

Cleci Körbes  
Eliza Bartolozzi Ferreira  
Monica Ribeiro da Silva  
Renata Peres Barbosa  
Organizadoras

# ENSINO MÉDIO em Pesquisa



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

Cleci Körbes  
Eliza Bartolozzi Ferreira  
Monica Ribeiro da Silva  
Renata Peres Barbosa  
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

# ENSINO MÉDIO EM PESQUISA

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Imagem da Capa:** vectorystock/freepik.com (com modificações).  
**Revisão:** Analista de Escrita e Arte CRV

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

EN59

Ensino médio em pesquisa / Cleci Körbes, Eliza Bartolozzi Ferreira, Monica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2022.

E-book: 304p. Color.

E-book

ISBN Digital 978-65-251-2860-3

DOI 10.24824/978652512860.3

1. Educação 2. Política Educacional 3. Ensino Médio 4. Reforma do Ensino Médio I. Körbes, Cleci, org. II. Ferreira, Eliza Bartolozzi, org. III. Silva, Monica Ribeiro da, org. IV. Barbosa, Renata Peres, org. V. Título VI. Série

2022- 26855

CDD 372  
CDU 37.046.14

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação – Ensino Médio - 372

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)  
Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFSF)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Helmuth Krüger (UCP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO<br>CONSTRUINDO UMA REDE DE PESQUISAS SOBRE ENSINO<br>MÉDIO NO BRASIL .....   | 11 |
| <i>Cleci Körbes</i><br><i>Eliza Bartolozzi Ferreira</i><br><i>Monica Ribeiro da Silva</i><br><i>Renata Peres Barbosa</i>  |    |
| A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO:<br>o que há de novo? .....  | 19 |
| <i>Ana Beatriz Gasquez Porelli</i><br><i>Cristiane Letícia Nadaletti</i><br><i>Danielle de Sousa Santos</i><br><i>Dirce Zan</i><br><i>Fernanda Dias da Silva</i><br><i>Josilaine Catia Gonçalves</i><br><i>Juliana Novais</i><br><i>Nora Krawczyk</i><br><i>Rodolfo Soares Moimaz</i><br><i>Rogério de Souza Silva</i><br><i>Sérgio Feldemann de Quadros</i><br><i>Sílvia Beltrane Cintra</i><br><i>Sílvia Forato</i><br><i>Tatiana de Oliveira</i> |    |
| A POLÍTICA DO NEM NO ESPÍRITO SANTO:<br>o que dizem os documentos nos seus contextos local e global.....  | 33 |
| <i>Eliza Bartolozzi Ferreira</i><br><i>Kefren Calegari dos Santos</i><br><i>Thalita Gonçalves</i>   |    |
| A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/17:<br>percursos e impactos na rede pública.....  | 47 |
| <i>Sandra Regina de Oliveira Garcia</i><br><i>Eliane Cleide da Silva Czernisz</i>   |    |
| PERCURSOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO<br>DO RIO DE JANEIRO .....   | 61 |
| <i>Maria Aparecida Alves</i>  |    |
| IMPLICAÇÕES DA NOÇÃO DE PROJETO DE VIDA COMO EIXO<br>DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS.....   | 75 |
| <i>Georgia Sobreira dos Santos Cêa</i><br><i>Rosemeire Reis</i>   |    |

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO:  
análise da parceria SENAI-SEDU-ES ..... 87

*Sandra Renata Muniz Monteiro*  
*Marcelo Lima*

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NACIONAL  
DA POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO  
DE TEMPO INTEGRAL ..... 101

*Éder da Silva Silveira*  
*Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza*  
*Rafael de Brito Vianna*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:  
contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio ..... 115

*Domingos Leite Lima Filho*

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:  
Impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes 135

*Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva*  
*Alessandra Vidal Dias*  
*Tatiane Aparecida Martini*  
*Adriane Ribeiro*  
*Tamiris Possamai*  
*Karina Cavassani Klappot*

PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL: desenvolvimento profissional e formação continuada ..... 147

*Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura*  
*Maria da Glória Carvalho Moura*

A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE  
HUMANIDADES DO ENSINO MÉDIO DOS ESTADOS DO SUL  
DO BRASIL ..... 161

*Fernando Fabichaki Pereira*  
*Gilvan Luiz Machado Costa*

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES COMO PROCESSO  
DE INDUÇÃO À ADESÃO AO PROJETO EDUCATIVO  
DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ ..... 175

*Laís Zago*  
*Renata Peres Barbosa*  
*Monica Ribeiro da Silva*  
*Cleci Körbes*

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO MATO GROSSO DO SUL:  
a materialização da lei 13.415/2027 nas escolas-piloto de Dourados-MS.... 189

*Fabio Perboni*  
*Maria de Lourdes Ferreira Macedo Lopes*

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RS:  
 problematizações a partir da experiência de uma escola piloto..... 203

*Isis Azevedo da Silva Carvalho*  
*Suzane da Rocha Vieira Gonçalves*  
*Simone Barreto Anadon*

O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES NA REFORMA  
 DO ENSINO MÉDIO: de que protagonismo estamos falando?..... 215

*Altair Alberto Fávero*  
*Carina Tonieto*  
*Caroline Simon Bellenzier*  
*Chaiane Bukowski*  
*Evandro Consaltér*  
*Junior Bufon Centenaro*

“PASSANDO A BOIADA NA EDUCAÇÃO”:

os avanços da (contra)reforma no ensino médio paraense no ano  
 pandêmico de 2021 ..... 229

*Ronaldo Marcos de Lima Araujo*  
*Albene Liz Carvalho Monteiro Both*

MUDANDO PARA PERMANECER: uma análise das estratégias de  
 adoção do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará ..... 243

*Jefferson Cândido de Carvalho*  
*John Mateus Barbosa*

EDUCAÇÃO E PERPLEXIDADES: reflexões a *contrapelo* da reforma  
 do ensino médio ..... 255

*Jaqueline Moll*  
*Chanauana de Azevedo Canci*  
*Iula Santanna Teixeira*  
*Maike Cristine Kretzschmar Ricci*  
*Elisabete Dal Piva*

A **CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO** EM QUESTÃO:

Contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG ..... 269

*Álida Angélica Alves Leal*  
*Daniel Marques dos Santos*  
*Gabriel Lyra de Melo Franco*  
*Glhebia Gonçalves de Oliveira*

ÍNDICE REMISSIVO ..... 283

SOBRE AS ORGANIZADORAS/ AUTORES/AS ..... 291

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# APRESENTAÇÃO

## CONSTRUINDO UMA REDE DE PESQUISAS SOBRE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

*Cleci Körbes*

*Eliza Bartolozzi Ferreira*

*Monica Ribeiro da Silva*

*Renata Peres Barbosa*

---

Este livro é resultado do esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras que compõem a Rede Nacional EMPesquisa – rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio.

A Rede EMPesquisa foi criada no dia 04 de dezembro de 2013, na Faculdade de Educação da Unicamp. Naquele primeiro encontro, com a ideia ainda de organizar um grupo de pesquisa que envolvesse várias instituições e regiões, foram identificadas algumas lacunas no que se refere à pesquisa sobre ensino médio no território nacional. Dessas lacunas emergiram algumas ideias que comporiam as ações e objetivos do grupo: divulgar a produção de conhecimento sobre ensino médio; fazer um levantamento da produção acadêmica, pelo menos nos anos recentes, identificando o que estava sendo pesquisado, com que metodologia, temática, resultados; constituir um banco de dados; conhecer as políticas de ensino médio em outros países; incorporar no levantamento da produção do conhecimento os trabalhos a partir de 1980 com vistas a analisar, sob o ponto de vista histórico, as mudanças que se foram operando nessa etapa da educação básica.

Nesse encontro foi feito, também, um cronograma de reuniões para o ano seguinte. Ao tempo em que o grupo estava se formando, no Congresso Nacional circulava um Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013) que propunha uma reformulação profunda no ensino médio brasileiro. A primeira reunião do ano de 2014 teve como pauta exatamente esse PL. Em vista das proposições aí presentes, consideradas como catalizadoras de prejuízos à formação de nossas juventudes, no dia 24 de fevereiro daquele ano foi criado, de forma articulada ao EMPesquisa, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, doravante, MNDEM.

Esse Movimento acabou sendo composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e de outras tantas representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais contrários ao PL

nº 6.840/2013. Criado oficialmente no dia 24 de março de 2014 na Faculdade de Educação da USP, por meio do apoio da então Diretora e presidente do FORUMDIR, a Professora Lisete Arelaro, o MNDEM teve seu primeiro manifesto publicado em março daquele ano, e foi subscrito pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira De Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que mantém o Portal Diálogos com o Ensino Médio. O movimento em defesa do ensino médio teve intensa participação nos debates que ocorreram no Congresso Nacional naquele mesmo ano.

O PL nº 6.840/13 graças, em parte, à ação das entidades que compuseram o MNDEM, foi modificado consideravelmente, porém, não chegou a ir à votação no plenário da Câmara dos Deputados. A mudança de legislatura, mas, principalmente, a conturbada eleição presidencial da qual saiu vencedora Dilma Rouseff, culminou, no Congresso Nacional, na priorização de um processo do qual resultou o impeachment da Presidenta eleita (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

O MNDEM teve suas ações revigoradas quando da publicação da Medida Provisória nº 746 em 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), tão logo consolidado o afastamento da presidenta Dilma Rouseff e a ocupação do Palácio do Planalto pelo seu vice-presidente Michel Temer. A referida MP, de forte inspiração no PL nº 6.840/13 devido à atuação do Consed, órgão que agrega os Secretários de Estado da Educação de todas as unidades da federação, propunha ampla reformulação curricular e, também, das regras de financiamento do ensino médio público.

Ao longo das onze audiências públicas que ocorreram entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, entremeadas pela resistência estudantil que ocupava escolas e universidades e por manifestos de várias entidades de pesquisa e político-organizativas, a medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415/17 (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; SILVA; SHEIBE, 2017). A história do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio está entrelaçada à da formação da Rede Nacional EMPesquisa que passou, a partir daí, a se ocupar das análises dos processos que iriam regulamentar os dispositivos dessa Lei, bem como a produzir conhecimento acerca de sua implementação nas redes estaduais de ensino bem como na rede federal.

A decisão de migrar da formação de um “grupo de pesquisa” para uma rede de grupos foi tomada durante a Reunião da Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), realizada na Universidade Federal do Maranhão no mês de outubro de 2017. Essa opção permitiria manter a autonomia dos grupos em suas escolhas teórico-metodológicas, bem como assegurar maior capilaridade haja vista o número de integrantes que vinha se ampliando. Ainda assim, foi mantida a ideia de produzir um projeto de pesquisa comum que cumpriria a finalidade de aglutinar os interesses de pesquisa.

Do projeto referência para a Rede, consta o objetivo de identificar, descrever e analisar os processos de construção da regulamentação nas instituições públicas – Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica – da reforma do ensino médio concretizada por meio da Lei nº 13.415/2017.

Atualmente a Rede é composta por 22 grupos de pesquisa distribuídos pelas cinco macrorregiões do Brasil. Há, porém, expressiva concentração nas regiões Sul e Sudeste. Essa concentração regional se reflete na origem dos artigos que compõem este livro.

Com vistas a produzir uma primeira socialização de resultados de pesquisas concluídas ou em andamento, a Rede realizou, no ano de 2021, dois eventos de porte nacional. O primeiro, cuja organização esteve sob responsabilidade do grupo de São Paulo, ocorreu de forma virtual devido à pandemia da Covid-19 no período de 29 de junho a 01 de julho. Com o tema *A reforma neoliberal do ensino médio: tempos difíceis para a escola pública*, o Seminário contou com palestras e apresentações de trabalhos. O outro evento, o primeiro *Colóquio da Rede Nacional em Pesquisa*, foi organizado de forma conjunta pelo Observatório do Ensino Médio (UFPR), pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE-UFES) e pelo Grupo de Pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (GETAE – Lagebes-UFES), aconteceu nos dias 02, 09 e 16 de dezembro de 2021, também no formato virtual e contou com a presença de 170 pesquisadores e pesquisadoras. Desse último evento resultou a publicação de Anais, em formato *e-book*, composto pelos resumos advindos de pesquisas realizadas em todo o país.

Com a intenção de dar visibilidade à produção dos grupos de pesquisa que compõem a Rede, o livro que agora vem a público possui a intenção de oferecer às pessoas interessadas um retrato sobre os caminhos que a reforma do ensino médio tem percorrido. A relevância desses registros está na sua capacidade de revelar as disputas, limites e contradições de uma política pública formulada sem a participação da comunidade educacional em um país constituído por profundas desigualdades e diferenças. As temáticas se debruçam sobre os processos de regulamentação da Lei nº 13.415/17, sujeitos envolvidos, normas exaradas, propostas em andamento, parcerias realizadas, interlocuções com profissionais

da educação e escolas, formação continuada desses profissionais, experiências das escolas-piloto, primeiras ações de implementação, dentre outros.

A coletânea está composta por cinco blocos temáticos, na seguinte ordem: currículo e reformulação curricular (quatro artigos), parcerias público-privadas (três artigos), formação e trabalho docente (cinco artigos), implementação ou análise a partir das escolas-piloto (cinco artigos) e, além desses, dois artigos que trazem o conjunto de pesquisas realizadas pelo grupo. Alguns artigos abarcam mais de um tema, sendo essa classificação apenas para dar uma sequência aos textos. A seguir, traçamos breves comentários sobre cada um dos artigos.

Fruto das pesquisas vinculadas ao EMPesquisa de São Paulo, o artigo *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o que há de novo?*, abre o primeiro bloco. De autoria de Ana Beatriz Gasquez Porelli, Cristiane Letícia Nadaletti, Danielle de Sousa Santos, Dirce Zan, Fernanda Dias da Silva, Josilaine Catia Gonçalves, Juliana Novais, Nora Krawczyk, Rodolfo Soares Moimaz, Rogério de Souza Silva, Sérgio Feldemann de Quadros, Sílvia Beltrane Cintra, Sílvia Forato e Tatiana de Oliveira, o artigo analisa o percurso da reforma a partir da rede estadual paulista, do Instituto Federal de São Paulo e do Centro Paula Souza que, embora apresentem caminhos singulares, demonstram alinhamento com a lógica da implementação da reforma. A análise percorre o Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM) e outros programas como *Novotec*, *Novotec Expresso*, *Novotec Móvel* e *Novotec Virtual*.

O artigo *A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global*, escrito por Eliza Bartolozzi Ferreira, Kefren Calegari dos Santos e Thalita Gonçalves, situa o processo de implantação da reforma do ensino médio no Espírito Santo a partir da análise dos modelos de gestão do currículo e de suas implicações para a formação dos jovens capixabas.

Intitulado *A reforma do ensino médio pela lei 13.415/17: percursos e impactos na rede pública*, o capítulo escrito por Sandra Regina de Oliveira Garcia e Eliane Cleide da Silva Czernisz trata da análise dos documentos que a Secretaria Estadual de Educação do Paraná disponibilizou para consulta com vistas a implementar, no estado, o chamado “Novo Ensino Médio” com previsão de implementação a partir do ano de 2022.

O processo de mudanças curriculares decorrentes da reforma do Ensino Médio é também o tema que instiga o artigo *Percursos da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro*, de Maria Aparecida Alves. A autora analisa o contexto de elaboração do documento curricular no estado do Rio de Janeiro e as disputas políticas evidenciadas com a participação de setores da iniciativa privada.

O segundo bloco temático do livro, que trata das parcerias público-privadas, inicia com a contribuição de Georgia Sobreira dos Santos Cêa e

Rosemeire Reis, com o artigo *Implicações da noção de projeto de vida como eixo da reforma do Ensino Médio em Alagoas*, em que examinam o contexto da implementação da reforma do Ensino Médio no estado de Alagoas, os atores envolvidos na produção de programas e ações e os traços marcantes da formação flexibilizada dos sujeitos.

Sandra Renata Muniz Monteiro e Marcelo Lima, no artigo intitulado *A Reforma do Ensino Médio no Espírito Santo: Análise da parceria Senai-Sedu-ES*, colaboram com a discussão da relação público-privado na formação técnica. Com o foco na oferta do Itinerário Formativo técnico profissional no estado do Espírito Santo, por meio de análise documental e pesquisa de campo, analisam uma parceria estabelecida da rede estadual de educação e Senai.

O contexto de influência nacional da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, em especial de influência do setor privado na educação pública, é analisado na produção *Características do contexto de influência nacional da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral*, de autoria de Éder da Silva Silveira, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza e Rafael de Brito Vianna.

No artigo que abre o terceiro bloco, sobre formação e trabalho docente, intitulado *Formação continuada de professores do ensino médio: contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, Domingos Leite Lima Filho apresenta as repercussões, nas escolas, da formação continuada de professores promovida como parte do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No artigo *A contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes*, as autoras Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Alessandra Vidal Dias, Tatiane Aparecida Martini, Adriane Ribeiro, Tamiris Possamai e Karina Cavassani Klappot, apontam razões para se considerar o Novo Ensino Médio como uma contrarreforma.

O artigo intitulado *Professores do ensino médio nas escolas de tempo integral: desenvolvimento profissional e formação continuada* de autoria de Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura e Maria da Glória Carvalho Moura traz uma contribuição no sentido de dimensionar características que assumem a formação e o desenvolvimento profissional docente no contexto das escolas de ensino médio em tempo integral.

Fernando Fabichaki Pereira e Gilvan Luiz Machado Costa, em *A formação docente dos professores de Humanidades do Ensino Médio dos Estados do Sul do Brasil*, suscitam reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores e suas relações com as condições do trabalho e com a qualidade social da educação, no contexto da reforma do Ensino Médio em curso.

O artigo *A formação pedagógica de docentes como processo de indução à adesão ao projeto educativo do governo do estado do Paraná*, de Laís Zago, Renata Peres Barbosa, Monica Ribeiro da Silva e Cleci Körbes, investiga o projeto formativo subjacente da rede estadual de educação do Paraná, a partir da análise da formação pedagógica realizada pela Secretaria de Educação, em 2019 e 2020. As autoras inferem que a formação pedagógica serviu como indução à adesão de um projeto educativo de formação do “sujeito empresarial”.

Compondo o grupo do quarto bloco temático, que trata dos processos de implementação em diferentes contextos, três textos trazem a análise a partir de escolas-piloto, dentre eles o artigo *A reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul: a materialização da lei 13.415/2027 nas escolas-piloto de Dourados-MS*, que assinam Fabio Perboni e Maria de Lourdes Ferreira Macedo Lopes. O artigo procura compreender os efeitos da reforma do Ensino Médio pelo recorte de análise das escolas-piloto do município de Dourados, no Mato Grosso do Sul.

Isis Azevedo da Silva Carvalho, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves e Simone Barreto Anadon trazem uma análise cujo campo empírico remete ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. O texto *A reforma do ensino médio no RS: problematizações a partir da experiência de uma escola piloto*, traz o estudo realizado do qual vale a destacar a conclusão de que houve quase ou nenhuma participação dos sujeitos da escola no processo de reformulação.

No texto *O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando?*, Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Caroline Simon Bellenzier, Chaiane Bukowski, Evandro Consaltér e Junior Bufon Centenaro, analisam as percepções dos estudantes de dez escolas-piloto do Rio Grande do Sul sobre o seu protagonismo no processo de elaboração e implementação do Novo Ensino Médio.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo e Albene Liz Carvalho Monteiro Both, no texto *“Passando a boiada na educação”*: os avanços da (contra)reforma no ensino médio paraense no ano pandêmico de 2021 se ocupam em discutir o processo de implementação considerando o contexto da pandemia da COVID-19. O campo empírico é a rede estadual do Pará e o artigo sinaliza para a ausência de participação nos debates que envolvem a reforma.

A implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Ceará é tematizada no artigo *Mudando para permanecer: uma análise das estratégias de adoção do novo ensino médio na rede estadual de ensino do Ceará*, de autoria de Jefferson Cândido de Carvalho e John Mateus Barbosa. Os autores ambicionam analisar as ações e percepções que atravessaram o processo de implementação na rede através de entrevistas com gestores responsáveis pela proposta no estado.

Por fim, o quinto e último bloco deste livro conta com dois artigos que trazem o conjunto de pesquisas realizadas pelos grupos. A contribuição do grupo de pesquisa constituído na UFRGS se deu com o artigo *Educação e perplexidades: reflexões a contrapelo da reforma do ensino médio*, de autoria de Jaqueline Moll, Chanauana de Azevedo Canci, Iula Santanna Teixeira, Maike Cristine Kretzschmar Ricci e Elisabete Dal Piva. O artigo apresenta a perspectiva de investigação sobre o Ensino Médio construída no grupo que, a partir da analogia benjaminiana de “escovar a história a contrapelo”, partem do ponto de vista das escolas e suas comunidades, de “dar voz aos vencidos”, a exemplo da participação do grupo no Fórum de Escolas de Ensino Médio.

Já o texto *A contrarreforma do ensino médio em questão: contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG*, de autoria de Álida Angélica Alves Leal, Daniel Marques dos Santos, Gabriel Lyra de Melo Franco e Glhebia Gonçalves de Oliveira, traz uma síntese das pesquisas realizadas no âmbito do referido grupo a partir de quatro temáticas: a contrarreforma do ensino médio: discussão histórica e contexto; currículos, gênero, sexualidade e história das mulheres no NEM; governo da docência no NEM, e implementação da Reforma do ensino médio em diferentes redes de ensino de Minas Gerais.

Esperamos com essa publicação reafirmar os compromissos de pesquisadores e pesquisadoras de ensino médio no Brasil com a democratização do acesso e com a qualidade da educação oferecida às juventudes brasileiras, e, também, reiterar a importância e necessidade da pesquisa acadêmica comprometida com a justiça social e com o direito à educação.

Boa Leitura!

Inverno de 2022.

---

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.840, de 2013*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). *Ensino médio: políticas e práticas*. Porto Alegre: Ed. Univ. Metodista, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO: o que há de novo?<sup>1</sup>

Ana Beatriz Gasquez Porelli  
Cristiane Leticia Nadaletti  
Danielle de Sousa Santos  
Dirce Zan

Fernanda Dias da Silva  
Josilaine Catia Gonçalves  
Juliana Novais  
Nora Krawczyk

Rodolfo Soares Moimaz  
Rogério de Souza Silva  
Sérgio Feldemann de Quadros  
Sílvia Beltrane Cintra  
Sílvia Forato  
Tatiana de Oliveira

## Introdução

Acompanhar o desenvolvimento e as mudanças das políticas da educação não é uma tarefa simples, muitas vezes nos deparamos com a falta de documentos oficiais e com construções complexas, envolvendo atores que vão muito além dos membros do Estado, como as fundações e os organismos internacionais, extrapolando nossas fronteiras de país.

A nova lei, que deu origem à reforma de Ensino Médio atual e que recebeu o nome *fantasia* de Novo Ensino Médio, tem como palavra de ordem a flexibilização, pela qual desregulamenta a estrutura e a organização desta etapa de educação: o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados, entre outros (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Diferentemente do que se propunha em reformas anteriores, na atual as escolas poderão sofrer uma expressiva alteração na vida acadêmica e, talvez, também na experiência estudantil, além de um forte impacto na formação da juventude. Igualmente, as mudanças até agora identificadas no marco da flexibilização e da desregulamentação possibilitadas pela lei permitem pensar na viabilidade de construir uma rede fortemente diversificada, com a criação de

1 (Todos os autores/as são pesquisadores/as do Grupo EMpesquisa/SP).

uma realidade virtual para a gestão e ensino/aprendizagem, através de plataformas digitais, e com uma significativa padronização pedagógica, orientada por instituições privadas (FERRETTI, 2018; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; MOLL, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017).

Tomando esse cenário como ponto de partida, formou-se o grupo EMpesquisa/SP, constituído por pesquisadores, professores da Educação Básica e estudantes de graduação e de pós-graduação, vinculados ao PPGE/Unicamp e coordenado pelas professoras Nora Krawczyk e Dirce Zan. Ele está articulado ao grupo interinstitucional de mesmo nome e à Linha de Pesquisa Ciências Sociais e Educação da FE/Unicamp.

Neste trabalho, em diálogo com a obra *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*<sup>2</sup>, produzida pelo grupo EMpesquisa/SP, analisaremos a reforma no estado de São Paulo, a partir da rede estadual paulista, do Instituto Federal de São Paulo e do Centro Paula Souza, considerando ações, antecedentes e os primeiros passos do percurso constitutivo da reforma nesse estado.

## Rede Estadual Paulista

A rede pública estadual respondia, em 2019, por 81,3% do total de matrículas nessa etapa da Educação Básica. É possível observar um crescimento nas matrículas em cursos de período integral no estado, na comparação com anos anteriores: em 2019 eram 9,0% do total de matrículas no Ensino Médio estadual. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar a permanência da distorção idade série, principalmente, entre os meninos. O Censo de 2019 aponta que 111 653 professores atuavam nessa etapa da Educação Básica. As dimensões da rede estadual paulista é um dos indicadores da complexidade e dos desafios na implementação do “Novo Ensino Médio” no estado.

Desde a promulgação da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017a), conhecida como a lei da reforma do Ensino Médio, o governo estadual de São Paulo intensificou ações governamentais no sentido de adaptar sua rede, segundo as demandas expressas no texto legal. No entanto, é possível observarmos grande sintonia entre políticas que estavam em curso no estado e o modelo de Ensino Médio desenhado pela lei federal. Em especial, ações como o fechamento de salas no período noturno, numa aposta explícita à oferta dessa etapa em período integral e a organização curricular por áreas do conhecimento, já prevista desde o Programa “Reorganização do Ensino Fundamental e Ensino Médio” de 2012. Além dessas medidas, destacamos as alterações curriculares, como a inclusão

2 KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (orgs.). *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.



de disciplinas eletivas e do componente curricular Projeto de Vida, expressas no Projeto de Escola de Período Integral (PEI), em vigor desde o ano de 2012.

O PEI e o Programa de “Reorganização do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, fazem parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, criado pelo Decreto governamental, n. 57571, de 02 de dezembro de 2011. Foi a partir desse Decreto que o governo estadual deu início a um processo de oferta de único segmento educacional por escola, ou seja, escolas de oferta exclusiva do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Essa iniciativa causou grande indignação entre os estudantes, levando a um movimento de ocupações estudantis que logo se espalhou pelo estado no ano de 2015.



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Das ações implementadas a partir da lei federal da Reforma, ganha destaque o grande investimento do estado na organização do currículo, resultando na homologação da primeira matriz curricular do País sob a nova orientação legal referendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. De certo modo, esse pioneirismo se deu por conta do forte empenho do atual Secretário da Educação do Estado, Rossieli Soares, que foi Ministro da Educação do governo Temer e responsável pela conclusão do processo que produziu a BNCC. Desde sua nomeação em 2019, Rossieli tem atuado fortemente para garantir a implementação da Reforma no estado, seja através de ações da sua pasta, seja através de sua presença na grande mídia ou da sua participação, por meio de plataformas digitais, em reuniões pedagógicas nas escolas ou em cursos de formação de professores na modalidade online.

O Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), no final de 2020, com um total de 3150 horas e manteve os componentes curriculares que compunham o currículo anterior, enquadrando-os como parte da Formação Geral Básica, disponibilizada para todas(os) estudantes e ocupando 1800 horas do Ensino Médio. As outras 1350 horas são destinadas aos Itinerários Formativos, organizados com base nas 4 áreas de conhecimento presentes na formação geral (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e de possíveis combinações entre elas, compondo 6 itinerários integrados. Os Itinerários Formativos são constituídos pelos componentes do Aprofundamento Curricular e do Inova<sup>3</sup>, ou seja, pelas disciplinas eletivas, pela disciplina de Tecnologia e pelo componente curricular Projeto de Vida.

Os Aprofundamentos Curriculares são compostos por um conjunto de Unidades Curriculares, nas quais se definem temas e conceitos que deverão ser trabalhados pelos professores. Cada Unidade Curricular, conforme divulgado

3 O Inova é um Programa que foi desenvolvido junto com o Instituto Ayrton Senna e que está na rede de São Paulo desde 2019, quando da ampliação do Programa de Ensino Integral (PEI) no estado (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).



no *site* da SEDUC, é composto por um bloco de dez aulas semanais e tem a duração de um semestre. A Secretaria elaborou dez opções de Aprofundamento Curricular a serem ofertados pelas escolas em 2022, à escolha dos estudantes, que, no ano anterior cursava a 1.<sup>a</sup> série, mas, principalmente, levando em consideração o contingente de docentes em cada unidade escolar que atuavam nas áreas definidas em cada Aprofundamento. O número de Aprofundamentos oferecidos por cada escola depende da quantidade de turmas e alunos matriculados, podendo ser nas diferentes áreas do ensino. Além das possibilidades dos Itinerários Formativos, baseadas nas áreas de conhecimento e de combinações entre elas, também será oferecido, para algumas escolas, o Itinerário Técnico e Profissional.



A Resolução SEDUC 97, de 08 de outubro de 2021, aponta para a diversificação curricular e a ampliação do tempo escolar, através da modalidade de Educação a Distância. Nesse documento, há o detalhamento da proposta curricular do estado que entrará em vigor em 2022. A distribuição da carga horária total se dará da seguinte forma:

- 1.<sup>a</sup> Série EM em 2021 – 900 horas Formação Geral Básica e 150h Itinerários Formativos;
- 2.<sup>a</sup> Série EM em 2022 – 600 h Formação Geral Básica e 660 h de Itinerário Formativo;
- 3.<sup>a</sup> Série EM em 2023 – 300 h Formação Geral Básica e 900 h Itinerário Formativo.



Sendo assim, na 1.<sup>a</sup> série, a carga horária de Itinerário Formativo é composta apenas pelas disciplinas do Inova. Já na 2.<sup>a</sup> e na 3.<sup>a</sup> séries, a carga horária dos Itinerários é formada pelo Inova e pelos Aprofundamentos Curriculares. Para implementar esses *Aprofundamentos* foi desenvolvido o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA) que tem sido trabalhado pelas escolas, desde o início deste ano de 2022, nos seus momentos de planejamento. Esse material é composto por um detalhado plano de aula e por atividades que deverão ser aplicadas pelos professores em cada componente curricular. Além de ser orientado a seguir o MAPPA, o professor com aulas atribuídas nos componentes deverá destinar parte de sua carga horária semanal às formações sobre as Unidades Curriculares, transmitidas pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP)<sup>4</sup>.

4 O CMSP foi instituído em 2020, através do Decreto n.º 64 982, de 15 de maio de 2020, com o objetivo de implementar a educação mediada por tecnologia para gerar conhecimentos educacionais e oportunidades de aprendizado (SÃO PAULO, 2020). Criado como medida emergência durante a pandemia de COVID-19 para transmitir aulas, exibição de palestras, programas complementares e formação de profissionais da educação. O CMSP foi mantido mesmo após o retorno das aulas presenciais.

O CMSP, criado pela necessidade emergencial da pandemia, tem assumido cada dia mais espaço no currículo do Ensino Médio, em especial no que se refere aos Itinerários Formativos. Está prevista, através da resolução de 2020 anteriormente citada, a utilização do CMSP na modalidade da Educação a Distância, através dos programas do Programa Ensino Híbrido Integral e Ensino Médio Noturno Ampliado. A princípio, a adesão aos programas é voluntária para alunos e professores.

Estamos neste momento nas primeiras adaptações das escolas a todas essas demandas e alterações definidas pela SEDUC. O retorno dos estudantes para as escolas estaduais aconteceu no último dia 02 de fevereiro. Nosso trabalho segue acompanhando esses primeiros passos nas escolas investigadas.

## Centro Paula Souza

Para compreender a educação pública do estado de São Paulo, é fundamental apreender a atuação da maior instituição de ensino público profissional da América Latina, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, mais conhecido como Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia estadual, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Fundada no final dos anos 1960, atualmente possui 223 escolas técnicas (Etec) e 73 faculdades de tecnologia (Fatec), que atendem 291 mil alunos, distribuídos em 300 municípios paulistas. Nos anos 1980, passou a ofertar o ensino técnico de nível médio e, desde então, este é o nível de ensino que protagoniza as principais expansões físicas da rede, sendo também as Etec detentoras do maior número de matriculados.

Com frequência as Etec ganham destaque nas mídias e são apresentadas em propagandas publicitárias do estado de SP e nos discursos políticos como um modelo de educação de qualidade bem-sucedido. São enfatizados o alto rendimento alcançado pelos alunos dessas escolas nas avaliações do Pisa, do Enem e dos principais vestibulares, assim como são ressaltados o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas e o aumento das chances de empregabilidade de seus egressos. Não obstante, inúmeras vezes o governador João Dória (PSDB) em seus discursos<sup>5</sup> – mesmo quando ainda não estava em discussão a reforma do Ensino Médio – expressou a possibilidade de ampliar a formação profissional no estado e, para tanto, tomou como referência o ensino do CPS que poderia vir a ser estendido para toda a rede pública estadual regular de nível médio.

Desse modo, quando apresentada a Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017a), para efetivá-la e, de certo modo, publicizar a implementação da reforma do

5 Estado anuncia 23 mil vagas para o Novotec Integrado – Centro Paula Souza (cps.sp.gov.br)



Ensino Médio nas escolas estaduais paulistas, disseminou-se rapidamente a ideia de um projeto da educação estadual com objetivo de ofertar modalidades de cursos que incluiriam o Ensino Médio, dentro de um modelo híbrido, no qual o CPS ofereceria o correspondente à formação profissional, assim como o faz em sua rede, e a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) ofereceria os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular.

O CPS passou, assim, a atuar em duas frentes para implementar a reforma do Ensino Médio no ensino público do estado de SP. A primeira frente, para dentro de sua rede, relaciona-se à adequação dos currículos das Etec, ao proposto pela Lei 13415/2017. A segunda diz respeito à sua participação ativa como parceira da Seduc no papel de gestor e executor pedagógico do Novotec, um programa que pretende oferecer a formação profissional a toda a rede pública de Ensino Médio do estado de SP através do V Itinerário formativo.

Em 2017, quando a lei da Reforma do Ensino Médio (13415/17) entrou em vigor, o CPS prontamente se empenhou em planejar 12 currículos adequados ao denominado “Novo Ensino Médio” para serem implementados no ano seguinte. Dos treze eixos tecnológicos<sup>6</sup>, que tematizam os cursos ofertados, cinco deles passaram a compor o rol de opções curriculares adequadas à reforma do Ensino Médio. No ano seguinte, já estavam prontas as propostas de currículos com modalidades de cursos com carga horária de 1733 horas (quando sem o componente curricular de Espanhol), e 1800 horas (quando com o componente curricular de Espanhol), em acordo com a BNCC, que prevê o teto de 1800 horas para os componentes do Ensino Médio, e estes começaram a ser oferecidos como programa piloto em 33 Etec. Em 2019, foram propostos cursos pilotos com 20% da carga horária a distância, a experimentação começou nos cursos técnicos modulares noturnos, e será utilizada no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico do período noturno, denominado Mtec-N, em vigor a partir de 2022.

Assim, desde 2018, a composição dos catálogos de currículos de parte significativa das Etec passou a ser formada tanto por cursos das modalidades, elaboradas anteriormente à Reforma, quanto pelos adequados à lei em vigor. Ao longo desses cinco anos (2018-2022), por se tratar de *cursos pilotos* – conforme a própria instituição os considera – por diversas vezes houve mudanças na estrutura dos currículos e, inclusive, nas nomenclaturas utilizadas.

6 Os eixos tecnológicos são predefinidos, buscando se relacionar com as diversas áreas/setores da economia. Sendo eles: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança do Trabalho; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Educação Básica. Os cinco eixos que ofertaram cursos adequados à Lei da Reforma foram: Ambiente e Saúde; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Produção Industrial; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Em 2020, mesmo em contexto pandêmico, a reforma não cessou, e chegou em 2021 com 34,57% dos matriculados no Ensino Médio Integrado das Etec, estudando em cursos que seguem os parâmetros estabelecidos pela reforma. Para 2022, está prevista a inclusão de 20% da carga horária a distância nos cursos noturnos, a oferta de itinerários formativos propedêuticos dentro da rede, bem como a total substituição do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) – modalidade de curso que vigorava anteriormente à Lei 13415/2017 – por três outras opções: Ensino Médio com Habilitação Profissional (em um único período) denominados Mtec; Ensino Médio com Habilitação Profissional no período noturno, além do Ensino Médio com Itinerários Formativos Propedêuticos.

Dessa forma, os cursos compõem um amplo “cardápio” que segue aprofundando a lógica, já consolidada na instituição, de testagem e diversificação de currículos em consonância aos interesses do setor produtivo. Com a Reforma, estão sendo fortalecidas e incentivadas as parcerias com empresas privadas e ainda introduzida a modalidade de EaD no Ensino Médio. Tais aspectos suscitam a possível redefinição de questões inerentes ao Ensino Médio Profissional ofertado nas Etec que asseguravam o ensino de qualidade da rede.

Nas escolas da rede estadual de ensino, com a promessa de ser expandido o modelo de curso das Etec por meio da parceria entre a SDE e Seduc, o CPS, além de parceiro, tornou-se gestor pedagógico na estruturação do Novotec para viabilizar a implantação do V Itinerário Formativo no estado.

Quando o projeto piloto foi iniciado nas escolas da Seduc, em 2019, os estudantes iniciavam a formação profissional na 1.<sup>a</sup> série do ensino médio. A partir de 2021, quando o Novotec Integrado foi apresentado como V Itinerário Formativo, também foi apresentada a possibilidade de a formação técnica e profissional ser desenvolvida a partir da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio.

Atualmente o V Itinerário formativo é ofertado em seis modelos curriculares na rede estadual de ensino, cada um com plano de curso e matrizes curriculares específicas, todos elaborados pelo CPS. Cabe aqui ressaltar, ainda, a presença do CPS na elaboração de conteúdos que compõem os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), o qual tem sido chamado de Novotec Expresso, elaborado como curso de qualificação profissional, oferecido por meio de disciplinas eletivas como forma de aproximar a formação profissional do Ensino Médio propedêutico.

Nota-se que a prática da experimentação de novos modelos de estruturas curriculares está presente nessa implantação do Novo Ensino Médio no estado de São Paulo. Ainda que ofertados pelo CPS, não se trata de cursos compatíveis com os oferecidos nas Etec, sobretudo quanto ao investimento e ao planejamento coletivo dos cursos que os fazem ser de fato cursos integrados



ao Ensino Médio, revelando as falácias do discurso de que a qualidade das Etec está indo para as escolas estaduais. Isso porque a estrutura de professores e de profissionais das Etec que estabeleceram parceria com as escolas estaduais não se alterou, não houve ampliação do quadro docente efetivo ou até mesmo contratações, o que provoca falta de professores nos cursos técnicos dessas escolas. Há um déficit substancial de professores e funcionários, comprovando ter faltado planejamento para que o CPS atendesse à demanda prevista desde 2019. Apuramos também que o repasse de verbas do governo do estado de São Paulo para o CPS, mais especificamente para a gestão das Etec, não acompanhou o aumento da demanda proposta pelo Programa Novotec<sup>7</sup>.

Assim, conforme já havia sido alertado por Krawczyk e Ferretti (2017), ao analisarem a proposta da Lei, a implementação da Reforma no Estado de SP – nas Etec e nas escolas estaduais da rede regular de ensino, em curto prazo, tendem a desfigurar o caráter democrático do Ensino Médio e a precarizar o tempo escolar, a organização dos conteúdos curriculares e a profissão docente. E ademais, coloca em risco a formação das juventudes trabalhadoras, uma vez que esta está sendo submetida a estruturas precarizadas e feitas com baixo orçamento, currículos aligeirados e entregues à adequação da lógica do mercado.

## O Instituto Federal de São Paulo: entre contradições e disputas

Os Institutos Federais (IF) foram criados em 2008, por meio da Lei n.º 11892, de 29/12/2008 (BRASIL, 2008). A referida lei estabelece prioridade na oferta de vagas do Ensino Médio Integrado (EMI), o que expressa uma tentativa de superar, através da ampliação do acesso a uma educação pautada pela formação humana integral e voltada para os jovens da classe trabalhadora, a histórica dualidade que marca o Ensino Médio no Brasil, que separa trabalho formal e trabalho intelectual.

Dito isto, no que diz respeito à realidade dos Institutos, primeiramente vale destacar que a atual reforma do Ensino Médio, como prevista na Lei n.º 13415 de 2017, modifica substancialmente a oferta da última etapa da Educação Básica no Brasil, flexibilizando a formação dos estudantes por meio da escolha de um dos cinco itinerários formativos na parte final deste nível de ensino. A proposta do Ministério da Educação (MEC) atinge diretamente a experiência do EMI, pois, entre outras questões, a oferta do quinto itinerário, isto é, da formação técnica e profissional, opõe-se radicalmente à concepção de formação integrada ofertada na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

7 Dados obtidos via Lei de Acesso à Informação – SICSP

Nesse cenário, ainda que com contradições e divergências, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por meio do seu Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), ratificou a defesa e a manutenção dos cursos de EMI em sua concepção e princípios, expressa nos dois Seminários Nacionais do Ensino Médio Integrado, organizados em 2017 e 2018 pelo FDE. No âmbito do IFSP, o posicionamento do CONIF fora importante para consolidar as ações que, desde 2015, ambicionavam fortalecer a oferta do EMI, que, em síntese, foram materializadas na expansão da oferta dos cursos, na aprovação da Resolução IFSP n.º 163/2017 (BRASIL, 2017c) “que institui Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do IFSP” e na proposição da construção de Currículos de Referência (CR) para os cursos de EMI do IFSP, regulamentada pela Resolução IFSP n.º 37/2018 (BRASIL, 2018).

Todavia, depois de diversos pareceres produzidos no ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) publicou a Resolução n.º 1/2021 (BRASIL, 2021) com as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica”. Estas, alinhadas aos fundamentos da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não reafirmam a organização do currículo por componentes curriculares e enfatizam a oferta da educação profissional na forma concomitante (matrículas distintas para a formação regular e técnica) e intercomplementar (matrículas distintas para a formação regular e técnica, porém dentro de único projeto pedagógico). As novas DCNEPT também determinam no seu Art. 26.º, inciso 1.º, que os cursos de EMI “terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC”.

