar: acompanhar e ajudar na coordenação das atividades planejadas, sempre com um parecer pedagógico e respaldo legal das portarias e documentos legais.

Fonte: Arquivo cedido pela E2, 2023.

De acordo com o descrito na PFC da E2, cinco ações de escuta foram realizadas e envolveram toda a comunidade escolar. Primeiro com os professores que se envolveram no processo de estudo dos manuais (guia do NEM, PFC), até a elaboração das ações contempladas para/na PFC.

Nesse mesmo documento, a escola apresentou à 14ª DIREC/Umarizal/RN (que levava a proposta à SEEC/RN) as necessidades da escola para a recepção da política do NEM; desde a considerada mais onerosa (como construção de quadra de esportes) até a mais básica que é o professor. Alguns itens mencionados foram adquiridos com o recurso do NEM, e outros ainda fazem parte do quadro de necessidades da E2.

Figura 10: PFC – Diagnóstico de necessidades E2

9. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES
A escola necessita de: 1. A infraestrutura: acessibilidade, reparos na estrutura física (parte elétrica, hidráulica, retelhamento, portas, janelas e pintura); 1.1. Quadra esportiva: construção de uma quadra esportiva (no momento utilizamos o ginásio esportivo da rede municipal nas atividades desenvolvidas); 1.2. Laboratório de Biologia; 1.3. Laboratório de informática; 1.2. Material de apoio pedagógico recurso tecnológico: notebooks, projetores, lousa digital, microscópios, lupas, materiais para a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM; materiais de laboratório, materiais para aula de artes, inglês e espanhol, artigos esportivos; 2. Carga-horária: atualmente completando com aula suplementar; necessita de professores para as eletivas e os itinerários formativos; 3. Formação docente: a mais urgente/solicitado formação na área de inclusão e formação para o uso dos recursos midiáticos TIC's; 3.1 Outros diagnósticos: se faz necessário uma formação com a família, considerando que a idade média dos alunos varia entre 14 a 18 anos, ou seja, a maioria dos alunos são jovens adolescentes; Outro fator relevante é a Formação com os membros do conselho escolar, conselhos fiscal e criação dos conselhos de classe. Outro fato em destaque é a necessidade do presidente do conselho escolar ter carga horária exclusiva para o conselho. Considerando que são muitas as atribuições que compete a esta entidade.

Fonte: Arquivo cedido pela E2, 2023.

No início de 2019, a equipe escolar da E2 sinalizava a necessidade de professores visualizando atender as demandas do NEM – os itinerários formativos. Acreditamos ser uma

preocupação com a formação dos estudantes, mas, sobretudo, com os docentes que já estavam na escola, pois, não identificamos solicitação de professores para as disciplinas da base comum, mas, para os componentes eletivos e itinerários formativos. Já naquele período a escola utilizava aulas suplementares para completar o quadro de distribuição de disciplinas por professor.

Outro item que consideramos importante no documento da PFC da E2 é a listagem das ações que serão realizadas ao longo do ano. Uma nos chama atenção com relação à preparação da equipe para receber o NEM.

Figura 11: PFC – Detalhamento das ações

14. Detalhamento das ações							
Ação	Objetivo	Metodologia	Avaliação	Recursos materiais	Áreas de Conhecimento	Eixos integradores	Colaboradores/ Parceiros
ESTUDO DOS MARCOS LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO E DA BNCC	Tomar conhecimento dos marcos teóricos que fundamentam a estrutura Curricular e as ações do Novo Ensino Médio.	Estudo dirigido, discussões, interpretações e adequação dos referenciais ao contexto escolar.	Registro fotográfico e registro em Ata com assinatura dos participantes.	Material impresso (Kit com apostila e bloco de anotações) Projetor de mídias, pen drive, microfone e caixa amplificadora. Exposição da Faixa de Identificação do novo ensino médio um outdoor.	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Matemática e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Projeto de Vida e Eletivas	Formação continuada de professores.	Gestores, Professores, apoio e coordenador pedagógico.
REUNIÃO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA A COMUNIDADE ESCOLAR	Entender a PCF, compartilhar a distribuição dos recursos financeiros e o cronograma de execução.	Compartilhar com todos o compromisso e assiduidade na elaboração e execução das ações. Entrega de folder como material de divulgação das ações.	Registro fotográfico e registro em Ata com assinatura dos participantes.	Projetor de mídias, pen drive, microfone e caixa amplificadora. Entrega de folder como material de divulgação das ações.	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Matemática e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Projeto de Vida e Eletivas.	Formação continuada de professores.	Gestores, Professores, apoio e coordenador pedagógico.

Fonte: Arquivo cedido pela E2, 2023.

Por meio da consulta ao documento da PFC da E2, percebemos como ações iniciais o estudo dos documentos orientadores do NEM (incluindo a BNCC) como ponto de partida para a elaboração da PFC. Ao observarmos o cronograma dessas atividades identificamos que a ação de estudo ocorreu em março de 2019, já com ano letivo em curso, e a proposta (PFC) foi elaborada no decorrer desse mesmo mês e apresentada à comunidade já em abril de 2019.

No plano, entendemos que há intenção em envolver todos os profissionais da escola, com objetivo de fazer a política acontecer; interpretando e traduzindo o texto político e transformando-o no projeto político que a escola consegue atuar, com estratégias para execução dos recursos, treinamento da equipe, dentre outros pontos, conforme menciona Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72):

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas. Como já mencionado, elas envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos (Maguire e Braun 2016, p. 72).

Para compreender esse processo de formulação e execução da PFC perguntamos aos professores da E1 e E2 durante o grupo focal como se deu esse movimento de construção da PFC nas escolas que lecionam, de que maneira eles contribuíram com as ações para reorganização do currículo em atenção às orientações do NEM. Pelo que pudemos perceber, não houve participação e/ou houve pouca participação ao ponto de nenhum dos quatro professores partícipes desta investigação lembrar do que se trata a PFC (com exceção de um professor da E2 que chegou à escola já no final de 2019, quando a proposta já estava em andamento).

Eu não participei não. Eu cheguei no final de dois mil e dezenove, aí ela já estava em construção (Joaquim/Professor Eletivas E2, 2023).

Eu não me lembro (Jane/Professora Eletivas E1, 2023).

A gente tem se acostumado que muitas decisões que a gente precisa fazer, não são decididas pela classe. Algumas coisas que o professor precisa fazer não são eles que exatamente dão a palavra final (José/Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023).

Para dar conta, muitas vezes, das demandas da política e para garantir a chegada dos recursos financeiros proporcionados pela política, para manter a agenda da implementação é possível que a gestão assuma o risco e a tomada de decisão em prol da equipe, “Em tudo isso, a distância entre os textos de política originais e a prática pode ser significativa” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 72). É um processo de ruptura da política original e a política produzida pelos atores da/na escola.

A coordenadora pedagógica da E1 menciona que ocorreram momentos com os professores para construção da PFC e que as ações lá registradas estavam relacionadas aos componentes curriculares e foram desenvolvidas pelos professores. Questionados sobre a condição deste plano para o recebimento dos recursos, a coordenadora e o gestor informaram que a escola recebeu todas as parcelas.