Nesse contexto e de forma anacrônica em relação à construção dos currículos de referência do IFSP, foram aprovadas em 2021 duas propostas de reformulação dos cursos integrados de Edificações e Informática do *campus* Campos do Jordão-SP. Essas se amparam nas novas DCNEPT/2021 para justificar a redução da carga horária alinhada à reforma do Ensino Médio e à BNCC, que prevê para os cursos carga horária de 3000 horas, sendo a formação geral (científica e humanística) constituída com no máximo 1800 horas. Tomando como exemplo o curso Técnico em Informática, verificamos que alguns componentes curriculares, com destaque para Arte, Educação Física, História, Geografia, Biologia e Química não serão ofertados em todos os anos do curso, contradizendo a determinação da Resolução-IFSP 163/2017.

Paralelamente a esse quadro, envolvendo os procedimentos de aplicação das DCNEPT e a reformulação dos cursos técnicos, o IFSP iniciou uma recente relação de parceria com o governo do estado de São Paulo para promover o

Programa Novotec<sup>8</sup> Expresso. Tal iniciativa busca oferecer vagas através do Ensino Médio Integrado com aulas em único turno e currículo que abrange os três anos da modalidade, cursos de curta duração de até 150 horas para qualificação profissional através dos denominados Novotec Expresso e Novotec Móvel e cursos de 80 horas oferecidos a distância por meio do Novotec Virtual (SDE/NOVOTEC, 2021).

A consulta aos *campi* para manifestação de interesse em selar a parceria com a SDE/SP obteve manifestações favoráveis, como também contrárias. Nesse ínterim, foram organizados debates sindicais, tais com o SINASEFE-SP “NOVOTEC: Impactos na Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal” e “O currículo do Ensino Médio e o desafio da formação humana integral nos Institutos Federais”, a “Carta dos professores da área do Núcleo Comum do *campus* Itapetininga” e o “Manifesto sobre a adesão do IFSP ao Programa Novotec”.

Por último, destacamos o Programa Novos Caminhos do MEC (BRASIL, 2019), lançado em outubro de 2019, expresso como um dos primeiros desdobramentos da reforma do Ensino Médio, voltado especificamente à educação profissional. Tendo como objetivo ampliar as vagas de educação técnica e profissional, este constitui-se como uma das formas para alcançar a meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê o aumento de 80% das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, passando de 1,9 milhões em 2018 para 3,4 milhões em 2024.

Tal programa estrutura-se por meio de um conjunto de ações no âmbito da educação profissional e tecnológica, propondo apoiar as “redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica” (MEC, 2021). Nesse ínterim, cabe o destaque à interface do “Novos Caminhos” com a reforma do Ensino Médio, ao financiar ações em parceria com o setor privado que abrangem, entre outras áreas, a oferta do itinerário formativo, denominado formação técnica e profissional.

No IFSP, essa dinâmica vem sendo adotada através da lógica da disputa por novos recursos, disponibilizados por meio de editais. Em fevereiro de 2020, a instituição divulgou em seu *site* institucional que seriam lançados, ainda no primeiro semestre, três editais vinculados ao Programa Novos Caminhos, para oferecer suporte a projetos de iniciação tecnológica, empreendedorismo e inovação, além de um edital específico de incentivo à chamada Educação 4.0.

Assim, tomando a dinâmica de mudanças nas políticas educacionais e como essas passam a ser incorporadas nas instituições públicas, cada vez mais as pressões por adaptação à lógica das reformas neoliberais se multiplicam, recorrendo-se a diferentes estratégias de incorporação. Inferimos que tais

8 O Novotec é um programa lançado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico do governo do estado de São Paulo para ofertar educação profissional na rede estadual de ensino.

mudanças apontam para o “esvaziamento” dos espaços de decisão coletiva nas instituições, enfraquecendo o princípio da gestão democrática e a autonomia na condução dos projetos políticos de educação construídos historicamente nos IF. Além disso, com os frequentes cortes orçamentários, instauram-se uma instabilidade nas instituições públicas e uma pressão pela busca de novas fontes de recursos, o que abre caminho para formas empresariais e gerencialistas de organização da educação profissional.

## Considerações finais

A reforma do Ensino Médio em São Paulo acarretará significativas alterações na vida escolar, causando um forte impacto na formação, tanto acadêmica quanto comportamental, da juventude. Em São Paulo há um forte investimento na imposição dos componentes curriculares que têm como foco as competências socioemocionais, características das reformas neoliberais. A Reforma chega às escolas, relacionando reestruturação da gestão nas redes públicas de ensino com reconfiguração do cotidiano escolar e mudanças curriculares.

Estão em construção redes marcadas pela criação de instrumentos de digitalização do trabalho docente e de gestão, impulsionados por plataformas digitais – próprias do contexto da pandemia – e com uma significativa padronização pedagógica, orientadas em grande medida por instituições privadas.

Todavia, o processo de aplicação da Reforma não acontece sem tensões ou contradições, e no caso do estado de São Paulo não é diferente. Embora o Centro Paula Souza, a SEDUC e o IFSP apresentem realidades marcadas diretamente pela lógica de implementação da política em vigor, eles têm percursos singulares, merecendo um olhar atento para suas particularidades que nos permita historicizar os diferentes processos educacionais que estão se desenrolando nessas distintas redes.

Os limites deste artigo não possibilitam abordar a vastidão de discussões que emergem a partir desses processos, mas cabe considerar que os estudos desenvolvidos até aqui por este grupo de pesquisa indicam que os efeitos da Reforma vão muito além do conteúdo captado pelo texto da lei. O consenso em torno da ideologia da “autonomia da escola”, que tem como eixo o componente curricular de Projeto de Vida e que objetiva promover a construção de uma identidade da juventude adaptável ao mercado de trabalho, reforça o individualismo e a responsabilização dos indivíduos pelas mazelas sociais próprias do funcionamento do sistema capitalista. Somado a isso, assistimos a uma tendência de “despolitização da vida social” e uma ênfase na “psicologização” da formação escolar das novas gerações, e isso tudo merece novos estudos e produções críticas que ampliem a compreensão sobre esses processos.



Desse modo, no contexto dos desdobramentos dessa política e, considerando a importância de compreendermos também as resistências que eclodirão contra ela, estas e várias outras pesquisas necessitam ser construídas, assim como alguns trabalhos em andamento e sua dinâmica coletiva de acompanhamento dos próximos passos da Reforma, empreendidos pelo nosso grupo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 05 jan. 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Ed. 3, Seção 1, p.19, 06 jan. 2021. Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/> Acesso em: 18 de maio de 2021.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. *Programa “Novos Caminhos”*. 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa/estrategias#anchor30>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Resolução n.º 37, de 08 de maio de 2018. Aprova a construção de currículos de referência para o IFSP, *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 11 892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídico. Lei nº 13 415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017, 2017a.

BRASIL. Resolução n.º 163 de 28 de novembro de 2017. Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017b.

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

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retrato de escola*, CNTE, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (orgs.). *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retrato de escola*, CNTE, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Resolução n. 97 de 08 de outubro de 2021. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202110080097> Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retrato de escola*, CNTE, v. 11, n. 20, p. 11-17, 2017.

# A POLÍTICA DO NEM NO ESPÍRITO SANTO: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global

*Eliza Bartolozzi Ferreira  
Kefren Calegari dos Santos  
Thalita Gonçalves*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Este texto tem por objetivo situar o processo de implantação da reforma do ensino médio no Espírito Santo (ES) com foco nos modelos de gestão do currículo. O estudo aqui feito sobre a reforma do ensino médio materializada na Lei nº 13.415/2017, faz parte da pesquisa<sup>9</sup> “Políticas para o ensino médio no Espírito Santo: modelos de oferta, condições estruturais e ação pública”. Especificamente neste texto, apresentaremos a análise dos documentos produzidos no período, assim como o acompanhamento dos debates e ações diversas dos sistemas educacionais do país, em especial, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu).

Um primeiro ponto a destacar é o esforço dispendido pelo Ministério da Educação (MEC) para a publicidade do Novo Ensino Médio (NEM), construindo uma narrativa que passou a fazer parte das conversas formais e informais nas escolas e do planejamento dos sistemas educativos, de modo que uma ideia de liberdade de escolhas foi plantada na imagem do NEM. Por mais que a liberdade de escolhas seja um importante princípio pedagógico, sua chance de produzir mudanças cognitivas significativas na vida escolar dos jovens depende de um projeto realmente voltado para esse fim. E esse não é o caso do NEM. A liberdade de escolha, na concepção dos reformistas, está de cabeça para baixo. Pois, há um encurtamento do tempo da formação necessária para fazer escolhas, como se uma espécie de presentismo tomasse conta da visão dos reformistas que propõem aos jovens fazer um projeto para o futuro. A visão de curto-prazo aposta em uma educação que controla e disciplina as condutas atuais dos jovens para uma resiliência, com uma aposta em um futuro sonhado e planejado. O NEM é uma moldura de controle que serve a um país que se volta para um tipo de neocolonismo na era da globalização.

As evidências sobre a oferta de um ensino organizado em diferentes troncos ou flexível, conforme defendido pelos gestores do NEM e que traz “a

liberdade de escolha”, tem uma tendência de elevar as desigualdades escolares. Um estudo feito por Nathalie Mons (2007) sobre as escolhas feitas por países desenvolvidos na oferta de formação para os jovens de uma escola dividida em troncos, a autora afirma que uma das características dos sistemas educativos que afetam mais as desigualdades escolares é a precocidade na seleção dos alunos por um itinerário formativo. Mons (2007) fez uma análise comparativa de um grande número de sistemas escolares europeus e concluiu que os sistemas onde a seleção é precoce são aqueles onde o peso das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares é mais marcado. A autora mostra que existe uma ligação entre as fortes desigualdades escolares e o reino da livre escolha de escolas, ou ainda, quando o país tem um setor privado forte. Portanto, o tronco comum longo é mais favorável à igualdade escolar, pois toda uma classe é submetida longamente a uma mesma formação, com base em uma organização pedagógica firmada nos princípios do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

Muitas condições são necessárias para uma política de ensino médio alcançar sua democratização e promover um percurso escolar realmente incluyente. Por exemplo, uma escola de ensino médio deve estar pronta para receber a população que ainda não teve acesso e deseja isso; uma gestão política, financeira e curricular concebida e praticada de forma articulada e centrada nas bases que possibilitam a emancipação do ser humano. O interesse do jovem pelo ensino garantido por meio da reflexão aprofundada dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Para a prática da reflexão e vice-versa, é fundamental uma boa estrutura física das escolas com oficinas e laboratórios de última geração, pois a era digital exige diversificar as metodologias de ensino e, de uma comunidade escolar com capacidade de compreender a conjuntura tecnológica com seus desafios e limites. Mas exige também políticas diversas e bem articuladas na direção do desenvolvimento social, cultural e econômico com força para assegurar o futuro dos jovens com empregos estáveis e valorizados. E, por todos esses motivos, entre outros, afirmamos que o NEM é retrocesso, é mais desigualdade, exclusão e menos produção de conhecimento.

O segundo ponto a destacar é o contexto local que pesquisamos, mesmo que na forma de síntese dos dados. Os 78 municípios do Espírito Santo possuem um total de 440 escolas, sendo 348 localizadas em áreas urbanas e 92 em áreas rurais (unidades escolares rurais, indígenas, quilombolas e áreas de assentamento de reforma agrária). Quando falamos, unicamente, do ensino médio, o estado dispõe de 284 unidades escolares, sendo que 277 oferecem ensino médio em tempo parcial, 76 que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio, 64 que oferecem, exclusivamente, ensino médio e, 81 escolas de ensino médio em tempo integral, das quais 39 oferecem Ensino Técnico Integrado ao Tempo Integral (do total de 93 escolas que ofertam essa modalidade).

Importante ressaltar que 267 unidades escolares proporcionam aulas diurnas e 41 noturnas. O estado ainda conta com 121 escolas da rede privada. Ademais, há 127 escolas que ofertam EJA etapa ensino médio, 11 que oferecem EJA etapa ensino médio – unidade prisional e 4 Institutos de Atendimento Socioeducativo.

Segundo dados da Pnad 2019, no Brasil, somente 67% da população masculina e 77% feminina de 15 a 17 anos de idade estavam cursando o ensino médio ou concluíram a educação básica. No ES, a taxa cai para 54% e 71%, respectivamente. Quando olhamos para os que vivem na área rural, apenas 60% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio e, no ES, apenas 49%. Quando pegamos essa mesma faixa etária e olhamos a porcentagem que frequenta a escola, temos uma taxa de 91% no Brasil e, no ES, a taxa é de 86%. Esses dados revelam que temos uma quantidade significativa de jovens de 15 a 17 anos que não está ainda no ensino médio e, se esses jovens um dia chegarem lá, provavelmente serão alunos da Educação de Jovens e Adultos que hoje tem oferta reduzida e cada vez mais aligeirada e na forma semipresencial.

A população jovem capixaba de 15 a 29 anos de idade saiu de 865.435 no 2º trimestre de 2017 e foi para 819.417 no primeiro trimestre de 2021. Destes jovens 109.411 (13,4%) trabalhavam e estudavam; 291.980 (35,6%) só trabalhavam; 238.200 (29,1%) só estudavam; 179.825 (21,9%) não trabalhavam e nem estudavam. Então, somente 42,5% dos jovens estão na escola no ES. Esses números servem para evidenciar a dívida que temos com os jovens das classes populares que não acessaram a escola e estamos implantando uma política de ensino médio que afasta a possibilidade desse acesso porque é ofertado em escolas de tempo integral ou com tempo ampliado. No Espírito Santo, o processo de ampliação da carga horária nas escolas públicas estaduais teve início em 2019, em 17 escolas-piloto, e consolidou-se em 2021.

Os dados revelam um contexto que precisa ser levado em conta nos estudos sobre as políticas educacionais no país. Há um quadro global de avanço da racionalidade neoliberal, com doses grandes de crueldade reveladas no crescimento da pobreza e do desemprego e uma maior concentração da renda nas mãos de uma elite atrasada e subordinada aos interesses internacionais. Consequentemente, o disciplinamento das condutas e comportamentos vividos na escola é cada vez mais útil para o equilíbrio das forças. Um estado pequeno do Brasil pode ser um retrato nacional para apresentar uma política para o ensino médio. Além da diversidade existente no Espírito Santo, como exemplo em todo o país, as desigualdades referenciam o *status quo* dominante. Ademais, o ritmo acelerado, adotado pela Sedu, na implantação no NEM, aponta para uma característica do estado de uma “vocação” econômica para fora. Um olhar rápido para um curto espaço de tempo da história da educação do estado, podemos observar a rapidez com que incorpora as “inovações” que se apresentam no país. Com o NEM não é diferente.

## Organização do novo ensino médio na rede estadual do ES

Em 2016, em meio à trajetória de alcance do direito ao ensino médio, o governo de Michel Temer encaminhou a Medida Provisória nº 746/2016 ao Congresso Nacional, sancionada como Lei nº 13.415/2017. As mudanças previstas para o “novo” ensino médio, em seu conteúdo, não expressam o debate e pesquisas educacionais sobre esta importante etapa da educação básica e as orientações contidas no Plano Nacional de Educação (2014 -20124).

A partir de 2018, a lei autoriza uma mudança da estrutura e do currículo do ensino médio para todas as escolas públicas e privadas do país. Em vez de uma organização única para todos, a lei instituiu cinco itinerários formativos independentes<sup>10</sup>. De acordo com o Painel de Monitoramento do Ministério da Educação<sup>11</sup>, com dados atualizados em 15/12/2021, 23 estados da federação brasileira já têm o seu documento curricular aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e homologado.

No Espírito Santo, a Sedu adotou um modelo de aplicação da lei bastante singular com base na experiência do projeto da “Escola Viva” (Programa de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio em Turno Único), implantado em 2015. O programa Escola Viva veio para o Espírito Santo “pelos mãos” dos gestores da organização não-governamental empresarial Espírito Santo em Ação, parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES-2030. A administração do projeto nas escolas ficou para uma entidade de caráter privado, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que, entre outras funções, era o responsável por coordenar a seleção de gestores e professores, retirando, desse modo, a autonomia do poder público nas decisões que envolvem a educação. Entre 2015 e 2018, 38 (trinta e oito) escolas de ensino médio passaram a adotar o projeto Escola Viva, algumas em prédios próprios e outras em prédios alugados pelo estado. Importante ressaltar que o investimento financeiro dispendido pelo governo estadual para essas escolas era muito superior quando comparado com o investimento realizado nas demais escolas da mesma rede de ensino<sup>12</sup> (FELIX; FERREIRA; SANTOS, 2021).

A Sedu, com um novo governo estadual iniciado em 2019, mudou o nome do Programa Escola Viva para Escola em Tempo Integral. Em 6 de fevereiro de 2019, a Sedu publicou a Portaria nº 015-R que instituiu e organizou a implantação de escolas-piloto do NEM na rede pública estadual do Espírito Santo. As nove escolas-piloto selecionadas pela Sedu em parceria com as

10 Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

11 <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>. Acesso em: 02 fev. 2022.

12 Por exemplo, três escolas do Programa Escola Viva, com 1.194 alunos matriculados, receberam R\$ 383.900,00, tendo um custo de R\$ 321,52 por aluno, enquanto nas escolas regulares, com 3.468 alunos matriculados, o repasse total foi de R\$ 210.200,00, tendo um custo por aluno de R\$ 60,61 (FELIX; FERREIRA; SANTOS, 2021).

Superintendências Regionais, até hoje, receberam duas das três parcelas prometidas de apoio financeiro do MEC. Todas eram escolas que adotavam o Programa Escola Viva, portanto com características de organização que se assemelhavam ao previsto na formação básica comum do NEM, exigindo poucas adaptações iniciais. Em 19 de dezembro de 2019, a Portaria nº 145-R foi publicada no Diário Oficial do Espírito Santo que dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2020. O modelo de organização curricular do Novo Ensino Médio foi desenvolvido exclusivamente no turno diurno nas escolas-piloto localizadas nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória (SEDU, 2019).

Somente no final de 2020, a Sedu retomou a implantação do NEM de forma mais sistemática e abrangente (no sentido de ampliação para todas as escolas de ensino médio). Com isso, foi ampliada a carga horária mínima anual de 1.000 horas para 62 escolas da Grande Vitória com implementação dos componentes integradores (Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado) na parte diversificada do currículo. Em 2021, houve a ampliação da carga horária mínima (1.000 horas anuais) para todas as escolas de ensino médio e a ampliação da carga horária total de todas as escolas para, pelo menos, 3.000 horas com implementação dos componentes integradores. Esses componentes integram todos os itinerários formativos.

A Portaria nº 271-S, de 13 de março de 2020, instituiu a criação de um Comitê Operacional do NEM, que visa coordenar, executar, avaliar, monitorar e acompanhar as ações de sua implementação (SEDU, 2020). O comitê é constituído por 18 pessoas e todas ocupam um cargo de gerência na Sedu, o que leva a questionar a condição de manter uma transparência no trabalho realizado pelo Comitê, já que todos estão subordinados ao Secretário de Educação. Com a Resolução CEE-ES nº 5.666, publicada no diário oficial em 30 de novembro de 2020, foram estabelecidas as normas para implantação do NEM no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2020). Instaura-se, de fato, uma diversidade enorme de tipos de oferta, com 20% da carga horária cumprida à distância ou até 30%, no ensino noturno.

Art. 22. O ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Uma Portaria publicada pela SEDU nº 150-R, em 11 de dezembro de 2020, tratou das Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o ano letivo de 2021. Especialmente para o Ensino Médio, prevê que a organização curricular deverá estar estruturada com 3 (três)

anos de duração, compreendendo a Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada, indissociavelmente, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos (SEDU, 2020). Em janeiro de 2021, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o currículo do ensino médio, proposto pela Sedu para a sua rede de ensino, por meio da Resolução CEE-ES nº 5.777/2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Portanto, no início de 2021, a rede estadual do Espírito Santo tem todas as normativas necessárias para executar a política do NEM. A Sedu organizou a implementação em 5 (cinco) ciclos, onde 3 (três) foram descritos acima. Os ciclos restantes (4 e 5) estão previstos para 2022 e 2023, respectivamente. O ciclo 4 objetiva implementar o documento curricular para todas as turmas da primeira série; fazer a formação dos professores com foco nos itinerários formativos e acompanhamento. O ciclo 5 é o momento de implementação dos itinerários formativos de aprofundamento e monitoramento.

## **Construção do currículo do Novo Ensino Médio Capixaba**

De acordo com o site do Novo Ensino Médio da Sedu (2021), o processo de reconstrução do novo currículo do Estado do Espírito Santo embasou-se nas concepções de formação integral do estudante e conhecimento elencado pela Base Nacional Comum Curricular (Bncc). Segundo a Sedu, a leitura crítica da versão preliminar do documento “foi realizada em parceria com o Instituto Reúna, que obteve olhares de especialistas sobre o documento, aprimorando ainda mais a escrita” (ESPÍRITO SANTO, 2021). Chama a atenção também que a Sedu, em 2021, realizou um curso de formação continuada de professores sobre os “aprofundamentos” dos itinerários formativos, que teve como palestrante principal a coordenadora de políticas educacionais do Instituto Unibanco. Esses são exemplos de como o uso de consultorias privadas é fortalecido pela política do NEM.

A Sedu destaca que foram realizadas consultas públicas com o objetivo de garantir o maior número de participantes interessados no processo de elaboração do currículo. A parte referente a Formação Geral Básica, esteve aberta para contribuições no período de 21 e outubro a 11 de novembro. Participaram das consultas 8.715 pessoas e foi registrado um total de 4.675 contribuições. A consulta pública, que contribui na elaboração da versão preliminar dos Itinerários Formativos, foi realizada no período de 23 de novembro a 10 de dezembro de 2020 e contou com 781 participações. Em linhas gerais, a Sedu sinaliza que:

O processo de construção da nova proposta curricular é finalizado após a realização de encontros participativos e formativos por área de conhecimento e formação técnica e profissional, da escrita do documento, da realização de consultas públicas das versões preliminares do documento curricular, da leitura crítica, assegurando as contribuições para o aperfeiçoamento do Currículo, da elaboração da versão final apresentada e validada pelo Secretário de Educação, Vitor de Ângelo. Em paralelo, no decorrer do processo, foram realizadas articulações com o Conselho Estadual de Educação – CEE-ES, para validação das propostas apresentadas (ESPÍRITO SANTO, 2021a).

De acordo com o cronograma disponível na página do Novo Ensino Médio, a implementação efetiva do novo currículo nas primeiras séries do ensino médio está prevista para ocorrer no ano de 2022, com avanço progressivo para as 2ª e 3ª séries nos dois anos seguintes. Considerando a arquitetura curricular do NEM para o ensino regular, a parte específica dos itinerários formativos em cada escola – os chamados “aprofundamentos” –, será incorporada somente na 2ª série, portanto, em 2023, e prosseguindo na série seguinte (ARQUITETURA, 2021a). Porém, para a oferta do itinerário “formação técnica e profissional”, a sua arquitetura curricular indica que já em 2022 haverá o início dos “aprofundamentos”, neste caso com as próprias disciplinas profissionalizantes, juntamente com um conjunto de componentes curriculares comuns a todos os cursos profissionalizantes, chamado “preparação para o mundo do trabalho”, além daqueles componentes integradores para todos os estudantes (ARQUITETURA, 2021b).

Uma vez estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que cada escola deveria ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, coube à SEDU definir os critérios, estratégias e possibilidades de sua distribuição por escolas. Para tanto, foi elaborada uma “tabela de referência para cálculo da quantidade de itinerários formativos de aprofundamento por escola” (ESPÍRITO SANTO, 2021b) que se baseia em dois critérios básicos: número de escolas vizinhas e a quantidade de turmas da escola, conforme segue abaixo:

**Quadro 1 – Tabela de referência para cálculo da quantidade de itinerários formativos de aprofundamento por escola**

|                  |                            | Quantidades de turmas |                 |                  |                   |
|------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------|------------------|-------------------|
|                  |                            | Até 4 turmas          | De 5 a 7 turmas | De 7 a 10 turmas | Mais de 10 turmas |
| Escolas Vizinhas | Nenhuma escola vizinha     | 2                     | 2               | 3                | 3                 |
|                  | De 1 a 5 escolas vizinhas  | 2                     | 3               | 4                | 4                 |
|                  | De 6 a 10 escolas vizinhas | 2                     | 3               | 3                | 4                 |
|                  | Mais de 10 escolas         | 2                     | 2               | 2                | 2                 |

Fonte: Espírito Santo (2021b).

O número de escolas vizinhas para cada escola foi definido considerando a quantidade de escolas “localizadas no mesmo município, dentro de um raio de 10 km por vias rodoviárias de acesso”, enquanto a sua quantidade de turmas teve como parâmetro “o número de turmas de 1ª e 2ª séries (conforme dados de março/2021) que, hipoteticamente, estariam cursando as 2ª e 3ª séries no formato do Novo Ensino Médio em 2022” (ESPÍRITO SANTO, 2021b). Neste cálculo é considerado o número de turmas dos turnos matutino e vespertino, porém limitado à quantidade de salas de aula da escola.

Embora de modo não linear, observamos que um maior número de turmas implica geralmente uma maior oferta de itinerários formativos, ocorrendo o inverso com relação ao número de escolas vizinhas. Ou seja, com o aumento do número de escolas vizinhas, tal oferta tende a diminuir. Mas essas duas condições não ocorrem sempre, sendo a combinação entre os dois critérios que define, em princípio, o número de itinerários formativos ofertados por cada escola – de um lado, nunca inferior a dois, limite definido também legalmente; de outro, podendo atingir até quatro itinerários diferentes (ESPÍRITO SANTO, 2021b).

Sobre a distribuição dos 10 (dez) itinerários formativos específicos entre as 284 escolas de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, a Sedu tem orientado que “as escolhas devem ser feitas com critério e de acordo com o cenário da comunidade escolar, aliadas com as preferências dos estudantes” (ESPÍRITO SANTO, 2021b).

A Sedu ressalta ainda que se deve considerar na oferta dos itinerários que “um deles preferencialmente será entre áreas do conhecimento”. Assim como que “as escolas que ofertam o Itinerário Formação Técnica e Profissional deverão ofertar também um itinerário propedêutico, preferencialmente um dos entre Áreas do conhecimento” (ESPÍRITO SANTO, 2021b, grifos no

original). A indicação e o destaque do termo “preferencialmente” parecem apontar que há outros elementos que poderão interferir na definição da oferta dos itinerários formativos de cada escola, mas não são ressaltados.

Todavia, quando verificamos dados publicados no *site* da Sedu, podemos observar outras informações para além das anteriores: “escolas vizinhas”, “quantidade de turmas” e também as “preferências dos estudantes”. Há um outro elemento que pode interferir na definição da oferta dos itinerários formativos que é o número de “professores efetivos” na escola por disciplina. Esse dado leva a crer que a Sedu está contando apenas com professores efetivos para atuar no NEM em uma rede que tem hoje 60% dos seus professores em situação temporária. Esse aspecto está sendo acompanhado na pesquisa para observar os efeitos da reforma na organização do trabalho docente, pois há indícios de uma desprofissionalização da carreira em vista das mudanças ocorridas na legislação trabalhista combinada com a reestruturação das disciplinas escolares feita pela Bncc e a lei nº 13.415/2017.

De acordo com as informações enunciadas no site da Sedu, os itinerários formativos configuram a principal mudança no ensino médio capixaba, visto que permitem uma maior flexibilidade e diversificação do currículo. A concepção adotada pela secretaria é de que os itinerários visam aprofundar e consolidar a formação integral dos jovens para que eles possam realizar seus Projetos de Vida, de tal modo que consigam incorporar valores universais e habilidades que permitam uma perspectiva macro de mundo “tornando-os capazes de tomar decisões dentro e fora da escola, além de atender as necessidades e as expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo na medida que escolhem o que desejam aprofundar” (ESPÍRITO SANTO, 2021a). Dessa maneira:

O Itinerário Formativo tem como proposta um conjunto de situações, atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, aptidões e objetivos os conhecimentos em uma ou mais Áreas de Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, a partir dos saberes adquiridos na Formação Geral Básica, considerando as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes (ESPÍRITO SANTO, 2021a).

Os itinerários formativos foram elaborados tendo como base o documento “Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários formativos”, assegurado por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Dcnem), conforme define o Art. 1º:

Ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais

do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria (BRASIL, 2018b).

O artigo 6º das Dcnem define os itinerários formativos como sendo um “[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições 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 de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2018a).

Os itinerários formativos constituem-se a partir de quatro eixos estruturantes, que são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Em conformidade com a legislação que orienta a construção do Novo Ensino Médio, a Sedu instituiu que os itinerários formativos fossem estabelecidos por meio dos Componentes Integradores e de Aprofundamento. Os componentes integradores são: o Projeto de Vida; Eletiva e Estudo Orientado. Esses componentes integram todos os itinerários formativos.

## **Considerações finais: a liberdade de escolha e o Projeto de Vida**

Como dito anteriormente, o projeto de vida é um componente curricular já conhecido de grande parte das escolas do ensino médio da rede estadual do ES. Pesquisas desenvolvidas no estado sobre o projeto escola viva (ALCÂNTARA; MATOS; COSTA 2020; OLIVEIRA; LIRIO, 2017; PETERLE, 2016), revelam os aspectos do gerencialismo que dominou a gestão escolar, comandada pelo ICE, além dos aspectos que acirraram o individualismo do corpo docente e discente.

O NEM parte de uma falsa premissa: valoriza o protagonismo dos jovens e sua formação deve ser fundada no empreendedorismo e, o projeto de vida, é uma estratégia para fortalecer sua empregabilidade e transformá-los em pessoas resilientes. Entendemos que essa é uma falsa premissa e, mesmo que não fosse assim, traz uma retórica de liberdade de escolha que não se sustentará na prática escolar. O documento da Sedu (2021c) diz o seguinte: “Junto com o projeto de vida, eletivas e estudo orientado estão os percursos formativos de aprofundamento por área de conhecimento, sendo de escolhas dos estudantes, dentro das possibilidades de oferta que a rede estadual irá oferecer” (SEDU, 2021c, s/p). Ou seja, o protagonismo juvenil tem seu limite em face da disponibilidade da escola.

Ademais, a disciplina projeto de vida que ocupa um lugar maior na matriz curricular do que as disciplinas da história, geografia, física e química, pode

ter uma aparência positiva do ponto de vista pedagógico. Contudo, no modelo adotado no NEM, a tendência é colocar uma aposta em um futuro sem as bases objetivas de apropriação dos conhecimentos científicos e culturais e a própria realidade dividida em classes, o que pode provocar frustração, sentimento de concorrência e alto individualismo entre os jovens. O projeto de vida vem mobilizar os aspectos subjetivos, focando na história pessoal de cada estudante cuja orientação é desenvolver a autodisciplina, a flexibilidade e competências que devem servir de suporte para uma futura concretização de um projeto de vida, no contexto de um país que vive um governo de extrema-direita.

Conforme já discutimos em artigo anterior (FELIX; FERREIRA; SANTOS, 2021), o Projeto de Vida busca desenvolver uma espécie de engajamento moral dos estudantes na sociedade com base nos valores do mercado, os quais podem ser interiorizados pelo discurso característico do empreendedorismo. Podemos analisar o estabelecimento desse eixo no currículo das escolas como uma mudança no sentido de capital humano tal como conhecemos no século XX, cuja noção tinha uma dimensão externa focada na qualificação do trabalhador. Já a noção de capital humano nesta década do século XXI remete a uma conduta pessoal construída internamente com base no autocontrole. O projeto educativo em curso não tem mais a centralidade na qualificação do trabalhador como no passado recente, mas em orientar os jovens para fazer escolhas racionais mesmo que sejam para um projeto de um futuro incerto. O governo das condutas é uma estratégia política para amainar as reações dos indivíduos numa sociedade que avança para a escassez e para conflitos civis. A perspectiva gerencial é solucionar os problemas convencendo as pessoas de que elas são as únicas responsáveis por seu sucesso profissional; e que, para ter sucesso, é preciso, especialmente, mudar seu comportamento e ser resiliente.

A liberdade de escolha é uma quimera, tanto no presente quando limites estruturais e cognitivos são estabelecidos pelos sistemas educativos na oferta do ensino médio, quanto no incerto futuro do jovem quando as condições de exploração insistirem em se manter de forma cada vez mais brutal. Assim como a quimera é um sonho no mesmo tempo que é uma figura mitológica híbrida que lembra um monstro, a contradição alimenta o processo da história e nos coloca na resistência coletiva na construção de uma política de ensino médio garantidora de inclusão social e cognitiva em um mundo que vive profundas transformações exigindo, cada vez mais, a constituição da nação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; MATOS, Luciane; COSTA, Roseli. Programa Escola Viva no estado do Espírito Santo: reflexões acerca da gestão educacional. *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 45, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23378. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23378>. Acesso em: 9 jul. 2020.

ARQUITETURA CURRICULAR – ept. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/arquitetura-curricular-ept>. Acesso em: 30 set. 2021b.

ARQUITETURA CURRICULAR - tempo parcial. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/arquitetura-curricular-ensino-parcial>. Acesso em: 30 set. 2021a.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2018b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199) Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de novembro de 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 out. 2021.

CATÁLOGO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/catalogo-dos-itinerarios-formativos-de-aprofundamento>. Acesso em: 30 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. *Diretrizes dos itinerários formativos de aprofundamento*: distribuição por escolas. 2021b.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. *Novo Ensino Médio Capixaba*: itinerário formativo. 2021a. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-Formativo>. Acesso em: 30 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. *Novo Ensino Médio Capixaba*: o processo de construção do currículo capixaba. 2021d. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/o-processo-de-construcao-do-curriculo-capixaba>. Acesso em: 30 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. *O novo ensino médio chegou: e agora, professor (a)?* 2021e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6d-qlE-PKds&t=4243s>. Acesso em: 30 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. *Plano de implementação*. 2021c. Disponível em: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/PLANO%20DE%20IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20ES.pdf>. Acesso: 30 set. 2021.

FELIX, A. P.; FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. C. O novo ensino médio no Espírito Santo. *Revista Trabalho Necessário*. Niterói: UFF, 2021.

MONS, N. Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix? *Éducation & Société*. PUF: Paris. 2007.

OLIVEIRA, Ueber José de; LIRIO, Marcos Marcelo. O projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, [S. l.]*, v. 35, n. 1, 2017. DOI: 10.22264/clio.issn2525-5649.2017.35.1.al.14.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. *A política estadual de educação no Espírito Santo*: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8595>. Acesso em: 25 jul. 2020.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/17: percursos e impactos na rede pública

*Sandra Regina de Oliveira Garcia  
Eliane Cleide da Silva Czernisz*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

Esse texto apresenta o desenvolvimento da pesquisa “A reforma do Ensino Médio pela Lei n. 13.415/17: percursos e impactos na rede pública”, realizada pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a partir de pesquisadores (docentes, estudantes de graduação, de iniciação científica e de pós-graduação) pertencentes às seguintes instituições: UEL, UEM, UNESPAR e IFPR. Constitui parte da Pesquisa Nacional do Grupo EM; pesquisa cadastrado no CNPQ denominada: A reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos das redes estaduais e da rede federal do Ensino Médio.

A pesquisa está ancorada no estudo do Ensino Médio (EM), cujo projeto formativo tem sido historicamente alvo de disputas e atualmente tem se tornado expressão concreta da formação desejada pelos representantes do capital. As questões orientadoras da pesquisa são: como está ocorrendo o processo de regulamentação da reforma do Ensino Médio? Quais documentos normativos estão sendo produzidos? Quem participa do processo de regulamentação? Esses documentos estabelecem algum diálogo entre a forma como está organizado atualmente o Ensino Médio e o modelo contido na lei?

O objetivo geral é analisar e acompanhar o processo de reforma, levantar e analisar os documentos produzidos no período, considerando que o cronograma definido pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs) e Conselhos Estaduais de Educação (CEE) não estavam alinhados; cada estado apresentou tempo e ações diferenciadas para a execução da reforma.

Com a delimitação indicada e com base nos questionamentos acima, a pesquisa vem sendo realizada com a contribuição dos estudos específicos dos diversos pesquisadores reunidos no Observatório do Ensino Médio da UEL, conforme veremos adiante nesse texto. A metodologia é composta por análise de documentos e discussão bibliográfica de autores que discutem a reforma do Ensino Médio, com relação ao seu desenvolvimento histórico, sua articulação

com o mundo do trabalho, suas vinculações com um projeto político de sociedade, educação e homem a ser formado. Os questionamentos e o estudo bibliográfico nos permitem olhar para os documentos que estão sendo disponibilizados com vistas a entender o processo de proposição da política, assim como compreender de que maneira se dará a implementação na rede pública.

No Paraná, apenas em 2020, o CEE/PR e a SEED/PR constituíram um grupo de trabalho para tratar da elaboração da proposta de reformulação. Por isso, a pesquisa se concentra, na atual fase, na análise dos documentos que a SEED/PR colocou para consulta, tentando neste momento adequar-se ao calendário do MEC e CNE, os quais definiram o início do “Novo Ensino Médio” para o ano de 2022. O percurso da pesquisa envolve a sistematização de análises sobre a reforma em si, a partir de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores, utilizando, para isso, artigos publicados em livros e periódicos, assim como o debate direto com professores da rede pública do Paraná.

Com o intuito de apresentar essa pesquisa, organizamos esse texto que, num primeiro momento, traz uma discussão sobre o processo reformista com destaque aos direcionamentos, intenções e impactos discutidos pelo grupo de pesquisadores, assim como algumas indicações presentes nos documentos orientadores da reforma no Paraná. Por fim, apresentamos as pesquisas que estão sendo realizadas pelos pesquisadores do projeto em questão, membros do Observatório do Ensino Médio da UEL.

## **O processo reformista do Ensino Médio**

A reforma do Ensino Médio, com origem numa Medida Provisória – MP 746/2016, – explicita a incompatibilidade da proposta com um encaminhamento democrático. Desde a origem, a reforma já se apresenta autoritária, sem que no processo tenha ocorrido uma conversa com grupos de professores, pesquisadores do assunto ou associações educativas organizadas que, de longa data, vêm se preocupando com a importância e imprescindibilidade dessa etapa formativa para o desenvolvimento dos estudantes e do país. A imposição do processo reformista já demarca sua intenção: de forçar o desenvolvimento de um Ensino Médio que corresponda aos desejos de um grupo representativo dos interesses do capital. Nesse sentido, a reforma imposta traz o direcionamento de uma formação que revigora as intenções que sempre estiveram presentes no contexto brasileiro: utilizar a escola como espaço para a formação de jovens que atendam às necessidades capitalistas, habilitando-os como mão de obra a ser explorada num contexto de poucas possibilidades de inserção no mercado. Neste contexto, verifica-se a precarização das relações de trabalho e a acentuação da piora das condições efetivas de desempenho do trabalho

pelos trabalhadores. Entendemos a classe trabalhadora, conforme a descrição de Antunes (2018, p. 36):

Um desenho contemporâneo da classe trabalhadora deve englobar, portanto, a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas.

Antunes (2018, p. 35) comenta a nova divisão internacional do trabalho, explicitando, por um lado a “precarização e a informalidade”, por outro lado a utilização de tecnologias de informação e comunicação que possibilitam um tipo de “intelectualização” do trabalho. Os argumentos do autor nos dão pistas sobre como estamos vulneráveis no atual momento, em que há o acirramento da crise capitalista, o qual é explicitado pela falta de postos de trabalho, pela flexibilização das formas de contratação, pelo rebaixamento dos vencimentos e salários pagos por demanda, por trabalho desenvolvido em tempo determinado – num processo que vem sendo chamado de “uberização”, – pela ausência de seguridade social no processo de trabalho e pela incerteza de seguridade futura em casos de aposentadoria.

Com base nesses argumentos, percebemos que a direção dada à reforma imposta ao Ensino Médio tem como alicerce um viés político autoritário que, inicialmente, se verifica pela MP 746/2016 – do governo de Michel Temer, – e por um viés econômico que, apesar de menos visível, reforça a reforma com clara sustentação e vinculação aos interesses do mercado, orientadores da reforma. Com esse raciocínio, destacamos a discussão de Leher (2019, p. 3-4), que, ao discorrer sobre o Estado capitalista e a correlação de forças, situa o bloco no poder e destaca que “o bloco no poder no Brasil é constituído das frações que operam o capital comércio de dinheiro, o agronegócio, o setor de commodities, os serviços em processo monopólico e as frações industriais”. Leher esclarece o apoio político no contexto eleitoral em que Bolsonaro assume o governo brasileiro. Afirma que:

No processo eleitoral brasileiro de 2018 (governadores, deputados, senadores e presidente da república), os operadores econômicos apoiaram forças políticas e candidaturas que professaram apreço por uma agenda educacional explicitamente diferente da manejada pelos seus próprios centros de pensamento. Tal contradição tem a ver com o fato de que sua pauta econômica e social se tornou incompatível com concessões democráticas. A opção pelo aprofundamento da agenda neoliberal (privatizações, desregulamentação ambiental, flexibilização dos direitos trabalhistas, reforma da previdência etc.) teve como corolário o aprofundamento da autocracia, e essa opção requer jogar às favas os mais rarefeitos escrúpulos democráticos (LEHER, 2018). (LEHER, 2019, p. 04).

O encaminhamento autoritário e os grupos envolvidos no direcionamento político do país são aspectos que nos levam a compreender que a reforma não cumpre com uma intenção atual e **nova**, como tem sido apresentada a reforma para o “Novo Ensino Médio (NEM)”, mas sim com intuítos de longa data presente no cenário brasileiro: a utilização da escola pública, e em específico do Ensino Médio, para a formação dos trabalhadores que serão utilizados ou descartados, conforme as necessidades e interesses dos representantes da classe detentora dos meios de produção. Esse entendimento é necessário para que possamos compreender que a reforma do Ensino Médio não é apenas uma reforma do ensino, mas sim um direcionamento que afirma os interesses de um grupo com um projeto de sociedade capitalista, explorador e aniquilador de possibilidades futuras para a juventude e povo brasileiro.