Então, a PFC foi criada, foi construída no coletivo. Eu não lembro se no momento teve a participação da comunidade em geral, mas eu lembro que teve os momentos que foram feitos entre professores, funcionários da escola. Aconteceram alguns momentos, para a construção dessa PFC, dessa proposta. E eram ações. Ações que a escola realmente teria que desenvolver de acordo com os componentes. E foi feito de forma coletiva. Teve essa construção coletiva (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

Não foi muito recurso. Mas, veio recurso. Pouco (Jorge/Gestor E1, 2023).

Não foi possível entender durante a realização dos grupos focais (com professores, gestor e coordenadora pedagógica) se todas as ações que constituíam a PFC foram executadas, ou se o plano precisou de reestruturação. E, mesmo que tenhamos realizado consulta à proposta da E2, não percebeu se houveram ajustes. Não temos conhecimento se ocorreu elaboração de relatório da implementação; apenas, houve prestação de contas dos valores recebidos pelas escolas.

Como a PFC, aqui consultada, correspondia ao planejamento apenas para o ano letivo de 2019, de acordo com os sujeitos, em 2020 e 2021, a implementação não seguiu nenhum plano extra (a exemplo da PFC); eles se orientaram por meio do plano de ação das escolas que consistia na adequação ao ensino emergencial remoto. Em 2022, já normalizado o ensino presencial pós-pandemia, a agenda da política tomou fôlego e chegou às escolas como Proposta de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF).

Em 2021, o MEC publicou uma portaria instituindo o Programa Itinerários Formativos³³. O texto, além de outras orientações, elenca sete (07) objetivos do referido programa, entre eles o comprometimento com o PNE (2014-2024) e a ampliação do NEM.

Art. 5º São objetivos do Programa:

I - coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos;

II - garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio, via PDDE, para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;

III - contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei nº 13.005, de 2014;

IV - atender ao disposto na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017;

V - contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais;

³³ Programa que visa coordenar a implementação do Novo Ensino Médio e oferece apoio técnico e financeiro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>
Acesso em outubro de 2022

- VI - ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
- VII - promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021).

Com o programa publicado, os estados procedem a elaboração dos seus documentos orientadores, e no caso da SEEC/RN, organizam os encaminhamentos para os demais setores e as dezesseis (16) DIREC. Em março de 2022, a SEEC/RN publicou o ‘Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos (PAIF)’, a partir das orientações pedagógicas desse documento, 176 escolas participantes elaboraram sua Proposta de Implantação de Itinerários Formativos e cadastraram o referido plano na ferramenta PDDE Interativo³⁴.

Por meio dessa plataforma, a SEEC/RN e o MEC acompanham o andamento das ações e destinam os recursos financeiros. Concordamos com Silva (2022) quando aponta que a atual reforma do ensino médio poderá fragilizar ainda mais a etapa; e acrescentamos que a consolidação do programa itinerários formativos contribui para o enfraquecimento do ensino médio no Brasil.

Todavia, o Movimento em defesa do Ensino Médio (MNDEM), composto por diversas entidades do campo educacional, aponta que as medidas anunciadas pela Reforma desse nível de ensino carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em itinerários formativos, o que poderá resultar no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais; o incentivo à ampliação da jornada escolar, sem que se assegurem investimentos de forma permanente o que poderá produzir uma oferta ainda mais precária, aumentando a evasão escolar (Silva, 2022, p. 25).

Para compreender o processo de organização das escolas E1 e E2, perguntamos à equipe da E1 como estão sendo desenvolvidos os itinerários formativos na escola, como foi/foram selecionados, quais ajustes e decisões a escola realizou para conseguir ofertar o itinerário.

Eu acredito que não acontece de acordo com o que a política diz e prega e reza porque realmente a realidade da escola é outra. Então, a proposta é que o aluno tem que escolher de acordo com o seu gosto, de acordo com aquilo que ele se identifica, de acordo com o seu projeto de vida, mas muitas vezes

³⁴ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para isso, o sistema tem ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão escolar, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los. O diagnóstico e o planejamento estratégico estão em construção. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>

o professor que vai estar lecionando ali, aquele está no nos itinerários, está à frente. É de uma área que às vezes não tem nada a ver com o aluno, mas só tem aquele professor, porque a escola, naquele momento só pode ofertar, só pode e só tem aquele professor. Então assim, infelizmente, eu acho que essa questão de o aluno escolher aquilo que ele deseja, eu acho que, de fato, realmente, na prática eu acho que não acontece como é para ser, porque quando chega, vou usar essa expressão, no chão da escola, a realidade é outra. Então, para ajeitar uma situação daqui, de acolá, você realmente às vezes foge daquilo que é para acontecer, que é para ser porque às vezes, para suprir as necessidades, então não tem. Às vezes não acontece da forma como é pra ser. Então, eu acredito que, realmente, essa distorção entre teoria e prática, aquilo que os documentos dizem aquilo que realmente acontece na prática (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

É essa divisão da política entre teoria e prática, “[...] entre proposta e implementação que a abordagem do ciclo de políticas visa a superar” (Lopes e Macedo, 2011, p. 253). A fala de Júlia aponta que a escola organizou-se com os recursos disponíveis para oferecer um itinerário formativo, este pode não representar o projeto de vida dos estudantes tão pouco o protagonismo juvenil. Para Silva (2022), o caminho dos itinerários formativos pode ser interpretado constantemente: “O texto dos itinerários formativos está em constante fluxo de leituras em diferentes contextos discursivos e sujeitos a uma série de interpretações, de deslizamentos, de contestações, de apagamentos, de produção de relações e de suplementações. Esse movimento do texto ocorre em diversas direções” (Silva 2022, p. 23).

Ao chegar às escolas, o movimento de leitura e interpretação do texto, como destaca Silva (2022), inicia e a cada interpretação novos rumos/direções dadas à atuação da política. Talvez, por acreditar que o texto político é uma coisa e a prática outra, os profissionais da escola não tomem conhecimento e/ou envolvimento com a proposta da escola. Por exemplo: o professor leciona disciplinas que compõem as trilhas de aprofundamento, que constituem um itinerário formativo, no entanto, escapa – a ele – saber sobre o processo de implantação deste itinerário/trilhas de aprofundamento.

Sobre os itinerários formativos, os professores dialogaram que:

Eu acho que está aparecendo tipo assim: eu tenho cinco eletivas novas, eu tenho uma unidade curricular, mas o que é o itinerário não apareceu pra mim ainda (Joaquim/Professor Eletivas E1, 2023).

Uma proposta orientada, construída, de acordo com o perfil dos alunos e aos projetos de vida dos estudantes, não. (João/Professor Projeto de Vida/Eletivas E2, 2023).

Aí tem essa questão da demanda de profissionais também. Algumas eletivas não têm professor (Jane/Professora Eletivas E2, 2023).

Assim, é como eu falei: as formações da SEEC e de qualquer dimensão dela, de órgão dela não deixa claro pra gente como as coisas devem ser feitas (José/Professor Projeto de Vida/Eletivas E1, 2023).

Apesar das incertezas apresentadas pelos professores, os itinerários formativos estão acontecendo nas escolas, com início no ano letivo 2023. Ao que parece, as decisões vão acontecendo conforme o ano letivo caminha, semelhante ao que ocorreu no ano piloto, como mencionaram os sujeitos. A política, por meio de sua agenda, vai sendo imposta aos profissionais que procuram realizar adaptações à interpretação da política.

Realizamos consulta ao Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar: trilhas de aprofundamento³⁵(2023), com intenção de compreender a organização dos IF na rede estadual de ensino. O documento foi elaborado pelos professores da própria rede em conjunto com as dezesseis (16) DIREC e a equipe da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), em momentos intitulados oficinas formativas que foram planejados e executados pela equipe da SUEM.

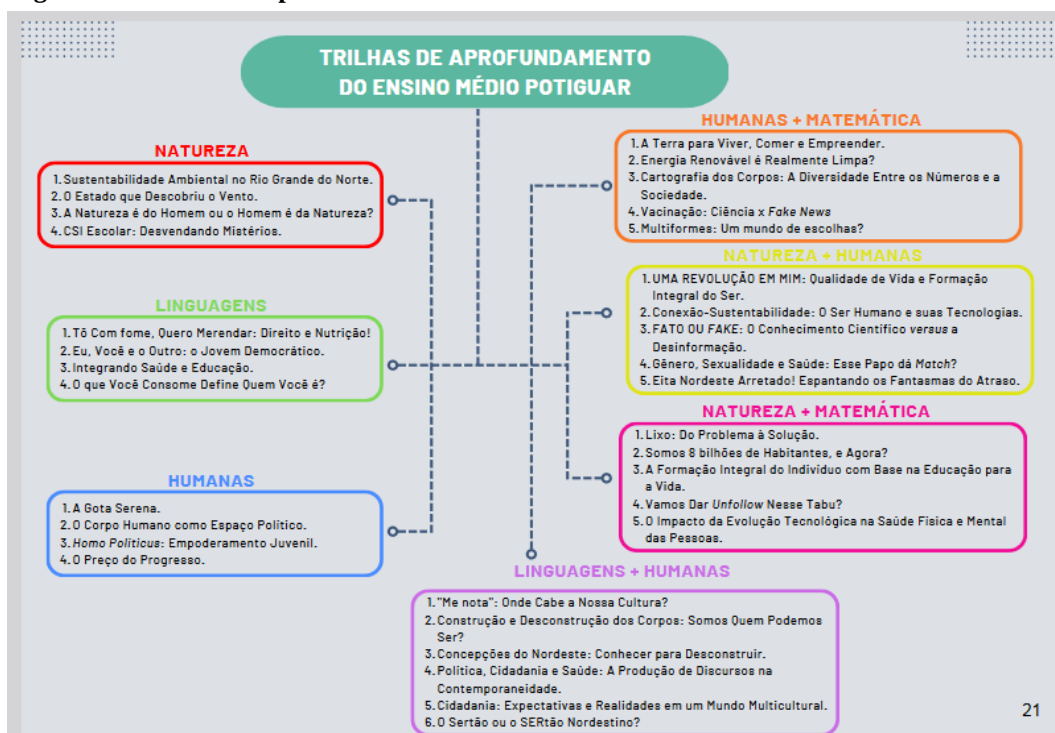
As oficinas ocorreram em duas etapas: a primeira para a construção de trilhas de áreas exclusivas, e a segunda para a construção de trilhas de áreas integradas, de forma que todo o território do Rio Grande do Norte fosse contemplado. As oficinas foram organizadas por polos, sendo, na primeira etapa, 5 polos e na segunda etapa, 3 polos, contemplando, aproximadamente, 1.100 participantes. No decorrer das oficinas foram propostas diversas trilhas exclusivas e integradas. A equipe curricular realizou a sistematização e seleção de 33 trilhas para implementação. As demais, produzidas durante as oficinas serão retomadas com os professores da rede, para reestruturação em momentos de formação, e disponibilizadas posteriormente (Rio Grande do Norte, 2023, p. 13).

As trilhas selecionadas foram organizadas no Referencial acima citado e publicado para utilização nas escolas da Rede. As trilhas de aprofundamento constituem o itinerário formativo a ser implantado na escola; a SUEM as organizou por área exclusiva ou integrada, sendo que cada trilha é composta por unidades curriculares que podem variar entre quatro (4) e seis (6), a depender da trilha. De acordo com o referido documento, as trilhas “[...] propõem o aprofundamento e ampliação das aprendizagens de forma interdisciplinar, dentre as quais,

³⁵ Este documento apresenta os conceitos e a organização dos Itinerários Formativos (IFs) para o Ensino Médio Potiguar, com ênfase nas Trilhas de Aprofundamento propedêuticas (referente ao aprofundamento e ampliação das aprendizagens da Formação Geral Básica), exclusivas e integradas, produzidas durante as oficinas, além das orientações a serem mobilizadas para a sua implementação a partir da 2ª série do ensino médio. Disponível em: http://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/static/inicio/src/20230315_IF_Trilhas%20de%20Aprofundamento_v1.1.pdf

de acordo com as condições de oferta da escola, os estudantes poderão fazer suas escolhas com foco na realização de seu projeto de vida” (Rio Grande do Norte, 2023, p. 20).

Figura 12: Trilhas de Aprofundamento



Fonte: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar: trilhas de aprofundamento (Rio Grande do Norte, 2023, p. 21).

Registramos que, de acordo com o Referencial a escola que possui apenas uma (01) turma de 2ª série (que é o caso da E1) deve ofertar uma (01) trilha de aprofundamento integrada; as trilhas exclusivas serão desenvolvidas em escolas com oferta superior a três (03) turmas de 2ª série (Rio Grande do Norte, 2023).

De acordo com informações da E2, no ano letivo 2023 havia duas (02) turmas de ensino médio (em tempo integral), sendo que a escola desenvolveu duas (02) trilhas em cada turma; as quatro (04) trilhas desenvolvidas eram integradas, duas (02) de Linguagens + Humanas e duas (02) de Natureza + Matemática; foram trabalhadas, em cada trilha, cinco (05) UC (as trilhas integradas da área natureza e matemática são compostas por seis (06) UC; no entanto, na estrutura curricular aprovada pela SEEC/RN 2023, os estudantes da 2ª série deverão cursar duas (02) trilhas cada uma com cinco (05) UC).

Seguindo as orientações do Referencial, as escolas E1 e E2 se organizaram considerando suas condições para atender a política. A E1 ofertou um itinerário formativo propedêutico, com trilha de aprofundamento integrada; dessa trilha, foi possível desenvolver três (03) UC, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 13: Organização dos Itinerários Formativos E1

Consideramos relevante mencionar que, de acordo com informações colhidas junto à 14ª DIREC/Umarizal/RN, nove (09) escolas receberam/receberão recursos referentes à PIIF; os valores variam entre R\$ 14.091,00 e R\$ 21.136,00 e chegam às escolas em parcelas (duas parcelas), e são condicionados à elaboração da proposta que deve ser inserida/acompanhada no PDDE interativo da escola. Para este momento, não conseguimos ampliar as escolas campo para incluir alguma que tenha construído PIIF e entender como a escola se organizou para propor a implantação dos itinerários formativos; talvez façamos em/para pesquisas/escritas futuras.