Trata-se de um caminho que altera o currículo: espaço de disputa de concepções político-pedagógicas que, no atual momento, desde a aprovação da Lei 13415/2017, se orienta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu eixo direcionador é a formação de competências adaptativas dos estudantes ao mercado e ao mundo do trabalho; fundamentação que recupera o proposto para a formação para o mercado e o desenvolvimento da empregabilidade apresentado em meados dos anos de 1990 por força de organismos internacionais, os quais se preocupavam com a educação para o futuro dos países em desenvolvimento, a exemplo do que pode ser visto no que foi proposto pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Visava-se o desenvolvimento da cidadania e do mercado, mediados pela aprendizagem de códigos da modernidade, como bem explicitaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2000). Na mesma obra, as autoras destacam o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto à Comissão que elaborou o Relatório Delors, indicando as tendências e os desafios para a educação. Sobre a educação média, as autoras destacam:

As recomendações apresentadas pela Comissão, nesse caso, revelam uma **concepção claramente elitista**: esse nível de ensino teria como objetivo a **revelação e o aprimoramento de talentos** além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de **adaptação a empregos inimagináveis. Os alunos aqui são vistos como atores criadores, futuros empreendedores.** O tempo de duração da educação secundária deve ser **flexibilizado e sua organização deve dar-se em parcerias com empregadores** (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 67-68, grifos nossos).

A flexibilização da formação e a adaptação do estudante ao mercado de trabalho são questões verificadas nas legislações decorrentes dos anos de 1990; aspecto que exemplificamos com o artigo 35 da LDBEN 9394/96, em que se verifica a indicação de aprendizagem com flexibilidade e a possibilidade de adaptação ao mercado. Além da LDB, também destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais – Res. CNE/CEB 03/1998 – as quais instituíram as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e detalharam a orientação de projetos pedagógicos e currículos. Observamos que essa normativa reforça a adaptação com flexibilidade e a formação de competências a serem utilizadas na vida e no trabalho.

Essa orientação da educação para o mercado é revigorada na atual reforma com a atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Res. CNE/CEB n. 03/2018 em vigor – que, dentre suas proposições, faz a indicação de construção do projeto de vida, a formação integral como propulsora do protagonismo e da construção do projeto de vida, a formação por competências e a organização de arranjos curriculares baseados em competências que vão compor um itinerário formativo. A BNCC do Ensino Médio (2017) deixa claro que se alicerça no desenvolvimento de competências, as quais são definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Entendemos que essa orientação reforça a aprendizagem que o mercado necessita; em específico no itinerário profissionalizante que se apresenta como espaço privilegiado para a atuação do empresariado interessado no direcionamento da formação e na utilização da escola para a conformação social dos estudantes aos interesses do mercado. Esse itinerário tem clara inclinação pelo empreendedorismo. Entretanto, destacamos a necessidade de atenção, pois o fato de haver um caminho profissional, não isenta os demais itinerários deste direcionamento pelo mercado, já que a opção pela retirada de disciplinas e substituição por conteúdos permitiu a fragmentação curricular

e a inserção de disciplinas que tratam da educação financeira, do projeto de vida e do empreendedorismo; aspectos totalmente alinhados aos objetivos de transformação da escola em espaço de formação para o mercado. Além disso, o proposto não é fruto de um projeto discutido coletivamente: é intencionado por representantes do mercado.

Concordamos com Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418), que afirmam:

As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade.

O excerto confirma a ausência de discussões e a vinculação ao projeto mercadológico. A partir desse retrospecto e de alguns pontos que consideramos importantes balizadores para discussões e análises da reforma do Ensino Médio no Paraná é que o grupo de pesquisadores desse Projeto de pesquisa desenvolveu, entre as legislações já destacadas, a análise de documentos específicos para o Ensino Médio no Paraná.

A Deliberação/Indicação CEE/PR n. 04/21 objetiva instituir as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Traz uma proposta de cronograma e se fundamenta na legislação nacional – algumas já comentadas nesse texto. O destaque que fazemos desse documento é para a definição do projeto de vida; apontado como central e articulador do itinerário formativo. É definido como:

[...] um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial **desenvolver a capacidade do estudante** de dar sentido à sua existência, tomar decisões, **planejar o futuro** e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Trata-se de um percurso de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus interesses, desejos e aspirações, **reconhecem e desenvolvem suas potencialidades** e estabelecem estratégias e metas para alcançar os próprios objetivos. Um processo educativo que permite aos sujeitos constituírem trajetórias singulares, na medida em que os apoia a fortalecer sua identidade, bem como articular seus valores, circunstâncias e projeções, para que **atinjam**

**a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem** (PARANÁ, 2021, p. 12, grifos nossos).

A defesa do projeto se desenvolve combinada com a responsabilização individual para as trajetórias pessoais dos estudantes. Além disso, é perceptível a intenção da flexibilização da formação, já que também se objetiva abrir o Ensino Médio para a atuação de pessoas com notório saber – pessoas que não possuem formação na docência, – mas que representam alguma utilidade nesse projeto de Ensino Médio alinhado ao mercado. Para tanto, valorizam-se os itinerários formativos, dentre eles, o itinerário técnico-profissional, descrito na minuta como:

A organização com **Itinerário Formação Técnica e Profissional** concomitante intercomplementar **pode ser executada simultaneamente por instituições de ensino distintas**. A articulação e a integração da formação ocorrem por meio de proposta pedagógica curricular unificada, entre os cursos das **instituições de ensino parceiras** (PARANÁ, 2021, p. 15).

Nessa definição, percebemos o estabelecimento de parcerias com outros institutos; aspecto que demonstra características da nova gestão governamental na orientação da administração das instituições de ensino públicas, que é um traço específico do neoliberalismo. De acordo com Peroni (2013, p. 247):

Temos discutido este tema há mais de uma década, principalmente a relação entre as mudanças no papel do Estado e as redefinições das fronteiras entre o público e o privado, focando o setor público não estatal e do quase-mercado. Destacamos que, com o público não estatal, a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado. Verificamos dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal: ou por meio do público, que passa a ser de direito privado, ou o Estado faz parcerias com instituições do terceiro setor para a execução das políticas sociais. E com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Como vimos, é a teoria neoliberal que embasa esse pensamento.

As parcerias dão mostras da privatização das políticas públicas educacionais, do encaminhamento do Ensino Médio sob o domínio da lógica e de um projeto de educação e sociedade de interesse do privado. Um exemplo que explicita essa relação e encaminhamento é a licitação no valor de “[...] R\$ 45.631.410,00 (quarenta e cinco milhões, seiscentos e trinta e um mil e quatrocentos e dez reais)” (PARANÁ, 2021, p. 1), realizada pela Secretaria

de Estado de Administração e da Previdência/Departamento de Logística para contratações Públicas e a UNICESUMAR, através do Pregão Eletrônico 980/2021-Sistema de Registro de Preços, cujo objeto é:

Registro de Preços, por um período de 12 meses, para futura e eventual prestação de serviços continuados na oferta de disciplinas técnicas, não constantes da Base Nacional Curricular Comum, em cursos de Educação Profissional para a produção, ministração e transmissão das disciplinas técnicas presenciais mediadas por tecnologia, síncronas, com sistemas de interatividade e disponibilização de monitores, para estudantes do ensino técnico profissional integrado ao Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. Esta prestação de serviços não abrangerá as disciplinas da Base Nacional Curricular Comum ou as disciplinas obrigatórias do ensino médio, e terá como finalidade a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica no Estado do Paraná em conformidade com a Resolução no 01/2021 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (PARANÁ, 2021, p. 01).

Fica evidente, pelo descrito acima, que o Estado possibilita a prestação de serviços educacionais ao setor privado, deixando de desenvolver a formação pelos professores que já dispõe na rede estadual de educação. Esse processo mostra claramente a intencionalidade em colocar a educação profissional técnica integrada ao médio para ser ministrada e gerida pelo setor privado com considerável montante de recursos públicos. Além disso, verifica-se de forma clara a perspectiva formativa moldada pelo relaxamento curricular. Este tema já foi discutido ao mencionar o caminho trilhado pela reforma, pela flexibilização do espaço formativo e de docentes – quando se verifica pela licitação a atuação de uma instituição privada, – pela flexibilização do sentido da formação, já que os encaminhamentos em curso demonstram a preferência pelo privado; conteúdo característico do pensamento neoliberal quando se considera o setor público pouco eficiente.

Contudo, o direcionamento dado pelo intento privatista visto na licitação deixa alguns questionamentos sobre a efetividade do mesmo que, em matéria publicada pela APP-Sindicato no dia 7 de fevereiro de 2022, comenta ter acionado o Ministério Público do Paraná e o Tribunal de Contas do Estado para verificar a legalidade da contratação pelo Pregão n. 980/2021. Chama a atenção o trecho em que a APP (2022, p. 1) narra a motivação da SEEd para a parceria: “*a parceria se deve à dificuldade de encontrar profissionais habilitados para trabalhar os componentes específicos desses cursos técnicos*”. Apesar dessa argumentação, a mesma reportagem mostra que os estudantes serão atendidos com o apoio de monitores com formação no Ensino Médio,

o que nos leva a afirmar a lógica de mercado, em que a educação se torna um bom negócio para a lucratividade de empresas consideradas “parceiras” do serviço público com qualidade questionável.

## **Pesquisas em desenvolvimento no Observatório do Ensino Médio da UEL**

O Observatório do Ensino Médio da UEL é composto de pesquisadores da UEL, UEM, UNESPAR e IFPR. As pesquisas desenvolvidas contemplam recortes diversos com foco no EM. A pesquisa “A reforma do Ensino Médio pela Lei 13415/2017: percursos e impactos na rede pública” é realizada sob a coordenação de Sandra Regina de Oliveira Garcia, com o objetivo de “analisar e acompanhar o processo de reforma, levantar e analisar os documentos produzidos no período, considerando o cronograma definido pelo MEC, CNE e Secretarias Estaduais – SEDUCs – e Conselhos Estaduais de Educação.” É uma pesquisa ampla que congrega outros pesquisadores e instituições.

As pesquisadoras Natalina Francisca Mezzari Lopes e Eliana Claudia Navarro Koepsel (UEM) desenvolvem o projeto “A formação continuada de gestores da rede estadual do Paraná: a lógica empresarial na organização do trabalho na escola”: uma análise que se desenvolve a partir do estudo de fontes documentais, editais, programas de curso e textos produzidos para a formação de gestores do Paraná.

O projeto “Referencial curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: proposta e elementos vinculados”, realizado por Fernanda Carla Penquisa e Eliana Cláudia Navarro Koepsel (UEM), desenvolve-se por estudo bibliográfico e documental com vistas à análise do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense; em específico o documento introdutório e o componente Projeto de Vida.

Ainda referente à análise do referencial de currículo, a pesquisa “Trabalho e educação no referencial curricular para o novo ensino médio paranaense” está sendo desenvolvida pelas pesquisadoras Barbara Maria de Paula Araújo, Eduarda Cristina de Freitas Florido e Eliana Cláudia Navarro Koepsel (UEM). O trabalho visa analisar a proposta do novo Ensino Médio para a juventude paranaense e apreender a relação estabelecida entre trabalho e educação.

Contemplando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Edinéia Navarro Chilante – pesquisadora da UNESPAR – realiza a pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio com o objetivo de avaliar as implicações para o direito à educação para jovens, adultos e idosos que buscam sua formação escolar nesta modalidade.

Também com foco na EJA, a pesquisadora Juliana Bicalho de Carvalho Barrios (IFPR) realizou a pesquisa “Políticas Educacionais para o Ensino Médio e o fenômeno da juvenilização da EJA: tecendo relações”, com o objetivo de compreender a juvenilização da EJA a partir da verificação das políticas desta modalidade e das políticas do Ensino Médio.

As pesquisadoras Céuli Mariano Jorge e Sandra Regina de Oliveira Garcia também contemplam a EJA com o projeto “Educação de Jovens e Adultos na BNCC e nas Novas Diretrizes Curriculares: impactos e retrocessos”. Esse trabalho visa discutir a ausência da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e examinar as Diretrizes Operacionais da EJA, instituídas pela Resolução n. 01/2021.

Voltando suas atenções à Educação Profissional e Técnica, as pesquisadoras Céuli Mariano Jorge, Elaine Cristina Nascimento e Sandra Regina de Oliveira Garcia desenvolvem o projeto “Desmonte da Educação Profissional Técnica (EPT) no Paraná: Fim do Ensino Médio Integrado?”. O foco da pesquisa é discutir as incoerências relacionadas à EPT, assim como a sua redução a um dos cinco itinerários formativos do Ensino Médio.

A análise do Ensino Médio frente à crise do mundo do trabalho é realizada por Guilherme Antunes Leite (UNESPAR), com a pesquisa “O Ensino Médio diante da Crise do Mundo do Trabalho no Brasil” e busca compreender a relação da reforma com a crise do mundo do trabalho atual.

A pesquisa “Políticas Educacionais e o Currículo: o ‘Novo’ Ensino Médio e a formação intelectual dos jovens” foi desenvolvida pela pesquisadora Ingrid de Cássia Selegrin Campos (UEL). O objetivo foi explorar as implicações das recentes reformas educacionais voltadas para o Ensino Médio: a Lei Nº 13.415/2017 (a BNCC), a Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (as Diretrizes Curriculares Nacionais), a Resolução Nº 3 de 21 de novembro de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovada em 5 de janeiro de 2021, por meio da Resolução CNE/CP Nº 01/2021.

A pesquisadora Laís Negrão de Souza (UEL) desenvolve o projeto “A política do Estado Brasileiro para a educação: um olhar para a dualidade educacional a partir da reforma do Ensino Médio”. O objetivo é investigar de que maneira a Lei n. 13415/2017 aprofundará a dualidade educacional na etapa formativa.

Com relação à educação integral, a pesquisadora Edméia Maria de Lima (UEL) desenvolveu o projeto “As intencionalidades da educação integral na reforma do Ensino Médio: contradições, limites e resistências”. Objetivou-se analisar os interesses norteadores e o sentido conferido à educação integral na reforma do Ensino Médio, a partir da proposta deste tipo de educação, por meio do estudo da legislação e de documentos da reforma.

A pesquisa “Entre continuidades e rupturas: uma análise da implementação da reforma do Ensino Médio na rede pública do Estado do Paraná”

encontra-se em realização pela pesquisadora Camila Aparecida Pio (UEL). O trabalho tem por objetivo averiguar os encaminhamentos relativos à implementação da reforma do Ensino Médio nesse estado à luz do materialismo histórico-dialético.

Com o olhar voltado para o Instituto Federal do Paraná, Bianca Gomes de Souza e Sandra Regina de Oliveira Garcia – pesquisadoras da UEL – desenvolvem o projeto “Percurso do Instituto Federal do Paraná na implantação da reforma do Ensino Médio pela Lei no 13.415/17”. O projeto busca compreender os possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio na educação brasileira, tendo como recorte o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

### **Considerações finais**

As reflexões desenvolvidas, assim como as pesquisas mencionadas, mostram a urgência em discutir e defender o Ensino Médio. Entendemos que, se historicamente o Ensino Médio requereu esforços para ser compreendido como etapa fundamental da formação de jovens brasileiros, hoje se faz urgente mostrar sua importância e denunciar o comprometimento dessa etapa formativa com a reforma em curso pela Lei n. 13.415/2017. Como pensar um futuro com uma educação estruturada com base na minimização, na flexibilização, no presenteísmo, no praticismo, na individualização de projetos e na responsabilização individual?

Pensar o Ensino Médio e a educação da juventude, bem como pensar a educação para um povo é também pensar no futuro do país. A história não é feita apenas de derrotas e, por isso, estamos aqui com nossas pesquisas para comprovar que o projeto educativo em curso não possibilita a formação necessária aos jovens brasileiros, assim como deixa incerto o rumo da sociedade brasileira. Com nossos trabalhos, pretendemos indicar que é possível outro Ensino Médio que, de fato, proporcione uma formação emancipadora, tendo por base um currículo construído a partir das defesas dos educadores ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018. 1. ed. (Mundo do trabalho)

APP aciona Ministério Público e Tribunal de Contas para investigar contrato com a UNICESUMAR. 07/02/2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-aciona-ministerio-publico-e-tribunal-de-contas-para-investigar-contrato-com-a-unicesumar/>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *RESOLUÇÃO CEB N° 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 03 de 21 de dezembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: *Diário Oficial da União*. Ed. 224, p. 21, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622) Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a Base*. Ensino Médio. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixasite\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixasite_110518.pdf) Acesso em: 04 fev. 2022.

LEHER, Roberto. Apontamentos para a análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 40, e0219831, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 fev.2022.

PARANÁ. *Deliberação 04/2021 do Conselho Estadual de Educação do Paraná*. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial curricular para o Ensino Médio do Paraná. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/minuta\\_indicacao\\_ensino\\_medio\\_28-05-21\\_versao\\_final\\_3.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/minuta_indicacao_ensino_medio_28-05-21_versao_final_3.pdf) Acesso em: 04 fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Administração e da Previdência. Departamento de Logística para Contratações Públicas – DECON. Edital: *Pregão Eletrônico 980/2021*: Sistema de Registro de Preços. 2021. 102 p.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. Reformas Educacionais de hoje: implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PERCURSOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Maria Aparecida Alves*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

O presente trabalho traz um estudo de caso sobre a implementação da reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho é analisar quais são os efeitos desta reforma para o Ensino Médio, e buscar compreender como a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro está conduzindo o processo de implementação da reforma, que está se iniciando no primeiro semestre de 2022, com mudanças na grade curricular de toda a rede estadual.

As ações para implementar a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) tiveram início no final de 2020, quando a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) apresenta uma versão preliminar de documento curricular para o ensino médio. Em junho de 2021, este documento foi submetido aos profissionais da educação, por meio das regionais de ensino, para consulta pública, realizada através da aplicação de questionário de forma virtual. Mas, concomitantemente, este documento já passava por análise antecipada no Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado do Rio de Janeiro.

Conforme análise da Lei 13.415/2017, a reforma do Ensino Médio realiza, ao mesmo tempo, uma reforma da educação básica e da educação profissional, em que busca romper com a estrutura do ensino integrado. Em termos gerais, o documento da SEEDUC-RJ segue a proposta oficial do Ministério da Educação (MEC) de reforma do Ensino Médio, que propõe uma formação geral básica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de, no máximo, 1.800 horas, em que apenas as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa são obrigatórias em todos os anos cursados e os demais componentes podem não estar presentes em todas as séries.

Assim, a organização dos currículos no Ensino Médio deixa de ter um formato único, composto por várias disciplinas, e passa a ser organizado através de Itinerários Formativos, são eles: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Em relação aos itinerários formativos, eles passam a compor, no mínimo, 1200 horas, e são formados por componentes de área (dependerá da área de conhecimento ofertada por cada unidade escolar), disciplinas eletivas (livre escolha dos alunos dentre as opções ofertadas) e projeto de vida (será um componente curricular obrigatório em todos os itinerários). Portanto, os itinerários formativos seriam mais flexíveis, possibilitando o uso de diferentes arranjos curriculares.

A metodologia deste trabalho envolve levantamento bibliográfico e documental, bem como consulta a sites oficiais da esfera do poder público federal e estadual, da SEEDUC–RJ, da Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e de órgãos representativos de vários segmentos da área de educação do referido estado.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, será apresentado o contexto político que antecedeu a implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do Rio de Janeiro, bem como os dados que demonstram a baixa adesão da comunidade escolar a essa proposta e, também, um breve relato sobre seu andamento. Já na segunda parte, procura-se analisar as parcerias que estão sendo realizadas entre a SEEDUC–RJ e setores da iniciativa privada, bem como tratar de seus efeitos no âmbito das escolas públicas.

## **Contexto da implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro**

É importante destacar que o contexto político, econômico e social não era favorável para implementar uma reforma de tamanha grandeza, havendo muitas razões para o adiamento da mesma, pois o estado do Rio de Janeiro havia permanecido por três anos em Regime de Recuperação Fiscal, que durou de 2017 a 2019, e vivenciado um processo de impeachment do governador Wilson Witzel entre 2020 e 2021. Este estado ainda vive uma crise sanitária devido à pandemia da COVID-19 (SARS-COV-2), fato que impediu os encontros presenciais dos profissionais da educação para que pudessem se organizar e debater os efeitos da reforma proposta. Assim sendo, o processo acabou sendo precipitado, sem que houvesse tempo hábil para acontecerem as discussões e para apresentarem novas propostas.

Assim, a SEEDUC–RJ utilizou as regionais de ensino como seus interlocutores para realizar a consulta pública junto à comunidade escolar sobre a reforma no estado do Rio de Janeiro, processo que se deu através da aplicação de questionário de forma virtual no mês de junho de 2021, tendo durado aproximadamente um mês.

Cabe destacar que na Rede Estadual do Rio de Janeiro houve muita resistência em relação à Reforma do Ensino Médio, tanto por parte dos professores

como dos alunos, sendo que muitos deles se recusaram a participar da consulta pública, e várias escolas produziram abaixo assinados manifestando-se contrárias à sua implementação. Houve forte reação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) e da Associação dos Estudantes Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro (AERJ). Também houve manifestações contrárias por parte de muitas outras entidades da sociedade civil e vários setores da academia.

Entretanto, a SEEDUC – RJ ignora toda a resistência apresentada pela comunidade escolar e por outros setores, e finaliza o processo de consulta em julho de 2021. Após análise dos questionários recebidos, ela encaminha a versão final do documento para o Conselho Estadual de Educação – RJ e apresenta para os vários segmentos educacionais o resultado das consultas no “Seminário de Encerramento – BNCC e Novo Ensino Médio”, que aconteceu em 8/07/2021, e teve por objetivo criar um consenso junto à comunidade escolar sobre a necessidade de realizar a reforma.

Em relação à devolutiva dos questionários aplicados, foram obtidas um total de 6.014 respostas dos profissionais da educação. Segundo dados do Censo Escolar/INEP de 2020, existiam 29.739 professores na Rede Estadual em 2020, mas apenas 5.457 professores responderam. Também responderam 247 diretores, 224 coordenadores pedagógicos, 56 orientadores educacionais e 30 outros profissionais da educação.

Em relação aos alunos, foi obtido um total de 24.467 respostas ao questionário de consulta pública, que podem ser distribuídos nas seguintes modalidades: 20.523 alunos do Ensino Médio responderam (de um total de 416.433 matriculados em 2020, segundo dados do INEP); 1.877 do Ensino Fundamental responderam (de 164.104 matriculados em 2020, dados INEP); 746 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) responderam (de 145.237 matriculados em 2020, dados INEP); 1.034 do curso Normal Formação de Professores e 287 da Educação Profissional e Técnica responderam (de 42.372 matriculados em outras modalidades em 2020, dados INEP) (CENSO ESCOLAR/INEP, 2020).

Os dados apresentados revelam a baixa adesão dos alunos e profissionais da área da educação do estado do Rio de Janeiro ao movimento de reforma. Entretanto, ainda assim, a SEEDUC tentou acelerar o debate em torno da implementação da reforma, mas devido às pressões de vários segmentos da educação, as discussões foram ampliadas e encampadas por membros da Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Como resultado foi aprovado o Projeto de Lei 4642/2021 pela ALERJ, suspendendo a implementação da reforma até o final de 2022, propondo que o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro possa debater o tema com a comunidade educacional, de modo a estabelecer critérios para uma implementação gradual da reforma em 2023. Entretanto, em dezembro de 2021, o Governador

Cláudio Castro vetou integralmente o projeto 4642/2021, que propunha adiar a Reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

Como resultado deste processo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro dá continuidade à reforma e, no ano de 2021, já havia elaborado um “Plano de Implementação Novo Ensino Médio”, no qual reconhece que atualmente não há um número suficiente de docentes para cobrir toda a carga horária existente nas escolas da rede estadual, este documento estima que existam cerca de 34,4 mil docentes. Deste modo, a SEEDUC afirma que a expansão das parcerias seria essencial para implementar a reforma, especialmente para atender a demanda do ensino profissional e técnico. Conforme os dados apresentados no Plano de Implementação Novo Ensino Médio:

A rede estadual do RJ possui cerca de 725 mil estudantes em 1230 escolas, distribuídos em 23 mil turmas em 92 municípios, organizados em 15 Regionais administrativas e pedagógicas. Desse total de unidades escolares, 1.139 escolas atendem ensino médio regular (92,6%) e em 513 escolas há oferta de EJA. Em termos de atendimento, sua oferta de turmas é prioritariamente de Ensino Médio (74,2%), seguido do Ensino Fundamental – Anos Finais (25,3%) e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (0,5%) (RIO DE JANEIRO, 2021a, p. 23).

Embora existam problemas estruturais que não estão resolvidos, a SEEDUC decide que, a partir de 2022, os alunos devem cursar os componentes que integram a Base Nacional Comum Curricular e, também, os “componentes de área de acordo com sua escolha de Itinerário, desenvolver o seu Projeto de Vida e ter acesso aos componentes eletivos, que serão escolhidos de acordo com o seu interesse e a possibilidade de oferta da Unidade Escolar” (RIO DE JANEIRO, 2022, p. 8).

A proposta da SEEDUC-RJ para o ano de 2022 é a de que a 1ª série do Ensino Médio tenha todos os componentes da Formação Geral Básica, ficando estabelecido que o 1º ano tenha 800 horas da BNCC. Já no ano de 2023, as mudanças atingirão também as 2ª séries do Ensino Médio, em que o aluno poderá fazer sua escolha e seguirá o itinerário formativo que é composto por: a) aprofundamento por área do conhecimento (trilhas, trajetória), b) projeto de vida (nas três séries), c) eletivas e d) outras (ensino religioso ou aulas de reforço). E, no ano de 2024, as mudanças na grade curricular devem atingir todas as turmas do segmento médio da rede estadual (RIO DE JANEIRO, 2021b).

## Reforma do Ensino Médio e parcerias entre setor público e privado

Neste tópico será feita uma contextualização sobre as parcerias que têm sido estabelecidas entre a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro e setores da iniciativa privada, bem como seus efeitos no âmbito das escolas públicas.

Em um contexto de mercantilização e privatização da educação, os agentes privados têm ampliado seu poder de influência sobre todas as esferas do poder público e, conseqüentemente, passam a interferir nas políticas de educação, como é o caso da reforma do ensino médio que realiza, ao mesmo tempo, uma reforma da educação básica e da educação profissional.

Cabe salientar que as reformas têm impulsionado a realização de parcerias não apenas com a iniciativa privada, mas também entre diferentes órgãos do próprio setor público. Um exemplo desta tendência é o convênio firmado entre a SEEDUC – RJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através da Resolução Conjunta SEEDUC/UERJ n° 1552, de 31/05/2021, que determinou o pagamento de quase 2 milhões de reais (R\$ 1.924.559,00) para a oferta do curso de extensão à distância “A BNCC e o Novo Ensino Médio”, de 90 horas para professores do ensino médio, sendo oferecidas 2.800 vagas para cinco turmas, que aconteceu nos meses de setembro a dezembro de 2021. Esta ação teve por objetivo legitimar o processo de reformas na área da educação junto aos profissionais da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro e, sobretudo, buscar sua adesão às orientações da BNCC.

É importante destacar que no âmbito federal também foram tomadas medidas para assegurar a implementação da reforma do ensino médio nos estados, com a criação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC n° 649/2018) e, ainda, foram definidas as diretrizes para apoio financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (Portaria n° 1.024/2018). Para se inserir nestes programas, a SEEDUC passou a utilizar a proposta pedagógica e a matriz curricular, concebidas junto aos setores da iniciativa privada, como base para implementar o novo ensino médio.

No que se refere à reforma do Ensino Médio, é importante observar que o setor privado já tem se preparado para atender a estas demandas, tanto em termos de oferta de cursos de capacitação ou de treinamento para os professores quanto de oferta de disciplinas para os alunos.

Pode-se afirmar que as parcerias com a iniciativa privada têm predominado nesta área. Conforme o Plano de Implementação Novo Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2021b, p. 41): “as parcerias são pontos centrais para a oferta do ensino profissional e técnico para a SEEDUC-RJ. As parcerias atuais contemplam 432 unidades escolares”, sendo que a maioria delas é firmada com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), para atender aos temas ligados ao empreendedorismo.

Cabe observar que outras parcerias também já estão consolidadas, pois, desde 2017, a Associação *Junior Achievement* (JA-RJ)<sup>13</sup> participa do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que tem como uma das suas ações o Projeto “Trilha Empreendedora”, que envolve cursos de formação para docentes e para alunos das escolas públicas com foco no empreendedorismo. O Programa Trilha Empreendedora existe desde 2017 e é desenvolvido em escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, atendendo jovens entre 15 e 17 anos. Este Programa está baseado em três grandes pilares: educação empreendedora, preparação para o mercado de trabalho e economia financeira.

Em 2021, a SEEDUC-RJ assinou novo acordo com a JA-RJ, estendendo esta parceria até o ano de 2026, com uma novidade, o conteúdo desenvolvido nesse projeto passou a integrar a grade curricular de 79 escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Portanto cursar essas disciplinas passou a ser obrigatório para a aprovação dos alunos<sup>14</sup>.

Como medida para implementar as Escolas Piloto em 79 escolas do estado do Rio de Janeiro, conforme convênio com a Associação *Junior Achievement*, a Coordenadoria de Ensino Médio, vinculada à Subsecretaria de Gestão de Ensino, emitiu um documento de “orientação quanto à inclusão da Proposta Pedagógica e da Matriz Curricular referentes ao Programa Novo Ensino Médio na plataforma do PDDE Interativo”. Conforme o ofício CI SEEDUC/COMED SEI nº 46, de 8/12/2020, que foi dirigido a treze diretorias regionais pedagógicas de várias regiões do estado do Rio de Janeiro:

A implantação de escolas-piloto tem como objetivo iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implementação de um novo currículo, conhecendo todos os aspectos e realizando as adaptações necessárias.

Na direção de efetivar o convênio com a JA-RJ, em 09/04/2021 a Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES), vinculada à Subsecretaria de Gestão de Ensino da SEEDUC, emitiu uma “convocação para formação dos docentes lotados nas disciplinas ‘Estudos Orientados’ das 79 Unidades Escolares que participarão do Projeto ‘Trilha Empreendedora’ realizado em parceria com a Associação *Junior Achievement*”. Pode-se concluir que o programa Escolas Piloto cria as condições para a implementação da reforma do ensino médio.

13 A *Junior Achievement*, fundada nos EUA em 1919, é uma organização de educação com foco em economia e empreendedorismo, “tem como objetivo despertar o espírito empreendedor nos jovens em idade escolar”. Fonte: <https://www.jarj.org.br/trilha-empreendedora/> - Acesso em: 30 nov. 2021.

14 <https://noticiasdobem.com.br/programa-trilha-empreendedora-passa-a-integrar-a-grade-curricular-de-80-escolas-estaduais-do-rio-ate-2026/> Acesso em: 11 nov. 2021.

Nesta parceria, a JA-RJ responde pela gestão do programa, pela metodologia, pelo material didático e, também, pela capacitação de voluntários e professores. Já a SEEDUC-RJ atua alinhando as disciplinas ofertadas no projeto com a Base Nacional Comum Curricular. Devido a pandemia de Covid-19, a partir do ano de 2020 os encontros passaram a ser realizados remotamente, o conteúdo passou a ser disponibilizado através da plataforma Classroom e do Aplique-se (aplicativo da SEEDUC), e para aqueles que não têm acesso à internet é enviado o material impresso.

A utilização da modalidade de ensino a distância foi regulamentada pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro, nº 394, de 07/12/2021 e, em seu Art. 27, definem-se os critérios para a oferta de atividades no Ensino Médio a distância, propondo utilizar “até 20% da carga horária total, preferencialmente nos itinerários formativos [...], podendo ser expandida até 30% em cursos noturnos (RIO DE JANEIRO, 2021c, p. 18).

A SEEDUC-RJ, através da parceria com a JA-RJ, amplia o tempo escolar, acrescentando os componentes curriculares abordados na disciplina de Estudos Orientados, com assuntos transversais à matriz, que é ministrada pelos professores das escolas e por voluntários de 21 empresas parceiras que trazem suas experiências vivenciadas no mundo corporativo para as salas de aula.

Porém, cabe destacar que essas parcerias com setores da iniciativa privada contrariam toda a concepção político-pedagógica que fundamentou a criação do ensino médio integrado, que era parte dos cursos de formação técnica profissional. Freitas (2018) chama a atenção para o fato de que está havendo um retorno ao “tecnicismo”, que esteve presente nos anos 1980, baseado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Conforme o autor:

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem *online*’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (FREITAS, 2018, p. 105).

Ainda segundo o autor, o neotecnicismo, associado ao setor empresarial, forma um bloco de alianças que passa a interferir na orientação das políticas educacionais, de modo a transformar as instituições de ensino “em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não” (FREITAS, 2018, p. 105).

A utilização de parcerias foi regulamentada pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro, porém não permite que a

escola escolha o parceiro que melhor atenda suas necessidades. Mas, deve se pautar pela “garantia de que as parcerias sejam realizadas com instituições ou organizações de ensino previamente autorizadas para esta oferta e responsáveis pela certificação das etapas nela cursadas” (RIO DE JANEIRO, 2021c, p. 18).

Para Freitas (2018), esse movimento atua promovendo ações no sentido de reordenar o processo educativo, visando torná-lo mais objetivo e operacional. Conforme pode ser observado nos termos da Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 394/2021:

Art. 23 - A organização curricular do Ensino Médio ocorrerá nas dependências das instituições de ensino, podendo ser oferecida, em caráter excepcional, desde que justificado, por meio de parcerias com outras instituições de ensino autorizadas ou organizações educacionais brasileiras ou não [...] (RIO DE JANEIRO, 2021c, p. 18).

No que se refere ao itinerário de formação técnica, ele poderá ser obtido através de um curso técnico ou de vários cursos de qualificação profissional, em que até mesmo as horas de estágio profissional podem ser computadas na carga horária total. Segundo os termos da Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 394/2021:

Art. 25 – As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino, sendo vedada a utilização de carga horária do trabalho remunerado para cômputo de carga horária do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2021c, p. 18).

Assim, contrariamente ao que é afirmado, muitas instituições de ensino não conseguirão oferecer aos jovens uma formação que estimule sua autonomia. De um modo geral, essas ações acabam por incentivar a ampliação de parcerias entre os setores público e privado para oferta destes cursos, que poderá levar os jovens a uma formação precária.

Nesta perspectiva de convênios com a iniciativa privada, é que o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, desenvolveu uma proposta de “Educação Integral para o Ensino Médio”, que foi implementada em 2013 e, atualmente, é desenvolvida em

35 escolas da rede estadual, tendo como tema central “a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século 21”.

A base para esta proposta foi um estudo feito em 2013 por Santos e Primi (2014, p. 11), com apoio do Instituto Ayrton Senna, em que foi realizado um projeto de medição de competências socioemocionais em alunos da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Os autores defendem que a escola deve abranger a esfera socioemocional. Para eles, “o desenvolvimento dos alunos é multidimensional” e o “aprendizado envolve o domínio de competências ‘não cognitivas’, de natureza afetiva e comportamental”.

Portanto, esta proposta de educação integral promove mudanças no currículo e no ambiente escolar, pois foram propostos novos componentes de aprendizagem e alterou-se a essência do trabalho pedagógico, colocando o professor como o mediador do processo de conhecimento. Além disso, foram propostos novos modelos de gestão e de avaliação e uma reestruturação curricular, de modo a organizar os componentes curriculares por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e através de núcleo articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados)<sup>15</sup>.

No estado do Rio de Janeiro, a atuação do Instituto Ayrton Senna também se estende à área de formação de educadores formadores, ou seja, eles oferecem cursos para os professores da rede de ensino, preparando-os para “atuar como agentes de multiplicação da proposta, disseminando o conceito de educação integral, os princípios e metodologias para outras escolas”.

Essas ações que vão sendo propostas no âmbito da iniciativa privada encontram respaldo nas leis que estão sendo implementadas na área da educação no estado do Rio de Janeiro. E, deste modo, as mudanças propostas para os cursos de nível médio vão incorporando as chamadas “competências não cognitivas”. E, neste caso, cabe aos professores se qualificarem para atender a essa demanda e, assim, dependerão da iniciativa privada para a sua formação continuada.

Na direção de agilizar as reformas, foi promulgada a Portaria 1.432/2018 pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que se baseiam em quatro eixos estruturantes, sendo: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, destacando que ao menos um desses eixos deve fazer parte do desenvolvimento dos Itinerários Formativos.

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, com base na Portaria 1.432/2018, passou a oferecer cursos na modalidade

15 Mais informações em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html> Acesso em: 29 nov. 2021.

de Ensino Médio Profissionalizante, em tempo integral, em 155 escolas públicas estaduais, formando técnicos em Administração, com ênfase em Empreendedorismo.

O curso técnico em Administração é oferecido em tempo integral, inclui nove tempos diários de aula, as disciplinas de Matemática e Português tiveram um adicional de 30% na carga horária e Língua Estrangeira (Inglês) teve 100% de adicional. Além disso, foram incluídas quatro disciplinas técnicas por ano letivo, todas voltadas a área de Administração e de Negócios, bem como recursos para apoiar os alunos na construção de seu Projeto de Vida. Para atender a demanda de professores nesta área, foi realizada parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e com o Instituto Ayrton Senna para capacitar os professores que passaram a atuar nestes cursos técnicos. Além destes parceiros, a Universidade Federal Fluminense também tem oferecido cursos de extensão para os professores da rede estadual.

É importante destacar que diferente da proposta acima, na década de 2000, tinha-se outra perspectiva em relação ao ensino profissionalizante e à formação integral, pois com o Decreto nº 5.154/2004, foi feita a integração formal da educação profissional ao Ensino Médio, fato este que possibilitou a criação do Ensino Médio Integrado e dos Institutos Federais. Conforme Ramos (2019, p. 8):

Em 2018 completaram dez anos da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e do primeiro plano de expansão dessa rede, que espalhou unidades de educação profissional por todos os estados do Brasil. Hoje a rede é formada por 659 unidades e está presente em 541 municípios. Ela conta com uma força de trabalho de 80 mil servidores e tem mais de um milhão de estudantes de nível médio e superior.

É importante destacar que a formação integrada não se reduz a uma área específica do conhecimento e, sim, busca integrar a formação específica com a formação geral. Entre ambas há uma mediação da totalidade social que se realiza através da organização do conhecimento na escola e dos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, o conhecimento geral, histórico e cultural passa a ser o fundamento que dá sentido e consistência à base científica de cada área. Mas, com a proposta de reforma do Ensino Médio em 2017, ocorre um retrocesso nessa concepção de integralidade. Conforme Ramos (2019, p. 9):

Neste momento, pretende-se atingir diretamente a Rede EPCT [Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica], a qual conjuga condições objetivas e subjetivas para a consecução daquele projeto, em especial porque trabalho, ciência e cultura constituem seu núcleo histórico. A redução da concepção da educação profissional e tecnológica a um éthos

tecnicista e mercantil volta a aparecer quando se omite a função dos Institutos Federais de ofertarem cursos de licenciatura e se prevê sua atuação na pós-graduação limitada exclusivamente à modalidade profissional.

As mudanças apresentadas apontam para uma formação profissional limitada aos conhecimentos estritamente da área técnica. Neste sentido, há uma fragmentação da grade curricular e a substituição da formação integral por uma formação dual e desintegrada. Deste modo altera-se o fundamento do Ensino Médio Integrado em que predominava uma determinada concepção de trabalho, como pode-se ver:

O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2014, p. 209).

No contexto de reforma do ensino médio, há uma profunda mudança em relação a essa concepção, passando-se a estabelecer uma vinculação direta da educação profissional técnica de nível médio “com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho” (BRASIL, 2021, p. 8).

Seguindo essa mesma orientação, a Deliberação da CEE-RJ sugere que cada escola ofereça ao menos 2 itinerários formativos distintos, e um deles deve ser preferencialmente de formação técnica e profissional.

Assim, o documento não assegura que todos os itinerários formativos sejam oferecidos no âmbito de cada município e, também, não oferece nenhuma alternativa de aproveitamento de disciplinas já cursadas por aqueles jovens que venham a se mudar de escola ou de cidade. Mas, a prioridade seria profissionalizar os alunos oferecendo múltiplas habilidades, sem nenhuma garantia de inserção no mercado de trabalho.

## Considerações finais

Embora a SEEDUC-RJ tenha buscado legitimar a proposta de reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, oferecendo cursos de capacitação para os professores, com orientações sobre a Base Nacional Comum Curricular e em outras áreas vinculadas aos cursos técnicos profissionalizantes, houve

forte resistência dos profissionais e de vários setores da educação. Mas, ainda assim, a reforma teve início no primeiro semestre de 2022.

As políticas na área de educação, tanto no âmbito estadual quanto nacional, têm sido marcadas pelo forte predomínio dos princípios mercadológicos, em que a educação é vista como sendo uma mercadoria, que pode ser comprada através de serviços educacionais, como cursos online, apostilas padronizadas e outros.

Com a implementação da Reforma nos estados brasileiros, cabe destacar que a oferta de cursos técnicos deverá ser uma escolha a ser feita pelos sistemas educativos e pelas escolas, sendo que dependerá de recursos humanos e materiais para implementar esta modalidade de ensino, mas para isso não levará em conta os interesses dos alunos. Além disso, como resultado desta reforma no ensino profissionalizante, que propõe a criação de itinerários formativos flexíveis, certamente haverá uma redução dos conteúdos formativos, científicos e culturais.

Cabe ressaltar ainda que os cursos de capacitação e da área técnica que são frequentados pelos profissionais e alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, oferecidos por agentes do setor privado, são concebidos em uma perspectiva vinculada aos interesses do mercado, e são ministrados por pessoas que não têm formação na área de educação e nem possuem cursos de licenciatura.