5.6 Novo Ensino Médio: Ajustar ou revogar?

As discussões acerca da atual reforma do ensino médio estão aquecidas, sobretudo, em decorrência da abertura de diálogo promovida pela equipe do Ministério da Educação, que segue um discurso progressista e democrático, apoiado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), o qual retornou à presidência do Brasil, após um período marcado pelo autoritarismo de um governo de extrema direita.

A atual conjuntura remete à reestruturação da democracia, e no campo educacional, sobretudo para o ensino médio, representa possibilidades de discutir a atual política do ensino médio, mobilizando entidades (universidades, associações de profissionais e estudantes, dentre outras) que se posicionam em prol da revogação da política do NEM; interessadas na construção de uma educação básica democrática que atenda demandas sociais e educacionais dos estudantes brasileiros.

Até o final de realização desta investigação, há interesses, inclusive por parte do próprio MEC, em reformar a política do NEM, ajustando-a, conforme necessário. Contudo, ao refletir e analisar as pesquisas, sobre a atual reforma do ensino médio, (apresentadas no capítulo dois (02) deste texto), entendemos que a política do NEM trouxe para os contextos escolares mais desigualdades, acentuando as fragilidades já existentes e criando outras.

Verifica-se uma “descoordenação” generalizada pelo país. Há uma violência em curso seja quanto ao trabalho docente, seja sobre a formação das nossas juventudes. **Por essa razão, é insuficiente fazer alguns remendos. Mesmo que ainda no início, o tecido já está por demais esgarçado** (Silva, 2023, p. 1, grifo nosso).

Entendemos com Silva (2023), que a atual política de reestruturação curricular, elaborada, aprovada e “implementada” de forma autoritária, afetou/afeta, em específico, a

formação dos jovens matriculados e atendidos pelos sistemas públicos estaduais de ensino. Para a autora, há “27 ensinos médios” (SILVA, 2023, p. 1) no Brasil, com centenas de componentes curriculares eletivos (elaborados pelas escolas/professores), alguns mais parecerem disciplinas da base comum, outros relacionados a questões do cotidiano, empreendedorismo.

A diversificação em si não seria o problema, desde que fosse assegurada uma sólida formação geral básica. [...] O “Novo Ensino Médio” reduziu drasticamente a oferta de Sociologia, Filosofia, Artes, Biologia, Química e outras. **E o que foi colocado no lugar? Qual o sentido e a finalidade de ensinar, na última etapa da educação básica, assuntos como aprender a fazer brigadeiros, cuidados pet e como fazer sabonetes?** No Brasil, mais de 80% da matrícula no ensino médio está nas redes públicas. São jovens que têm sim o direito de sonhar com a Universidade e dado o elevado grau de seletividade, aprender essas quinquilharias em nada contribui, nem para prosseguir nos estudos, nem para ingressar em algum tipo de trabalho, propósito anunciado na reforma por meio da centralidade que adquiriu o “aprender a empreender”. **Sem contar que, por ser educação básica, o ensino médio se destina à formação científica, ética e estética além do preparo para a vida futura** (Silva, 2023, p. 1, grifos nossos).

Um currículo que vem sendo ‘implementado’ desde 2019, veiculando a propaganda da escolha de itinerários formativos, de componentes curriculares eletivos; que na maioria dos casos não podem ser escolhidos pelos estudantes, como preconizado, pois as instituições escolares (dado seus contextos) não têm estrutura para ofertar opções aos estudantes, e acabam cursando componentes que não proporcionam experiências com o saber científico, ético e social, importantes para a formação cidadã das juventudes.

Com intuito de entender como os professores da E1 e E2 refletem sobre a possibilidade de revogação do NEM, perguntamos o que eles têm a dizer sobre as discussões em torno dessa proposta de revogação. Todos mencionaram: o caminho levará a um ajuste na política do NEM, pois, eles apontam alguns ganhos na prática pedagógica com a atual reforma; contudo, fazem críticas ao formato atual de ensino médio prevalente nas escolas E1 e E2, e o ‘sufocamento’ do currículo por meio dos componentes eletivos (compreendemos que eles se referem às trilhas de aprofundamento e às UC; na E2, por exemplo, cada turma da 2ª série cursou em 2023, dez (10) UC – que são chamadas na escola de componentes eletivos).

Eu acho que o revogar é algo muito complexo e que eu acho que não vai acontecer, o que eu acho que vai acontecer são ajustes. Pode revogar pra piorar. Então é melhor ajustar (Jane/Professora Eletivas E1, 2023).

Ajuste, eu votei, eu votei pra fazer ajuste. Naquela pesquisa a nível nacional. Se a gente começar a pensar no que pode vir depois. (Joaquim/Professor Eletivas E2, 2023).

É, e até porque pela própria concepção do princípio educativo, você não dá pra, digamos assim, se a gente teve uma mudança, a gente não pode negar. Voltar. É um processo necessário de elementos e de certas, digamos assim, iniciativas que não deram certo, pra mim se for uma negação é a negação da própria educação (João/Professor Projeto de vida/Eletivas E2, 2023).

Eu acho que a revogação é fora de cogitação até porque tem marcos e, esses marcos, deixaram alguns ganhos. Por exemplo, o nosso olhar para o trabalho como outro, do projeto de vida que eu acho muito válido, a eletiva. Agora acho que houve um inchaço, inchaço de componentes [curriculares]. Eu acho que tem que ser repensado, eu acho que essa redução de carga horária é pra ser repensado pra ontem porque quando a gente fala em sociedade tecnológica e que o aluno aprende, cada vez menos, matemática, cada vez menos sociologia, filosofia, português. É complicado você pensar num contexto desse. Então, acho que a gente não pode, a gente tem que pensar no ajuste e eu acho que esse ajuste deveria ser construído pela gente que tá na escola. Eu acho que as melhores respostas para os ajustes necessários, os ajustes reais, é os professores serem escutados uma vez na vida (José/Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023).

É possível apontar, por meio das falas dos professores, que há um temor em relação ao porvir, ao que virá em substituição ao NEM. Os professores associam à atual reforma do ensino médio à Base, e interpretam que a revogação do NEM não pode acontecer sem a revogação da Base, uma espécie de efeito dominó.

Ano passado eu participei de uma formação do programa formativo do PIBID³⁶, com uma professora doutora de Fortaleza da UFC. Eu fiz uma pergunta o que ela dizia da BNCC, e ela teceu várias críticas. Uma das coisas mais erradas que eu acho foi a nacionalização. Currículo único. O currículo com realidades extremamente diferentes, no Brasil. Por trás dela existe toda uma preocupação mercantilista. Por trás, porque foi que ela surgiu? Quem foi que começou a debater? Está pra servir ao mercado voltado para o tecnológico, voltado para as escolas grandes, escolas particulares que por detrás tem grandes megaempresários. Acho que fazer ajustes conforme as regiões, as potencialidades, eu não vou nem falar de fragilidade não, falar das potencialidades do nordeste se volta para o nordeste, do norte que é um negócio bem diferente do sul, e visando que todos tenham igualdade de oportunidades perante o ENEM. Do jeito que tá aí uma galera vai sempre se dar bem e outros vão sempre ralar muito (Joaquim/Professor Eletivas E2, 2023).

³⁶ Programa de iniciação à docência que tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

A BNCC ela tem uma dimensão política, capitalista muito forte por trás dela. E a gente tem instituições filantrópicas de educação que no final das contas eles defendem uma perspectiva capitalista. O grupo Leman ele diz muito sobre isso. A BNCC ela 2014, 2015, ela tinha um grupo de construção. Dois mil e dezesseis nós sabemos o que aconteceu em dois mil e dezesseis. Foi com essa troca de governo, houve uma troca de equipe e aquela BNCC que vinha sendo construída nesse viés do olhar local, regional, dessas dimensões mais flexíveis ela teve outra dimensão, a dimensão nacional e a dimensão técnica. Então, em dois mil e dezesseis, não houve escuta, foi construído por um grupo, esse grupo atendeu a um contexto específico e dois mil e dezessete a gente já teve ela pronta. Então a terceira via. Agente hoje numa escola ter três currículos, não tem como você pensar em projeto educacional dentro de uma escola (José/Professor Projeto de vida/Eletivas E1, 2023).

As críticas à Base e ao que chegou às escolas por força dela compõem um pacote de políticas, que conforme relatam os professores, atendem a uma agenda empresarial e/ou filantrópica e que precisam discutidas com/pelos professores. Para o gestor e a coordenadora pedagógica da E1, a política do NEM precisa de muitos ajustes. Eles não chegam a mencionar a Base, contudo, é possível compreender por meio da fala que a educação pode estar se tornando um faz de contas, performativa (Ball, 2022).

É, eu vejo assim: se for para revogar, é para criar uma política melhor, não é? No meu ponto de vista, deve ter muitos ajustes. Muitos (Jorge/Gestor E1, 2023).

É tudo muito, muito complexo. Essa questão dessas reformas, a gente fica pensativa. Porque às vezes até um aumento das disciplinas ou o currículo, aumenta a questão da carga horária e tudo, mas realmente quem está ali na frente, quem está à frente realmente está preparado para exercer e fazer como é para ser? E às vezes fica só um quantitativo sem qualidade. Será que realmente está sendo dada a condição e a oportunidade do aluno realmente viver isso com qualidade? Essa é a minha preocupação, a qualidade desse tempo gasto na escola. Eu acho que muitos ajustes. Muitos ajustes. Não vou dizer que revogue, porque eu acho que a gente também tem que se abrir para o novo. Mas eu acho que tem que ser feito muitos ajustes, em todos os aspectos. Existe muito faz de conta. No faz de conta que está tudo bem, está tudo certo, que é tudo muito lindo, tudo muito perfeito. Mas, que na realidade, na prática a história é diferente. E só sabe realmente de fato, quem vive ali e não é fácil trabalhar na educação e ultimamente, tem sido mais desafiador, realmente, com todas essas mudanças, transformações. Essas políticas, essas idas e vindas. Quando você pensa que está se acostumando com uma política e já vem outra e de repente, desmancha aí esse desmonte. Então, assim, isso mexe muito com a gente que estamos ali na linha que estamos trabalhando, mexe muito com todos, né, que faz parte desse processo. (Júlia/Coordenadora Pedagógica E1, 2023).

Refletimos sobre os diálogos apresentados, questionamos que ajustes seriam possíveis, em todos os aspectos da política, e se não seria mais proativo revogar. Uma vez revogado,

convidar o Brasil a pensar um ensino médio que tenha como foco a formação humana e intelectual do jovem, olhando para a diversidade, as diferenças e, sobretudo, uma política sólida de investimento na educação básica e na formação continuada dos professores (e que não faltem professores nas escolas).

No diálogo com a coordenadora pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN, podemos identificar que há uma superestimação da política do NEM, quando menciona que a atual reforma do ensino médio possibilita a formação total do indivíduo. Nesse sentido, é relevante destacar, que discordamos dessa ideia, considerando que o NEM potencializou as fragilidades das escolas, por meio da imposição de uma agenda de implantação apressada, precarizou o trabalho docente e não promoveu os espaços de escuta em atenção ao projeto de vida dos estudantes (de acordo com este estudo e com as pesquisas estudadas no segundo capítulo desta dissertação).

Nós precisamos é aprofundar [o NEM], não substituir. Penso que, quando se fala aí numa revogação, eu fico me questionando “para trazer o quê? Pra botar o quê no lugar de algo que já contempla a totalidade da formação do sujeito?”. Eu fico me questionando, penso que esse diferencial era o que a gente realmente estava precisando pra qualificar o nosso ensino médio que a gente vem buscando a cada dia. Eu diria que, se for pra ajustar, seria no capricho da formação continuada e sequenciada [dos professores]. Continuada, no sentido de alcançar todos nesse que quando eu falei da rotatividade de servidores e até de gestores eu penso que o ajuste era na garantia de formação continuada. Então, eu diria que o ajuste do novo ensino médio era capricho na formação dos profissionais que estão discutindo; aí, se a gente acha que o que tem não é suficiente, vamos qualificar. Eu não sou de acordo da gente jogar para o alto o que construiu até aqui, mas de qualificar o que a gente tem (Juliana/Coordenadora Pedagógica/14ª DIREC/Umarizal/RN, 2023).

Consideramos válida a reflexão sobre uma formação total do sujeito e como esse processo poderia acontecer durante a educação básica, sobretudo, no ensino médio e com uma reforma curricular. A formação total do indivíduo (não estamos afirmando que é alcançável) nos encaminha para outras questões da composição social que não conseguimos trabalhar para esse texto. A escola/educação pode ser um meio, um caminho, mas, é muito arriscado trazer essa responsabilização para ela.

No caminho para revogação do NEM, e de acordo com a Carta Aberta pela Revogação do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), assinada por 22 instituições (associações, sindicatos, sociedades, dentre outras), emitida em junho de 2022, o primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006) foi decisivo para o início do debate sobre a criação de uma política para o ensino

médio. À época estavam “[...] 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”.

A medida provisória nº 746/2016 desconsiderou discussões, pesquisas e produções políticas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A Carta Aberta afirma que “[...] temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. [...] a Reforma do Ensino Médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários” (Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, 2022).

Dessa forma, entendemos a partir das leituras das pesquisas aqui destacadas, que o NEM foi idealizado e concebido por instituições empresariais, para atender uma agenda conservadora, autoritária, antidemocrática e de extrema direita que governou o país pelo período de 2016 a 2022; isso ocasionou o desmonte das políticas educacionais progressistas/democráticas as quais vinham se consolidando no país.

Em 2023, com assunção de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) à presidência da república, a luta pela revogação parecia ter um final próximo, mas, não aconteceu. A luta foi ampliada. O MEC informou sobre a realização de uma consulta pública e só após essa ação definir o que será do ensino médio brasileiro. Aconteceram, também, os seminários da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), organizados nas cinco (05) regiões do Brasil para apresentação das pesquisas intitulados: ‘Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?’; os seminários foram realizados nos meses de maio e junho de 2023 e após esse momento a ANPED publicou e entregou ao MEC o relatório final³⁷ a partir das pesquisas apresentadas/publicadas.