Portanto, o excessivo foco dado ao tecnicismo prioriza a oferta de treinamentos e não de formação, e assim compreende-se que essa concepção não atende as necessidades das escolas públicas. Já que tanto os professores quanto os alunos precisam refletir sobre os objetivos da escola, quais prioridades podem ser estabelecidas, que tipo de formação é possível de ser desenvolvida, somente assim seria possível pensar na construção de um projeto de educação emancipatório.

É importante afirmar que a intervenção de setores da iniciativa privada na questão da formação de alunos e de docentes, tem como consequência um esvaziamento tanto da formação de professores quanto de estudantes, que passam a ter uma redução de sua formação geral, passando a ser incentivados a desenvolver o empreendedorismo como ideal de vida. Como resultado desta situação, os alunos obtêm uma formação precária que poderá levá-los a uma inserção em trabalhos temporários, informais e precários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF. Edição 66, Seção 1, 05/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. *Diário Oficial da União*: Brasília, Edição 3, Seção 1, 06/01/2021.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INEP. Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2021.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de Formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. *Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 2 -11, jan./jun. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Versão preliminar documento curricular do Rio de Janeiro, 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Plano de Implementação Novo Ensino Médio*. 2021a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Superintendência Pedagógica, Subsecretaria de Gestão de Ensino. *Novo Ensino Médio Proposta Pedagógica*, 2021b.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 394, de 07/12/2021. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo*, Ano XLVII, nº 234, Parte I, 2021c.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Projeto de Lei 4642, de 10/11/ 2021. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo*, Ano XLVII, nº 213, Parte II, de 11/11/2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Catálogo de Eletivas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro*, 2022.

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, SEEDUC-RJ, Instituto Ayrton Senna, 2014.

# IMPLICAÇÕES DA NOÇÃO DE PROJETO DE VIDA COMO EIXO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS

*Georgia Sobreira dos Santos Cêa  
Rosemeire Reis*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Introdução

A reforma do ensino médio indicada pela Medida Provisória nº 746/2016 e instituída pela Lei nº 13.415/2017 encontrou em Alagoas antecedentes que serviram de terreno fértil para o acolhimento de pressupostos e práticas reformistas da última etapa da educação básica, definidas no bojo do movimento regressivo e conservador consolidado com o golpe midiático-jurídico-legislativo que interrompeu o governo de Dilma Rousseff.

Considerando a realidade alagoana, é possível dizer que esta etapa da educação básica se tornou organicamente articulada ao sistema de ensino a partir da significativa ampliação de matrículas ocorrida na primeira metade da década de 2000.

Entre 2000 e 2015<sup>16</sup>, período anterior à reforma do ensino médio em questão, as ações mais significativas voltadas para esta etapa incluíram a adesão do governo de Alagoas a diferentes programas do Ministério da Educação (MEC)<sup>17</sup> e as ações do Programa Estadual de Desenvolvimento do Ensino Médio, desenvolvido como uma das frentes do Programa Geração Saber, resultante de acordo de cooperação entre o MEC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (Seduc), vigente de 2008 e 2012.

Como indicam diferentes estudos (AMORIM; PAZ, 2014; VIEIRA, 2017; LIRA; HERMIDA, 2018; PERONI; OLIVEIRA, 2020; SILVA; FARENZENA, 2020), esse conjunto de ações foi orientado por perspectivas gerencialistas,

---

16 Período que abrange os governos de Ronaldo Lessa (1999-2002; 2003-2006) e de Teotônio Vilela Filho (2007-2010; 2011-2014). A reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 é objeto da ação do governo de Renan Filho (2015-2018; 2019-2022). Apesar das diferenças ideológicas e partidárias, todos esses governos incorporaram, em maior ou menor medida, pressupostos do neoliberalismo e se aliam, de diferentes modos, com as forças oligárquicas dominantes em Alagoas.

17 Por exemplo, o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Promed), o Projeto Alvorada, o Programa Brasil Profissionalizado, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e o Programa Ensino Médio Inovador.

que paulatinamente foram abrindo espaço para a incorporação de perspectivas de mercado na proposição e na condução da política educacional em Alagoas.

Dessa forma, o gerencialismo de mercado orientador da política educacional de Alagoas antecipa ideias caras à reforma do ensino médio instaurada pela Medida Provisória nº 746/2016 como, por exemplo, o estabelecimento de parcerias público-privadas para a condução da política educacional do estado e a incorporação de princípios como competitividade e empreendedorismo na dinâmica educacional (AMORIM; PAZ, 2014), a afirmação da noção de competências como orientadora do currículo (SAMPAIO, 2010), e a articulação do desenvolvimento dessas competências com projetos individuais dos estudantes, “[...] em coerência com o projeto social coletivamente construído [...]” (ALAGOAS, 2010, p. 52). Apesar da luta de entidades sindicais, estudantis e acadêmicas, o acolhimento da reforma foi facilitado pelo contexto brevemente indicado anteriormente, diminuindo as possibilidades de resistência às mudanças propaladas pelo MEC, tanto no contexto da Seduc como no chão das escolas. No governo de Renan Filho (2015-2018; 2019-2022) isso é ainda mais claro, uma vez que a efetivação da reforma está prevista para ser concluída até o final de seu mandato.

Considerando o anunciado até aqui, o estudo indaga sobre aspectos da reforma do ensino médio em Alagoas que têm ganhado destaque, com o objetivo de identificar elementos regressivos e ameaçadores da formação das juventudes e da valorização do caráter público da escola de ensino médio em Alagoas. Sob a orientação da perspectiva crítica de análise, este estudo faz uso de dados, de referenciais teóricos e de fontes documentais<sup>18</sup> para sustentar a hipótese de que o individualismo tem despontado, até o momento, como característica marcante da reforma do ensino médio em Alagoas, tendo como emblema a noção de Projeto de Vida. Após uma breve contextualização da última etapa da educação básica no estado, o texto mapeia as principais ações da reforma do ensino médio em Alagoas e trata da categoria central da hipótese anunciada.

## Breve contextualização do ensino médio em Alagoas

Alagoas é um estado do Nordeste brasileiro com 102 municípios que estão organizados em três mesorregiões: sertão, agreste e leste. A maioria da população está distribuída na zona urbana e 26% da população vivem em zonas rurais<sup>19</sup>, o que caracteriza uma distribuição desigual da população, que

18 Considerando o limite de páginas do texto, alguns documentos serão indicados em nota de rodapé, seguidos de seus respectivos sítios na internet.

19 Informações extraídas de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/all/panorama>, em 16 de agosto de 2021.

incide sobre as condições de acesso aos serviços urbanos e aos bens públicos, incluindo a frequência à escola.

Em Alagoas, 230 escolas estaduais ofertam o ensino médio, estando 205 localizadas na área urbana e 25 em áreas rurais; em quatro municípios, nomeadamente Campo Grande, Flexeiras, Jequiá da Praia e Roteiro, não constam escolas estaduais, nem matrículas no ensino médio<sup>20</sup>, situação que ainda atesta a dificuldade de acesso de um contingente de jovens alagoanos à etapa final da educação básica. A questão da permanência é também problemática: dados recentes indicam que, em Alagoas, de cada 100 crianças que entram na escola, 55 conseguem concluir o ensino médio antes dos 19 anos<sup>21</sup>. A isso se soma o dilema da qualidade educacional, que pode ser atestado pela distância entre as metas previstas e as efetivamente alcançadas no ensino médio pela rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desde o início do referido índice, Alagoas sempre esteve abaixo da meta prevista e a distância entre o esperado e o alcançado é cada vez mais larga<sup>22</sup>.

Esse cenário justifica o fato de que os governos estaduais empossados desde a década de 2000 indicam questões relacionadas ao acesso, permanência e qualidade do ensino médio como desafios constantemente renovados, visto como centrais para a reversão do caótico quadro educacional no estado. Isso fica claro no escrutínio do conjunto de propostas e ações educacionais voltadas para o ensino médio nos planos plurianuais desses governos<sup>23</sup>.

Quando se considera a distribuição das 117.488 matrículas no ensino médio em 2020 pelo tipo de dependência administrativa, é flagrante a importância da rede estadual, uma vez que 81% dos estudantes do ensino médio em Alagoas estudam em escolas públicas estaduais<sup>24</sup>. Isso indica não só a importância dessas escolas para a conclusão da educação básica e para a preparação para o acesso ao ensino superior, mas também o alto grau de impacto das diretrizes, medidas e resultados da educação ofertada pela rede estadual para a formação de significativa parcela das juventudes alagoanas. A seguir, serão indicadas as principais ações voltadas para o ensino médio em Alagoas, com vistas à concretização da reforma indicada pela Lei nº 13.415/2017.

20 Dado informado com base na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2021, elaborada pelo Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 fev. 2022.

21 Informação disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-alagoas.html>.

22 A busca pelo Ideb de Alagoas pode ser feita em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

23 Especificamente, trata-se dos planos plurianuais de Alagoas dos governos de Ronaldo Lessa (PPA 2000-2003; 2004-2007), Teotônio Vilela Filho (PPA 2008-2011; PPA 2012-2015), Renan Filho (PPA 2016-2019; PPA 2020-2023), todos consultados e disponíveis em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/plano-plurianual-participativo>.

24 Índice calculado a partir das informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 fev. 2022.

## A definição de Projeto de Vida como elemento estruturante da reforma do ensino médio em Alagoas

Com vistas ao alcance dos indicadores do ensino médio definidos no PPA 2020-2023 e à implementação da reforma, o governo de Alagoas, sob a coordenação da Seduc, vem investindo em quatro principais ações: Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), criado em 2016; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), iniciado em 2019; atendimento à Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC), por meio da revisão do Referencial Curricular do Ensino Médio de Alagoas.

O Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) do ensino médio passou por consulta pública em 2020 e foi enviado para o Conselho Estadual de Educação em 2021<sup>25</sup>. Como ainda está em análise pelo referido Conselho, não se dará ênfase ao ReCAL neste texto, muito embora se possa inferir que o currículo será reificado em uma infinidade de códigos alfanuméricos. Exemplo disso foi a orientação da Seduc para que as escolas, organizadas em Laboratórios de Aprendizagem, colocassem em prática a priorização de competências e habilidades da BNCC, o que ocorreu por meio da elaboração de roteiros quinzenais de estudos para os estudantes do ensino médio durante o *Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP)*<sup>26</sup>. Para tanto, a Seduc orientou, explicitamente, que os professores utilizassem a ferramenta BNCC Comentada, desenvolvida pelo Instituto Reúna<sup>27</sup>.

Além da incorporação do pragmatismo que marca a BNCC na definição curricular do ensino médio, outras medidas parecem indicar mais claramente o sentido que se quer atribuir à reforma do ensino médio em Alagoas, com destaque para a noção de Projeto de Vida, como se destacará a seguir.

25 O processo de elaboração do ReCAL das etapas da educação básica em Alagoas recebeu recursos do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. O ReCAL da educação infantil e o do ensino fundamental foram aprovados em 2019. Segundo o Superintendente de Políticas Educacionais da Seduc e coordenador do ProBNCC de Alagoas entre 2018 e 2019, "Em 2020, o ProBNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental foi desmobilizado com a finalização das bolsas e limitação formativa da rede nacional, limitando também a ação do planejamento estadual e municipal. Estamos em fase de conclusão do Referencial Curricular de Alagoas para a etapa de Ensino Médio, também com equipes desmobilizadas para continuidade do processo de implementação nas escolas". Informação extraída de <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-referencial-curricular-de-alagoas-construcao-coletiva-e-regime-de-colaboracao-no-territorio/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

26 As orientações da Seduc para a priorização curricular durante o REAENP estão no seguinte documento: [http://www.educacao.al.gov.br/images/Prioriza%C3%A7%C3%A3o\\_Curricular\\_-\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_1.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/Prioriza%C3%A7%C3%A3o_Curricular_-_Ensino_M%C3%A9dio_1.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

27 Ferramenta disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

O Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) foi instituído pelo Decreto nº 40.207/2015, que foi reestruturado pelo Decreto nº 50.331/2016, e segue as orientações definidas em 2019 pelo documento orientador do Programa (ALAGOAS, 2019). A cada documento, são visíveis ajustamentos do Programa para o atendimento à reforma do ensino médio, com a incorporação de orientações dos Institutos Sonho Grande<sup>28</sup> e Natura<sup>29</sup>, parceiros da Seduc no pALei. Em 2022, as escolas vinculadas ao Programa foram ampliadas de 62 para 107<sup>30</sup>, todas selecionadas por meio de edital.

As escolas integrantes do pALei que ofertam ensino médio (regular ou integrado) têm jornadas diárias entre 9 e 11 horas, com currículo estruturado em macrocampos<sup>31</sup> e com espaço físico organizado em Ateliês Pedagógicos, de modo a permitir a flexibilização curricular e a revitalização do espaço físico, rompendo com as tradicionais salas de aula. As atividades escolares devem abranger a BNCC, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares, estas últimas organizadas nos seguintes componentes: Estudos Orientados, Clubes Juvenis, Projetos Integradores, Ofertas Eletivas e o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma). Segundo a Seduc, as Atividades Complementares definidas pelas escolas do pALei já se organizavam de modo a atender os desenhos dos itinerários formativos requeridos pela reforma do ensino médio<sup>32</sup>.

Cada turma das escolas vinculadas ao pALei deve contar, entre aqueles que nela lecionam, com um Docente Orientador de Turma (DOT), que é o principal agente do PrOTurma e que deve acompanhar a turma durante todas as séries do ensino médio. Com encontros semanais de 2 horas, o DOT deve orientar e acompanhar a construção do Projeto de Vida dos estudantes (ALAGOAS, 2019)<sup>33</sup>. Para subsidiar essa tarefa, a Seduc disponibiliza o Caderno Pedagógico de Projeto de Vida, material que contempla 10 volumes, sendo

28 Os oito pilares do ensino médio em tempo integral defendidos pelo Instituto Sonho Grande e o alcance da entidade em Alagoas podem ser consultados em: <https://www.sonhogrande.org/porque-ensino-medio-em-tempo-integral/pt/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

29 Consultar articulação do Instituto Natura com o Instituto Sonho Verde e a inserção do primeiro em Alagoas em: <https://www.institutonatura.org/iniciativa/ensino-medio/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

30 A lista de escolas não está disponível no site da Seduc, não havendo possibilidade, até o momento, de saber exatamente quantas dessas escolas ofertam ensino médio.

31 Macrocampos do modelo pedagógico do pALei: I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados; II - Experimentação e Iniciação Científica; III - Artes e Mediações Culturais; IV - Esporte e Lazer; V - Cultura Digital e Inovação; VI - Cultura Empreendedora e Inovação; VII - Educação em Direitos Humanos; VIII - Promoção da Saúde; IX - Mundo do Trabalho; X - Juventude e Projeto de Vida; e XI - Educação Ambiental (ALAGOAS, 2019).

32 Informação prestada por supervisor de Ensino Médio de Alagoas, em matéria divulgada no site da Seduc, no dia 12 de janeiro de 2022, disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17969-novo-ensino-medio-para-turmas-de-1-serie-tem-inicio-neste-ano-letivo-de-2022>. Acesso em: 12 fev. 2022.

33 Nesse documento são apresentados procedimentos e materiais de suporte para organizar o trabalho dos orientadores de turma em relação à construção dos projetos de vida pelos estudantes, além de descritos todos os mecanismos de registro para controle do PrOTurma e, especificamente, do DOT.

um de orientações gerais e 3 para cada segmento (professores, estudantes e famílias), a serem trabalhados em cada uma das séries do ensino médio<sup>34</sup>.

As demais escolas estaduais de ensino médio não inseridas no pALei foram definidas como escolas-piloto do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), instituído pela Portaria MEC nº 649/2018. Com atividades iniciadas em 2019, 162 unidades de ensino elaboraram suas Propostas de Flexibilização Curricular (PFC), segundo as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), elaborado pela Seduc. As PFCs das escolas deveriam prever a organização do espaço escolar em Ateliês Pedagógicos e a reestruturação dos projetos pedagógicos a partir das noções de Projetos de Vida e de Protagonismo Juvenil. Esses aspectos se constituíram, assim, nas bases para a definição de um máximo de 1.800 horas para a BNCC e de um mínimo de 1.200 horas para os Itinerários Formativos, a serem definidos dois por escola.

Tanto as escolas do pALei como as do ProNem se interseccionam com ações do Programa Escola 10<sup>35</sup>, criado em 2018 pela Seduc, e que pactua metas de desempenho para a elevação do Ideb com redes municipais e com escolas estaduais, as quais, uma vez cumpridas as metas, fazem jus ao Prêmio Escola 10 (rateio de 40 milhões de reais entre os municípios / bonificação de 2 mil reais para profissionais das escolas estaduais). Ao analisarem o Escola 10, Silva e Farenzena (2020, p. 554) destacam o “[...] seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação”.

Considerando os movimentos da Seduc para a implementação da reforma do ensino médio, é possível inferir que o modelo pedagógico do pALei, centrado na ideia de Projeto de Vida, tende a ser replicado, com as devidas adaptações, nas escolas piloto do ProNem e reforçado por ações do Programa Escola 10. Nesse aspecto, fica patente a condição estruturante da noção de Projeto de Vida na reforma do ensino médio em Alagoas e isso tem sérias implicações para a formação das juventudes na rede pública estadual.

## **Projeto de Vida e ampliação de perspectivas de mercado na formação das juventudes alagoanas**

A Lei nº 13.415/2017 introduziu na LDB nº 9.394/1996 o artigo 35-A, referente à BNCC do ensino médio que, entre outros aspectos, aponta a construção de projeto de vida dos estudantes como horizonte formativo. Em Alagoas, o Projeto de Vida foi alçado à condição de componente curricular, concebido

34 Os dez volumes, além de outros materiais basilares do pALei, estão disponíveis em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral>. Acesso em: 10 fev. 2022.

35 Criado pela Lei Estadual nº 8.048/2018, disponível em: [https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1501/lei\\_no\\_8.048\\_de\\_23\\_de\\_novembro\\_de\\_2018.pdf](https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1501/lei_no_8.048_de_23_de_novembro_de_2018.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

como um meio de orientar, acompanhar e colocar o estudante como responsável individualmente pelos resultados de sua formação no ensino médio. Trata-se de uma concepção de formação que se ancora no campo da psicologia cognitiva, com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais individuais, sem considerar o contexto com desigualdades econômicas e sociais e de disputas pelo poder nos quais essas juventudes estão inseridas. Nessa perspectiva, a sociedade é tida como harmônica e parte-se da ideia de que todos têm as mesmas condições para conquistar seus objetivos na sociedade.

Desse modo, a fragmentação e a ênfase em habilidades e competências individuais acabam por distorcer resultados de estudos sobre as juventudes no ensino médio nas últimas décadas, que problematizam questionamentos e desilusões das juventudes em relação a essa etapa da escolarização (LEÃO, DAYRELL, REIS 2011; REIS, 2012, 2021; FARIAS, 2013). Há o desvio da atenção em relação aos motivos históricos que produzem e perpetuam esses problemas no Brasil, como também a indução dos jovens e de suas famílias à compreensão de que a culpa pelo sucesso e/ou fracasso na inserção profissional restringe-se ao esforço individual.

Um exemplo do que se argumenta aqui é a indicação da Seduc de que, no ProTurma, “O DOT deve lembrar que o Projeto de Vida de cada um norteia suas escolhas, portanto, o lugar que se está hoje e as posturas diante dos fatos que surgem no dia a dia, são determinantes para o futuro bem-sucedido de cada um” (ALAGOAS, 2019, p. 33). Tal orientação guarda estreita relação com o fato de que, desde o século passado, como explica Laval (2019), organismos internacionais orientam reformas nos sistemas de ensino dos países sob sua influência tendo em vista processos individualizados de formação, com o argumento de que contribuem para que os educandos exerçam a responsabilidade sobre os seus destinos em uma sociedade com possibilidades de escolhas.

Além da sua curricularização, a ideia de Projeto de Vida orienta outras medidas da Seduc, mais claramente fundadas na lógica do mercado, como o **“Programa de Mentoria Juventudes de Alagoas: Programa Professor Mentor: meu projeto de vida”** e o **“Programa Bolsa Escola 10”**, ambas organicamente articuladas com aspectos da reforma do ensino médio.

O Programa Professor Mentor: meu projeto de vida<sup>36</sup> resulta de um convênio firmado entre a Seduc e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de Alagoas (Fapeal), expresso no edital Seduc/Fapeal n° 01/2021<sup>37</sup>. Com recursos da ordem de R\$ 120 milhões, o Programa concede mais de 11 mil

36 Conferir em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/professor-mentor-meu-projeto-de-vida>. Acesso em: 12 fev. 2022.

37 Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/images/DOEAL-2021-10-29-professormentor.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

bolsas mensais, no período de 12 meses, para professores (R\$ 1.500,00) e alunos (R\$ 250,00), abrangendo todas as 5 mil turmas das unidades de ensino da rede estadual. Os projetos selecionados devem prever o desenvolvimento de pesquisa nos eixos de Promoção do Protagonismo do Estudante e Qualidade Social da Educação, os quais, por sua vez, se desdobram em outros eixos: Projeto de Vida – anunciado como o principal e que deve articular os demais –, Apoio e recomposição das aprendizagens, Competências socioemocionais, Engajamento e território, Família e, por fim, Diversidades.

Uma ampla rede busca exercer o controle dos agentes envolvidos no Programa. O Professor Mentor da escola tem a incumbência, dentre outras, de produzir relatórios sobre as atividades do componente curricular Projeto de Vida, desenvolvidas pelos estudantes, e encaminhar os relatórios ao Coordenador Mentor da Unidade Escolar, que valida os mesmos e os repassa para o Coordenador Mentor Regional (membro da Gerência Regional de Ensino), o qual, por sua vez, presta contas para o Coordenador Mentor Estadual (membro da Seduc). Todos os envolvidos nessa rede de controle recebem formação continuada por meio de cursos em módulos disponíveis em plataformas digitais<sup>38</sup> de empresas parceiras – entre estas estão: Escolas Conectadas<sup>39</sup>, Vivescer<sup>40</sup>, Polo Itaú<sup>41</sup>, Espaço Educador<sup>42</sup> e Nosso Ensino Médio<sup>43</sup> – e de empresas públicas como a AVAMEC e a Escola Virtual.Gov que são, respectivamente, ambientes virtuais do MEC e do Governo Federal<sup>44</sup>.

Identifica-se, portanto, a intensificação da atuação do setor privado na educação pública via plataformas digitais, sendo os parceiros deste setor os mentores intelectuais da formação, a partir da produção de materiais e da oferta

38 Ver o Plano de Formação Professor Mentor disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ffHb38ll37esb-qwrJF3q9w0a7HT3TugJ/view> (Acesso em: 12 fev. 2022).

39 “O ProFuturo, programa global de educação da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação Bancária la Caixa, incentiva a formação a distância e o compartilhamento de conhecimento entre educadores por meio da plataforma Escolas Conectadas - um projeto que oferece cursos *on-line* de formação continuada, totalmente gratuitos, para professores da educação básica” (Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/sobre>. Acesso em: 12 fev. 2022).

40 Plataforma do Instituto Península, criado pelo megaempresário Abilio Diniz, que atua no ramo alimentício e varejista. A Plataforma Vivescer é disponibilizada em: <https://vivescer.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

41 “O Polo, ambiente de formação do Itaú Social, foi concebido para oferecer conteúdo e cursos que respondam aos principais desafios diários de quem trabalha e se interessa por educação” (Disponível em: <https://polo.org.br/sobre>. Acesso em: 12 fev. 2022).

42 Ambiente digital de aprendizagem do Instituto Ayrton Senna, disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/espaco-educador.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

43 “O Nosso Ensino Médio é um programa gratuito de formação continuada de professores e de gestores escolares. [...] Uma iniciativa do Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, o programa foi criado para promover a educação integral e transformadora das juventudes no país” (Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/sobre/>. Acesso em: 12 fev. 2022).

44 Disponíveis em: <https://avamec.mec.gov.br/#/> e <https://www.escolavirtual.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

de cursos. O controle efetivo sobre o conteúdo da reforma do ensino médio, em especial quanto à ideia de Projeto de Vida, se dá, portanto, por empresas do setor privado, lucrativo, ligadas ao grande capital.

Outra significativa investida da reforma do ensino médio em Alagoas para a individualização da responsabilização dos jovens pelos seus próprios futuros é o Programa Bolsa Escola 10, que foi instituído pelo Decreto nº 76.651, de 15 de dezembro de 2021<sup>45</sup>, e que prevê os seguintes dispositivos: o Incentivo à Retomada, que destina R\$ 500,00 para cada aluno que retornar ao ensino presencial; a Bolsa Permanência, no valor mensal de R\$ 100,00 para estudantes com frequência acima de 90%, e o Prêmio Estudantil de R\$ 2.000,00 para todos os concluintes do ensino médio. Os estudantes do ensino médio aptos a esses incentivos financeiros fazem jus ao Cartão Escola 10, vinculado a uma conta pessoal do Caixa Tem<sup>46</sup>, sua ou do responsável, no caso de menores de idade. Trata-se de clara iniciativa de voucherização do ensino médio, ligada a um dos princípios dessa proposição que postula que “O desenvolvimento pessoal baseia-se na convicção de que as pessoas desejam construir seus próprios destinos. A oportunidade de escolha e decisão estimula o interesse, a participação, o entusiasmo e a dedicação”, conforme indica Cosse (2003, p. 213).

## Considerações finais

Os cenários da reforma do ensino médio em Alagoas evidenciam a consonância de programas e ações apresentados neste artigo com o gerencialismo de mercado que se desenvolve na educação pública alagoana, desde os anos 2000, com significativos aprimoramentos. O alinhamento das medidas encampadas pela Seduc com a reforma indicada na Lei nº 13.415/2017, facilitado pelos antecedentes da política educacional do estado, extrapola o modelo pedagógico pautado na BNCC e indica a assunção da individualização da responsabilidade sobre o futuro das juventudes alagoanas, delegada aos próprios jovens, como princípio da educação escolar. A ideia de Projeto de Vida articula várias frentes das políticas a cargo da Seduc e, no conjunto, as proposições e ações atingem a própria função social da escola pública, justificada e orientada pela lógica do capital na atualidade, que inclui a construção do sujeito neoliberal, conforme indicam Dardot e Laval (2016, p. 327): “trata-se agora de governar

45 Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/LEI\\_QUE\\_INSTITUIU\\_O\\_PROGRAMA\\_BOLSA\\_ESCOLA\\_10.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/LEI_QUE_INSTITUIU_O_PROGRAMA_BOLSA_ESCOLA_10.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

46 “O CAIXA Tem foi feito para facilitar o acesso de todos os brasileiros a serviços e transações bancárias. Com ele, você tem uma conta gratuita para usar no dia a dia. Pode receber e mandar dinheiro, poupar, pagar contas, receber pagamentos e transferências via Pix e pagar na maquininha”. Informação disponível em: <https://www.caixa.gov.br/caixatem/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 12 fev. 2022.

um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exija que ele cumpra”.

Os argumentos desenvolvidos no texto buscaram evidenciar como, em Alagoas, o Projeto de Vida vem sendo instituído como o eixo principal da flexibilização curricular, espinha dorsal da reforma do ensino médio. Enquanto perspectiva orientada para o estímulo, construção, acompanhamento e controle de projetos de vida de estudantes do ensino médio, supostamente autônomos e dotados de liberdade de escolha, a noção de Projeto de Vida se aproxima claramente dos pressupostos de uma governabilidade empresarial:

A racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita, ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

Compreende-se que essa lógica faz todo o sentido para os formuladores da reforma, cujos principais são grandes conglomerados empresariais, exemplificados ao longo do texto. A conjunção da redução da formação geral no currículo com a individualização dos percursos formativos concorre para um dos objetivos da reforma, qual seja, impedir ou dificultar uma formação que possibilite a apropriação de leituras do mundo, no sentido de Freire (1989); ao contrário, aprofunda-se o distanciamento das juventudes de oportunidades de tomar a crítica, no sentido marxiano, como ferramenta para compreender e intervir no mundo, de modo a transformá-lo.

Os antecedentes e cenários da reforma do ensino médio em Alagoas se tornam ainda mais preocupantes quando se considera a recorrência, no estado, da combinação de um quadro econômico fortemente alicerçado no setor de serviços e na informalidade do mercado de trabalho (IBGE, 2019) com um contexto político marcado pelo coronelismo (VERÇOSA, 2006), situação que dificulta sobremaneira avanços significativos na esfera social, incluindo a área da educação.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral* – Versão 2019 Maceió: SUPED, 2019.

ALAGOAS. *Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas*. Maceió: SEE/PNUD, 2010.

AMORIM, L. H. da S.; SILVA, S. R. P. da. *As ações do PNUD em Alagoas: fundamentos e práticas*. Maceió: Ufal, 2014. 19 p. Relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

COSSE, G. Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 207-246, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBrSBvLrX4NqQ6GSKF3LyCP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIAS, A. A. G. B. T. *Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas*. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FREIRE, P. *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LIRA, J. de S.; HERMIDA, J. F. Gestão, financiamento e (des)valorização da educação em Alagoas (2007-2014). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12,

n. 1, p. 132-150, jan./abr. 2018. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2031/675>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, A. A integralização curricular como um desafio para o ensino médio: um relato da experiência em Alagoas. In: PIMENTA, Rosângela Oliveira Cruz; FERREITA, Paulo Nin. (org.). *Formação continuada de professores do ensino médio em Alagoas*. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 13-32.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mPRTSh9WRQXLV7cc-QVpPpqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

REIS, R. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, *Anais* [...]. Porto de Galinhas, 2012. v. 35. p. 01-15.

REIS, R. *Relação com o saber de jovens do ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba: Appris, 2021.

SAMPAIO, M. M. F. (org.). *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, W. C. M. da; FARENZENA, N. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. *Diversitas Journal*, n. 5, v. 1, p. 531-546, 2020. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/900](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/900). Acesso em: 20 dez. 2021.

VERÇOSA, E. G. *Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias*. 4. ed. Maceió: Edufal, 2006.

VIEIRA, I. S. *Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação: atuação do gestor educacional em Alagoas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2978>. Acesso em: 5 maio 2020.

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: análise da parceria SENAI-SEDU-ES<sup>47</sup>

*Sandra Renata Muniz Monteiro  
Marcelo Lima*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

No Estado do Espírito Santo, a partir de 2015, concomitante aos retrocessos da democracia brasileira e a crise do capital nacional, assume o governo do Espírito Santo Paulo Hartung (PH), candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sua gestão é marcada por mecanismos de privatização, liderados por assessorias e consultorias pseudofilatóricas de base empresarial, com uma gestão do tipo gerencialista no interior dos sistemas de educação e nas unidades de escolas, desqualificando os projetos escolares de ensino médio integrado à educação profissional; juntamente com a privatização do fundo público, na compra de vagas privadas em cursos técnicos subsequentes e superiores por meio dos programas “Bolsa Sedu” e “Programa Nossa Bolsa”, além da alocação de espaços privados e forte divulgação midiática do Programa Escola Viva<sup>48</sup>. A política hegemônica no governo PH implementou desde 2015 uma reconfiguração temporal e curricular (mesmo antes da reforma do ensino médio aprovada em 2017) sintetizada no Programa Escola Viva, alinhando-se com muitos elementos pedagógicos da lei nº 13.415/2017.

A lei nº 13.415/2017 trouxe grandes mudanças na LDB nº 9.394/1996 ao alterar e flexibilizar a organização curricular, bem como definir uma nova relação entre ensino médio e ensino técnico. Segundo essa norma, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem no máximo 1.800 horas e a educação profissional é contemplada pela oferta de uma parte sequente à BNCC,

---

47 Dissertação de mestrado desenvolvida no PPGE-UFES e integra atividades do GETAE (grupo de pesquisa registrado no CNPQ - Gestão, Trabalho e Avaliação educacional).

48 Em 2015, foi implantado e implementado, na rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, instituído pela Lei Complementar Nº 799, que prevê a implantação de 30 escolas em turno único até 2018, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações [...] em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando, assim, a criação e a implementação de uma Rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-viva>. Acesso em: 28 jul. 2019.

denominada Itinerário Formativo Técnico e Profissional, que poderá ser ofertado pelos sistemas de ensino com carga horária mínima de 1.200 horas.

A presente pesquisa retratou uma experiência em nível local implementou de novas formas de oferta conjunta e sequente de ensino geral e técnico. Por isso, o *locus* deste estudo é o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (CEEMTI) Anchieta, por ser a instituição escolhida pela rede estadual de ensino para iniciar a oferta do Itinerário Formativo Técnico e Profissional e, materializando a Reforma do Ensino Médio. No Espírito Santo, a oferta do quinto Itinerário Formativo (o itinerário técnico profissional) tem início em 2018 como fruto de uma parceria da rede estadual com o SESI-SENAI em uma escola situada no município de Anchieta que, adotando a metodologia das escolas do Programa Escola Viva, passa a ofertar a formação em Eletrotécnica e Mecânica.

Este artigo teve como objetivo analisar a implantação da Reforma do Ensino Médio definida pela lei nº 13.415 de 2017 tendo como foco a oferta articulada do Itinerário Formativo técnico e profissional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Espírito Santo. No aspecto metodológico, o artigo se apoia em análise documental e revisão bibliográfica, tanto da literatura especializada sobre assunto, partindo do macro para o micro, buscando evidenciar as relações entre o singular e o universal e as mediações que explicasse as relações entre a experiência em tela e a totalidade da Reforma do Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira voltou-se à análise documental de elementos externos e internos do projeto educacional em tela e a segunda pela pesquisa de campo que incluiu a visita à escola e contatos com sujeitos da pesquisa por meio de entrevistas.

## **O novo currículo do ensino médio, a BNCC e o Itinerário Técnico-Profissional**

As políticas curriculares nacionais desenvolvidas nos últimos anos serviram aos interesses privados da classe empresarial e tiveram como finalidade esvaziar o currículo dos conteúdos clássicos. A organização e implantação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, o CONSED, a UNDIME e representantes privados da classe empresarial, Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, “Todos pela Educação” e “Amigos da Escola, que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum, além de ser uma exigência dos organismos internacionais.

A promessa de atribuir qualidade a educação com uma base nacional comum para o currículo (MACEDO, 2014), cede lugar aos interesses privados,

relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais, sindicatos corporativos e instituições capitalistas, visando atender a interesses empresariais em detrimento da garantia do direito à educação. As mudanças propostas na BNCC são base para elaboração dos currículos da educação básica nos sistemas de ensino. Destacamos que uma base nacional comum para o ensino médio, deveria preocupar-se em traçar os caminhos do futuro dos estudantes, com objetivos e finalidades que contemplem os verdadeiros anseios dos jovens.

Um dos pontos de atenção na BNCC “inclui obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Assim, essas disciplinas deixam de ser obrigatórias, derrubando a ideia de oferta do mesmo currículo para todos os jovens, aumentando ainda mais as desigualdades sociais já existentes (FERRETTI, 2018). Aliado a esse empobrecimento curricular, temos ainda, a inserção de assuntos como Empreendedorismo, Projeto de Vida, Educação Financeira e Protagonismo que não têm estatuto epistemológico de disciplina, mas são indicados com o propósito de desenvolver nos alunos habilidades socioemocionais, como por exemplo a resiliência (cada um por si). Um currículo que oferece uma concepção pobre de conteúdo para uma juventude pobre, afirmando a esses estudantes que o novo currículo flexibiliza sua formação.

No Espírito Santo, a política curricular caminhou na direção de se alinhar à BNCC, assim reformulou seu currículo e aprovou uma nova versão do documento em dezembro de 2018, da educação infantil e do ensino fundamental, enfatizando o domínio de competências e habilidades. É importante salientar que na história da educação brasileira não encontramos em nenhum momento um documento tão prescritivo (SILVA, 2019), que determina o que ensinar, quando ensinar e como ensinar, neste caso definido pelos códigos alfanumérico que identifica as habilidades que aparecem como quanto como se propõe a BNCC.

Na Reforma do Ensino Médio, o currículo será composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, gerando uma dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho. Em outras palavras, o jovem que optar pelo itinerário de formação técnica e profissional se excluirá dos outros itinerários. Por outro lado, não há clareza como deve ser a organização desses itinerários, nem propõe uma estrutura básica para sua implementação. E ainda sua oferta poderá ser realizada em parceria com outras instituições, transferindo recursos públicos de financiamento da educação.

Ao apresentar um currículo “articulado” entre BNCC e Itinerários, propõem a oferta de um possível ensino “integrado”, com oferta de ensino médio e educação técnica profissional. No entanto, que integração é essa se a oferta do Itinerário Formativo será em separado da formação geral, e com um empobrecimento da carga horária destinada a essa formação? Deparamo-nos, sim, com a

negação da democratização dos conhecimentos, em função de uma qualificação para atender à produção capitalista. A possibilidade de educação integral, apontada pela nova lei torna-se discutível, uma vez que os alunos, ao escolherem um itinerário, ao mesmo tempo, serão privados de saberes importantíssimos inseridos nos demais Itinerários Formativos, além de que, de acordo com Ferretti (2018, p. 3), os alunos correm o risco de ter “o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos”, dificultando, assim, a realização da educação integral.

## **O Espírito Santo no contexto da reforma – O SENAI e a criação CEEMTI Anchieta**

A crise econômica que se abateu sobre o Brasil e o golpe institucional que depôs a presidenta Dilma, em 2016, refletiu em toda sociedade brasileira, e o estado do Espírito Santo neste momento se alinha à política do presidente golpista Michel Temer. Nesse cenário, a gestão de Paulo Hartung a partir de 2015 é marcada por ações de implantação e modernização da rede pública de Ensino, com a reforma e construção de escolas e a implantação do Projeto Escola Viva, que prevê o ensino em tempo integral.

O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Programa Escola Viva”, tem uma proposta pedagógica e administrativa elaborada por uma instituição privada, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). As parcerias do governo com entidades privadas no período de 2015-2018 se intensificaram, deixando claro a quem servia a educação capixaba (LIMA, 2020). E, estreitando cada vez mais as relações com o setor privado, apresenta como caminho de melhoria para educação capixaba a “Escola Viva”, com tempo ampliado, o currículo flexível, infraestrutura compatível, formação continuada para todo corpo docente. No final de 2018, havia 32 unidades da Escola Viva, em 27 municípios do Estado, sendo disponibilizadas mais de 21 mil vagas para o ensino fundamental e médio nessas unidades. Todas as escolas do Programa funcionam no período integral das 7:30h às 17h, com jornada de nove horas e meia.

Lima, Santos, Costa (2020), reconhecem que em meio a esse cenário nacional de mudanças, principalmente na educação em 2018, o governo estadual antecipando-se ao prazo estipulado, decide começar a implementação do “novo” ensino médio, atendendo a lei nº 13.415/2017 e adotando a metodologia do Programa Escola Viva em uma unidade do Senai em Anchieta.

O Senai de Anchieta foi um grande investimento, com equipamentos de ponta na oferta de cursos técnicos na área de produção industrial. O SENAI construiu o Centro Integrado em Anchieta com objetivo de atender às áreas de construção civil, elétrica e mecânica com o propósito de suprir a necessidade da indústria na região, qualificando mão de obra, com início da operação da

4ª Usina da Samarco. A Samarco é responsável pelo transporte do minério na região de Mariana (MG) por meio de um mineroduto para ser pelotizado nas suas duas usinas de pelotização em Ubu – atraindo mão de obra local, de municípios vizinhos e outros lugares para a cidade. Até 2015, a maior receita do município vinha da Samarco Mineração, responsável pelo maior repasse, sendo 30 milhões de reais por ano, no entanto, a empresa foi fechada desde o “crime” ocorrido na barragem de Fundão, em Mariana (MG), no ano de 2015.

Em julho de 2014, quando iniciou suas atividades, o SENAI contava com um orçamento de R\$ 1.890.711,00 (SENAI) e R\$ 882.317,00 (SESI). No entanto, com o fechamento da empresa em 2016, a unidade do SENAI praticamente cessou sua oferta de cursos técnicos (SENAI, 2015), restante alguns poucos cursos em finalização. Com a parceria em 2018, foram abertas 480 vagas para o ensino médio em tempo integral, com oferta de formação profissional nas áreas de Eletrotécnica e Mecânica. A proposta era ofertar o ensino médio em consonância com a reforma, preparando os jovens para o mercado de trabalho, com projeto de vida alinhado à formação técnica.

Além da propaganda de uma escola diferenciada que atenderia não apenas o município de Anchieta, mas também municípios do entorno. A parceria foi exposta como exemplo a ser seguido entre as redes. A parceria é apresentada como um modelo de gestão em consonância com a Reforma do Ensino Médio que orientava as parcerias para oferta de cursos técnicos, o que colocava o Espírito Santo na direção do pioneirismo da implantação da Reforma.

Servindo de exemplo para o país e, mais uma vez aplicando a lei da reforma, que viabiliza as parcerias para oferta dos itinerários, o governador Paulo Hartung assinou o termo de cooperação técnica com a Federação das Indústrias do Espírito Santo (Fines), por meio do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai/ES) para cessão da unidade do SENAI em Anchieta para ser a primeira Escola Viva integrada ao ensino profissionalizante. Propondo uma concepção de educação que vai de encontro à formação do trabalhador para o lucro, viés utilitarista da educação, característico do Sistema S. Uma educação para atender às demandas do mercado com o desenvolvimento de competências básicas para desempenhar sua função no mercado, a questão é para quem e com que qualidade essa formação se dá (KUENZER, 2017). O Espírito Santo, vem se adequando a esses interesses, passando a integrar sua estrutura o modelo educacional, com propostas alinhadas a essas instituições privadas, permitindo ao setor atuar de forma abrangente incentivando projetos educacionais voltados ao mercado produtivo.

Na conjuntura de Reforma do Ensino Médio e do Programa Escola Viva, o governo do Espírito Santo, através da secretaria de Educação, promove a abertura do CEEMTI Anchieta, fruto de uma parceria com o SESI-SENAI, iniciada oferta pioneira de Educação Profissional Integrada em Tempo Integral na metodologia

da Escola Viva. Essa unidade torna-se precursora no estado na implementação da lei nº 13.415/2017, com a oferta do quinto Itinerário Formativo (itinerário técnico e profissional). O reconhecimento desse pioneirismo foi dado pelo então ministro da educação, Rossieli Soares, no dia 18 de dezembro de 2018 em visita ao Estado ao declarar que “O Espírito Santo serve de exemplo para o país”.

O Espírito Santo conseguiu mostrar para o Brasil que o Ensino Médio tem jeito. Aqui é um caso que deve ser reconhecido por todo o Brasil. São experiências como a Escola Viva que o Brasil precisa se organizar para implantar em todos os estados. A gente tem de pegar boas experiências. O caminho para um Brasil melhor é o da educação em tempo integral (MINISTRO ROSSIELI SOARES NO JORNAL A GAZETA, 2018).

Servindo de exemplo para o país e, mais uma vez aplicando a lei da reforma. Essas ações deixam claro o movimento de desmonte da educação pública capixaba característica de uma política neoliberal, que reforça um ensino voltado para formação de mão de obra para o mercado em oposição a uma formação científica, ética e estética dos jovens estudantes.

Considerar os espaços e a infraestrutura existentes na rede, ou mesmo na cidade, é uma medida importante de diagnóstico para as tomadas de decisão da secretaria em relação ao processo de desenvolvimento da Política de Educação Integral (ESPÍRITO SANTO, 2015b).

**Figura 1 – Foto da Escola  
– CEEMTI Anchieta**



**Figura 2 – Imagem aérea  
da escola de Anchieta**



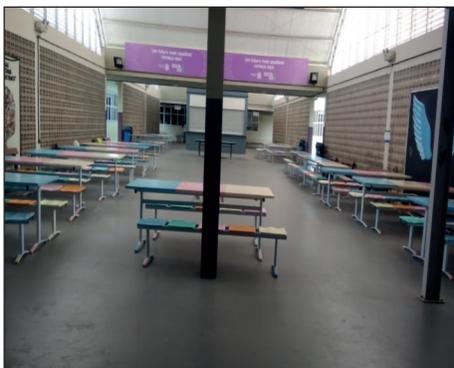
Fonte: Autor desconhecido (arquivos da escola).

O CEEMTI Anchieta possui a área total da escola tem 19.726,15m<sup>2</sup>. Sua infraestrutura possui 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências da natureza e 10 laboratórios para os cursos técnicos com equipamentos, mobiliários e ferramentas para uso dos alunos no curso. As salas de aula têm o mínimo de 55,62m<sup>2</sup> cada, totalizando 12 salas. Para o início das aulas em 2018, o prédio

não dispunha de cozinha, espaço que precisou ser adaptado, considerando que os alunos do tempo integral fazem suas refeições na escola. Nas escolas do Programa os espaços (salas de aula, refeitório, mobiliário e cozinha) da infraestrutura são decisivos ao se optar pelo prédio. Deve-se levar em consideração espaços de higiene, alimentação, socialização, a ventilação, a iluminação, a acústica, dando preferência a construções amplas para as atividades pedagógicas propostas.

A infraestrutura da escola veio de encontro ao Modelo Pedagógico, que foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI, a fim de que, ao final da educação básica, reúna condições para executar seu Projeto de Vida, idealizado e gestado ao longo do Ensino Médio técnico. O ambiente necessita de uma flexibilidade, precisa ser organizado conforme a necessidade dos sujeitos que o usufruem. Na organização do ambiente, o educando necessita estar atento à conservação do espaço, limpeza, ordem, entre outros aspectos que devem ser observados (ESPÍRITO SANTO, 2015b).

**Figura 3 – Refeitório e Cantina do CEEMTI Anchieta**



**Figura 4 – Corredores e setor dos armários dos alunos**



Fonte: Autor desconhecido (arquivos da escola).

Assim, o CEEMTI Anchieta foi criado em 01 de novembro de 2017 pela portaria nº 153-R, de 1 de novembro de 2017 para oferta de ensino médio. A organização curricular aprovada e praticada possui 5.400 aulas (4.500 horas) para ambos os cursos, sendo dividida em: Base Nacional Comum que integra disciplinas das quatro áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias), totaliza 1.766 horas em atendimento ao recomendado na lei da reforma do máximo de 1.800 horas. A parte diversificada tem uma carga horária total de 1.233 horas, carga horária idêntica destinada aos componentes da área de formação técnica (1.233 horas), atendendo ao CNCT – que estabelece como carga horária mínima para este curso técnico 1.200 horas. A matriz está composta de 34 componentes curriculares distribuídos

em 3 anos. O curso é identificado como - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio - com Habilitação de Técnico em Eletrotécnica/Mecânica (CEEMTI, 2020).

O plano reforça que numa escola de turno único a organização curricular integra conteúdos, metodologia e gestão, associados ao trabalho, à cultura, à ciência e à tecnologia, tendo como eixo principal a construção do Projeto de Vida (PV) para desenvolvimento das potencialidades. Essa organização garante a articulação dos conhecimentos construídos social e historicamente, fundamentada na diversificação e experiências necessárias aos seus projetos de vida.

Na matriz curricular existem componentes curriculares com um maior número de aulas, Língua Portuguesa e Matemática com 480 aulas durante o curso. A área de Ciências da Natureza tem os componentes curriculares com o segundo maior número de aulas, Física com 280 aulas, e Biologia e Química com 200 aulas cada. Geografia e História possuem 120 aulas cada componente ao longo do curso; Educação Física com 80 aulas, Filosofia 40 aulas e Sociologia 40 aulas durante o curso. Totalizando esse núcleo com 11 componentes curriculares, perfazendo 2.120 aulas e 1.766 horas. Está evidente a diferenciação do quantitativo de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, consolidando o esvaziamento dos conteúdos dos demais componentes. Ainda, comparando a área de Ciências da Natureza com a de Ciências Humanas, a carga horária de uma é maior que a outra em todas as disciplinas. É perceptível que a redução da carga horária traz uma perda considerável aos alunos, impossibilitando as discussões que despertem sua criticidade e seu conhecimento sobre a totalidade dos elementos.

Compõem a Parte Diversificada da organização os componentes: Prática Experimental de Física, Química e Biologia, Eletivas Gerais e Específicas, Empreendedorismo, Estudo Orientado, Práticas e Vivências em Protagonismo e Projeto de Vida. As Eletivas são conteúdos planejados pelos professores, em dupla ou trio, e expostas para a escolha na feira de eletivas, em que são apresentadas aos alunos, que depois escolhem as que mais se identificam, sendo uma por semestre. As Eletivas são compostas de estudantes de todas as séries do ensino médio. Os conteúdos trabalhados nas eletivas contemplam temas de uma ou mais disciplinas da base comum. No caso do CEEMTI, existem as eletivas gerais, que englobam, apenas, conteúdo da base comum, e as eletivas específicas voltadas aos assuntos dos cursos técnicos.

Constatamos que a organização dos componentes curriculares são os mesmos do ensino médio tradicional, mas com uma carga horária de 2000 horas. Por outro lado, os componentes curriculares que pertencem à metodologia do Programa foram ampliados, ganhando mais espaço de tempo. E os componentes curriculares dos cursos técnicos foram condensados ao essencial realizando junção de disciplinas. A carga horária da matriz curricular com 5.400 aulas e 4.500 horas, a BNCC representa 58% das horas/aulas da Base mais a parte

diversificada, menor do que foi estabelecido pela lei da reforma que previa 60% de BNCC e 40% de Itinerários (parte flexível). Em relação ao total de aulas da matriz, a BNCC representa 39,2% das aulas ministradas durante todo curso.

Os laboratórios proporcionam ao aluno a vivência práticas de situações previstas nas disciplinas relacionadas. A escola conta com 14 laboratórios, sendo 10 destinados especificamente as atividades dos cursos: Laboratório de Caldeiraria, Laboratório de Solda, Laboratório de Instalações Industriais, Laboratório de Instalações Prediais, Laboratório de Hidráulica e Pneumática, Laboratório de Manutenção e Montagem, Laboratório de Eletrônica, Laboratório de CLP, Laboratório de Metalografia e Laboratório de Tornearia. Os demais laboratórios são de Química, Física, Biologia e Informática.

**Figura 5 – Laboratório de Tornearia Mecânica**



**Figura 6 – Laboratório de Ajustagem Mecânica**



**Figura 7 – Laboratório de Soldagem**



**Figura 8 – Laboratório de Instalações Elétricas**



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta.

Os laboratórios se destinam às aulas práticas relacionadas, em que os alunos têm oportunidade de estudar de forma prática os principais processos. Em sua maioria, as atividades são realizadas em duplas ou grupos, em alguns

casos podendo ser individual. Os alunos não podem participar das aulas sem os respectivos EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) para a aula.

## Considerações finais

No contexto das idas e vindas relacionadas às mudanças na educação que ocorrem conforme o momento político do país, o processo de dualidade é alimentado por reformas repentinas que se colocam como verdadeiras barreiras produzidas, exclusivamente, pelo poder do capital. As iniciativas no estado do Espírito Santo vêm mostrando que formação humana integral mencionada dentro do contexto da lei nº 13.415/2017 não deve se efetivar na prática, tendo em vista a organização bem dividida entre a BNCC, com carga horária máxima de 1.800 horas e os Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas.

A lei nº 13.415/2017 perpetua o processo neoliberal na educação profissional, modalidade que tem como objetivo atender às demandas do capital, fazendo com que o público jovem de renda menor tenha dificuldades para prosseguir com os estudos na educação superior, definindo essa etapa de educação como a terminalidade dos estudos de grande parte do alunado das escolas públicas estaduais. As reformas na educação nem sempre servem aos propósitos de melhoria da qualidade educativas e, no tocante à formação profissional e à escolarização dos jovens, ficam a dever muito na sua formulação e implementação. A reforma atual, constitui-se uma substituição do que seria a parte diversificada pelos chamados itinerários formativos, dentre os quais o quinto assume um viés de profissionalização, incluído no tempo total do ensino médio anterior, esvaziando sua duração – que passa a ser inferior a somatória da educação geral do ensino técnico.

No estado do Espírito Santo, a SEDU, operando no âmbito do programa “Escola Viva” e o SENAI-ES, estabeleceram acordo para implantação na escola do SENAI (denominada, CEEMTI Anchieta – SENAI) no município de Anchieta-ES que corresponderia ao previsto na Reforma do Ensino Médio. No currículo em tela, fica claro que a formação técnica não se soma à formação humanística, ela substitui a formação mais abrangente em ciências humanas e sociais aplicadas aos estudantes desfavorecendo a constituição de uma visão crítica. A organização curricular aprofunda a formação para o trabalho e esvazia a formação para cidadania, além de operar com elementos adaptativos e alienantes dos estudantes na medida em que os empurra para o empreendedorismo e para individualismo por meio do chamado projeto de vida.

Na pesquisa, evidenciou-se que o presente projeto educacional, materializado na escola SEDU-SENAI, de um lado visou protagonizar a organização curricular nos modelos da lei nº 13.415/2017 desenvolvido nacionalmente

pelo Sistema S e, por outro, deu uso a uma escola do SESI-SENAI-ES que estava sem uso em função da crise da Samarco em Anchieta, além de incorporar o programa “Escola Viva” de tempo integral, dando apoio ao governo local e ao seu projeto de hegemonia. Essas e outras questões apontadas na pesquisa mostram uma necessidade de aprofundamento o funcionamento do novo ensino médio com os Itinerários Formativos na perspectiva das escolas de tempo Integral, como será essa formação, como serão os currículos implantados a partir da BNCC e a formação dos professores que atuarão nessa etapa da educação. Diante de tudo, lido, vivido e produzido, a pesquisa se mostrou muito importante tendo em vista que ela surge de uma problemática real que nos faz refletir sobre os desafios e desgovernos que não pautam a valorização da educação dos jovens do país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-3625\\_78-norma-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-3625_78-norma-pl.html). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Brasília - DF, 17 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. *Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos*. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

CENTRO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ANCHIETA. *Projeto político pedagógico (PPC)*. Anchieta, 2020.

ESPÍRITO SANTO. *Projeto Pedagógico Programa Escola Viva*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2015b.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio: desafios a educação profissional. *Holos*, [S.I.], v. 4, p. 261-271, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Revista Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LIMA, M. Futuro do trabalho e da educação: das impressões biográficas às questões teóricas. *Educação em Perspectiva*, v. 11, n. 00, p. 020032, 2020.

LIMA, M.; SPERANDIO, R. dos S.; COSTA, D. F. Interesses do empresário em torno do projeto escola viva business. *Revista Multidisciplinar*

*de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CAP-UERJ)*, v. 9, n. 21, p. 120-133, 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, 2014.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-15, 2018.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NACIONAL DA POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

*Éder da Silva Silveira*

*Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza*

*Rafael de Brito Vianna*

---

A reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, além de estabelecer uma reforma curricular para a etapa final da educação básica, prevê a ampliação do tempo da jornada escolar. O artigo 13 desta lei exara sobre a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, que se concretiza com um programa de mesmo nome, o Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI). A expansão do EMTI já estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), período de 2014-2024, cuja meta de número 06 visa a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024.

Nos últimos três anos, a PFEMTI tem sido um dos temas de investigação de nosso grupo de pesquisa, Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq (PPGEdu UNISC). Nosso objetivo neste capítulo será identificar e analisar, ainda que panoramicamente, algumas características do contexto de influência nacional dessa política educacional. Teoricamente, ancoramos a pesquisa na abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; COLD, 1992; MANINARDES, 2006). Metodologicamente, o artigo resulta de pesquisa documental e qualitativa sobre o tema.

Consideramos em outra ocasião que a PFEMTI também se insere em um contexto de influência internacional, marcado por intervenções de Organismos Internacionais (SILVEIRA; SOUZA; VIANNA; ALMEIDA, 2022). Neste texto, no entanto, apresentamos alguns aspectos que caracterizam o contexto nacional no qual esta política se insere. O principal deles diz respeito à ampliação das condições de influência de setores empresariais e do Terceiro Setor na educação pública através de parcerias público-privadas, tema da próxima seção. Também consideramos como aspectos do contexto de influência nacional alguns elementos da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE – e os princípios que sustentam o Escola da Escolha, modelo

curricular de Ensino Médio de Tempo Integral que se expande no país através deste Instituto nos últimos anos, conforme abordamos na terceira seção.

## Notas sobre o contexto de influência nacional

A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral se insere numa agenda mais ampla de medidas postas em prática pelo Estado brasileiro e que vem diminuindo os direitos sociais básicos do cidadão. De forma geral, ela ocorre em um contexto no qual o sentido de formação integral é disputado, pois trata-se, em uma visão ampliada, de uma disputa por um projeto societário.

Para compreender como o empresariado passou a ocupar um papel de destaque na educação brasileira, temos que partir do ponto de que, no Brasil, o próprio Estado viabiliza a participação destes agentes de forma (in) direta. De forma direta, é possível observar que uma série de atos normativos nacionais gerais servem para corroborar a atuação de tais agentes no âmbito da administração pública. A exemplo disto, retomemos o Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995, o qual, de acordo com Peroni (2020), trazia que as políticas sociais não eram exclusivamente do Estado, podendo ser exercidas pela sociedade por meio da privatização, da terceirização ou da publicização.

Na sequência, a Emenda Constitucional 19 de junho de 1998 modificou “os princípios e as normas da administração pública e autorizou as mais variadas formas de parcerias, admitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada” (CARVALHO, 2017, p. 533). Na prática, ela refletiu “a lógica neoliberal assumida pelo governo do presidente FHC, caracterizada pela diminuição da máquina pública, diminuição dos gastos sociais, ênfase na racionalidade administrativa e busca por resultados, bem como pela criação da figura do cidadão-cliente” (PIRES, 2013, p. 169).

No mesmo período, observamos o surgimento de outros instrumentos normativos que sustentam a “desresponsabilização” do Estado para com os direitos sociais, como a Lei do Voluntariado – Lei 9.608/1998 –, a Lei das Organizações Sociais – Lei 9.637/1998 – e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Lei 9.790/1999 (PIRES; PERONI, 2019).

Ocorre que tais agentes também atuam nos bastidores. Desta forma, com a virada do século XXI, foi possível observar que a atuação e influência dos agentes privados ganharam novos reforços, pois “expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (FREITAS, 2018, p. 15). Visando o âmbito educacional, isto ocorreu por meio da realização de aportes em recursos humanos e pelo financiamento de instituições já existentes (Fundação Itaú-Social – 1993 – e Instituto Ayrton Senna – 1994) e de novas instituições (Fundação Lemann,

em 2002; Instituto Unibanco, em 2002, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, em 2003; e Movimento Todos pela Educação, em 2006).

Em 2004 tivemos a publicação da Lei 11.079, que instituiu as normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, tornando-se um instrumento normativo que regulamentou a “união” do Estado com a iniciativa privada (SANDRI; SILVA, 2019; CARVALHO, 2019), possibilitando maior capilaridade para influência do Terceiro Setor na educação pública. Em 2012 a referida lei foi alterada pela Lei 12.766, tornando a legislação ainda mais favorável ao parceiro privado (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

Já em 2014, foi publicada a Lei 13.019, referente ao Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que trata sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil, que serviu para possibilitar a ampliação da atuação desses agentes. Esta lei pode ser um nítido exemplo de legislação que fortalece “a tendência, já difundida mundialmente, de a sociedade civil atuar diretamente na promoção dos direitos sociais, por meio das entidades do Terceiro Setor” (PIRES; PERONI, 2019, p. 20). Aqui, nos interessa o fato de que o MROSC, junto com “a jurisprudência na legislação nacional, permite que a gestão da escola pública seja desenvolvida por organizações da sociedade civil, o que sugere mudanças nas relações entre o poder público, entidades privadas e organizações do Terceiro Setor” (PINHEIRO, 2018, p. 210).

Carvalho (2017, p. 528) adverte que esses agentes privados “vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e na coordenação (monitoramento/controlado de metas e resultados)” e, assim, podemos constatar que, (in)diretamente, os rumos da educação estão sendo redimensionados.

Todos estes desdobramentos acabam abrindo precedentes para o estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito educacional. Assim, com o preceito de contribuir com a qualidade da educação pública, observamos que sua oferta e a gestão da escola acabam sendo determinadas por instituições que tem como objetivo introduzir a lógica mercantil, atendendo o interesse privado (BORINELLI; SILVA 2020; PIRES; PERONI 2019). Em meio à expansão de parcerias público-privadas, o que se destaca são as estratégias para definir a direção das políticas de educação que são manipuladas por organismos privados que há muito vem interferindo na área.

É importante elucidar que não estamos vivenciando a Privatização Clássica (direta), a qual, de acordo com Rikowski (2017, p. 399), envolveria “a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais”. O autor aponta que

a propriedade absoluta das instituições de ensino ainda é evitada, de modo que os agentes privados optam apenas por ter o controle sobre a educação.

A tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante) (RIKOWSKI, 2017, 400).

O Estado firma tais contratos com os agentes privados porque toma para si a lógica do privado, “o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe” (PERONI, 2020, p. 3). No contexto atual, o Estado passa a ser um estado empresarial (PERONI, 2020). Atuando com uma gestão gerencial, ele cede espaço para que os agentes privados ajam no âmbito educacional e assumam responsabilidades que seriam dele.

Neste caso, ainda que o Estado permaneça com a execução das ações educacionais, constatamos a transferência da responsabilidade quanto à direção e ao conteúdo das propostas ao setor privado que, por sua vez, interfere nesses aspectos. A rigor, “os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública” (PERONI, 2020, p. 2).

Peroni e Oliveira (2019) trazem alguns exemplos de atuação destes agentes. Em relação ao processo de privatização via direção, dispõem que o Movimento Todos pela Educação influencia o governo federal na agenda educacional, citando como exemplo a venda de produtos via Guia de tecnologias do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em relação ao processo via execução direta, via oferta, mencionam como exemplos os casos de creches comunitárias, educação especial e educação profissional. Por fim, o processo via execução e direção, ocorrem nos casos de parcerias “em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 41).

De acordo com Carvalho (2017), tais parcerias ainda podem ser diferenciadas em três modalidades, podendo ter como objeto do contrato: a) a compra de “sistemas de ensino” privados pela rede pública, na forma da aquisição de

materiais didáticos; b) a subvenção de vagas em instituições privadas; c) a “assessoria na gestão”. Independentemente do objeto do contrato, percebemos que tais parcerias estão voltadas para a questão do controle, afinal, este aspecto, juntamente com o lucro, aparecem como sendo a fonte do interesse do setor privado na concretização das parcerias com as escolas públicas.

É notável que a privatização pode ocorrer de diferentes formas, contudo, como nos alerta Rikowski (2017, p. 404), ela “é apenas uma dimensão da educação, tornando-se capitalizada”. Afinal, a capitalização da educação também inclui, dentre outras dimensões, a geração e formação de capital humano e o estabelecimento de mercados educacionais.

Pelo que foi exposto até aqui, existem consequências geradas pelo processo de privatização da educação que afetam desde a efetivação do direito à educação, até a concepção pedagógica adotada (BORINELLI; SILVA, 2020). A própria reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017, já mencionada, dá continuidade “a medidas de igual teor que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil, que visavam subordinar a educação e, em particular, o ensino médio, às demandas imediatas dos setores produtivos conferindo-lhe um caráter mais instrumental” (ARAÚJO, 2018, p. 221). A reforma também trouxe uma mudança no FUNDEB. Com o Novo Ensino Médio, mudam algumas regras do financiamento público, pois agora os recursos também podem ser usados para financiar estas parcerias com o setor privado.

Esta reforma serviu, na verdade, para adequar o Ensino Médio “a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21). Exemplo disto é que ela traz a inserção de novos conceitos como empreendedorismo e projeto de vida, os quais estão vinculados a uma concepção de responsabilização do estudante pela sua empregabilidade (BORINELLI; SILVA, 2020).

O conjunto desses fatores contextuais devem ser considerados para analisar o PFEMTI, pois, na prática, essa política tem sido executada através de parcerias público-privadas firmadas entre Estados e institutos ou fundações que representam os interesses empresariais em relação à reforma do Ensino Médio.

O PFEMTI tem duração prevista de dez anos e seu financiamento ocorrerá através de repasses do Governo Federal às Secretarias Estaduais de Educação (SEE). Este financiamento integra um empréstimo do Governo Federal com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de 250 milhões de dólares, conforme a Resolução nº 4, de 17 de abril de 2018. Em análise recente desse financiamento externo, Márcia Fornari e Roberto Antonio Deitos explicam:

o Acordo de empréstimo” financia parte da reforma do Ensino Médio e está dividido em dois componentes para atender “[...] quatro frentes: (i) a revisão

dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral”. (BRASIL, 2019, p. 6). Dessa forma, o componente 1 (8812-BR) “Implantação do novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD/BM. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 192).

Como é possível perceber no estudo de Fornari e Deitos (2021), a liberação do financiamento de US\$ 250 milhões foi distribuída em um prazo de cinco anos, a contar de 2018. Além do valor do empréstimo, a execução financeira do PFEMTI prevê a utilização de recursos próprios do governo brasileiro, no valor de 1.327 bilhões de dólares (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 195-196). Por assumir “a forma de circulação de capital portador de juros”, o Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial “aprofunda o endividamento público, aumentando a dívida externa do Brasil” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 197). A análise ainda destaca que todos esses componentes que integram o Acordo de Empréstimo “possibilitam parcerias com o setor privado, seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar o currículo, seja na organização e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193). Não por acaso, a partir de 2017, essas parcerias foram realizadas em diferentes Estados, e tem sido este o contexto recente no qual o PFEMTI está em ação.

Enfatizamos que a atuação das fundações e institutos privados, bem como sua lógica privada e de mercado para a educação pública, não é algo novo. Pelo contrário: é um projeto que já vem sendo executado muito antes da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. Sendo assim, para fins de exemplificação, apresentamos o caso do ICE e o seu modelo Escola da Escolha.

## **O caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)**

O ICE é uma associação privada, criada em 2002, que se propõe a assumir junto com o Estado a corresponsabilidade pela educação pois, de acordo com o seu presidente Marcos Magalhães, “o setor público é ineficaz e cabe aos empresários ‘ensinar’ ao Estado como fazer gestão. Ou seja, o privado

regulando o público” (SILVA; BORGES, 2016, p. 8). Para provar sua teoria, o presidente do Instituto, com o apoio de representantes de instituições privadas, tais como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, desenvolveram um projeto que visava promover a revitalização do Ginásio Pernambucano, escola localizada em Recife/PE, e o desenvolvimento de um novo modelo pedagógico. Tal projeto, datado do início dos anos 2000, foi fundamental para o crescimento do ICE, visto que possibilitou que ele se tornasse conhecido e aceito por parte dos representantes da administração pública, o que, conseqüentemente, possibilitou que ele pudesse replicar o referido modelo em outros Municípios e Estados do País, através de parcerias público-privadas (ARAÚJO, 2019).

Deste modo, o ICE já conseguiu firmar parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação dos seguintes Estados: Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Ele também firmou parcerias com as Secretarias de Educação de alguns Municípios, tais como Arcoverde/PE, Caruaru/PE, Fortaleza/CE, Igarassu/PE, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Sobral/CE e Vitória/ES (ICE, 20-).

Entretanto, apesar da aceitação por parte da gestão pública, é possível observar algumas críticas sobre a atuação do ICE e ao modelo proposto por ele. Silva (2015, p. 43), por exemplo, dispõe que o ICE elabora um modelo de gestão diferenciado, influenciado pelos “conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), no qual a experiência gerencial dessa empresa é usada para criar ferramentas de gestão escolar”.

Enquanto isto, Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262-4263) são pontuais ao ponderarem que o ICE possui a “roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna)”, mas “atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados”.

Michetti (2019, p. 312) observou que, “ao endossar o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social, o livreto institucional de apresentação do ICE ressalta a ideia de ‘demandas’ e ‘exigências’ do mercado”. Em direção semelhante, Rodrigues e Homorato (2020, p. 1), ao realizarem um estudo sobre a parceria do ICE com o estado de Paraíba, constataram que

a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos discentes utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso a oportunidades iguais (RODRIGUES; HONORATO, 2020, p. 1).

Tais reflexões são fundamentais para entender a parceria público-privada firmada entre o ICE e os Estados, pois trazem um ponto de vista completamente diferente do que é divulgado pelo ICE e seus parceiros. Daí surge a necessidade de uma apresentação sucinta sobre o modelo curricular de tempo ampliado denominado Escola da Escolha, o qual é disseminado pelo ICE por todo o território nacional, por meio das parceiras.

De acordo com os seus idealizadores, o modelo Escola da Escolha se baseia no Projeto de Vida do aluno, componente curricular no Novo Ensino Médio que está vinculado a uma concepção de responsabilização do estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sua inserção no mercado de trabalho (BORINELLI; SILVA, 2020).

O Projeto de Vida, juntamente com Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e o Modelo Pedagógico, são os princípios do modelo Escola da Escolha. O Projeto de Vida é definido, pelo próprio ICE, como “uma espécie de ‘primeiro projeto para uma vida toda’. É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola” (ICE, 2015a, p.11), além de ser “o caminho traçado entre aquele que ‘eu sou’ e aquele que ‘eu quero ser’ (ICE, 2015a, p. 8).

Analisando o referido princípio, entendemos que ele serve para mascarar as desigualdades existentes em relação aos diferentes educandos que frequentam as escolas públicas brasileiras. Como se pode propor que os estudantes de Educação Básica elaborem um projeto de vida a longo prazo? Segundo Borinelli e Silva (2020, p. 15), o Projeto de Vida contribui para “responsabilizar o indivíduo, unicamente, pelo seu sucesso e mérito, que na prática reforçam um discurso meritocrático e as desigualdades sociais existentes”.

Quando começamos a tratar sobre o princípio da TGE, é possível observar a proposta da incidência de práticas empresariais dentro do ambiente escolar pois, conforme o próprio ICE expõe, “com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos” (ICE, 2015b, p. 7). Assim, o ICE apresenta a TGE como uma solução para os problemas enfrentados pelas escolas, a qual é moldada em convicções do mercado.

Como enfatiza Rossi, Bernardi e Uczak (2017), o modelo empresarial de gestão aparece como uma alternativa para se alcançar a eficácia e a qualidade da educação. O ICE expõe que serão adotadas práticas que normalmente não são comuns ao ambiente escolar, visto que a TGE “requer que todos os profissionais que compõem a equipe escolar adotem posturas e atitudes que, geralmente, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas” (ICE, 2015b, p. 10). Por fim, salienta-se que a TGE é colocada como a base do Modelo Pedagógico do Escola da Escolha.

Quanto ao Modelo Pedagógico do Escola da Escolha, vale observar algumas de suas particularidades enquanto um dos princípios da proposta curricular do Instituto. O ICE registra que “o Modelo Pedagógico foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI” (ICE, 2015c, p. 10), em outras palavras, idealiza a formação de um jovem “autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles (ICE, 2015c, p. 17). É possível observar que o Modelo Pedagógico defende a formação de um jovem idealizado, que seja bem-sucedido no universo econômico, considerando valores e premissas desse universo na sua formação e perspectiva de futuro (MICHETTI, 2019).

A análise dos princípios do Escola da Escolha permite observar que o modelo proposto pelo ICE possui aspectos neoliberais voltados a atender aos interesses privados e, no mais, que este instituto vem agindo no âmbito nacional antes mesmo da Reforma do Ensino Médio. Contudo, merece destaque o fato de que o ICE também foi chamado para contribuir nos debates sobre a conversão da MP 746/2016 na Lei 13.415/2017, conforme dispõe Quadros (2020, p. 83):

Com o requerimento Número 6, Thiago Peixoto (PSD-GO) solicitou o comparecimento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, uma entidade “sem fins econômicos”, criada em 2003 “por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular ICE). Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (site do O deputado justificou seu requerimento por conta da “expertise” da instituição. O senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) também convidou esta instituição pelo requerimento número 29, sem apresentar uma justificativa específica.

Com este pequeno relato, podemos refletir sobre como um agente privado, como o ICE, age e influencia no âmbito da educação pública nacional, particularmente em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral. São quase duas décadas de atuação desse Instituto no âmbito educacional. A atuação do ICE é apenas uma das pontas do *iceberg* do contexto de influências, mas bastante ilustrativo dos aspectos que hoje caracterizam esse contexto.

## Considerações finais

Em nossa análise, a Política de fomento e ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil advinda em 2016 com a Reforma do Ensino Médio se insere em um contexto de influência nacional onde o Estado passa a ser

um Estado empresarial (PERONI, 2020). Atuando com uma gestão gerencial, ele cede espaço para que os agentes privados ajam no âmbito educacional e assumam responsabilidades que seriam do Estado. O exemplo da atuação do ICE e do modelo curricular Escola da Escolha no Ensino Médio de Tempo Integral ilustra esse aspecto contextual importante a considerar e que diz respeito aos diferentes mecanismos jurídicos e legislativos que, desde a década de 1990, foram ampliando e favorecendo a influência de instituições privadas na escola pública. Essa influência também se manifesta em mudanças pedagógicas que incidem na concepção de escola, de ensino, de aprendizagem, e no trabalho docente como um todo. Trata-se de um contexto no qual o Estado amplia suas finalidades e identidades gerenciais, minimizando o seu papel e as suas funções em relação à educação pública em geral e, em particular, em relação ao Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, Ano 34, v. 08, p. 219-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>

ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco. *Época Negócios* [online]. São Paulo, 08 fev. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020, p. 69-86.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD. *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge, 1992.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira: E as novas relações entre o Estado e os empresários. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.800>

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. *RBP AE*, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol11n12019.93095>

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. *Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. *Anais [...]*. 14. ed. Campinas, p. 4261-4274, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Escola da Escolha: um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros*. 20-- Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: 18 jul. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares Ensino Médio*. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização*. Recife: ICE, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Modelo Pedagógico Princípios Educativos*. Recife: ICE, 2015c.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 ago. 2021.

MICHETTE, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 55, n. 3, p. 302-314, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2019.55.3.01>

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Ensino Médio em tempos de Parcerias com Institutos: O projeto do campo econômico em ação. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 11, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8757>. Acesso em: 04 ago. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. *O movimento “todos pela educação”*: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, Vera Maria Videl (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 159-174.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O ENFOQUE DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: limites e possibilidades para a sua democratização. *Revista Contrapontos I Eletrônica*. Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019. Doi: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p10-27>

QUADROS, Sérgio Feldemann de. *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Retratos da escola*. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

RODRIGUES, Ana Cláudia; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21782>

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na

política educacional brasileira. *RBPAAE* - v. 33, n. 2, p. 355 - 376, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO PARA O ENSINO MÉDIO: decorrências do imbricamento entre Público e Privado. Itajaí, *Revista Contrapontos*, v. 19, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p28-50>

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo. resultados. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1, p. 04-23, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2016.2513>

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo amorim; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei 13.415/2017. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-26, 2022.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

*Domingos Leite Lima Filho*

---

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma política instituída pela Portaria MEC no. 1.140/2013 mediante a qual o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação, com adesão de instituições de ensino superior públicas, assumiram o compromisso com o desenvolvimento de ações coordenadas com vistas ao fortalecimento e elevação da qualidade do ensino médio no país, com foco especial na formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas do país (BRASIL, 2013).

A partir da proposição do Ministério da Educação e da adesão das secretarias de educação de todos os Estados da federação e também do Distrito Federal, bem como de mais de cinquenta universidades públicas de país, foram assinados pactos tripartite, entre o final do ano de 2013 e os primeiros meses de 2014, pelos quais as instituições pactuantes passaram a atuar conjuntamente nas escolas de ensino médio do país no desenvolvimento das ações do PNFEM, tendo como referência o atendimento ao disposto na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Neste texto apresentamos resultados da pesquisa “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão”, realizada no período de 19/11/2014 a 30/11/2018 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET-PPGTE/UTFPR), com financiamento do CNPq, que tratou de investigar a concepção e implementação desta política em escolas públicas de ensino médio do Paraná, tendo as seguintes questões norteadoras: em que medida as ações do PNFEM impactaram as escolas de ensino médio com vistas à ampliação do direito social de oferta pública e gratuita do ensino médio com qualidade socialmente referenciada para a elevação do acesso, permanência e conclusão? E, em que

medida as ações do PNFEM contribuíram para a apreensão da concepção e realização da formação humana integral no âmbito das escolas pesquisadas?<sup>49</sup>

## Os desafios para o ensino médio no Brasil e o PNFEM<sup>50</sup>

A formação continuada de professores do Ensino Médio, conforme apresentada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM, teve como um de seus objetivos realizar a formação continuada de professores tendo em vista a atualização de suas concepções e práticas conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012). Nesse sentido, torna-se necessário atentar para os limites e possibilidades desta política educacional ante o enfrentamento dos desafios do ensino médio brasileiro, considerando que ela se insere na conjuntura político-social que, nos marcos do sistema capitalista de produção, é permeada por mediações, contradições e correlação de forças de projetos societários distintos que, ao fim e ao cabo, definem logros e percalços para a consecução dos objetivos enunciados na política pública em análise. Ou seja, é necessário considerar que as políticas públicas, em especial as de caráter social, são mediatizadas por pressões, lutas e conflitos que expressam o papel e natureza do Estado como “[...] formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8). Ou seja, a análise do PNFEM como política educacional incidente na realidade concreta do Ensino Médio realizado na escola brasileira necessita considerar os condicionantes e determinantes objetivos e subjetivos da realidade histórica e social em que se insere a política educacional no país e as disputas em torno de sua concepção, financiamento e instituições ofertantes na esfera pública e privada.

As polêmicas acerca da educação escolar destinada aos adolescentes, jovens e adultos que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas de Educação Profissional é das mais antigas e das que mais desperta tensões e enfrentamentos teóricos e práticos na política educacional brasileira, envolvendo disputas entre classes e extratos sociais, pesquisadores, profissionais da educação, gestores educacionais, legisladores, governos, movimentos sociais e setores empresariais. No centro dessas discussões e

49 Este texto é uma versão resumida do Relatório Final da Pesquisa GETET-UTFPR-PNFEM apresentado ao CNPq (LIMA FILHO, 2019) e também versão resumida e modificada do capítulo “Formação humana integral: logros e percalços do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (LIMA FILHO, 2021), publicado no livro “Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas” (SANTOS; LIMA FILHO; NOVAES, 2021).

50 Além das reflexões e elaborações do coletivo da pesquisa GETET-UTFPR-PNFEM (LIMA FILHO, 2020), este tópico está fortemente apoiado em: BLUM; LIMA FILHO (2017) e LIMA FILHO; MOURA (2017).

objeto de sucessivas reformas e políticas educacionais, os objetivos e finalidades atribuídos ao Ensino Médio seguem oscilando, entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e os profissionalizantes, de formação específica. A estes, acrescem as proposições em torno dos conteúdos curriculares e da formação inicial e continuada de professores para o ensino médio e educação profissional, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos cidadãos e trabalhadores (GARCIA; LIMA FILHO, 2010).

A discussão sobre o caráter, objetivos, finalidades, conteúdos e formas de organização do Ensino Médio e sua articulação com o mundo do trabalho e com a educação profissional e educação superior se acentuou nos embates no contexto de resistência à ditadura e na luta pela redemocratização do país, especialmente na década de 1980, tendo como ponto de destaque a Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e as propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com seu desenlace em 1996. Já no contexto das políticas de caráter neoliberal, da década de 1990 em diante sucessivas proposições, instrumentos legais, programas e políticas educacionais, incidiram nesta temática nem sempre sinalizando para a mesma direção, em razão das forças em disputa. Destacamos o Decreto nº 2208/1997; as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do final da década de 1990, que seguiram vigentes no plano legal até 2012 e, talvez como prática ainda até a atualidade em muitas escolas; o Decreto nº 5154/2004; o Decreto nº 5840/2006. Nestas idas e vindas, foram aprovadas em 2012 novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e justamente o aprofundamento do conhecimento destas e sua aplicação nas escolas era o objetivo do PNFEM, lançado em 2.013. Ocorre que, seguindo-se no “zig-zag” de sucessivas orientações, após iniciadas as ações do PNFEM, previstas para três etapas, apenas duas destas foram realizadas com financiamento do MEC, conforme será mencionado em detalhes adiante, posto que o curso da política educacional foi alterado em função da conjuntura política que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e na ascensão do governo golpista de Temer. Neste esteio, em direção contrária à anterior, o PNFEM foi interrompido, aprovou-se uma nova reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), uma dita “Atualização” (que na verdade constitui mudança radical) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE No. 3, de 21/11/2018) e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE No. 4, de 17/12/2018).

Portanto, há que entender-se que aqui estamos tratando retrospectivamente de uma concepção e política educacionais que foram suplantadas pelo autoritarismo. O PNFEM consistia em uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais (Ministério da Educação, secretarias estaduais de educação, escolas Públicas de ensino médio e universidades públicas estaduais e federais) em torno de um objetivo comum, qual seja, o fortalecimento do Ensino Médio no Brasil. Nesse aspecto o Pacto buscava realizar, no “chão da escola”, a discussão

sobre a concepção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Resolução do CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que traziam avanços importantes tendo como elemento central à formação humana integral, mediante um currículo integrado assentado nos eixos articuladores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (LIMA FILHO, 2014a, p. 9).

Além disso, consideramos como pontos igualmente importantes e positivos do PNFEM: trazer a responsabilidade para o Estado à obrigação da formação dos professores e de forma presencial; fazer uma interlocução entre a escola e a universidade; arcar com financiamento direto do Estado, mediante pagamento de bolsas aos professores que participaram do processo de formação e a elaboração dos cadernos de formação. Outro elemento teórico-prático importante foi a aproximação da concepção geral do ensino médio, presente no PNFEM, com a educação de jovens e adultos e com a educação profissional, consistindo em uma concepção integradora da política educacional.

Nesse sentido, constatou-se que na formulação e construção de uma política de fortalecimento do ensino médio, da qual o PNFEM faz parte, se colocaram desafios de ordem política, epistemológica e infraestruturais. Investigou-se, por um lado, como o PNFEM tratou dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira. Por outra parte, pesquisou-se como foram enfrentados os desafios epistemológicos e de infraestrutura, quando o PNFEM se propôs a atender à demanda de formação continuada de professores como base para o desenvolvimento da concepção de formação humana integral em todas as modalidades do ensino médio. Concretamente, o desenvolvimento da pesquisa procurou desvendar as concepções, proposições e ações realizadas pelo PNFEM no âmbito das escolas do ensino médio público investigadas nesta pesquisa, no que diz respeito à formação de seus gestores, professores e equipes pedagógicas.

Nos limites e possibilidades de materialização das concepções e proposições do PNFEM, constatou-se a ocorrência de diversas mediações e condicionantes. De fato, o ensino médio – em suas diferentes formas de oferta e modalidades – ao mesmo tempo em que se depara com o desafio da ampliação do acesso e da permanência especialmente por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, tem se deparado com um quadro expressivo de abandono e exclusão. Ao compreender o ensino médio como etapa final da educação básica, a LDB 9394/96 lhe confere o sentido de direito fundamental e impõe ao país o esforço de ampliação do acesso e de que se assegure a permanência com qualidade (LIMA FILHO, 2014b).

Conforme os dados do Censo de 2011 (à época da elaboração do PNFEM), o ensino médio contava com um total de 8.401.829 alunos matriculados em todo o país; os números do ensino médio no Paraná apresentavam

484.607 alunos, distribuídos em 1.881 escolas, nas quais trabalham 39.184 docentes do ensino médio; de todos os matriculados no ensino médio no país, pouco mais de 50% encontravam-se na faixa etária de 15 a 17 anos. O país contava com uma população de 10 milhões e quinhentos mil jovens de 15 a 17 anos aproximadamente (IBGE, 2011), porém, destes, apenas 5,4 milhões frequentavam a última etapa da educação básica, ainda que se encontrassem, conforme a EC 59/09, em idade escolar obrigatória.