Concomitante a esse momento um Projeto de Lei foi apresentado à Câmara dos Deputados (PL 2601/23³⁸) que traz em seu título a revogação dos itinerários formativos. O ano 2023 foi de incertezas em relação ao destino da última etapa da educação básica.

Os questionamentos giram em torno de: e agora, o que fazer com o Novo Ensino Médio? Diante de dados levantados por meio de pesquisas, cabe um ajuste? Não. Revogar? Sim, é necessário e urgente! Mas, e depois? Qual caminho seguir? Quais as propostas? Novas políticas? Os questionamentos refletem a preocupação com o porvir do ensino médio. Os

³⁷ Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf

³⁸ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>

debates, pesquisas, se articulam na defesa de uma educação básica democrática que contemple as juventudes brasileiras. Aguardemos, pois.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por aqui, o começo do fim deste texto. Fim de um percurso, que pode não ser finito. Nessa minha formação *stricto sensu*, um caminhar marcado por escolhas, ausências e, em alguns trechos, solidão. Não o fim, mas um fechamento, talvez. Mas, um fechamento provisório/transitório. O início partiu da questão: como os sujeitos atuaram na constituição da política do NEM? A partir da análise dos dados obtidos nesta investigação, é possível apontar que os profissionais escolares transformaram a política e foram transformados por ela; sentiram-se/sentem-se desafiados pelas políticas curriculares que chegam e saem da escola, que os colocam posição de lida com o novo constantemente.

Os professores, o gestor e o coordenador pedagógico (da escola e da DIREC) resiginificaram o texto político, ajustando sempre que necessário às contingências cotidianas de seus espaços de trabalho, desenvolvendo um processo criativo para atuação da política, conforme aprendemos com Ball, Maguire e Braun (2016). Aprendemos com o estado do conhecimento realizado que a atual reforma do ensino médio acentua as fragilidades da etapa, com ênfase no sentido dual do ensino médio (propedêutico/profissionalizante) e na precarização do trabalho docente.

O Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação, enquanto abordagens teórico-metodológicas, nos possibilitaram analisar a política do NEM, a partir de múltiplos contextos aonde a política vai sendo adaptada, atuada; e esses contextos influenciam a forma como a política será traduzida.

Fazendo um resgate aos objetivos específicos, em que buscamos compreender processos de significação/ressignificação do NEM a partir da atuação dos sujeitos nas escolas em pauta, é possível assinalar que a política do NEM seguiu uma agenda apressada, a qual foi imposta às escolas, pois precisou atuar a política antes de conhecê-la. Nesse viés, o processo formativo em torno da política, não atendeu, de todo, às necessidades da equipe escolar que se organizaram como puderam para atender as demandas do NEM.

A formação, e a falta de estrutura física, além do déficit de professores, foram/são contingências enfrentadas pelos profissionais das escolas. É possível que os professores tenham desenvolvido ações em prol da atuação da política sem ter conhecimento dos documentos orientadores (Guia de Implementação do Novo Ensino Médio), e dos documentos de flexibilização curricular elaborados pelas escolas (PFC/PIIF); essa inferência pode sugerir que a equipe gestora (gestor/coordenador pedagógico) tenha assumido a responsabilidade na

constituição desses planos, uma vez que eles eram construídos com a agenda política em curso.

Apontamos que a busca por melhorias na escola pode ser a motivação das equipes escolares para a adesão a novas políticas; e que esta, o NEM, considerou como possíveis escolas piloto aquelas que não inadimplentes com a prestação de contas do caixa escolar. Questões relevantes como estrutura física e corpo docente não fez parte dos pré-requisitos para seleção.

Entendemos que não houve resistência ou questionamentos em relação à política do NEM por parte das escolas à DIREC, nem da DIREC à SEEC/RN. O processo começou a receber críticas e resistência ao chegar à sala de aula, quando os estudantes colocaram em questão a reestruturação curricular da etapa (não conseguimos explorar esta pesquisa com os discentes, talvez, em momentos futuros seja possível). A política do NEM seguiu o fluxo de implementação sem ser colocada em dúvida, até que os estudantes começaram a refletir sobre o currículo e como esse novo currículo impactava a formação básica em nível médio.

As adaptações à outras políticas, como a política de alimentação escolar, a transporte escolar, ou a do livro didático não foram complicadas; contudo, o material didático para os componentes curriculares da parte flexível deveria ser preparado e providenciado pelos professores/escola. À adesão dos professores aos componentes curriculares da parte flexível, foi por meio do diálogo; não houve interesse docente em sair de sua disciplina de formação inicial para outra, desconhecida; no entanto, as negociações com a equipe gestora levaram os profissionais ao convencimento/adesão para assumir os componentes da parte diversificada (PV e Eletivas).

Embora não tenhamos conversado diretamente com os estudantes, foi possível perceber nas falas dos professores, quando tratamos sobre os componentes eletivos, que eles questionam a necessidade de tanta carga horária diversificada e a supressão da base comum, por uma preocupação com o ENEM, e a sensação de estar desperdiçando tempo de aprender. Em relação ao projeto de vida, os professores consideram relevante e até necessário, pois por meio dele os professores buscam proporcionar um ambiente acolhedor e de escuta aos estudantes.

Entendemos que a PFC elaborada e executada durante o ano letivo 2019, foi orientada pela equipe da DIREC e pela SEEC/RN, assim como a PIIF (2022 e 2023). As duas escolas elaboraram e executaram a PFC em 2019 e receberam os recursos prometidos para o ano piloto; a PIIF não contemplou nenhuma das duas escolas. Ao questionarmos as escolas e a DIREC sobre o motivo, não ficou claro, mas, foi possível compreender que ambas fazem

parte da ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral (que tem linha de financiamento).

Destacamos que as duas escolas concluíram no ano letivo 2023 as últimas turmas do NEM no formato do ano piloto. A partir de 2024, a E2 será exclusiva de tempo integral e a E1 caminha para esse mesmo desfecho (ambas ofertam a modalidade EJA médio, pois são únicas de ensino médio nos municípios em que estão situadas).

Com relação ao rumo do ensino médio no Brasil e as discussões em torno da revogação ou não da política do NEM, os sete (07) sujeitos informam que esperam ajustes à política, muitos ajustes, sobretudo de estruturação das escolas, do currículo e que para a realização desses ajustes os professores sejam ouvidos/atendidos; os profissionais temem o porvir, caso seja revogada a política do NEM, têm receio do que virá após ela. Sinalizamos e discordamos dos sujeitos, por entender que se o NEM precisa de tantos ajustes, pode ser mais prático, proativo e quem sabe assertivo, revogar e construir uma nova proposta, que considere as fragilidades e potencialidades, sobretudo, da escola pública.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas?** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Tradução de Janete Bridon.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: MORAES, Daisy Vaz de. Revisão técnica: GARCIA, Ana Gracinda Queluz. SILVA, Dirceu da. JÚLIO, Marcos. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 4. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Márcia Betânia de. **Tensões permanentes na reforma do ensino médio**. In: LOPES, Alice Casimiro. OLIVEIRA, Márcia Betânia de. **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- ALVES, Nilda. **PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os cotidianos das escolas: relações possíveis?** In: AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Páginas 44-48. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: julho de 2022.
- BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf> Acesso em: Outubro de 2023.
- BRASIL. **Medida provisória nº 746, DE 22 de setembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: Agosto de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edição de 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-33> Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: agosto de 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>
Acesso em: Agosto de 2021.

CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017). 2022. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017> Acesso em: Maio de 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira. SILVA, Leonardo Almeida da. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional**. Revista Brasileira de Educação - v. 24 e240047, 2019. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: Junho de 2022.

FERREIRA, Luan Cardozo. **Educação™: discussões sobre o “Novo Ensino Médio” do Brasil**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 8, n. 2, p. 254-270, mai./ago. 2019. ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50356> Acesso em: Junho de 2022.

KOZICKI, Katya; CHUEIRI, Vera Karam de. **Impeachment: a arma nuclear constitucional**. Lua Nova, São Paulo, 108: 157-176, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-157176/108> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/PKW8c7yQfs6gqBKMnh3KLFG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Abril de 2023.

LEMOS, Joelma de Sousa. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró/RN, 2020. 155 p. Disponível em: <https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc->

[disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091joelma_de_sousa_lemos.pdf](#) Acesso em: Maio de 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963> Acesso em: Junho de 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **A Performatividade nas Políticas de Currículo: o Caso do ENEM**. Educação em Revista. Belo Horizonte : v.26 . n.01. p.89-110. abr. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: Novembro de 2023.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Campinas/SP: Educ. Soc., vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf> Acesso em: agosto de 2021.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf Acesso em: Setembro de 2023.

MELLO, Fábio Machado. **A Reforma do Ensino Médio: (des)caminhos da Educação Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. RS, 2021. 109 p. Disponível em: http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFSM_3b0191b4029565218b775ec82158660a Acesso em: Maio de 2022.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399> Acesso em: Outubro de 2022.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a Invenção de um Legado**. Revista História da Educação (Online), 2021, v. 25: e108349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/108349>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Janeiro de 2023.

MUCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. RS, 2021. 284 p. Disponível em: http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFSM_521c44841d632e2fccbae205196d896 Acesso em: Maio de 2022.

OLIVEIRA, Alysson André Régis; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa**

Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. Rio de Janeiro: XXXI Encontro da ANPAD, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf> Acesso em: maio de 2022.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. **Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415-2017).** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró/RN, 2020. 150 p. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091brena_kecia_andrade_de_oliveira.pdf Acesso em: Maio de 2022.

OLIVEIRA, Oseias Santos. **A produção dos diplomas normativos e a gestão da educação municipal: “a voz” dos sujeitos formuladores das políticas.** R. Transmutare, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 196-213, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/5142>>. Acesso em: Agosto de 2022.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas. Número 38, 19 - 41, janeiro/abril, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br> Acesso em: Agosto de 2022.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; DIAS, Rosanne Evangelista. **Redes Políticas em Prol de “Fazer Valer a BNCC, na Prática”: a educação pública é de quem?** Currículo sem Fronteiras, v. 22, e2181, 2022. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2181-oliveira-dias.pdf> Acesso em: Outubro de 2023.

PEREIRA, Wisley João; TRANJAN, Patrick. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular:** diretrizes para elaboração de material pedagógico. s/d. 17 páginas. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-para-trabalho-com-Projeto-de-Vida..pdf> Acesso em: Agosto de 2021.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos. MELO, Savana Diniz Gomes. **Mudanças Nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro.** EDUR • Educação em Revista. 2021; v – 37. e34196. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>. Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov.br/ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: Junho de 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.** Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF> Acesso em: Fevereiro de 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; REIS, Rosimeire. **Ensino Médio em Reformas: trabalho, políticas, cotidiano.** Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Márcia Betânia. de. **Políticas curriculares no ensino médio:** Ressignificações no contexto escolar. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3,

p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf> Acesso em:
 Agosto de 2021.

SILVA, Bruna Tafarel. **Os Itinerários Formativos no Ensino Médio: Um estudo no município de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Naturais e Exatas. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. RS, 2021. 118 p. Disponível em:
http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFSM_fa2bec6e2859f19f743d152919d97177 Acesso em: Maio de 2022.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2019. 114 f. Disponível em:
http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFGM_a1f1dbeb4841351f1dd9cb1b555fc989
 Acesso em: Maio de 2022.

SILVA, Maria Kélia da. **Novo ensino médio: das reações contextuais à escola interrompida**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Mossoró/RN, 2018. 136 f. Disponível em:
https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2016/arquivos/5486maria_kelia_da_silva.pdf Acesso em: Abril de 2023.

SILVA, Marco Antônio Morgado da. DANZA, Hanna Cebel. **Projeto de Vida e Identidade: articulações e implicações para a educação**. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/?lang=pt> Acesso em: Junho de 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma ou Revogação: Que fazer com o “Novo Ensino Médio”?** 07/03/2023 Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr> Acesso em: Maio de 2023

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso**. EDUR • Educação em Revista. 2018; 34:e214130
 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130> Acesso em: Abril de 2023.

SILVA, Diogo Rodrigues da. **Por um saber-afetivo na escola: o uso do mangá claymore (2001-2014) como estudo do feminino no ensino de História**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós- Graduação em Ensino. Mossoró/RN, 2021. 148 f. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2020/arquivos/67091_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_versa%C2%A3o_definitiva_24.01.pdf
 Acesso em: Abril de 2023.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. **Tudo como dantes no quartel de Abrantes. A reforma do ensino médio**. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. STEIDEL, Rejane. (Orgs.). O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018. Páginas 17-36.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: Análise a partir dos Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação, Letras e Saúde. Programa de Pós Graduação em Ensino. PR, 2020. 147 f. Disponível em: http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_9db669404b8f9452d7756bc67d47cad9 Acesso em: Maio de 2022.

APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada: Coordenadora Pedagógica 14ª DIREC

Objetivo: Analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo e na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023).

DADOS INICIAIS:

Nome fictício do colaborador (a): _____

Nome fictício da instituição: _____

Formação acadêmica:

(☐) Graduado (a), com pós graduação *latu sensu*

IES: _____

Cursos: _____

(☐) Graduado (a), com pós graduação *latu sensu e stricto sensu*

IES: _____

Cursos: _____

Tipo de vínculo:

(☐) Concursado (a) (☐) Temporário (a) (☐) Conveniado (a)

Tempo de atuação na rede estadual: _____

1) Qual função você desenvolvia quando a atual reforma do ensino médio chegou à DIREC/Escolas? Fale um pouco sobre as atribuições dessa função.

2) Como a equipe pedagógica da regional recebeu a nova política para o ensino médio? Como a proposta foi apresentada?

3) Foram realizados momentos formativos internos para estudar/discutir e conhecer a política do NEM? De que maneira a equipe pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN se organizou?

4) Quantas escolas foram contempladas em 2019 com o NEM? Como aconteceu o processo de seleção/escolha das escolas?