Tal realidade impunha a necessidade de políticas públicas que fossem capazes de ampliar a oferta do ensino médio com elevação da qualidade, para o que se tornava imprescindível levar às escolas de ensino médio de todo o país as concepções estabelecidas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2.012) e dotar as instituições escolares de condições de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sendo fundamental, para tanto, entre outros aspectos, a valorização e formação continuada dos profissionais da educação.

Na concepção educacional de formação humana integral presente no PNFEM afirma-se a importância da totalidade, historicidade e integração dos conhecimentos, de sua compreensão como unidade, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, entre teoria e prática. É, portanto, uma concepção educacional, mas também social, no sentido ético-político da democracia plena, um projeto educacional e societário efetivamente comprometido com a emancipação humana.

É um projeto social e educacional que está apoiado, por um lado, na experiência republicana, que reconhece a coisa pública, o espaço público e os direitos sociais e nela a educação a ser defendida e praticada é pública, universal, gratuita e laica, plena para todos como direito subjetivo, em todos os níveis e modalidades; e, por outro, também, na experiência da classe trabalhadora, que reconhece o trabalho como fonte da produção material e intelectual da vida.

Consideramos que o Ensino Médio atual, cujo caráter predominante é pretensamente propedêutico, não concretiza a formação integral dos sujeitos, limitando as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultural e comprometendo a inserção qualificada no mundo do trabalho e a continuidade de estudos. Por isso, argumentamos a favor de um Ensino Médio fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e que tenha sua centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa tomou a problemática anunciada pelo PNFEM e se inseriu na investigação desta política educacional tendo como objeto de trabalho a análise das atividades de formação, de pesquisa e de socialização da experiência e do conhecimento produzidas na implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para o que foi adotado como campo empírico de investigação um conjunto de escolas da rede pública de

ensino médio do estado do Paraná que aderiram ao PNFEM, conforme será detalhado adiante.

## **Considerações sobre estratégias de ação e procedimentos adotados na pesquisa**

Após a aprovação do Projeto no CNPq, assinatura do Termo de Concessão e liberação dos recursos iniciais pela agência de fomento, iniciaram-se em março de 2015 as atividades do Projeto PNFEM no GETET. O período de 2015 a 2016 foi dedicado à revisão bibliográfica sobre políticas para o ensino médio, estudos dos referenciais teórico-metodológicos, análise documental dos Cadernos Temáticos do PNFEM e Coleta de dados relativos à implementação desta política educacional no Estado do Paraná. A partir de 2017, o GETET iniciou os trabalhos de campo em escolas que aderiram ao PNFEM, mediante a realização de pesquisa qualitativa em uma amostra de escolas da rede pública do ensino médio do Estado do Paraná que participavam do PNFEM, com vistas a contribuir com a identificação e análise das repercussões desta política nas escolas da amostra, bem como com a construção de estratégias e práticas teórico-metodológicas e pedagógicas que visassem a implementação e fortalecimento de políticas públicas de expansão e elevação qualidade do Ensino Médio.

O conhecimento sobre o objeto pesquisado foi sendo produzido a partir da observação direta, da análise dos documentos específicos das escolas e das falas de seus sujeitos entrevistados, ou seja, professores, equipes pedagógicas e gestores das escolas, coletadas em entrevistas presenciais semiestruturadas realizadas nas dependências das escolas selecionadas. A amostra de escolas foi definida buscando-se uma composição representativa do universo de escolas que participavam do PNFEM no âmbito estadual, buscando atender a no mínimo aos seguintes critérios: geográfico (escolas da capital e do interior em pequenas, médias e grandes cidades); localização (escolas urbanas dos centros e periferias, e escolas rurais); turno (diurno e noturno); especificidades do público (geral e específico, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos); especificidades do ensino médio ofertado (geral, integrado à educação profissional, na modalidade EJA e PROEJA, na modalidade de alternância).

Na definição das escolas que compõem a amostra foram considerados também os seguintes fatores, extraídos dos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação: existência da diversidade de modalidades do ensino médio na escola; elevado índice de conclusão dos cursistas do PNFEM na escola; o(a) diretor(a) atual (ano de realização da pesquisa na escola) continuar sendo o mesmo da época do PNFEM. As dimensões de conhecimento

utilizadas para a análise das repercussões do PNFEM nas escolas são: (1) ensino médio e formação humana integral; (2) o jovem como sujeito do ensino médio; (3) o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; (4) áreas de conhecimento e integração curricular; (5) organização e gestão democrática da escola; (6) avaliação no ensino médio; (7) condições de trabalho, carreira e formação inicial e continuada de docentes do ensino médio; (8) acesso, permanência e conclusão no ensino médio.

No decorrer de 2017 foram elaborados os roteiros de entrevistas para professores, orientadores pedagógicos e gestores e realizadas as entrevistas em um conjunto inicial de três escolas. Após a elaboração das primeiras versões os roteiros preliminares foram submetidos a testes realizados entre os próprios integrantes do grupo e, somente após sua revisão e adequação, foram aplicados nas escolas. No que se refere aos trabalhos nas escolas, inicialmente foram feitos pela Coordenação do GETET os contatos com os gestores das escolas selecionadas, quando então foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e acertados as datas e horários para a visita da equipe de pesquisadores do GETET para a realização das entrevistas. Previamente os entrevistados leram o protocolo e, após sua concordância, assinaram o Termo de Aceitação Livre e Esclarecido, após o que foi iniciado a entrevista individual.

As gravações das entrevistas foram transcritas e apresentadas em reuniões do GETET para uma primeira apreciação coletiva do material, após o que decidiu-se realizar uma análise sistematizada mediante a definição de quatro categorias de análise, a saber: a) Infraestrutura e Operacionalidade do PNFEM na escola; b) Aplicação dos conteúdos do PNFEM na escola após o processo formativo; c) como os entrevistados avaliam o PNFEM; d) Negociações e resistências ao PNFEM. Na sequência foi feita a análise sistematizada em torno destas quatro categorias, resultando desta análise um texto síntese de cada entrevista, organizado em tópicos relativos às categorias citadas. Na sequência as sínteses das entrevistas foram agrupadas e submetidas à análise coletiva do grupo, resultando daí os diversos trabalhos, relatórios parciais e o relatório final com a sistematização dos resultados e conclusões da pesquisa.

## **Síntese das análises e resultados alcançados**

Neste tópico apresentaremos uma síntese da análise documental e estudos bibliográficos realizados, levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre o ensino médio no Brasil e o PNFEM, bem como uma síntese dos resultados alcançados, a partir dos dados levantados na amostra de escolas pesquisadas, mediante as observações diretas e as entrevistas semiestruturadas realizadas.

## A estruturação do PNFEM no Brasil e no Paraná:

Sendo uma política pública que envolve ações tripartites de esferas administrativas distintas, a concretização do PNFEM dependeu da adesão formal do MEC, das secretarias estaduais de educação (e das escolas de cada rede estadual) e das universidades públicas em cada uma das 27 unidades da federação, de forma a atender, conforme dados do censo escolar (2013) os cerca de 500 mil professores do ensino médio que lecionam em cerca de 20 mil escolas públicas. O Observatório do Ensino Médio, tendo por base dados coletados junto ao Portal Brasil, traz a informação de que 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao PNFEM (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2017).

A Universidade Federal do Paraná, por meio do Observatório do Ensino Médio, também foi a responsável pela coordenação da produção dos materiais didático-pedagógicos da formação de professores e pela realização dos Seminários Nacionais que acompanharam as ações do Pacto. Além disso, coube à UFPR a coordenação em âmbito estadual e juntamente com as demais IES do Paraná a elaboração das atividades do Pacto no estado.

O eixo central do processo de formação continuada desenvolvido pelo PNFEM para os professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio foi o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”. Para tanto, foram desenvolvidos materiais didáticos e plataforma formativas, dentre os quais cabe destacar os Cadernos Temáticos para aplicação nacional nas duas primeiras etapas do PNFEM, elaborados com linguagem interativa e dialógica (visando possibilitar aprofundamento das temáticas mediante sugestão de links, questões e propostas de atividades e/ou reflexões individuais e coletivas) e buscando o equilíbrio do tratamento conceitual com a dimensão prática.

A primeira etapa do processo formativo, desenvolvida por encontros sequenciais de formação, mediante a utilização de seis cadernos temáticos, teve por objetivo fundamental a discussão da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, buscando a compreensão das DCNEM e criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). A segunda etapa tratou do estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e propostas das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e Desenvolvimento. Foi desenvolvida igualmente por encontros sequenciais de formação, mediante a utilização de cinco cadernos temáticos.<sup>51</sup>

51 Vasta documentação do PNFEM, incluindo a íntegra dos Cadernos Temáticos está disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>

No Paraná, o PNFEM visou contribuir com a formação continuada de cerca de quarenta mil profissionais da educação (professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio) que atuam em escolas da rede pública estadual, meta definida pela SEED-PR, considerando o universo de profissionais de ensino médio do Estado. As responsabilidades do processo formativo foram divididas entre as universidades públicas do Paraná, tendo em conta sua área e localização geográfica de atuação. A Tabela 1 apresenta os dados relativos à implementação do PNFEM no Paraná. Observa-se a participação das nove IES públicas e o expressivo número de 1697 escolas públicas estaduais, atingindo 36.628 profissionais da educação, muito próximo à meta anunciada.

**Tabela 1 – Análise Quantitativa do PNFEM no Paraná**

| IES       | NRE                | Professores(as) | Orientadores de Estudo | Escolas    | Formadores Regionais | Supervisores Seed | Coordenador Geral | Coordenador Adjunto | Supervisores IES | Formadores das IES | Total de IES |
|-----------|--------------------|-----------------|------------------------|------------|----------------------|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|--------------------|--------------|
| UFPR      | CURITIBA           | 4442            | 148                    | 151        | 3                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | PARANAGUÁ          | 945             | 32                     | 43         | 1                    | 2                 | 1                 | 1                   | 2                | 4                  | 8            |
|           | <b>TOTAL</b>       | <b>5387</b>     | <b>180</b>             | <b>194</b> | <b>4</b>             |                   |                   |                     |                  |                    |              |
| UTFPR     | AM-NORTE           | 2197            | 73                     | 93         | 2                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | AM-SUL             | 2418            | 81                     | 107        | 2                    | 2                 | 1                 | 1                   | 2                | 4                  | 8            |
|           | <b>TOTAL</b>       | <b>4615</b>     | <b>154</b>             | <b>200</b> | <b>4</b>             |                   |                   |                     |                  |                    |              |
| UEPG      | PGROSSA            | 1706            | 57                     | 88         | 2                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | TBORBA             | 476             | 16                     | 38         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | WENCESLAU BRÁZ     | 353             | 12                     | 28         | 1                    | 2                 | 1                 | 1                   | 2                | 2                  | 6            |
|           | <b>TOTAL</b>       | <b>2535</b>     | <b>85</b>              | <b>154</b> | <b>4</b>             |                   |                   |                     |                  |                    |              |
| UENP      | CORNÉLIO PROCÓPIO  | 904             | 30                     | 50         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | IBAITI             | 373             | 12                     | 23         | 1                    | 2                 | 1                 | 1                   | 2                | 2                  | 6            |
|           | JACAREZINHO        | 788             | 26                     | 36         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | <b>TOTAL</b>       | <b>2065</b>     | <b>69</b>              | <b>109</b> | <b>3</b>             |                   |                   |                     |                  |                    |              |
| UNICENTRO | GUARAPUAVA         | 784             | 26                     | 52         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | IRATI              | 556             | 19                     | 39         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | LARANJEIRAS DO SUL | 591             | 20                     | 43         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | PATO BRANCO        | 1006            | 34                     | 55         | 1                    | 2                 | 1                 | 1                   | 2                | 4                  | 8            |
|           | UNIÃO DA VITÓRIA   | 868             | 29                     | 41         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | PITANGA            | 408             | 14                     | 31         | 1                    |                   |                   |                     |                  |                    |              |
|           | <b>TOTAL</b>       | <b>4213</b>     | <b>140</b>             | <b>261</b> | <b>6</b>             |                   |                   |                     |                  |                    |              |

continua...

continuação

| IES                      | NRE                  | Professores(as) | Orientadores de Estudo | Escolas              | Formadores Regionais | Supervisores Seed | Coordenador Geral         | Coordenador Adjunto | Supervisores IES | Formadores das IES | Total de IES |
|--------------------------|----------------------|-----------------|------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------------------|---------------------|------------------|--------------------|--------------|
| UEL                      | APUCARANA            | 1203            | 40                     | 49                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | IVAIPORÃ             | 613             | 20                     | 40                   | 1                    | 2                 | 1                         | 1                   | 2                | 4                  | 8            |
|                          | LONDRINA             | 2392            | 80                     | 104                  | 2                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | <b>TOTAL</b>         | <b>4208</b>     | <b>140</b>             | <b>193</b>           | <b>4</b>             |                   |                           |                     |                  |                    |              |
| UNIOESTE                 | ASSIS                | 864             | 29                     | 52                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | CHATEAUBRIAN D       |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | CASCADEL             | 1506            | 50                     | 73                   | 1                    | 2                 | 1                         | 1                   | 2                | 5                  | 9            |
|                          | DOIS VIZINHOS        | 371             | 12                     | 15                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FRANCISCO BELTRÃO    | 935             | 31                     | 47                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FOZ DO IGUAÇU        | 1371            | 46                     | 61                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | TOLEDO               | 1124            | 37                     | 60                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
| <b>TOTAL</b>             | <b>6171</b>          | <b>206</b>      | <b>308</b>             | <b>6</b>             |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
| UEM                      | CAMPO MOURÃO         | 933             | 31                     | 47                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | CIANORTE             | 464             | 15                     | 27                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | GOIOERÊ              | 408             | 14                     | 26                   | 1                    | 2                 | 1                         | 1                   | 2                | 4                  | 8            |
|                          | MARINGÁ              | 2092            | 70                     | 77                   | 2                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | UMUARAMA             | 1074            | 36                     | 44                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | <b>TOTAL</b>         | <b>4971</b>     | <b>166</b>             | <b>221</b>           | <b>6</b>             |                   |                           |                     |                  |                    |              |
| UNESPAR                  | LOANDA               | 373             | 12                     | 23                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | PARANAÍ              | 631             | 21                     | 34                   | 1                    |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FAFIUV (U. Vitória)  |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FECEA (Apucarana)    |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FAFIPA (Paranavaí)   |                 |                        |                      |                      | 2                 | 1                         | 1                   | 2                | 1                  | 5            |
|                          | FAP (Curitiba)       |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | EMBAP (Ctba)         |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FAFIPAR (Paranaguá)  |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | FECILCAM (C. Mourão) |                 |                        |                      |                      |                   |                           |                     |                  |                    |              |
|                          | <b>TOTAL</b>         | <b>1004</b>     | <b>33</b>              | <b>57</b>            | <b>2</b>             |                   |                           |                     |                  |                    |              |
| <b>TOTAL GERAL</b>       | <b>35169</b>         | <b>1172</b>     | <b>1697</b>            | <b>39</b>            | <b>18</b>            | <b>9</b>          | <b>9</b>                  | <b>18</b>           | <b>30</b>        | <b>66</b>          |              |
| <b>TOTAL SEED: 36562</b> |                      |                 |                        | <b>TOTAL IES: 66</b> |                      |                   | <b>TOTAL GERAL: 36628</b> |                     |                  |                    |              |

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Dessa forma, o PNFEM no Paraná realizou-se mediante parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED-PR) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI-PR) e as Universidades: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR.

As atividades formativas do PNFEM foram desenvolvidas em duas etapas de 100ha cada, no período de julho de 2014 a maio de 2015, por meio de estudos, discussões e reflexões apoiados em materiais didáticos nacionais (cadernos temáticos) e específicos do Estado do Paraná, tendo como público-alvo os professores e pedagogos da rede estadual que atuam no Ensino Médio e realizadas por meio de grupos de estudos formados em cada escola. Além das atividades presenciais a SEED disponibilizou aos participantes – Orientadores de Estudos, Formadores Regionais, Coordenadores das IES e representantes da SEED o Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Grupo de Estudos em Rede – GER, visando socializar, potencializar e diversificar as reflexões e procedimentos metodológicos discutidas nos grupos das diversas escolas participantes.

### **Implementação do PNFEM e repercussões nas escolas no Paraná**

Os procedimentos utilizados para a elaboração da análise do PNFEM foram a observação direta e a aplicação de questionários e entrevistas com questões semiestruturadas feitas com gestores, professores cursistas, professores orientadores e equipes pedagógicas de uma amostra de sete escolas selecionadas conforme os critérios definidos pela pesquisa.

O Roteiro da Entrevista em si, basicamente composto de duas partes: a primeira, em forma de questionário, tratava de levantar dados pessoais (gênero e idade), percurso escolar e de formação profissional docente, situação atual de trabalho e, mais especificamente, carga horária atual e disciplinas que ministra e outras atividades exercidas pelo entrevistado na escola; a segunda parte, composta de questões orientadoras da entrevista, porém flexíveis na ordem e conteúdo, conforme a situação própria e o desenrolar da entrevista, contudo com a finalidade de obter informações e percepções do entrevistado quanto a sua própria trajetória profissional, o conhecimento dele sobre o PNFEM, como se situa em relação a este, como compreende suas concepções e proposições e quais suas impressões sobre a repercussão do PNFEM em sua prática profissional e na escola. Foram elaborados quatro roteiros, basicamente com a mesma estrutura de questões, porém com termos adequados aos referidos profissionais da educação a que se dirigiam, a saber, Gestores, Professor Orientador, Professor Cursista e Equipe pedagógica.

A partir destes critérios foram realizadas as entrevistas nas sete escolas componentes da amostra selecionada, sendo 3 escolas em Curitiba, e 1 escola em cada uma das seguintes cidades: União da Vitória, Paranaguá, Guaratuba e Cascavel, com características distintas: 1 metrópole, 3 cidades grandes ou médias e uma cidade pequena. Nestas, foram realizadas um total de 31 entrevistas (4 gestores, 5 professores orientadores e 22 professores cursistas).

A partir dos questionários constatamos que a média de idade entre os gestores, orientadores e cursistas é de 50 anos, o que consideramos uma média elevada. Dos 31 professores entrevistados, 14 cursistas declararam-se do gênero feminino e 07 do masculino; 3 gestores declararam-se do gênero feminino e 01 do masculino; 02 orientadores declararam-se do gênero feminino e 02 do masculino. Dois profissionais não fizeram declaração de gênero, sendo um professor orientador e um cursista. De modo geral 65,5% declararam ser do gênero feminino e 35,5% masculino.

No que tange à pós-graduação, 100% dos que preencheram tem curso Lato Sensu e, destes, apenas 2 professores, ou seja, 7,6% tem curso de pós-graduação Stricto Sensu no nível de mestrado e nenhum no nível de doutorado; 3 professores não informaram estes dados. Quanto à situação funcional dos entrevistados, somente 01 é de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e 28 professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Dois professores não forneceram estas informações. Este dado da amostra revela uma provável situação particular mais favorável, pois na amostra os pertencentes ao Quadro próprio do Magistério correspondem a cerca de 90%, enquanto que no geral dos professores da rede pública este percentual está na ordem de 70% e cerca de 30% estão sob condições precárias de contratação, caso do PSS, que na amostra pesquisada correspondeu a menos de 10%.

Com relação a carga horária, 17 professores trabalham 40h semanais e 5 professores trabalham 20h. A amostra contém professores das 12 disciplinas do Ensino Médio, além de profissionais formados em Pedagogia, Orientação Educacional e Educação Especial. Dos professores entrevistados, 10 deles atuam no Ensino Fundamental e Médio; 02 professores atuam somente no Ensino Fundamental; 09 professores atuam somente no Ensino Médio; 08 professores atuam no Ensino Médio Técnico; e 06 professores atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes dados indicam uma possível incidência de sobretrabalho nesta categoria profissional, uma vez que cerca de 1/3 dos professores entrevistados atuam simultaneamente nos níveis fundamental e médio e, além disso, há os que atuam em mais de uma modalidade do ensino médio.

As entrevistas, por sua vez, buscaram apreender as percepções dos entrevistados sobre as concepções, implementação e repercussões do PNFEM nas escolas, bem como percepções de possíveis implicações para os sujeitos entrevistados e suas relações com os demais sujeitos da escola. Considerando

as oito dimensões de conhecimento já citadas e a composição dos roteiros de entrevista, o grupo de pesquisa elaborou uma estratégia e procedimentos de extração, sistematização e análise dos dados que agrupava as dimensões de conhecimento em quatro categorias, para as quais foram estabelecidos indicadores e subindicadores e às quais estavam vinculadas mais diretamente as questões do roteiro de pesquisa, conforme listado a seguir:

### ***Categoria 1. Infraestrutura e operacionalidade***

Plataforma de tecnologia (disponibilidade, velocidade, segurança, outros)  
Espaço físico (sala, equipamento, outros)  
Material de suporte (facilidade de uso, formato de apresentação, qualidade, outros)

### ***Categoria 2. Aplicação do pacto na escola***

Adesão  
Comunicação (embarque, outros)  
Seleção do professor (critérios, participação, outros)  
Orientador (processo seletivo, outros)  
Mudanças nos professores (pontos positivos, negativos, propostas, outros)

### ***Categoria 3. Avaliação***

Exigências específicas (acompanhamento, participação, outros)  
Organização (equipes, gestores, outros)  
Comunicação (relatórios, reuniões, orientações, outros)  
Trabalho de equipe (leituras, atribuições, discussões, outros)  
Influência (professores, estudantes, orientadores, outros)

### ***Categoria 4. Mediação: negociações e resistências***

Acordos (ofertas, acordos, intercâmbios, calendário, outros)  
Providências (atividades, delegar, outros)  
Ambiente de trabalho  
Participação  
Impressão geral

Na sequência apresentaremos alguns aspectos sobressalentes, organizados em quatro subtópicos concernentes respectivamente às quatro categorias de análise adotadas, trazendo as principais convergências e singularidades encontradas.

### ***Categoria 1. Infraestrutura e operacionalidade do PNFEM***

No que diz respeito à disponibilidade de material e às condições de uso, os cursistas afirmaram que os cadernos temáticos estavam em formato digital, alguns resolveram imprimir e outros não imprimiram. Assim também ocorreu com o material complementar compartilhado pelos orientadores que era disponibilizado nas formações dos orientadores com os professores da Universidade. Foi salientada a diferença entre ter acesso à tecnologia e ter a infraestrutura necessária para trabalhar com essa tecnologia, evidenciando a distância entre as condições científicas e técnicas de produção de tecnologia e as condições econômico-sociais de sua apropriação e utilização de forma mais ampla e democratizada. Entretanto, majoritariamente, a qualidade do material foi considerada como excelente por estar também em consonância com a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e também pelas atividades de reflexão-ação e leituras complementares sugeridas nos cadernos temáticos, resultando que, de forma geral, elogiaram muito o curso de formação do PNFEM. Destacaram ainda, que o conteúdo dos materiais foi bem entendido e deu espaço para discussão, troca de opiniões, e que no final das atividades, foi produzido um relatório que foi compartilhado nas plataformas.

### ***Categoria 2. Aplicação do PNFEM na escola***

De forma geral, diversos participantes (cursistas, orientadores e gestores) destacaram que no processo de implantação foi fundamental a comunicação a respeito do Pacto, por parte da direção das escolas, havendo pelo menos quatro dimensões importantes para a ocorrência da adesão: 1 – Antecedentes: existência de programa anteriores, motivou ou influi na adesão ao Pacto; 2 – Processo de comunicação: as entrevistas revelam que houve uma consulta prévia a escola em geral feita pelos núcleos de educação (NRE), mas também revelam que não foi algo tão livre porque eles (SEED, direção das escolas) conduziram; 3 – Critérios de participação: embora o Pacto fosse apresentado de livre participação, algumas condições prévias foram colocadas, como número de participantes. Outro fator limitante em relação a proposta inicial do Pacto, tendo como atividades sendo realizadas no turno de trabalho dos professores, mas na prática acabou sendo remetido no sábado o que veio a limitar a adesão de participantes; 4 – Motivações: um fator de motivação foi que o modelo do PNFEM era diferente pela formação continuada feita na própria escola, diferente de outras formações, além disso, a bolsa era fator motivador. Os relatos demonstram que na seleção dos orientadores houve grande distorção em relação ao previsto nos documentos do PNFEM, onde se propunha que o professor orientador fosse um professor como os demais,

escolhido por eles, entre os 20 que compunham a turma. Como a escola não liberou horas atividades dos professores para a realização das atividades do Pacto, a escola direcionou o critério de seleção do orientador, distorcendo a ideia inicial do Pacto, pois era desejável que os orientadores compartilhassem da mesma prática que os demais colegas cursistas.

### *Categoria 3. Avaliação*

Dentre os pronunciamentos críticos dos entrevistados a respeito de como funcionou o Pacto encontramos a extensão da jornada para o ambiente doméstico, ou em contraturno, ou aos sábados. Nesse sentido, faz-se o questionamento: como fica o conceito e a prática de formação continuada em serviço, quando frequentemente ocorre a coincidência dos horários dessa formação com os horários das atividades da jornada normal? Destacam que nunca tiveram o privilégio de um tempo específico para o Pacto. Não foram oferecidas condições diferentes, ao que uma gestora desabafa: “para a SEED-PR a escola é só um número!”. Em contrapartida, destacam como um dos pontos positivos do Pacto essa aproximação da escola e universidade e universidade da escola, produzindo uma mudança de qualidade no comportamento dos professores, uma elevação teórico prática. Entrevistados pontuaram que o Pacto propiciou um olhar diferenciado para o ensino médio e inovação (principalmente para os professores de práticas tradicionais) no que diz respeito as avaliações e as maneiras diferentes de trabalhar os conteúdos em sala de aula, bem como o olhar para a aprendizagem dos alunos, com influência positiva para a interação professor-professor e professor-aluno, criando vínculos de amizade, compromisso, identidade e compromisso não só entre professores, mas destes também com os alunos e destacaram que a não finalização da proposta do Pacto prejudicou a inovação e as mudanças que a escola poderia realmente promover. Sintetizam ao afirmar: “O Pacto mexeu na escola em todas as pessoas envolvidas!”. Contudo, depoimentos também apontam para os limites do processo formativo, ao evidenciarem que o Pacto tratava apenas de fundamentos, ideias e hipóteses, mas em nenhum momento, se propôs a modificar a estrutura existente da escola como a organização de espaço-tempo e ou tratar da ordem disciplinar. O Pacto tratou de mudanças no plano teórico, mas não estrutural. Nesse sentido, considerando que as entrevistas foram realizadas a cerca de 1,5 a 2 anos após a conclusão do Pacto, os entrevistados revelaram que houve certo esmaecimento das repercussões e impactos na escola. A mudança de comportamento permanece, o ano que aconteceu foi bem forte, foi perdendo de intensidade, diminui a discussão, nas ocupações estudantis (ocorridas no ano de 2.017) os profissionais da educação tiveram um posicionamento mais conservador e, por último, com a reforma do ensino

médio (empreendida por Temer) as mudanças de 2017 estão perdendo a força, pelo desgaste da descontinuidade do Pacto, do não provimento de recursos necessários às mudanças concebidas e pelos retrocessos da política nacional de educação, em função da conjuntura adversa.

#### ***Categoria 4. Mediação: negociações e resistências***

Grande quantidade de depoimentos ressaltam a omissão da SEED-PR ou do NRE quanto a questão de possíveis liberações para realizar as formações ou ajustes de horários, e que as negociações se deram na escola, caso a caso. A esta dificuldade inicial, acrescem outras, como os cortes, empecilhos e descontinuidade das bolsas e interrupção a partir do terceiro ano do PNFEM. Ademais, alguns demonstraram preocupação no que se refere, tanto a interrupção das políticas públicas, quanto ao fato de alguns professores se sentirem utilizados com outros objetivos, como o relato: “Então agora tem a reforma do ensino médio, essas nossas discussões serão utilizadas de que forma né, se foram deturpadas ou não as contribuições que foram colocadas, então era essa ressalva que a gente tinha, do que seria feito com essas atividades.” Esta parece ser uma questão problemática, ou seja, a significação das políticas públicas que se abatem sucessivamente sobre a escola e os professores, incidindo sobre sua prática, muitas vezes sem aprofundamento das discussões e dificultando-lhes a compreensão e diferenciação entre elas. Como demonstra o relato a seguir: “Não era intenção do Pacto, mas parte da reforma do ensino médio hoje, se encontrava anunciada no Pacto, e isso é o meu desacordo com algumas das orientações que tinham ali, não tudo, conheço...mas me deixou preocupado, alguns encaminhamentos, algumas questões que o Pacto apresentava, já anunciavam tanto a reforma curricular agora que nós temos, a nova base curricular nacional, quanto a reforma do ensino médio, sobretudo na questão da formação das áreas, das disciplinas perderem um pouco a sua especificidade, em troca da definição de componente curricular”.

#### **Considerações finais**

A conjuntura que trouxe o PNFEM em 2013 foi profundamente modificada pelo golpe perpetrado em 2016, no contexto do qual se descontinuou o próprio PNFEM e, em sequência, se aprovou a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, a BNCC e as novas DCN para o ensino médio. Os programas de fragmentação, focalização, hierarquização que fazem parte da reforma do ensino médio em curso pautam-se pela ótica da expansão do Ensino Médio, não como direito universal de formação humana integral, mas como mercadoria, a educação funcionalizada à expansão do capital e de suas

formas de dominação. Contudo, o conhecimento da realidade vivenciada no PNFEM nos trouxe boas expectativas. Apesar de tudo, de forma majoritária, as percepções manifestadas pelos professores cursistas, professores orientadores e gestores acerca das repercussões do PNFEM nas escolas pesquisadas apontam para uma convergência de que os professores participantes mostraram resistência inicial relacionada ao desconhecimento do Pacto. Entretanto, a resistência foi cedendo na medida em que as estratégias e proposições das ações foram sendo esclarecidas e vivenciadas. Houve um incentivo de participação, motivado inicialmente pela concessão de bolsas e, no desenvolvimento das atividades, pela qualidade dos materiais didáticos trabalhados. As dificuldades de operacionalização do proposto, como por exemplo, a não disponibilidade de liberação de horas específicas para as atividades do pacto acabaram por sobrecarregar a jornada de trabalho, seja no próprio ambiente escolar, na jornada regular, seja também na extensão da jornada na escola aos sábados ou à noite (ou contraturno), ou ainda com os trabalhos sendo desenvolvidos no ambiente doméstico. Isso foi motivo de insatisfação e acabou induzindo certa evasão, como também a incerteza quanto a continuidade e a suspensão das bolsas a partir do terceiro ano para a realização da terceira etapa e finalmente a descontinuidade do PNFEM motivada pelas mudanças na política educacional em razão da conjuntura política do país. Em relação a esta questão atribuíram à SEED-PR e ao MEC o não cumprimento do prometido no acordo tripartite que assinaram para a realização do Pacto. Destacaram, como importante, a percepção que os professores passaram a ter sobre o aluno, como ser humano e a humanização da escola. Acrescentaram que não foram previstas reuniões especiais para falar sobre o pacto, no entanto, nas reuniões pedagógicas as experiências foram compartilhadas, destacando melhorias na comunicação com alunos, integração entre alunos e professores e professor-professor, maior receptividade, preocupação coletiva com o cotidiano da escola. Ressaltaram aspectos positivos, tais como: melhoria no ambiente de trabalho em relação à solidariedade, maior participação de estudantes e professores nas atividades programadas no curso, maior adesão, em geral, houve uma mudança de atitude nos professores de forma positiva. Com a aplicação do pacto, houve mais união, maior percepção do trabalho em equipe, entre pedagogos e professores de forma interdisciplinar, o que gerou como consequência novas atitudes e o desenvolvimento de novos projetos nas escolas. Consideraram, ainda, que foi uma boa iniciativa do governo, com muitos pontos positivos, porque foi implementado no momento em que o ensino médio estava desgastado em termos de relações professor-aluno, bem como em termos de participação, comunicação, motivação. Avaliando, convergem na percepção de que o Pacto melhorou a abordagem pedagógica através de mudanças nas

estratégias de ensino e experiências em sala de aula, na atitude do professor em relação ao trabalho, na vontade de aprender e aplicar as estratégias na sala de aula, “foi uma injeção de encorajamento”.

Por fim, reafirmamos, como consideração final, a centralidade do embate por uma formação humana integral no Ensino Médio. Esta perspectiva, na qual se insere a educação básica, a universidade pública e a Educação Profissional, visa contribuir para a superação das regressões sociais das reformas em curso e propostas, plasmadas na fragmentação da educação, no pragmatismo (MORAES, 2003) e nas antinomias entre a formação prática, utilitária e imediata a serviço da adequação ao capital e a ordem estabelecida, em detrimento da formação humana integral de sujeitos dotados de capacidade de autonomia, reflexão, crítica e ação para a transformação.

## REFERÊNCIAS

BLUM, M. S. R.; LIMA FILHO, D. L. Uma breve análise do PNFEM no âmbito das reformas educacionais no Brasil. In: COLÓQUIO NACIONAL E INTERNACIONAL, 4, 2017, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2017. p. 1-12.

BRASIL. *Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Decreto n. 5.154, 23 de julho de 2004*. Brasília, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012, seção 1, p. 20.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, 11 de novembro de 2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017.

BRASIL. MEC. Portaria n. 1.140, 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politécnica ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. In: GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. (org.). *Trabalho, Educação e Tecnologia: alguns de seus enlacs*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2010. p. 23-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011*. Brasília, 2011.

LIMA FILHO, D. L. Formação humana integral: logros e percalços do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. In: SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. *Educação profissional no Brasil do século*

XXI: políticas, críticas e perspectivas. Marília/São Paulo. Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, Lutas Anticapital, 2021. p. 75-112.

LIMA FILHO, D. L. *O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão*. Relatório Final de Pesquisa. Curitiba: CNPq, 2020.

LIMA FILHO, D. L. *O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão*. Projeto de Pesquisa. Curitiba: CNPq, 2014b.

LIMA FILHO, D. L. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: questões para o debate. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 9-23, 2014a.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H. Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). *Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?* Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 115-147.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-198.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.observatorio-doensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>. Acesso em: 14 out. 2017.

OFICIAL [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2017.

SANTOS, J.D.G; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. *Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas*. Marília/São Paulo. Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, Lutas Anticapital, 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

# A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: Impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes

*Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva  
Alessandra Vidal Dias  
Tatiane Aparecida Martini  
Adriane Ribeiro  
Tamiris Possamai  
Karina Cavassani Klappot*

---

## Introdução

Na obra “Como as escolas fazem as políticas” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) mencionam que os escritos sobre as políticas educacionais, além de analisarem e refletirem sobre a política normativa, necessitam observar os “momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas”. Segundo os autores, apesar das políticas serem produzidas pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, há que se considerar que dentro e em torno das escolas podem haver movimentos de negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que não fazem parte do governo.

Partindo desta compreensão, neste texto temos como propósito, enquanto sujeitos pesquisadores que observam e dialogam com os envolvidos nos processos educativos e formativos das escolas vinculadas à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apresentar alguns dos resultados dos estudos realizados desde 2018 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), por meio do projeto de pesquisa “A Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina com a Lei 13.415/2017: percursos das Redes Federal e Estadual”.

Nesses estudos observamos que diversos gestores da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) demonstraram adesão à Contrarreforma do Ensino Médio desde sua concepção. Importa destacarmos o Secretário de Educação, à época da imposição, Eduardo Deschamps, que quando do lançamento do “Novo Ensino Médio” (NEM) – em 22 de setembro de 2016 – pelo então Ministro da Educação (MEC) Mendonça Filho e pelo Presidente Michel Temer, ocupava também o cargo de Presidente do Conselho Nacional



de Educação (CNE) e, posteriormente, quem ocupa a função de Secretário de Estado da Educação é o Sr. Natalino Uggioni, que possui vínculos com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Assim, não é de se estranhar, tanto a imediata adesão de SC ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com 120 escolas-piloto que iniciaram suas atividades em 2020, quanto a universalização do NEM, a partir de 2022, para todas as escolas da Rede Estadual (SILVA, F. L. G. R.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A., 2021).

As ações da SED/SC, visando a implementação do NEM nas 120 escolas-piloto, produziram um amplo movimento de formulação de documentos orientadores dos currículos e das práticas pedagógicas que impactaram e impactam sobre a formação dos professores, a deslegitimação política da prática docente e a formação das juventudes, conforme apresentaremos nas seções que compõem este texto.

## Impactos da contrarreforma do ensino médio sobre a formação dos professores catarinenses

A formação de professores é uma preocupação dos reformadores, presente desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, pois esta determina que “[...] os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Da mesma forma que nacionalmente, em Santa Catarina, buscou-se produzir um aparato jurídico-normativo para embasar a Contrarreforma do Ensino Médio e garantir a implementação da Lei nº 13.415/2017. Na esteira das ações da SED/SC para esta implementação, a formação continuada tem sido utilizada como estratégia central para o convencimento dos professores que atuam no NEM. Afirmamos isto ao analisarmos que desde os primeiros documentos normativos produzidos para embasar a implementação do NEM em Santa Catarina, como o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”, capítulos específicos abordam a formação docente argumentando que “a formação inicial e continuada será fundamental para o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Território Catarinense”, se configurando “[...] como oportunidades de reflexão, avaliação e reformulação das práticas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 43), e para efetivar a flexibilização curricular do NEM.

O acompanhamento das ações de formação continuada oferecidas pela SED/SC, de forma virtual, permitiu-nos observar que foram ofertadas cerca de 80 formações, entre o início de 2020 até julho de 2021, destinadas aos trabalhadores da Educação. Destas, observamos que pelo menos 22 *webconferências* foram direcionadas aos profissionais das escolas-piloto do NEM. Identificamos que estas formações versaram sobre a construção do “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” (CBEMTC); abordaram

temáticas relacionadas ao componente curricular Projeto de Vida, integração curricular e trabalho docente por áreas do conhecimento e promoveram a reorganização dos Componentes Curriculares Eletivos (estas formações contaram com a participação massiva do Instituto Iungo); e também, repassaram orientações a respeito da implementação do NEM nas 120 escolas-piloto do estado. De forma recorrente as formações resgataram os conceitos presentes na Lei nº 13.415/2017, na BNCC/EM e nas DCNEM/2018.

O conteúdo e as temáticas da formação continuada destinada aos professores, direcionada pela mão do estado, mas com apoio dos institutos privados, apresentaram interface com conceitos neoliberais de educação requeridos pelo empresariado brasileiro e, de maneira aliada ao conjunto de normatizações nacionais e estaduais, constituem-se, em nossa análise, em estratégias importantes da SED/SC para viabilizar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Nas análises empreendidas na pesquisa, em desenvolvimento, observamos que a temática da formação continuada dos professores está contemplada em documentos orientadores do NEM em SC, como o “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” (CBEMTC) que assinala que é preciso:

[...] alinhar políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de ensino. As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC (SANTA CATARINA, 2021, p. 107).

Além do alinhamento entre formação inicial e continuada com o novo currículo do ensino médio, o CBEMTC estabelece que é preciso manter “[...] uma agenda sistemática e consistente, com objetivos sólidos, o que irá subsidiar a inovação e a ressignificação da prática pedagógica, [e] o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio.” (SANTA CATARINA, 2021, p. 108), articulando-se dessa forma, com o proposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores nos moldes da BNCC. Tais diretrizes subordinam a formação inicial à perspectiva das habilidades e competências, o que nos faz concluir que a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio engendra-se como um processo articulado de políticas conservadoras produzidas pelos interlocutores do MEC, dos estados e da iniciativa privada, visando capturar não somente a subjetividade e a intelectualidade dos estudantes, mas também dos professores e demais trabalhadores da educação envolvidos na implementação da Lei nº 13.415/2017.



Embora entendamos que a captura da subjetividade e intelectualidade de estudantes e professores pode ocorrer por meio da formação, também sinalizamos que há espaços de contradição neste processo, tendo em vista que as concepções de educação abarcadas pelos professores podem tanto oferecer adesões quanto resistências à implementação das políticas educacionais.

Em relação às adesões, identificamos nos comentários (*chats*) das formações, tanto a repetição do discurso dos interlocutores da contrarreforma e a alusão positiva a experiências anteriores do ensino médio em escolas catarinenses, como a referência ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), que teve assessoria do Instituto Ayrton Senna.

Já no que concerne às resistências, identificamos comentários que adiançam possíveis impactos do trabalho docente por áreas do conhecimento, como a desprofissionalização e a diminuição da carga horária destinada à formação geral, que, além de interferir na carga horária dos professores, ocasionando precarização do trabalho, afetará a formação dos jovens das escolas públicas ao fragmentar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado acerca das bases científicas em todas as áreas do conhecimento. Impacta, ainda, sobre os currículos que, amparados na pedagogia das competências, no empreendedorismo e em temas do cotidiano, negam aos jovens o direito de acesso a um sólido conhecimento histórico e científico.

No que diz respeito a presença dos institutos privados na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, damos destaque para o Instituto Iungo, que forneceu aos participantes das *lives* materiais de leitura, vídeos e planos de aula para o componente curricular Projeto de Vida, com grande adesão dos participantes. Entre os consultores do Instituto Iungo nas formações, constatamos vínculos anteriores a outros institutos privados e instituições que produzem materiais didáticos, entre eles o Instituto Ayrton Senna, Mathema, Terra Brasilis Didáticos, Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande, Fundação Lemann, Sincroniza Educação e Itaú Unibanco.

A análise dos comentários nos *chats* das formações evidenciou ainda que, os professores das 120 escolas-piloto, que iniciaram a implementação do NEM em 2020, manifestaram ter muitas dúvidas e indefinições acerca desta implementação, assim como reclamaram a respeito da falta de orientações às escolas e de tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada da proposta pela comunidade escolar. Os questionamentos elaborados pelos professores catarinenses, durante as formações continuadas, revelam que muitos professores observam fragilidades na implementação do NEM no estado de SC, denunciando, inclusive, que a liberdade de escolha dos itinerários formativos pelos jovens pode constituir-se em uma falácia, tendo em vista as dificuldades de oferta de variados itinerários em cidades pequenas; as dificuldades de oferta do ensino noturno e de permanência dos jovens trabalhadores

na escola diante da carga horária estendida; os problemas estruturais das escolas que tendem a impactar inclusive na municipalização dos anos finais do Ensino Fundamental, para que as escolas de Ensino Médio possam atender às demandas da ampliação da carga horária produzida pela Lei nº 13.415/2017; o rebaixamento das ciências humanas; a perda de carga horária da formação geral em relação à parte flexível; a possibilidade de atuação docente fora da área de formação inicial; a precarização das condições de trabalho docente; e a deslegitimação política da sua prática.

## **A deslegitimação política da prática docente a partir da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina**

Conforme observamos na seção anterior, a implementação do NEM no estado de SC carrega em seu bojo inúmeras modificações que afetam a estrutura curricular da última etapa da formação básica, a formação dos professores e estudantes, mas também contribuem para uma deslegitimação política da prática docente.

Os estudos realizados até o momento têm possibilitado compreender que a deslegitimação política da prática docente é prerrogativa para o descomprometimento ético e político para com as juventudes no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência crítica da realidade, diante das injustiças sociais produzidas pela sociedade capitalista.

É nítido o processo de intervenção no trabalho docente que podemos sequenciar a partir da Emenda Constitucional nº 95, a qual congela por vinte anos os investimentos no setor público e novos concursos; e a contrarreforma trabalhista, da previdência, do ensino médio e das universidades públicas têm, como objetivo, liquidar com o trabalho público (SILVA, 2020).

Quando analisamos os documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de SC, no que diz respeito ao currículo em implantação nas 120 escolas-piloto e que se estendem para todas as escolas da rede em 2022, observamos que a Contrarreforma do Ensino Médio neste estado se constitui em um instrumento que impacta sobre a despolitização e desprofissionalização do trabalho docente. Dizemos isto considerando que o CBEMTC, orientado pela pedagogia das competências, interfere sobre o trabalho docente, tornando-o mais técnico e padronizado, impactando sobre sua autonomia. Como mecanismos utilizados pelos reformadores que impactam sobre a autonomia e o trabalho docente, e, conseqüentemente sobre a deslegitimação política da sua prática, têm-se: os livros didáticos, alterações nas propostas curriculares e nos projetos pedagógicos das escolas, avaliações em larga escala e a formação dos professores.

Tais mecanismos reforçam nossa compreensão de que as políticas em curso, destinadas à última etapa da educação básica, não só impactam e influenciam na autonomia, como também na burocratização e despolitização da prática docente. A partir das micropolíticas do estado de SC, o currículo organizado em 5 itinerários formativos, os quais ganharam materialidade por meio de 14 trilhas de aprofundamento, 10 trilhas integrativas, 25 componentes curriculares eletivos e o projeto de vida com 2 aulas semanais nos 3 anos do ensino médio, tornou-se irreconhecível aos docentes, descaracterizando sua atuação no componente curricular em que realizou sua formação inicial.

O que temos observado nas políticas educacionais em implementação no Brasil após o impeachment da Presidenta Dilma Roussef em 2016, é uma retomada da onda conservadora nas políticas educacionais, “[...] alicerçadas na ideologia neoliberal e em perspectivas antidemocráticas, excludentes e comprometidas com o fortalecimento da dualidade estrutural na formação dos jovens brasileiros” (SILVA, F. L. G. R; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 3), o que nos permite caracterizar a Lei nº 13.415/2017, como uma Contrarreforma do Ensino Médio. Há, nesta perspectiva, um acirramento da perspectiva gerencialista da gestão da educação, que tem por objetivo enquadrar a educação aos princípios que regem a economia, baseados na teoria do capital humano. Contrariando a concepção do trabalho docente enquanto atividade humana criativa, tais princípios são desumanizadores, estimulam a competição, promovem o individualismo, atendem aos interesses do mercado e corroboram para a deslegitimação política da prática docente.

Conforme Rocha (2006), sob o discurso da autonomia e profissionalização docente, governos e organismos internacionais (que mantêm influência sobre as reformas educacionais na América Latina) levam adiante um projeto paralelo de construção da imagem de um docente incapaz, impotente, que uma vez insatisfeito com seu trabalho acaba por não produzir bons resultados. Sob tal cenário, são facilitados os ataques aos planos de carreira do magistério, o achatamento de salários ao não estender o percentual de reajuste do piso do magistério no plano de carreira dos trabalhadores da educação e a proletarização do trabalho docente, limitando a capacidade de produção de resistência a projetos que mercantilizam e enfraquecem a educação pública.

## **Estratégias de convencimento e a produção de resistências das/ pelas juventudes catarinenses ao NEM em SC**

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), além de desenvolver um conjunto de ações que impactam sobre a formação dos professores e o trabalho docente, tem desenvolvido ações estratégicas junto

aos estudantes que visam produzir adesões das juventudes à Contrarreforma do Ensino Médio.

Entre as estratégias desenvolvidas pela SED/SC junto aos estudantes observamos a realização de eventos com a temática empreendedorismo (um dos eixos estruturantes do currículo catarinense) e reuniões/formações virtuais abordando aspectos do NEM, particularmente focalizando as alterações curriculares.

No que diz respeito aos eventos, identificamos a realização do “Festival Online da Educação Empreendedora: Juventudes que Aprendem a Empreender”, vinculado à parte flexível do novo currículo, que ocorreu em 30 de novembro de 2020 (SANTA CATARINA, 2020). A narrativa do evento contempla a ideia de que ser empreendedor é um dos requisitos do capital humano necessário para a empregabilidade futura. Esta abordagem, conforme podemos observar, responsabiliza os jovens pelos seus sucessos ou insucessos na produção da vida.

A análise dos projetos empreendedores, desenvolvidos e apresentados pelos estudantes no referido festival, permitiu-nos classificá-los nas seguintes categorias: Esporte; Social/Ambiental; Arte/Design; Alimentação; Tecnologia; e Feito em casa/Artesanal. Os depoimentos dos jovens envolvidos nos mais de 30 projetos empreendedores revelam que grande maioria já se autodenomina pequeno empreendedor; não sendo incomum perceber a presença dos pais e responsáveis em alguma área do projeto, uma vez que mais de 10 projetos foram feitos em casa/artesanais.

Vale lembrar que o discurso empreendedor é direcionado aos jovens por intermédio do NEM quando reforçam o protagonismo juvenil, a inovação, a responsabilização sobre os riscos e pelos sonhos e, ainda, pelo estímulo à meritocracia. A perspectiva neoliberal, que sustenta o discurso meritocrático, expressa-se ao fortalecer a ideia de que a saída para o desemprego está no microempreendedor juvenil e na preparação e formação desses para tornarem-se potencialmente empreendedores (SOUZA, 2006).

O microempreendedorismo individual se conforma com a falsa ideia de que é uma alternativa de prestígio e, ao defender a ideia de tornar-se empreendedor de si mesmo, induz a aceitação de um trabalho sem proteção social e precário, que é ocultado pela utopia da autonomia e liberdade da condição de autônomo e que se associa à concepção de mérito (POSSAMAI; ZOTTI; VIZZOTTO, 2021).

Outro evento analisado no estudo foi a “Semana de Integração Ensino Médio”, realizada em março de 2021, que foi destinada aos estudantes das 120 escolas-piloto do NEM em SC e que contemplou temáticas como projetos de vida e saúde mental. Consideramos importante mencionar que os *chats* de

algumas das *lives* realizadas durante os quatro dias deste evento, realizado de forma *online*, foram desativados durante as palestras e liberados para os estudantes apenas ao final da exposição dos palestrantes para que os mesmos pudessem postar suas dúvidas. A desativação do *chat* se deu sob a alegação de que este consiste em mecanismo de participação destinado a tirar suas dúvidas e realizar comentários sobre as temáticas das *lives*, e não outras intervenções, como conversas sobre assuntos de seu interesse, postagens de “correntes” e manifestações contrárias à atividade desenvolvida pela SED/SC.

No rol de atividades formativas direcionadas aos estudantes, observamos ainda que, além do “Festival Online da Educação Empreendedora: Juventudes que Aprendem a Empreender” e da “Semana de Integração Ensino Médio”, foram realizadas reuniões, em 2021, destinadas ao público juvenil de escolas da rede estadual de SC que ainda não ofereciam o NEM, com o intuito de explicar o novo formato da última etapa da educação básica. De acordo com nossas análises, na maioria das manifestações dos *chats* identificamos resistências dos estudantes quanto ao NEM, como a preocupação de estudantes com os colegas que precisam trabalhar e estudar, sinalizando para uma matrícula futura na Educação para Jovens e Adultos, e a percepção do engodo acerca da possibilidade de escolha dos itinerários formativos.

Vale mencionar, ainda, que questões e depoimentos registrados pelos jovens nos *chats* revelaram-se críticas ao NEM. Embora ignoradas pelos organizadores dos eventos e da reunião, tal posição das juventudes revela que, apesar dos esforços dos reformadores, parece-nos que a Contrarreforma do Ensino Médio não será implementada sem resistências.

Diante do exposto, podemos perceber, que as ações desenvolvidas pelos reformadores escondem da sociedade e das juventudes o perverso projeto de educação que está sendo instituído em nosso país. Com tal proposta, haverá uma precarização da formação básica que embarga a construção de elementos para a formação cidadã das juventudes e, associadamente, será oferecida uma qualificação profissional para o trabalho precário, propagando a ideia do desenvolvimento de um protagonismo juvenil e empreendedor, por meio da elaboração de um projeto de vida imposto às juventudes que desconsidera as condições materiais concretas das juventudes na atual sociedade capitalista desigual e injusta.

## Considerações finais

O uso da terminologia Contrarreforma do Ensino Médio neste texto demarca o entendimento de que a Lei nº 13.415/2017 consiste em um retrocesso, especialmente dos direitos sociais da juventude brasileira e das condições de formação e trabalho docente. Esta lei desconstrói o conceito de



educação básica, reduzindo-a ao aprendizado instrumental voltado ao atendimento das mudanças do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado. Ademais, consiste em uma contrarreforma porque desconsidera os saberes docentes e contribui sobremaneira para a deslegitimação política da sua prática.



Os impactos da contrarreforma sobre a formação das juventudes e dos professores e sobre as práticas profissionais dos professores que eram previsíveis já são visíveis. Contudo, há que se mencionar que, embora os interesses dos reformadores estejam bastante claros e preconizam um cenário futuro de subserviência dos envolvidos nos processos educativos e formativos aos interesses do capital, há juventudes e professores que resistem e que repudiam a formação precária e o aprofundamento do trabalho alienado.

São os desdobramentos futuros das políticas em curso que nos permitirão avaliar a potencialidade da resistência ou da adesão ao projeto dos reformadores. Assim, em nossa análise, produzir conhecimento acerca dos impactos da contrarreforma do ensino médio sobre a formação das juventudes e dos professores, e ainda sobre a deslegitimação política da prática docente, pode representar uma possibilidade de resistência dos coletivos de pesquisadores brasileiros comprometidos com a educação pública, gratuita, estatal, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social referenciada.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

POSSAMAI, T.; ZOTTI, S. A.; VIZZOTTO, L. O empreendedorismo como ponto-chave dos programas “Future-e” e “Novos Caminhos”: apontamentos críticos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n. 10. fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77967/43233>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ROCHA, L. D. *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio*: gerenciamento estatal da educação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina. 2006. 160 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio*. 2019. 64 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Conversa com os alunos do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da 14ª CRE de Ibirama sobre o Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QC8qOFN80F0>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. *Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio*. Caderno 1. 2021a. 116 p. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Festival Online da Educação Empreendedora*: juventudes que aprendem a empreender.

Juventudes que Aprendem a Empreender. 2020. Em parceria com o Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Disponível em: <https://www.festivalempreendedorsc.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Semana de Integração Ensino Médio - Tema Saúde*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watchv=DkksG5kaxr8&t=787s>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Semana de Integração Ensino Médio - O isolamento/distanciamento social e a rotina de estudos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fR2mxUeHwwU>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Semana de Integração Ensino Médio - Tema Ciência e Tecnologia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CjVnyhIwyWc>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Semana de Integração Ensino Médio - Tema Educação em Direitos Humanos*. Realização de SED/SC. [S.I.], 2021d. Son., color. Transmitido em 12/03/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ZteGPN5riA&t=23s>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado profissional e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. *Revista Trabalho Necessário*. Niterói, v. 19, n. 39, p. 58-81, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 18. fev. 2022.

SOUZA, A. M. *Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse?*. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: desenvolvimento profissional e formação continuada

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura  
Maria da Gloria Carvalho Moura

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Considerações iniciais

As dinâmicas de formação que consolidam a identidade profissional estão impregnadas de significado, seja no contexto coletivo ou de buscas individuais. Tendo em vista este pressuposto, temos como objetivo geral: refletir sobre o significado da formação continuada para os professores. Dessa forma, estabelecemos dois objetivos específicos: identificar características de formação e de desenvolvimento profissional dos professores e compreender o modo como avaliam as experiências de formação na escola.

A formação continuada pode ser realizada tanto em ambiente externo à escola quanto em seu interior. Quando realizada na escola, os coordenadores pedagógicos são, *a priori*, os principais responsáveis por mediar estudos, reflexões e caminhos encontrados no desenvolvimento das atividades de planejamento e da prática docente (GARRIDO, 2007). Todavia, só são consequentes quando os professores se corresponsabilizam por elas, em um processo de identificação e significação.

Neste texto apresentamos resultados parciais de uma pesquisa que é simultaneamente do tipo quantitativa e qualitativa. O diálogo entre estas abordagens fornece resultados mais completos, equilibrados, caracterizando um paradigma alternativo (AZEVEDO *et al.*, 2013), que proporciona uma visão pormenorizada do complexo objeto de estudo, que integra formação e desenvolvimento profissional do professor.

A pesquisa contou com a participação de 315 professores, (em exercício docente e de gestão), de 69 escolas de tempo integral, que responderam a um Questionário aplicado via *Google Forms* no primeiro semestre do ano de 2021. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Universidade Federal do Piauí e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais

da Educação. O contato com os colaboradores só foi realizado após autorização do Conselho de Ética em Pesquisa.

O presente texto está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresentamos objetivos e a metodologia aplicada na pesquisa. Em seguida, na segunda seção, destacamos os resultados obtidos sobre características dos professores; na terceira, são identificados temas trabalhados e a avaliação dos eventos de formação continuada. Por fim, na seção 4, Considerações Finais, analisamos o significado das atividades formativas para os professores.

## **Escolas de tempo integral: algumas características dos professores**

Base para o desenvolvimento profissional do professorado, a formação inicial e a continuada, são relevantes para a atuação e a compreensão de mundo, da educação e da escola. Com esta conjectura, relacionamos algumas características dos professores sobre a formação docente e seu desenvolvimento profissional.

Quanto a formação inicial, os professores pesquisados, em sua maioria, têm formação de nível médio voltada para o magistério, o que compreende 51,4% do universo pesquisado, no entanto apenas 32,7% fizeram a formação propedêutica/científico, o que mostra que em sua maioria a profissionalização se deu antes do ingresso em cursos superiores, o que demarca esta formação sob a égide da Lei da Reforma da Educação nº 5.692/1971 quando no ensino médio a formação profissionalizante era compulsória (BRASIL, 1971).

Outro dado expressivo é que 74,3% dos professores cursaram esta etapa de ensino em instituições públicas, evidenciando que no período de formação a rede pública contava com um número significativo de escolas com oferta de curso normal/pedagógico, percentual que é maior na graduação na qual 91,3% são egressos de instituições públicas, fator que demonstra a identidade destes professores com a escola pública.

Outro dado relevante, é que no universo de professores pesquisados 99% (312) cursaram pelo menos uma graduação e 0,3% (1) está cursando, 0,3% (1) não cursou e 0,3% (1) não informou. Quanto a faixa etária dos professores, verificamos o predomínio entre 31 a 40 anos, que representa 43,2%, entre os quais 29,8% desses professores possuem uma graduação, 6,4% possuem duas e 1,3% possuem três graduações.

A segunda faixa etária com maior representação é a que tem entre 41 e 50 anos, que compreende 31,1% do total de professores pesquisados. Entre estes, 23,4% têm uma graduação, e 2,9% têm duas graduações. A faixa etária seguinte (51 a 60 anos), representa apenas 10,5% do total de professores e estes viveram em sua maioria a transição do ensino fundamental para o médio, principalmente aqueles que têm mais de 21 anos de magistério.

A faixa etária de 28 a 30 anos, compreende 10,8% e os professores em sua maioria têm uma graduação, mesma situação verificada em relação a faixa etária anterior a essa (24 a 27 anos), que representa apenas 3,8% dos professores pesquisados.

O interesse pela formação continuada é significativo quando verificamos a busca dos professores por pós-graduação *lato sensu*, visto que 78,6% têm uma especialização, 11,3% têm duas e 3,2% têm até três especializações. A faixa etária de 31 a 40 anos representa o grupo com maior formação desse nível, tanto entre os que cursaram uma e duas pós-graduações e empata com o grupo de 41 a 50 anos no que se refere a conclusão de 03 especializações. Os dados revelam que apenas estas duas faixas etárias têm professores que cursaram três especializações.

Entre os professores mais jovens, há o reconhecimento da importância das especializações, pois nas faixas etárias de 24 a 27 e 28 a 30 anos, temos 26 professores que cursaram uma pós-graduação e 5 professores duas. Além disso, o único professor de 23 anos está cursando uma especialização.

Dessa forma, os dados obtidos e analisados até aqui permitem identificar um perfil de professores que compreendem sua formação como contínua o que corrobora com o primeiro princípio da formação caracterizado por Garcia (1999), revelado pela busca de continuidade da formação, a partir da oferta de graduação e pós-graduação.

Vimos o predomínio da formação inicial de professores em Instituições de Ensino Superior - IES públicas. Todavia, esse quadro que se modifica em relação as especializações, pois 44,8% cursaram em IES da iniciativa privada. Ressaltamos, entretanto, que a diferença é mínima, uma vez que 39% dos professores fizeram seus cursos em IES públicas.

Ao todo 46 professores cursaram o Mestrado. Destes, a maioria tem entre 31 e 40 anos (52,2%), seguidos por professores da faixa etária entre 41 e 50 anos, (28,3%), as mais populosas do estudo. Os professores de 28 a 30 anos, representam 8,7% e as duas faixas etárias de 24 a 27 anos e 51 a 60, têm dois professores cada, totalizando 8,6%.

São 06 professores que estão cursando Doutorado. Essa pequena quantidade se deve ao fato da oferta ser mais recente e a dificuldade para o acesso. Nesta etapa de formação, apenas não identificamos professores da faixa etária de 51-60 anos, enquanto a faixa de 31 a 40 anos, apresenta dois cursistas, um professor com mais de 60 anos, e os demais distribuídos nas faixas etárias: 24-27, 28-30 e 41-50 anos.

É importante considerar que os professores que têm entre 31 e 40 anos estão em sua maioria, nas fases de estabilização e diversificação, em que são desafiados a crescer e a renovar compromissos intelectuais através de estudo

(DAY, 2001). Também se encontra na fase de diversificação o professor com mais de 60 anos, único dessa faixa etária que participou da pesquisa.

Verificamos com isto, além da inclinação entre os mais jovens em galgar etapas de formação mais elevadas, bem como do professor que encontra-se na faixa etária mais elevada o que nos remete Knowles, Holton III e Swanson (2009), ao afirmarem que o adulto tem motivações intrínsecas para continuar o processo de formação, entre as quais a satisfação pessoal, o que é revelado quando os professores acumulam cursos de graduação e de pós-graduação, evidenciando, assim, o interesse em aprender. O que associamos às fases de desenvolvimento profissional, com base em Huberman (1992).

Em relação ao Mestrado, foram identificados 40 diferentes cursos, entre os quais o mais comum é o de Educação, com nove professores, seguido por Ensino de Física – com quatro, Geografia – com três, Ensino de Biologia – com dois. Esclarecemos que seis professores não informaram e os demais estão dispersos em diferentes cursos.

O Doutorado em Educação também é o que soma maior número de cursistas – três, sendo que os demais cursos contam apenas com um. Verificamos assim, que mesmo no Ensino Médio, em que os professores têm sua formação em áreas específicas, há preocupação com a formação pedagógica, como forma de atender à necessidade de aprimoramento do saber-fazer docente (KRETZMANN; BEHRENS, 2010).

Relacionamos a variável faixa etária com o tempo de docência geral e no Ensino Médio, importante para caracterizarmos as fases de desenvolvimento profissional do professor. A análise foi feita a partir da categorização de Huberman (1992), embora tenhamos feito ajustes em relação à abrangência do período, lembrando que, conforme o autor, estas fases são flexíveis.

As fases do desenvolvimento profissional são: Iniciação (0-5 anos), caracterizada por dois aspectos: necessidade de sobrevivência e de descoberta, é o período de exploração, em que os conhecimentos da formação inicial são insuficientes para dar ao professor a segurança necessária para garantir tranquilidade, já que o fazer docente é permeado por subjetividade e é mediado por símbolos e sentidos, o que gera insegurança.

Na Fase de Estabilização (6-10 anos) o professor adquiriu, ao longo dos anos, desenvoltura e uma racionalidade pedagógica, mediada por saberes das práxis educativa, constituída na cultura escolar e nela aperfeiçoada. Nessa fase, ele se compromete, identifica-se profissionalmente, sente-se desafiado e está crescendo e evoluindo.

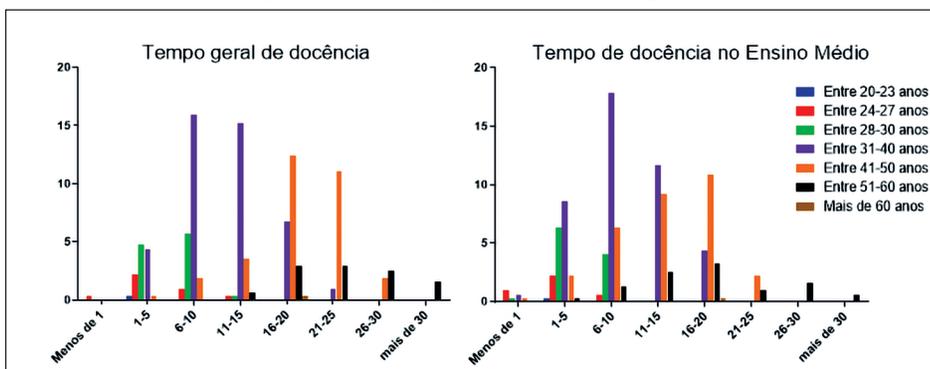
A Fase da Diversificação (11-25 anos), é também de ousadia, em que o professor se permite inovar, fazendo uso da criatividade, está motivado e mais

dinâmico, podendo participar com mais empenho das atividades em equipe e buscando realizar objetivos individuais.

A última fase, a de Questionamento, ou “por-se em questão” (mais de 25 anos), pode gerar perfis distintos, destaca-se o de crise, em que há um desestímulo e desinvestimento, na carreira ou seja, o professor se sente esmagado pela rotina e perde o interesse pela continuidade de formação. Ele se questiona sobre sua vida profissional, sua identidade profissional.

Consideramos oportuno relacionar as faixas etárias à distribuição do tempo de magistério e identificamos o tempo geral e os anos de docência específicos no Ensino Médio, para possibilitar a compreensão da diversidade do perfil dos professores em relação ao ingresso destes no magistério e o desenvolvimento profissional (GRÁFICO 01).

**Gráfico 01 – Tempo de docência por faixas etárias: geral e ensino médio**



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021.

A ilustração mostra um gráfico duplo com duas bases que marcam o tempo de magistério: do lado esquerdo o tempo geral de docência e do direito o tempo específico no Ensino Médio. Verificamos com ele, que professores estão em diferentes fases do desenvolvimento profissional.

Iniciamos nossa análise pelas barras azuis que, nas duas partes do gráfico ocupa a mesma posição e indica um professor de 23 anos que iniciou a docência no Ensino Médio. A barra vermelha representa professores de 24 a 27 anos, que em sua maioria, encontram-se na fase inicial, sendo oito professores com até 5 anos de docência, três no intervalo de 6 a 10 anos (estabilização) e um no intervalo de 11 a 25 anos (diversificação). Este mesmo grupo é, predominantemente, formado por professores que já ingressaram no magistério no Ensino Médio.

As barras verdes identificam a faixa etária entre 28 e 30 anos, em que há 34 professores com tempo de magistério geral de 1 a 15 anos e, no Ensino

Médio têm menor número de professores com tempo entre 1 e 10 anos de docência. Destes, 15 professores estão na fase de iniciação (0-5 anos), entre os quais um tem menos de 1 ano de docência. Deste grupo, 6 professores iniciaram a docência em outra etapa de ensino. O dado revela que há um maior número de professores que ingressou no magistério já no ensino médio.

Verificamos que os professores na faixa etária de 31 a 40 anos, têm as características do anterior, com dois professores que têm menos de 1 ano no Ensino Médio e três professores com tempo entre 21 e 25 anos na docência geral. A maior parte dos professores desse grupo ingressou na docência geral e no Ensino Médio ao mesmo tempo e estão na fase de estabilização.

A faixa etária de 41 a 50 anos, representada por barras laranjas, do lado esquerdo, tem a maior incidência nos períodos entre 16 e 25 anos (Fase de Diversificação). Nessa faixa etária, assim como na seguinte, verifica-se que a maioria dos professores iniciou a docência em outra etapa de ensino, provavelmente no ensino fundamental, por ter sido a etapa que a Rede de Ensino ofertava de forma predominante até o final da primeira década deste século, período em que o financiamento da Educação Básica priorizava o Ensino Fundamental.

As barras em preto, que representam a faixa etária de 51 a 60 anos, mostram, na parte esquerda do Gráfico (docência geral), a partir de 11 anos de docência e apresentam-se mais elevadas nos períodos com mais de 16 anos de docência, demonstrando relativo equilíbrio. Do lado direito (Ensino Médio) aparecem em tamanho reduzido no período de 1 a 5 anos e mais elevado no período de 11 a 15 e 16 a 20 anos, reduzindo seu tamanho nos períodos seguintes.

Os dados revelam que os professores das faixas etárias mais elevadas têm um perfil de ingresso no magistério distinto do professor mais jovem, cuja maioria tem sua experiência profissional iniciada com o magistério no Ensino Médio, enquanto os professores das faixas etárias dos 41 aos 60 anos migraram para o Ensino Médio após iniciada a docência.

A exceção é justamente o professor com mais de 60 anos, que, encontra-se na fase de diversificação. A singularidade deste caso é que, o professor em questão, retomou a escola na modalidade EJA, no formato semipresencial, concluiu a graduação no ano de 2005, período em que começou a lecionar, fez especialização, mestrado, está cursando doutorado e apresenta uma concepção de educação em que a condição do professor é de aprendiz (FREIRE, 2019).

Situação explicada pelas mudanças ocorridas na estrutura da Rede de Ensino ao longo da primeira década do século XXI e pelo nível de qualificação profissional dos professores mais jovens, que já ingressaram no magistério público com curso superior completo. Estes dados revelam que os professores regem a vida pela concepção da educação permanente, caracterizada pela

busca por outras graduações e por pós-graduações em praticamente todas as etapas de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que buscam a formação para atender as necessidades pessoais de formação.

## **Formação continuada: diversidade de temas e significado**

A formação continuada se manifesta em diferentes tipos de atividades formativas. Destacamos neste trabalho quatro tipos: Seminários, Conferências, Oficinas e Cursos, sobre os quais a pesquisa revelou a participação e o impacto no desenvolvimento profissional dos professores, no período em que atuam no magistério.

Encontramos informações relativas à formação na escola, em relação a outros cursos que os colaboradores participaram. Do total, 304 apresentaram algum registro e destes 53 responderam com uma negativa, expressa por: “não”, “não sei”, “não tive”, “não recordo”, “não lembro”, “não houve” e “não teve”.

Ao identificar atividades de formação, os professores discorreram sobre temas e tipos de eventos, cursos e programas. A maior frequência de cursos lembrados trata de tecnologia (mediação tecnológica, ferramentas digitais, multimeios e técnicas inovadoras, ensino híbrido), que totalizou 33 ocorrências, provavelmente, por terem sido os mais recentes, em função da Pandemia de Covid.

Nesse sentido, consideramos que a escola está em processo de profundas transformações que implicam em um novo ambiente educativo, constituído pela diversidade de espaços, práticas que envolvem cooperação, colaboração e, conseqüentemente, mudanças na formação de professores (NÓVOA, 2019).

Este novo ambiente educativo envolve o currículo e as práticas pedagógicas, o que impacta na formação continuada, revelado ao aparecerem na sequência dos temas de maior incidência sobre a Base Nacional Curricular Comum – BNCC com 26; seguida de Currículo: flexibilização curricular, itinerários formativos, disciplinas eletivas, projetos e empreendedorismo, com 17; Planejamento e Projeto Político Pedagógico com 13; Avaliação com 08; Novo Ensino Médio com 07; Metodologias Ativas e para atuar na área de Biologia com 07; Projeto de Vida com 06; Tempo Integral com 05.

Outros temas dizem respeito ao processo de acolhimento de estudantes e professores, como, Saúde Mental: Competências e Habilidades Socioemocionais, Inteligência Emocional, Relações Interpessoais com 12; Trabalho e Estudo Colaborativo com 02; Meio Ambiente com 02; Alunos Especiais com 02; Psicologia com 02; Deficiências de Aprendizagem 02. Este último conjunto de temas está relacionado a questões que envolvem a concepção de educação integral, visto, a partir da associação com princípio da totalidade (GADOTTI, 2013).

Constatamos que as formações abordaram necessidades práticas, o primeiro referente a reinvenção da prática docente e pedagógica que o contexto de distanciamento social exigiu o uso das tecnologias digitais para o exercício docente; os demais temas relacionados à especificidades do tempo integral a partir de sua proposta de educação, o que implica em mudanças, associada às novidades impostas pela BNCC e reforma do Ensino Médio e relaciona-se ao contexto de mudanças na escola, principalmente, com as alterações das relações interpessoais, o que envolve metodologia, recursos, habilidades e conhecimentos específicos. Nesse sentido, são consideradas necessidades formativas “[...] influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos” (SOUSA; ROCHA; OLIVEIRA; FRANCO, 2020, p. 3-4).

Quanto ao impacto das atividades de formação, dividimos em quatro níveis: o primeiro, Nenhum – em que a formação é considerada nula, por não agregar conhecimentos; o segundo, Pequeno – considerado insatisfatório, porém indica que agregou algum conhecimento; o terceiro – Médio, que indica que o curso foi considerado bom; e, o quarto, Grande – nível mais elevado que indica que o curso agregou um bom nível de conhecimentos, por isso, associamos ao conceito de ótimo.

Quanto ao primeiro tipo, relacionado a Seminários, do total de participantes da pesquisa, 226 professores (71,7%) participaram desse tipo de formação e destes, 61 (27%) professores avaliaram o impacto como grande, um resultado positivo. Entre os que avaliaram de forma satisfatória, ou com impacto médio, estão 137 professores (60,6%). Os professores que avaliaram o impacto como pequeno são ao todo 25 (11%) e 03 professores (1,3%) avaliaram que estes não agregaram nenhum conhecimento.

Os Seminários costumam ser formações externas à escola e, em muitos casos, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, a exemplo dos Seminários de Avaliação e Planejamento das Escolas de Tempo Integral, realizados nos anos de 2017 e 2019, dos quais, além de gestores, participaram professores, estudantes e técnicos das Gerencias Regionais de Educação – GREs. A SEDUC-PI também realizou Seminários do Programa Ensino Médio Inovador para as escolas do Ensino Médio, que foram promovidos em parceria com o Instituto Unibanco.

A Conferência é o tipo de formação que menos se realiza na escola e é geralmente, de iniciativa individual do professor, o que explica ter apresentado menor participação, apenas 211 (67%). Em relação ao nível mais alto de avaliação (grande), foi de (26,5%), a reunião dos dois conceitos compreende 85,7% dos professores, evidenciando-se como positiva em relação ao impacto desse tipo de formação. Consideraram impacto pequeno 26 professores (12,3%),

exatamente a metade do número que apresentou a melhor avaliação; e apenas 4 (que representa 2%), consideraram a formação nula.

A atividade de formação do tipo Oficina, mostra uma participação significativa, com 284 professores (90,2%). Quanto ao reconhecimento por parte dos professores, sobre o impacto em seu desenvolvimento profissional, os dados também se mostram significativos, pois 181 professores (63,7%) avaliaram o impacto como médio (bom). Porém, o percentual de professores que avaliou o impacto como grande (ótimo) é de 20,4%, menor que nas atividades anteriormente apresentadas.

Os professores que avaliam a formação em Oficinas como insatisfatória é pequeno, são 41 (14,4%). Ressaltamos que este tipo de formação tem como característica fundamental a proposta de aprender fazendo e, mesmo com uma aprovação mediana, maior que nas outras atividades formativas externas à escola, os professores que avaliaram o impacto como grande apresentam um percentual menor que o observado nas atividades Seminário e Conferência.

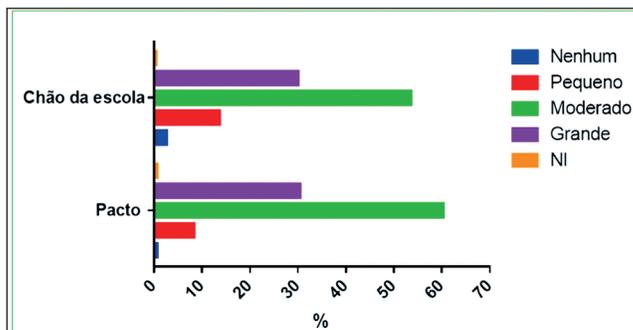
Um maior número de professores participou das atividades formativas dos cursos de formação na escola. Sendo que do universo de 315 professores, 298 informaram ter participado de cursos, o que representa 94,6% do seu total, a maior participação entre as modalidades apresentadas. Verificamos que apenas 17 professores (5,4%) não participaram de cursos de formação na escola.

Entre os professores que participaram, encontramos maior significado entre os que consideraram o impacto médio, 193 professores (64,8%), e grande, 70 professores (23,5%). Estes dois grupos abrangem 88,3% dos professores que avaliaram de maneira positiva as formações, ou seja, mostra que os professores em sua maioria aprovaram os cursos que participaram na escola.

O percentual de professores que avaliou a formação em cursos considerando não ter agregado novos conhecimentos, é inferior a 2%. Este dado mesmo não sendo estatisticamente significante, é importante do ponto de vista qualitativo, para refletirmos sobre os motivos que levaram a esta avaliação e que podem ser motivos de desestímulo para que participem de outras atividades, assim como os motivos que levaram a 15% destes a avaliarem o impacto como pequeno.

O significado da formação continuada vivenciada na escola de tempo integral, é evidenciado na avaliação de dois Cursos promovidos pelos programas: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM, realizado nos anos de 2014 e 2015 e o Chão da Escola, em execução desde o ano de 2016 (GRÁFICO 02).

**Gráfico 2 – Professores dos CETIs: participação e impacto da formação dos cursos PNFEM e Chão da Escola**



Fonte: Dados coletados e organizados pela autora, 2021.

Os dois programas ofertaram cursos em períodos distintos. Do PNFEM participaram 181 dos 315 professores pesquisados. Destes, um único professor (0,6%) informou não ter tido ganho com a formação; 15 (8,3%) consideraram que o impacto foi pequeno; 109 professores consideraram o impacto moderado (60,2%) e 55 (30,4%), consideraram o impacto grande.

Os dados revelam que os professores que consideraram o ganho entre bom e elevado totalizaram 90,6%. Este dado é mais significativo porque este curso foi realizado há mais de seis anos e o percentual dos conceitos mais elevados é maior que em relação ao curso em execução. Para analisar melhor a questão é preciso verificar a estrutura dos cursos e aprofundar a pesquisa a este respeito.

Quanto aos Cursos do Programa Chão da Escola, a participação é maior, 273 professores (88%), embora não atinja a totalidade. Situação explicada parcialmente, pela rotatividade de professores e por haver professores lotados 20 horas nas escolas de tempo integral. Quanto à satisfação, os professores expressaram uma avaliação que apresenta pequenas diferenças.

O percentual de professores que considera o impacto grande é praticamente o mesmo do PNFEM. Todavia, verificamos diferenças em relação ao conceito moderado, que no Programa Chão da Escola é de 53,5%, menor em 6,6% e entre os que avaliam o impacto pequeno (37) que representa o percentual de 13,6%, é maior em mais de 5% em relação ao primeiro curso. Do total, 7 professores (2,6%), informaram não haver ganho com o curso.

A avaliação dos professores é considerada positiva e indica que gerou significado, pois de modo geral consideraram a avaliação como boa e ótima, sobretudo, as atividades realizadas na escola. Entendemos com isto, que as necessidades de aprendizagem são atendidas mesmo que parcialmente, o que verificamos ao associarmos ao primeiro dado que mostra a diversidade de temáticas trabalhadas nas atividades de formação.

Estes dados revelam que nesses processos distintos de formação de adultos, em que o diálogo é a metodologia utilizada na maioria dos cursos que favorecem a troca de experiência e a relação teoria e prática, construindo um ambiente de comunidade de aprendizagem (IMBERNÓN, 2016), em um processo de reflexão sobre a prática de forma coletiva.

As oportunidades de formação continuada na escola e relacionadas à prática pedagógica mostram que há procura e oferta. O significado é evidenciado tanto na avaliação, como pela diversidade de temas que revela a preocupação com temas atuais, fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor em um contexto de mudanças.

### **Considerações finais**

A relevância das características de formação e as implicações sobre desenvolvimento o profissional, são fundamentais para a reflexão sobre a formação continuada de professores na escola. Com isto, ao identificarmos que estes se encontram, em sua maioria, na faixa etária de 31 a 40 anos e quanto ao seu desenvolvimento, dividem-se de forma equilibrada entre as fases de estabilização e diversificação, verificamos que se encontram em um período propício à busca de novos conhecimentos.

Os dados demonstram que as atividades de formação continuada, sobretudo, na escola, quando realizadas de forma sistemática e relacionadas às demandas formativas, proporcionam aprendizagem significativa e impactam tanto nas dimensões individual quanto coletiva, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e da comunidade a qual pertence, no processo de revisão de conceitos e valores, questão aprofundada na pesquisa com dados complementares.

Desta forma, de posse destes dados parciais, concluímos que a formação continuada promove o desenvolvimento profissional, desde que atenda às necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica. Portanto, as especificidades da escola e o tipo de oferta devem ser consideradas na formulação de planos de formação gestados no âmbito escolar, assim como das políticas de formação das redes de ensino.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco *et al.* A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Anais [...]*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 09 -15.

HUBERMAN, Michael. Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In: NÓVOA, António. (org.). Vida de Professores*. Porto - Portugal: Editora Porto, 1992. p. 31-61 IMBERNÓN, 2016.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a afetividade corporativa* Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. *In: ENS; Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda*

Aparecida (orgs.). *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 185-206.

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e. 84910, 2019, p. 1-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Josemar do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175>. Acesso em: 15 fev. 2022.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE HUMANIDADES DO ENSINO MÉDIO DOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL

*Fernando Fabichaki Pereira  
Gilvan Luiz Machado Costa*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

O Ensino Médio brasileiro passou por diversas propostas de mudanças. Na década de 1960 houve o direcionamento para o ensino em duas áreas – secundário e técnico –, uma tentativa de profissionalizar o Ensino Médio para os filhos dos trabalhadores, atendendo as exigências do capital. Na década de 1970, a profissionalização compulsória, no contexto da Lei 5.692/71. Nos anos de 1980, com a redemocratização do país, muitas expectativas emergem. A partir década de 1990, com a Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio brasileiro ganhou novo direcionamento, apontando para uma gradual universalização, tornando-se uma necessidade iminente ante as demandas econômicas e políticas engendradas nesse período. Assim, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, foi um importante marco para o Ensino Médio, pois garantiu o status de etapa da Educação Básica. Positivou o espaço junto à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com base no aspecto totalizador da formação educacional do ser humano, alicerçado na fundamentação ética, formativa e crítica, ao menos em termos legais. No entanto, em termos práticos, ainda distante do ideal de uma educação integral.

No ano de 2016, o Ensino Médio volta a ser destaque, no envio ao Congresso Nacional de uma Medida Provisória (MP) idealizando um novo Ensino Médio. No dia 23 de setembro de 2016, o presidente Michel Temer apresenta a MP nº 746/2016, que flexibiliza os currículos e amplia paulatinamente a jornada escolar. Vale lembrar que existia uma discussão no Congresso Nacional a partir do Projeto de Lei nº 6.480/13. Uma boa parte do seu conteúdo volta arbitrariamente, mediante Medida Provisória, tornando-se lei em 16 de fevereiro de 2017 sob o nº 13.415.

Ao considerar a importância da educação no contexto da formação dos cidadãos de uma nação, percebe-se que a formação escolar é uma

preocupação recorrente dos governos e, inegavelmente, “motivo de interesse e das pressões de vários grupos sociais, bem como, em decorrência, a formação de professores e as suas condições de trabalho” (BORGES, 2013, p. 25). Nessa perspectiva, a valorização de professores é peça fundamental para o avanço qualitativo da educação no país.

Desse modo, pretende-se problematizar, no atual cenário, a formação dos docentes de Humanidades<sup>52</sup> do Ensino Médio, associado à qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. A discussão inerente à temática proposta, sugere um diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18, financiadas pela meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), que vão ao encontro da universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2010). Com base no exposto, questiona-se: quais os desafios, as barreiras e as possibilidades da formação docente dos professores do Ensino Médio de humanidades nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul? A partir desse pressuposto interrogativo, propõe-se aprofundar em uma discussão que suscite elementos para a reflexão quanto a formação docente.