5) Na sua opinião, qual o diferencial das propostas do NEM em relação a outras políticas para o ensino médio já desenvolvidas na/pela escola?

6) Em relação a arquitetura curricular como se deu o processo de orientação pedagógica, por parte da DIREC, para acolhida e efetivação dos componentes eletivos e do projeto de vida (desde a seleção do professor, material didático, culminância, etc.)?

7) Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores com a reforma do ensino médio?

8) Quais as principais dificuldades para implementação da política nas escolas? Como a equipe da 14ª DIREC/Umarizal/RN mediou essas situações para garantir a implementação da política? Quais ajustes foram sugeridos?

9) A política chegou em 2019, no entanto, os planos de implantação dos itinerários formativos foram elaborados apenas em 2022, paralelo à construção das trilhas de aprofundamento. Como a equipe pedagógica da 14ª DIREC/Umarizal/RN articulou esse processo com as escolas?

Dificuldades de implementação e políticas para a superação dessas dificuldades:

POLÍTICA	DIREC	ESCOLAS
	Dificuldades	Ações desenvolvidas para superação
Itinerários Formativos		
Construção das Trilhas de Aprofundamento		

APÊNDICE B – Roteiro de Grupo Focal: Equipe Escolar

Objetivos: Compreender processos de significação/ressignificação do NEM a partir da atuação dos sujeitos nas escolas em pauta; analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo e na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023).

DADOS INICIAIS:

Nome fictício do colaborador (a): _____

Nome fictício da instituição: _____

Formação acadêmica:

() Graduado (a), com pós graduação *latu sensu*

IES: _____

Cursos: _____

() Graduado (a), com pós graduação *latu sensu e stricto sensu*

IES: _____

Cursos: _____

Tipo de vínculo:

() Concursado (a) () Temporário (a) () Conveniado (a)

Tempo de atuação na rede estadual: _____

1) Qual função você desenvolvia quando a atual reforma do ensino médio chegou à escola? Fale um pouco sobre as atribuições dessa função.

GESTÃO PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA

2) Como a escola se tornou piloto do novo ensino médio? Foi uma adesão voluntária ou orientada? Porque a equipe escolar aderiu à política?

3) Você participou de algum momento formativo sobre a política do NEM promovido pela SEEC/DIREC? Como essa formação contribuiu para implementação da política na escola?

4) Você utilizou algum documento orientador, manual, guia e/ou outro, para implementar a política na escola? Como?

5) Como aconteceu a elaboração da proposta de flexibilização curricular em 2019? Quem participou?

6) Fale sobre os itinerários formativos. Como vem acontecendo esse processo de implantação na escola? Qual/quais itinerários serão desenvolvidos? Como foi o processo de seleção desse/desses itinerários? Quais as relações desses itinerários com os projetos de vida dos estudantes?

7) De que forma a equipe gestora/pedagógica articulou as alterações de carga horária, espaço físico, alimentação e transporte escolar, para garantir a implantação do NEM? Quais as principais dificuldades e negociações nesse processo?

8) Para você, qual o diferencial da atual reforma do ensino médio ?

DOCENTES

1) Como você define o novo ensino médio?

2) Como a equipe escolar tomou conhecimento que seria uma escola piloto do novo ensino médio?

3) Como se deu o processo de elaboração da proposta de flexibilização curricular em 2019? Você participou? De que forma sua participação contribuiu para construção do documento final?

4) O que mudou na organização de sua carga horária para acolher o novo ensino médio?

5) Como você iniciou o trabalho docente com os componentes eletivos e/ou projeto de vida?

6) Você participou de formação sobre o NEM e/ou sobre as novas disciplinas que iria lecionar? Se sim, como se deu essa formação?

7) Como os componentes eletivos eram elaborados? Como se deu a participação de estudantes e professores nessa elaboração?

8) Como se deu o projeto de implantação conforme orientações do guia? Houve rejeição da comunidade? Houve adaptações? Quais?

9) Para você, qual o diferencial da reforma do ensino médio para a sua prática pedagógica?

10) Fale sobre os itinerários formativos. Como vem acontecendo esse processo de implantação na escola? Qual/quais itinerários estão sendo desenvolvidos? Como foi o processo de seleção desse/desses itinerários? Quais as relações desses itinerários com os projetos de vida dos estudantes?

ANEXO A – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2019-2022)

Pesquisador: PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71233123.0.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.250.746

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objeto de estudo o Novo Ensino Médio (NEM), política instituída por meio da lei nº 13.415/2017 e a atuação dos sujeitos na constituição dessa política. Como objetivo geral, pretende analisar como essa política se constituiu em duas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte e na 14ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/SEEC/RN), no período de 2019-2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar como a política do Novo Ensino Médio (NEM) se constituiu em duas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte e na 14ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/SEEC/RN), no período de 2019-2022.

Objetivos Específicos

Compreender processos de significação/ressignificação do NEM a partir da atuação dos sujeitos em duas escolas da rede estadual;

Analisar negociações e disputas entre a 14ª DIREC e as equipes escolares na reorganização do currículo e na construção do Plano de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF 2022 e 2023)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de desconforto/constrangimento em responder alguma das perguntas realizadas durante o grupo

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.250.746

focal e/ou entrevista semiestruturada, bem como, de ser identificado após divulgação da pesquisa. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, utilizando nomes fictícios para as instituições e também para os sujeitos; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Paula Fernanda Paiva Fernandes conduzirá o grupo focal e a entrevista semiestruturada e somente a discente Paula Fernanda Paiva Fernandes e a pesquisadora responsável Professora Doutora Márcia Betânia de Oliveira, poderão manusear e guardar as entrevistas; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder as questões do grupo focal e da entrevista semiestruturada, e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de compreender como os sujeitos ressignificaram a atual política reformista para o ensino médio, e o impacto dessa política no contexto da prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é uma importante proposta de discutir e analisar de forma crítica o impacto do novo ensino médio na visão docente e de gestores

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão em conformidade.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresentado encontra-se em conformidade com os critérios éticos para uma pesquisa desta natureza.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2114009.pdf	27/07/2023 18:08:15		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ALTERADA_PAULA_FERNANDES.pdf	27/07/2023 18:07:02	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DETALHADO_PAULA_FERNANDES.docx	27/07/2023 18:06:26	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.250.746

Investigador	PROJETO_DETALHADO_PAULA_FERNANDES.docx	27/07/2023 18:06:26	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS_PAULA.pdf	27/07/2023 18:05:54	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
Dedaração de Pesquisadores	DECLARACAO_INICIAL_PAULA.pdf	27/07/2023 08:18:55	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_ANUENCIA_20SETEMBRO_CARIMBADA.pdf	27/07/2023 08:17:52	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_ANUENCIA_DIREC.pdf	03/07/2023 16:35:17	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_ANUENCIA_EERG.pdf	03/07/2023 16:35:03	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_IMAGEM.doc	28/06/2023 18:58:11	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_AUDIO.doc	28/06/2023 18:58:04	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/06/2023 18:56:46	PAULA FERNANDA PAIVA FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 21 de Agosto de 2023

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tóres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 E-mail: cep@uern.br