## O professor de humanidades e sua formação

Adentrar no conhecimento de certas características dos professores de Humanidades do Ensino Médio compõe essencial condição para problematizar as iniciativas destinadas à valorização destes docentes, além de corresponder às expectativas confiadas neles. Conforme Kuenzer (2011), deve-se dar importância fundamental no que tange à formação dos professores que atuam no Ensino Médio, haja vista que esta é uma etapa importante na formação dos novos cidadãos, constituindo-se a melhor opção para os jovens que descendem da classe trabalhadora. Por outro lado, de acordo com Alves e Pinto (2011), as pautas em políticas educacionais que são desenvolvidas para a conquista de uma educação de qualidade devem, necessariamente, estar relacionadas com aspectos da formação desses profissionais, duração da jornada de trabalho, remuneração e carreira. Assim, analisa-se, inicialmente, o perfil dos professores de humanidades dos estados do Sul do Brasil, a fim de compreender os elementos constituidores destes docentes quanto à formação.

É de conhecimento, amplamente divulgado, que para garantir aos estudantes o acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, é

52 É composta pelos professores dos Componentes Curriculares Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, secundarizados no “Novo Ensino Médio”.

imprescindível a centralidade dos professores. Para que isso se concretize, faz-se necessário empenho e mobilização para a materialização das metas do PNE relacionada à formação dos docentes, em vigor até 2024 sob a Lei nº 13.005/2014. Vale destacar que a atuação do professor no Ensino Médio é condicionada à obtenção de licenciatura, exceto do itinerário formativo da Educação Profissional, conforme expressa a lei 13.415/2017.

É fundamental compreender que, para atuar nas escolas médias, é necessário que o profissional possua licenciatura no componente curricular em que atua. A meta 15 do PNE enuncia:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 6 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A partir do exposto, é notório que o professor necessita de formação específica na disciplina que leciona, pois se trata de condição básica primordial para atuação docente no Ensino Médio nos sistemas de ensino. Torna-se imprescindível a formação adequada para o exercício da docência, sendo essa questão alvissareira no que tange à valorização da carreira docente.

### **A centralidade da Licenciatura no componente curricular**

A formação adequada dentro do componente curricular em que o profissional da educação atua é uma bandeira importante levantada no campo das políticas educacionais (KUENZER, 2011). A formação docente coerente e condizente com a disciplina lecionada compõe fundamental estratégia para uma Educação Básica de qualidade (OLIVEIRA, 2013).

Com esse pressuposto, amplia-se a possibilidade de compreensão da formação dos professores do Ensino Médio nos estados do Sul, a partir do percentual de docentes habilitados para lecionar nas disciplinas ora objeto de estudo, a saber: Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física.

**Tabela 1 – Professores de Humanidades do Ensino Médio de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul por componente curricular ministrado e por formação**

| Componente Curricular | Estado | Professores | Com Licenciatura | %    |
|-----------------------|--------|-------------|------------------|------|
| Arte                  | SC     | 2.347       | 882              | 37,6 |
| Educação Física       | SC     | 2.671       | 1.329            | 49,7 |
| Filosofia             | SC     | 2.074       | 435              | 21,0 |
| Sociologia            | SC     | 2.077       | 275              | 13,2 |
| Arte                  | PR     | 1.913       | 1.075            | 56,2 |
| Educação Física       | PR     | 2.520       | 2.310            | 91,7 |
| Filosofia             | PR     | 1.467       | 929              | 63,3 |
| Sociologia            | PR     | 1.476       | 633              | 42,9 |
| Arte                  | RS     | 1.784       | 593              | 33,2 |
| Educação Física       | RS     | 1.817       | 1.702            | 93,7 |
| Filosofia             | RS     | 1.787       | 326              | 18,2 |
| Sociologia            | RS     | 1.771       | 100              | 5,6  |

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados que compõem a Tabela 1 apresentam, mediante percentuais, os professores do Ensino Médio por Componente Curricular ministrado e por formação, relacionados às disciplinas que integram esta pesquisa, denominadas de Humanidades, na rede pública estadual nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Observa-se que, dos quatro Componentes Curriculares pesquisados, não há um que alcance o índice de 100%. Esse dado apresenta a realidade de uma rede de ensino onde não há a valorização do professor, haja vista que em todas as disciplinas há professores lecionando sem habilitação no Componente Curricular específico. No estado de Santa Catarina, percebe-se que todos os quatro Componentes Curriculares pesquisados apresentam índices abaixo dos 50% quanto à formação. Sociologia apresenta a situação mais crítica nos três estados do Sul do Brasil. No Rio Grande do Sul a situação da disciplina de Sociologia é assustadora, apontando para apenas 5,6% dos professores deste Componente Curricular com formação adequada. No estado do Paraná, se comparada à realidade dos outros dois estados sulistas, a situação é um pouco mais atenuada, pois se observa que, dos Componentes pesquisados, apenas Sociologia está com índice inferior a 50%. Destaca-se a disciplina de Educação Física, que alcança um percentual de quase 92% de professores com licenciatura na disciplina que lecionam no estado do Paraná e 94% no estado do Rio Grande do Sul.

Por sua vez, ao analisarmos a totalidade dos Componentes pesquisados, Santa Catarina apresenta uma média de 30,3% dos seus docentes com licenciatura no Componente Curricular que lecionam, enquanto os estados do

Paraná e Rio Grande do Sul apresentam índices médios de 63,5% e 37,6%, respectivamente. Contudo, muito longe de se atingir os 100% estabelecidos pela meta 15 do PNE. Destaca-se, neste contexto, a situação dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ambos apresentando índices percentuais médios muito abaixo dos 50% de professores com formação adequada para lecionar nos Componentes Curriculares de Humanidades.

Os dados apresentam um abismo na formação inicial do professor do Ensino Médio nos estados do Sul no que se refere às Humanidades e apontam para um caminho de muito esforço e trabalho árduo para que se alcance a formação docente adequada. No Brasil, há muito tempo, a formação docente não é um atrativo para os jovens, o que os afasta das licenciaturas e, conseqüentemente, da profissão docente. Torna-se primaz que sejam tomadas iniciativas que tornem a docência interessante para a juventude e que a vislumbrem como profissão. Para garantir a materialização da meta 15 do PNE no Sul do Brasil, é necessária a ampliação do número de professores licenciados nas disciplinas em que atuam nas escolas médias. Vislumbra-se ainda a enorme disparidade entre os estados mais ao sul, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul, comparados ao estado do Paraná. Por sua vez, “a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 8).

No campo das políticas educacionais, mesmo após a Lei nº 13.005/2014, que aponta para a qualidade social da educação no Brasil, a situação se mantém inquietante: está longe de atingir a meta 15, pois muitos professores não habilitados continuam lecionando nas escolas de Ensino Médio. A partir dos dados coletados e visualizados na Tabela 1, concorda-se com a posição de Kuenzer (2011, p. 671) ao afirmar que, nacionalmente, é iminente “a necessidade do esforço intensivo na formação inicial dos professores”, pois “importa que todos os professores do Ensino Médio sejam licenciados” (COSTA, 2019, p. 38).

Essa preocupação se torna muito maior quando da proposta de reforma do Ensino Médio. Essa ideia acaba se tornando ameaçada pela possibilidade de abertura da docência para profissionais de “notório saber”. O artigo 6º da Lei n. 13.415/2017 alterou o inciso IV do artigo 61 da LDBEN, trazendo mais exemplos da chamada flexibilização da educação escolar. Dessa vez, o que se está flexibilizando é a profissão docente, permitindo que as escolas de Ensino Médio tenham profissionais com notoriedade em determinados assuntos para ministrarem no itinerário formativo V – formação técnica e profissional.

Com a orientação de divisão do Ensino Médio em dois momentos – o primeiro comum e o segundo formado de cinco itinerários formativos à escolha do estudante (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional) –, torna manifesto



que tenhamos dois profissionais da educação: um formado em nível superior, com estudos do currículo de formação de seu curso e com estudos de teorias e práticas pedagógicas [...] e outro profissional graduado não licenciado com experiência em alguma profissão ou técnica, cujo “notório saber” será reconhecido pelos sistemas de ensino (HERNANDES, 2019, p. 12).

Esse é um dos perigos da reforma do Ensino Médio como possibilidade de resposta para os baixos índices percentuais de professores habilitados atuando nas escolas públicas estaduais. Infelizmente a reforma abre caminhos, ao utilizar como argumento a falta de qualificação dos docentes, para que se instaure a precarização da formação inicial dos docentes.

Os dados apresentados quanto à formação dos profissionais da educação e sua atuação mostram uma realidade preocupante, em que se está muito longe de alcançar o objetivo da meta 15 do PNE. Conforme Lino (2017, p. 86),

se, apesar de todos os esforços efetuados nos últimos anos, ainda encontramos professores leigos nas redes públicas, isto é, sem a formação pedagógica ou sem formação específica para atuar na educação básica, especialmente no ensino médio e técnico, tememos que este cenário piore ao invés de melhorar, com a instituição de um “notório saber” marcado pela imprecisão e indefinição.

Assim, quanto à formação e valorização dos profissionais da educação, a reforma do Ensino Médio permite a precarização e desqualificação da docência, pois avaliza a atuação de professores em disciplinas para as quais não possuem formação adequada. O notório saber, “além de abrir possibilidade para que profissionais ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação, criou a possibilidade de que possam ministrar disciplinas relacionadas à área em que possuem experiência profissional” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 18). Preocupa um desmonte das licenciaturas, uma vez que não há professores habilitados suficientes para atender à demanda nas escolas médias. Pode-se inferir que a notoriedade do saber é um precedente para estender essa prática para além da formação técnica e profissional, o que já é inadequada, trazendo impactos negativos.

Alinhado à implementação do “Novo Ensino Médio”, está a Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas escolas brasileiras e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação. Essa nova Base de Formação docente é um documento que culpabiliza o professor pela má qualidade do ensino, ao preconizar novas diretrizes alinhadas ao modelo mercadológico, quando na realidade a qualidade da educação depende de um conjunto de fatores como, por exemplo, os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas de trabalho, a carreira e os salários e formação inicial e continuada (DOURADO, 2016).

## Formação continuada dos docentes de humanidades

A materialização da concepção de que a formação não se esgota com a licenciatura está preconizada na meta 16 do PNE, que enuncia:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Vê-se que a pós-graduação configura espaço de formação continuada. Assim, levando em consideração o que institui a meta 16, é possível admitir como formação continuada a oferta de atividades diversas com intuítos formativos. Sabe-se das lacunas existentes na formação inicial dos profissionais da educação, e que a superação desses entraves é o fator preponderante para a melhoria da qualidade da educação. Dessa maneira, para além dos possíveis limites das licenciaturas, a formação continuada pode ser encarada como “uma possibilidade de reflexão e de desenvolvimento profissional docente e não compensatório de fragilidades da formação inicial” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 11).

É necessário que os docentes sejam vistos como “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 11), por isso precisam possuir os conhecimentos necessários para o complexo trabalho que realizam, mediante a possibilidade de formação adequada e que vislumbre as perspectivas do professor em sua atuação. O professor é identificado pelo conhecimento, atributo fundamental e inerente a ele. E sua prática suscita preparação, estimulada pela oferta dos sistemas de ensino de cursos que aproximem o docente da formação condizente (KUENZER, 2011).

É importante garantir a todos os profissionais da educação do Ensino médio a possibilidade de formação continuada nas áreas de atuação, mediante cursos e atividades “que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 313). Aliado a isso, é imprescindível que a formação continuada esteja diretamente associada às necessidades e demandas dos profissionais, despertando o interesse dos professores, além de comportar cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Na Tabela 2 apresenta-se os dados referentes à formação dos professores do Ensino Médio de Humanidades em cursos de especialização e de mestrado e doutorado dos três estados do Sul do Brasil.



**Tabela 2 – Professores de Humanidades do Ensino Médio com especialização, mestrado ou doutorado – dependência estadual**

|                | Santa Catarina | %    | Paraná | %    | Rio Grande do Sul | %    |
|----------------|----------------|------|--------|------|-------------------|------|
| Especialização | 4.982          | 54,3 | 6.617  | 89,7 | 3.616             | 50,5 |
| Mestrado       | 133            | 1,5  | 415    | 5,6  | 155               | 2,2  |
| Doutorado      | 10             | 0,1  | 25     | 0,4  | 10                | 0,2  |

Fonte: BRASIL, 2018.

Os dados revelam um índice percentual majoritário de professores que buscam a especialização como caminho de ampliação da formação, com destaque ao estado do Paraná, onde é revelado que praticamente 90% dos docentes de Humanidades possuem especialização, enquanto nos demais estados os percentuais giram em torno dos 50%. Esse movimento permite perceber a meta atingida se comparada ao que estabelece o PNE. Por sua vez, os desafios são grandes no que diz respeito aos Planos Estaduais de Educação. Santa Catarina ainda está aquém do que preconiza a meta do Plano Estadual de Educação (PEESC), que orienta 75% dos docentes com pós-graduação. O desafio é ainda maior para o Rio Grande do Sul, que precisa saltar para 80%, conforme o Plano Estadual de Educação (PEERS). O estado do Paraná está numa situação confortável com relação aos professores com pós-graduação, em relação aos componentes curriculares pesquisados. A meta prevista pelo Plano Estadual de Educação do Paraná (PEEPR) é de 70% dos professores com pós-graduação. Percebemos que a meta está alcançada e superada, mas ainda sem atingir 100%. E o *stricto sensu*? Percebe-se entraves na sua busca.

No estado de Santa Catarina, gira em torno de 1,5% o percentual de professores de humanidades com mestrado e doutorado. Dos estados pesquisados, é o que apresenta o pior índice de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, seguido pelo Rio Grande do Sul, com pouco mais de 2%. O estado do Paraná aparece com índices melhores, tendo no seu quadro docente cerca de 6% deles com mestrado ou doutorado. Percebe-se, ainda, muita limitação na formação em nível de mestrado e doutorado e cabe questionar: o que impossibilita o docente da rede pública de ensino a procurar a essa possibilidade formativa?

Os dados sugerem que é preciso ampliar a formação por meio da oferta de cursos de mestrado e doutorado, haja vista que ainda prefiguram índices ínfimos como de 0,1% dos docentes de Humanidades com doutorado em Santa Catarina. A realidade é a mesma nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, com 0,4% e 0,2%, respectivamente. Dessa maneira, assim se expressa Dourado (2015, p. 312):

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos

saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Percebe-se no excerto que Dourado (2015) compreende a necessidade de expandir a oferta de cursos de mestrado e doutorado. Contudo, infelizmente, não se vislumbra de forma explícita no PNE a ampliação do número de mestres e doutores na Educação Básica brasileira. O PNE pressupõe “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014), porém sem expressar preocupação direta com o *stricto sensu*. Por sua vez, tal demanda é expressa na meta 18 ao tratar da carreira docente, mais precisamente na estratégia 18.4, que enfatiza a necessidade de “prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014).

O PNE, por meio de suas metas e estratégias, apresenta a formação inicial e continuada dos profissionais docentes da Educação Básica de forma integrada e articulada e propõe políticas públicas em consonância com a formação docente de forma orgânica. Assim, torna-se essencial superar os limites da valorização dos seus profissionais, uma das dimensões centrais da qualidade social da Educação Básica.

É fundamental oportunizar aos profissionais docentes a possibilidade de formação adequada e condizente com sua carreira. Torna-se imprescindível efetivar a formação continuada como uma opção desejável e alcançável pelos professores. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios precisam articular propostas de uma formação continuada reestruturada “de modo que incentive os professores a participar ativamente desse processo de aprendizagem” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 12).

A formação continuada necessita ser ampliada, no âmbito de políticas de valorização do magistério, que incluam também formação inicial, salários dignos, planos de carreira com clareza de progressão, bem como a ampliação de subsídios e suporte para a prática docente qualificada. Entendemos que o PNE precisa ser encarado como uma política de Estado, tendo “como uma das suas tarefas primordiais a articulação entre a formação inicial e a continuada às políticas de valorização e carreira docente” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 13).

## Considerações finais

No que tange à formação inicial dos docentes de humanidades catarinenses, paranaenses e gaúchos, esta se revela inadequada. A análise dos dados permite concluir que existe uma lacuna na formação inicial dos professores atuantes no Ensino Médio nos estados pesquisados, principalmente por não haver a universalização da formação adequada, ou seja, o ideal é que todos os docentes tenham formação específica no componente curricular que lecionam, indicando que ainda há muito a ser feito a fim de alcançar uma adequada formação docente.

O grande desafio está em tornar a profissão docente atrativa aos olhos dos jovens, a ponto de trazê-los para as licenciaturas, fortalecendo a Educação Básica, assim como reconquistar o espaço das disciplinas de humanidades no currículo da última etapa da educação básica, revelando uma grande ausência. Preocupa, ainda, o fato de que a Reforma do Ensino Médio prevê a possibilidade de profissionais com “notório saber” lecionarem nas escolas médias. A falta de professores habilitados nos componentes curriculares permite a argumentação de necessidade de profissionais capazes de preencher esta lacuna. Infelizmente a Reforma abre caminhos para que se intensifique a precarização da formação inicial dos docentes ao permitir o ingresso de profissionais de notório saber, utilizando como argumento a falta de professores com adequada formação.

No âmbito da formação continuada, especificamente o *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado, os dados apresentam limites imensos a serem superados nos três estados do Sul do Brasil. Percebem-se abismos na sua busca e revelam a necessidade de ampliação das oportunidades formativas. Por sua vez, a sanção da Lei nº 13.415/2017 camufla o problema da pequena presença de mestres e doutores, uma das condições à qualidade social da Educação Básica, principalmente na sua etapa conclusiva, ao focar na proposta de flexibilização curricular.

Tal aviltamento pressupõe a simplificação do alcance de qualidade da educação supervalorizando as mudanças curriculares, o que é um equívoco. Uma renovação na organização curricular é necessária, porém não suficiente. Entende-se, no âmbito de uma educação de qualidade social, que ao currículo interessa estar articulado com as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Tal articulação permitiria uma educação verdadeiramente de qualidade socialmente referenciada, estruturada com condições de trabalho e formação profissional adequadas dos docentes.

Compreende-se, por fim, que a Educação Básica deve ser entendida como um modelo engendrado e articulado entre as etapas que a compõem,

aliada às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. A concretização dos Planos de Educação nacional, estaduais e municipais é material primordial para a valorização dos profissionais da educação e para a qualidade da educação. Para que se alcance a tão almejada qualidade socialmente referenciada da educação nos três estados sulistas, é necessário o irmanamento da valorização dos docentes, a formação inicial e continuada com as condições de trabalho adequadas. Para que se vislumbre uma escola de Ensino Médio com qualidade social, torna-se fundamental ter todos os professores valorizados, prestigiados e qualificados quanto à formação teórica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

BORGES, Maria Célia. *Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos*. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 06 jan. 2021.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: ausências silenciadas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 32-52, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, p. 37-56, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília, 2014.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, out. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. *Educação em Questão*, v. 46, p. 51-74, 2013.

SUDBRACK, Edite Maria.; SANTOS, Camila Soares dos; NOGARO, Arnaldo. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 12, n. 4, fev. 2018.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES COMO PROCESSO DE INDUÇÃO À ADESÃO AO PROJETO EDUCATIVO DO GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

*Lais Zago*

*Renata Peres Barbosa  
Monica Ribeiro da Silva*

*Cleci Körbes*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Os processos formativos refletem os tensionamentos dos projetos de sociedade e toda proposta pedagógica reflete tais disputas políticas e ideológicas (KRAMER, 1997). Partindo desse pressuposto nos propusemos a analisar a concepção de educação e de currículo existente nas propostas da rede estadual de educação do governo do estado do Paraná. Sendo assim, indaga-se: quais pressupostos sustentam a formação continuada de docentes do estado? Em que medida elas se configuram em mecanismos de indução à adesão a um determinado projeto educativo? Quais elementos caracterizam esse projeto educativo? O presente artigo apresenta como objetivo investigar as concepções e proposições do projeto formativo subjacente à formação pedagógica de docentes da rede estadual do Paraná. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que utiliza como fontes os materiais da formação pedagógica realizada pela Secretaria de Educação nos anos de 2019 e 2020.

Na primeira parte do texto, pretendeu-se demarcar a discussão sobre a natureza da racionalidade neoliberal e os contornos que impactam na formação dos indivíduos e nas reformas educacionais, à luz da chave analítica de Dardot e Laval (2016) e Laval (2004). Em seguida, propôs-se a análise dos materiais dos cursos de formação continuada direcionados aos profissionais da educação ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, realizados em julho de 2019 e fevereiro de 2020.

Após análise preliminar foram identificadas duas proposições recorrentes, que, por esse motivo, constituíram os eixos para estudo aprofundado: 1) a aproximação e alinhamento do planejamento com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 2) a preocupação com os resultados das avaliações da Prova Paraná, bem como do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

## O ideal pedagógico do sujeito empresarial: neoliberalismo e reformas educacionais

A partir de uma sólida investigação sobre a natureza dos modelos econômicos e políticos liberais, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) avançam no diagnóstico de emergência de uma lógica neoliberal global, que transforma as subjetividades e da qual emerge o “sujeito empresarial”. Enquanto projeto calculado de diminuição da ação do Estado e apologia ao mercado livre, o neoliberalismo se impõe como modelo formativo e promove a interiorização subjetiva de sua racionalidade. Em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, Dardot e Laval (2016) propõem pensar o projeto neoliberal como uma racionalidade, da qual nada escapa do cálculo e da ordem da produção, não deixando ilesos nem mesmo os espaços da vida social da esfera privada, em investidas da própria existência tornar-se um capital:

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até da própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Além de alteração profunda nas funções do Estado e da perda de sua dimensão pública no rolo compressor das privatizações, os resultados da sujeição a tal racionalidade seguem no plano subjetivo. Princípios como competitividade, concorrência, produtividade e eficiência tornam-se, assim, princípios motrizes, que se apropriam não só de instituições na corrosão dos direitos e instituições sociais, mas também da subjetividade dos indivíduos.

Tais pressupostos servem como fundamento analítico para a compreensão da transformação neoliberal no interior do espaço escolar, reflexões eloquentes para a compreensão da conjuntura atual das políticas educacionais nacionais, suas disputas e contradições. A escola é tida como recurso de inserção dos sujeitos nessa lógica instrumental e, sob os imperativos do modelo empresarial, as investidas são de formar o indivíduo empreendedor de si mesmo, enquanto sujeito econômico que deve se valorizar como um capital rentável. Por esse ângulo, Laval (2004), na obra *A escola não é uma empresa*, acrescenta que o fundamento do “capital humano” se constitui como eixo central do ideal educativo:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola a razão econômica. [...] O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviços (LAVAL, 2004, p. 03).

Em termos gerais, o ideal pedagógico assume como tarefa aliar a dimensão produtiva e educativa às categorias formativas, convertendo a lógica econômica para a escola. Culmina que as novas noções de conhecimento se reduzem ao saber útil dos moldes produtivos, sujeitas às noções de competência e à mercê do *status quo*.

[...] de acordo com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido: ‘na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar esse aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional’. O conceito norteador é o da ‘empregabilidade’ individual (LAVAL, 2004, p. 16).

Com efeito, a pedagogia nos moldes da racionalidade neoliberal opera com um incremento ainda mais invasivo, que visa formar o indivíduo responsável por seu desempenho, dono de si, promovendo uma formação guiada pelas competências e por aprendizagens ao longo da vida. Trata-se de um projeto político que parece apostar no ajuste da própria existência à organização econômica, da qual os interesses privados e privatistas é que dão a tônica, na desregulamentação da educação pública.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. À afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses

particulares. Essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas (LAVAL, 2004, p. XI).

Condizente à discussão supracitada, Young (2007) examina as implicações do neoliberalismo na educação, e aponta duas frentes imediatas: uma primeira, que diz respeito aos aspectos ideológicos de incorporação dessa lógica; e a segunda, que se refere à tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”. Acrescenta o autor:

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 1291).

No cenário nacional, com a Reforma do Estado da década de 1990, os valores neoliberais ganham evidência e passam a se tornar hegemônicos. Face à Reforma, com base nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade, o Estado se retira como responsável e financiador dos serviços públicos sociais, e normatiza a parceria com o setor privado. De sorte, passa a promover parcerias com empresas privadas, com entidades da sociedade civil e com a colaboração técnica e financeira de agências internacionais, tais como, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos e a Organização dos Estados Iberoamericanos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Desde os compromissos firmados na *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, em 1990, em Jomtien, na qual o Brasil foi signatário, a educação assume um viés instrumental, apreendida como meio de enfrentar os problemas sociais e promover a eficiência na economia, disseminando a ideia de que cada cidadão deve investir em sua própria qualificação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Neste ínterim, o arcabouço das políticas educacionais converge com o setor produtivo, reforçando a perspectiva da relação público-privado, a qual introduz sujeitos e instituições empresariais não só na execução das políticas, mas também na formulação e na implementação que definem o rumo das reformas, relações que vêm se acentuando na conjuntura atual, como asseveram Peroni, Caetano e Lima (2017):

[...] os sujeitos privados influenciam fortemente na direção e na definição da política educacional brasileira, sem a participação ampla da população nas discussões. Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 422).

Nesse movimento que não se restringe a proposições, com a ampliação das frentes de atuação do empresariado, a escola vai assumindo como pressuposto uma racionalidade pragmática e empresarial que visa “controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, [...] introduz formas de gestão empresariais e verticalizadas, ensina nossos jovens a praticar o individualismo e a competição” (FREITAS, 2018, p. 125-128), e que promove a “[...] valorização do privado em contraposição ao coletivo e público, [...] dificultando a construção de um projeto democrático e coletivo” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2021, p. 17).

As reformas educacionais na década de 1990 empregaram o discurso das competências como linha diretriz de documentos curriculares – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – uma organização curricular com base na formação de competências e habilidades de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o *mundo do trabalho*. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades (SILVA, 2016, p. 4).

Trazendo para a conjuntura atual, a BNCC, como uma das pautas das reformas educacionais de cunho empresarial, segue em atendimento à semelhantes prescrições já definidas nos anos 1990, em um sentido restrito e utilitarista. Vale mencionar que a aprovação da BNCC se deu em um cenário conturbado, após audiências públicas marcadas por grande resistência e por processo de exclusão de debate, ainda alvo de constantes críticas por pesquisadores do campo. Segundo Silva (2018), a BNCC retoma os princípios das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990, *o resgate de um empoeirado discurso*, na subordinação do conhecimento à noção de competências, alinhada aos exames em larga escala (SILVA, 2018). Acrescenta a autora:

o projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 [...] prescreve a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. [...] persegue a padronização e a integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

A organização curricular com base em competências, está intimamente vinculada à perspectiva do controle educacional, e tem como tônica objetivos instrumentais, o que “viabiliza uma perspectiva para organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade” (SILVA, 2018, p. 11). Neste aspecto, analisa Silva (2018) que:

[...] A prescrição de competências também visa ao controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (SILVA, 2018, p. 11, grifos no original).

No que concerne ao alinhamento com as avaliações padronizadas, para Freitas (2018) a lógica do sistema de avaliação tem implicações nefastas para a formação, uma vez que estimula a competição, o individualismo, levando à exclusão e segregação escolares - se afasta de uma dimensão democrática e é contrária à perspectiva do próprio direito à educação. Segundo o autor, a centralidade dos resultados obtidos nas avaliações alinhada à padronização curricular, acaba por tornar-se a grande preocupação das escolas, pressionando os professores para a melhoria dos resultados e submetendo os estudantes a constantes testes. Nesta lógica, caso os objetivos não sejam alcançados a responsabilidade recai sobre os sujeitos escolares, o que evidencia o caráter punitivo e individual. Além disso, acrescenta o autor, o sistema de avaliação em larga escala prioriza a seletividade e, conseqüentemente, estimula o abandono escolar.

Analogamente, Zanotto e Sandri (2018, p. 128) identificam elementos do gerencialismo subjacente às políticas de avaliação em larga escala e à BNCC, conduzidas “em nome da produtividade”, “como condição e consequência da perspectiva gerencial para a educação” (2018, p. 129). Dessa forma, o currículo atrelado aos exames padronizados assume a dimensão restrita de instrumento de mensuração de resultados e de desempenho, à mercê das exigências econômicas nacionais e internacionais. Tal perspectiva ignora as condições concretas de organização das escolas e confere à educação uma dimensão de qualidade restrita aos resultados dos testes e à lógica do controle e do treinamento.

O embasamento teórico até aqui debatido oferece conceituações que permitem depreender que o currículo e a avaliação na perspectiva das competências convergem com o setor produtivo, investidas que constituem aquilo que Dardot e Laval (2016) chamaram de formação do “sujeito empresarial”. Portanto, é possível observar que a adoção de um modelo para a formação humana com base na noção de competências persegue o anseio de conversão do sistema escolar às necessidades econômicas.

### **A formação pedagógica da rede estadual de educação do Paraná: as proposições dos materiais da formação pedagógica de 2019 e 2020**

Partindo do pressuposto de que toda proposta pedagógica é parte de um projeto de sociedade, um território em disputas, e que representa embates do cenário político e cultural mais amplo, busca-se investigar os pressupostos que sustentam a proposta pedagógica da Rede Pública Estadual do Paraná, entendida como “expressão de um projeto político cultural” (KRAMER, 1997).

Para isso, propôs-se a análise dos materiais dos cursos de formação continuada direcionados aos profissionais da educação, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação. A análise aqui pretendida refere-se aos materiais das formações realizadas em julho de 2019 e fevereiro de 2020. A rede estadual de ensino do Paraná promove a formação pedagógica a cada início de semestre letivo e os materiais são organizados pela própria Secretaria de Educação.

Para a análise dos materiais, como estratégia metodológica, optou-se pela leitura integral dos documentos. Buscou-se identificar as proposições e temáticas abordadas e as mais recorrentes, para então, depreender as concepções que embasam a proposta subjacente aos materiais, como veremos a seguir.

Nas formações de 2019 e de 2020, o “plano de ação” é o elemento condutor do material, conforme apresentado: “o Plano de Ação descreve como a escola vai desenvolver suas ações e traçar metas para alcançar seus objetivos. De certa forma, é um compromisso da escola com a intenção de atingir um objetivo” (PARANÁ, 2019).

Embora descrito como dotado de um objetivo mais amplo, foram identificadas duas proposições recorrentes que, por esse motivo, constituíram os eixos analíticos, a saber: 1) a centralidade das avaliações – Prova Paraná e IDEB; e 2) o alinhamento do planejamento às competências da BNCC. No quadro 1 são apresentados alguns trechos dos materiais que evidenciam a presença destas proposições.

**Quadro 1 – Proposições recorrentes nos materiais  
de formação pedagógica – 2019 e 2020**

|                       | <b>CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES – PROVA PARANÁ E IDEB</b>   | <b>O ALINHAMENTO DO PLANEJAMENTO COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC</b>   |
|-----------------------|--|--|
| <b>MATERIAIS 2019</b> | <p>“[...] com o boletim apresentando o nosso Ideb, resultados da Prova Paraná [...] vamos analisar o Plano de Ação desenvolvido” (PARANÁ, 2019).</p> <p>“[...] O propósito deste momento é continuarmos a realizar a análise dos indicadores educacionais [...] e, também, os resultados e descritores da Prova Paraná, para então levantarmos as hipóteses sobre as causas das dificuldades e fragilidades dos estudantes” (PARANÁ, 2019).</p>  | <p>“[...] analisaremos as 10 Competências Gerais da BNCC, como elas se articulam às práticas escolares, e também, conheceremos escolas que já realizam ações” (PARANÁ, 2019).</p> <p>“A BNCC define as habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de adquirir ao longo da vida” (PARANÁ, 2019).</p> <p>“Porque trabalhar as 10 competências no âmbito escolar? [...] Porque a BNCC visa ao pleno desenvolvimento do estudante, seu desenvolvimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Ou seja, as dez competências remetem ao país que queremos.” (PARANÁ, 2019).</p>  |
| <b>MATERIAIS 2020</b> | <p>“O Boletim da Escola, que apresenta os resultados referentes às taxas de aprovação (rendimento e conselho de classe); reprovados (rendimento e frequência); desistentes; Programa Presente na Escola; e participação dos estudantes na 3ª edição da Prova Paraná” (PARANÁ, 2020).</p> <p>“O Boletim da Prova Paraná Mais apresenta os dados de proficiência média dos estudantes separadas por padrão de desempenho e a porcentagem de participação dos estudantes” (PARANÁ, 2020).</p> | <p>“Ressaltamos que, a partir de 2020, teremos uma nova organização curricular para o Ensino Fundamental - CREP - que orientará tanto o Plano de Nivelamento como o trabalho docente. Quanto ao Ensino Médio, a organização curricular continua pautada nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, porém com foco no desenvolvimento das competências da BNCC” (PARANÁ, 2020).</p> <p>“A partir de 2020, toda a Rede Estadual de Ensino utilizará o mesmo Livro Didático [...]. O conteúdo estará de acordo com a BNCC” (PARANÁ, 2020).</p> <p>“O Clima Escolar potencializa o desenvolvimento das Dez Competências presentes no Currículo da Rede Estadual Paranaense” (PARANÁ, 2020).</p> |

Fonte: As autoras (2022), com base nos materiais analisados.

Com relação ao primeiro eixo, a centralidade dada às avaliações – Prova Paraná e IDEB - observa-se que o material coloca como principal subsídio do planejamento das escolas os resultados/índices das avaliações, como foco das ações propostas. Segundo o material, para a análise das ações desenvolvidas na escola, a base é “o nosso Ideb e resultados da Prova Paraná” (PARANÁ, 2019). Portanto, o fio condutor do plano de ação pedagógica são os indicadores educacionais, os instrumentos indicados como mais adequados para análise das dificuldades e fragilidades dos estudantes:

O propósito deste momento é continuarmos a realizar a análise dos indicadores educacionais [...] e, também, os resultados e descritores da Prova Paraná, para então levantarmos as hipóteses sobre as causas das dificuldades e fragilidades dos estudantes (PARANÁ, 2019).

De maneira análoga, a aura em torno dos índices de desempenho nas avaliações é encontrada em ambos os materiais. A referência é conferida ao Boletim da Escola, voltado para os escores educacionais, com a novidade do Boletim da Prova Paraná: “O Boletim da Prova Paraná Mais apresenta os dados de proficiência média dos estudantes separados por padrão de desempenho e a porcentagem de participação dos estudantes” (PARANÁ, 2020).

Quanto ao segundo eixo, percebeu-se que a indicação é que o planejamento esteja alinhado às competências da BNCC, tendo como norte a padronização do currículo e a ênfase nas avaliações. As dez competências da Base aparecem como norteadoras das práticas pedagógicas: “A BNCC define as habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de adquirir ao longo da vida” (PARANÁ, 2019). Com a pergunta “Porque trabalhar as 10 competências no âmbito escolar?” perfaz que “as dez competências remetem ao país que queremos” (PARANÁ, 2019). Ainda compondo o material, é disponibilizado um vídeo que tem como título “As 10 competências da BNCC”, com a fala de Anna Penido, representante do Instituto *Inspirare* e do Movimento pela Base – a voz do empresariado.

Nesse sentido, observa-se o alinhamento da organização curricular proposta com “a estrutura da BNCC, ressaltando o contexto paranaense no currículo” (PARANÁ, 2020):

Ressaltamos que, a partir de 2020, teremos uma nova organização curricular para o Ensino Fundamental – CREP – que orientará tanto o Plano de Nivelamento como o trabalho docente. Quanto ao Ensino Médio, a organização curricular continua pautada nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, porém com foco no desenvolvimento das competências da BNCC (PARANÁ, 2020).

Nos materiais, as competências estão associadas ao sentido de ação, de saber fazer, e remetem à ideia de que “aprender a aprender é fundamental para que o estudante conquiste autonomia para continuar aprendendo” (PARANÁ, 2019). É interessante notar que outros elementos e temáticas abordadas no material percorrem perspectivas que tangenciam para indicadores estatísticos, restritas à aspectos comportamentais, de adequação e ajuste do planejamento à lógica das competências e das avaliações. Sem pormenorizar, apenas a título de ilustração, quando se menciona, por exemplo, o que seria uma “boa prática”, o destaque é para a “lista de exercícios – a partir da Prova Paraná”, ou seja, uma

boa prática pedagógica seria o treinamento para as provas standardizadas. No mesmo sentido, quando se recomenda especial atenção aos descritores das provas que “são conteúdos curriculares associados a operações cognitivas que analisam certas competências desenvolvidas pelos estudantes” (PARANÁ, 2020). A indicação do livro didático também revela o alinhamento com as avaliações e com as competências da BNCC, uma orientação curricular de cunho padronizado e de acordo com a BNCC.

Dentre as proposições, localizou-se que os subsídios que sustentam o Plano de Ação das escolas ficam restritos aos resultados da Prova Paraná e do IDEB, alinhado ao discurso das competências da BNCC, presente em ambas as formações.

### **A formação pedagógica de docentes como processo de indução à adesão ao projeto educativo do governo do estado do Paraná**

Ao buscar compreender a concepção de educação subjacente à formação continuada de docentes na rede estadual do Paraná, a partir o arcabouço teórico escolhido para a análise deste artigo, observam-se vários elementos que estão em consonância com os preceitos da cartilha neoliberal, de formação do “sujeito empresarial”.

Tais investidas, ao subordinar a experiência escolar à perspectiva utilitária, a qual converge com o cerceamento da autonomia pedagógica das escolas e dos docentes, limita as possibilidades de desenvolvimento intelectual dos estudantes. Assim, essa perspectiva se constitui como verdadeiro obstáculo a uma formação de qualidade para além dos padrões numéricos. Ao subordinar a experiência escolar às proposições empresariais, os sentidos formativos limitam-se ao treinamento e ao controle. Em termos gerais, infere-se que a formação pedagógica é consoante e indutora de uma concepção pragmática e empresarial.

As análises aqui realizadas se cruzam com os estudos de Mendes, Horn e Rezende<sup>53</sup> (2020) que investigam a natureza das políticas educacionais na rede estadual do Paraná dos últimos anos, que configuram-se pelo

[...] gerenciamento e controle da ação docente e pedagógica, com a finalidade de melhorar as notas dos estudantes no ranking dos processos de avaliação em larga escala, como é o caso, por exemplo, do IDEB e da Prova Paraná (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 3).

53 Mendes, Horn e Rezende (2020) analisam a implantação do modelo de gestão educacional orientado pelo Guia de Tutoria Pedagógica, da Fundação Itaú Social (2014), e 15 roteiros de tutoria elaborados e lançados pelo Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, concluindo que as atuais políticas educacionais do Estado do Paraná eliminam a autonomia pedagógica das escolas.

Mendes, Horn e Rezende (2020), ao analisarem o programa de tutorias pedagógicas, ressaltam o cerceamento da autonomia docente e das escolas, induzidas a tomar a elevação do IDEB como principal ocupação:

[...] observa-se a forte determinação de responsabilização da equipe gestora pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem, sendo o sucesso visto como aferição de boas notas obtidas pelos alunos nas avaliações internas e em larga escala, e o fracasso concebido como baixo rendimento nos índices das mesmas avaliações. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 16).

Na mesma direção, Silva Junior (2016) analisou a implementação das políticas de avaliação em larga escala no estado nos anos de 2011 e 2012 (Governo Beto Richa), e demarcou as implicações alarmantes no trabalho pedagógico e na organização escolar:

[...] estão usando tais notas para ranquear as instituições escolares, estimulando a competição entre elas. [...] os alunos têm sido submetidos, periodicamente, a testes baseados nos modelos dessa prova, para se familiarizarem com o formato das questões, ou seja, as aulas tendem a se tornar cursinhos preparatórios para o IDEB (SILVA JUNIOR, 2016, p. 15).

Desse quadro da literatura e como resultados da análise, depreendeu-se que estão subjacentes aos materiais da formação pedagógica do estado uma concepção pragmática e instrumental de educação, uma racionalidade produtivista e mercantil que visa o controle sobre o processo formativo, imprimindo nos sujeitos uma nova forma de ser e estar no mundo.

Conclui-se que a concepção sustentada na formação pedagógica, dada a centralidade direcionada às competências e aos resultados das avaliações em larga escala, carrega pressupostos e entende o trabalho docente pelo viés pragmático, no cerceamento da autonomia intelectual e pedagógica. Ressalta-se a importância de uma perspectiva formativa que permita aos estudantes o acesso ao conhecimento, ao pensamento crítico e ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual, que permita compreender a realidade social e histórica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpaec, 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2020.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

MENDES, Ademir. A. P.; HORN, Geraldo B.; REZENDE, Edson T. de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paraense. *Roteiro*, v. 45, p. 1-24, 4 jun. 2020. Acesso em: 21 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Estudo e Planejamento Julho 2019*. Ensino Regular e EJA + Agentes Educacionais. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1933>. Curitiba: SEED, 2019. Acesso em: 28 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Estudo e Planejamento Fevereiro 2020*. Escolas Regulares e EJA. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1939>. Curitiba: SEED, 2020. Acesso em: 28 set. 2020.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PERONI, Vera. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n. 36, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In: ANPED SUL*, 11, 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Acesso em: 08 ago. 2020.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (Governo Beto Richa). 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_silvio\\_borges\\_silva\\_junior.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_silvio_borges_silva_junior.pdf). Acesso em: 26 fev. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. *Temas & Matizes*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em: 27 fev. 2022.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO MATO GROSSO DO SUL: a materialização da lei 13.415/2017 nas escolas-piloto de Dourados-MS

*Fabio Perboni*

*Maria de Lourdes Ferreira Macedo Lopes*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que institui a chamada Reforma do Ensino Médio, possui 22 artigos que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogam a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituem a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Entre as modificações resultantes, propõe-se a ampliação da carga horária mínima para mil horas anuais; divide-se a formação em duas partes, uma de acordo com a BNCC e outra para os itinerários formativos, sendo que a primeira parte, de formação geral, não pode ter mais que 1.800 horas no total do curso. Dessa forma, para completar as 3.000 horas do curso, restaria no mínimo 1.200 horas para os itinerários formativos.

Este texto analisa os efeitos dessas proposições no Mato Grosso do Sul, tendo como recorte a análise nas Escolas-piloto localizadas no município de Dourados. Os dados apresentados partem de resultados de pesquisa de mestrado intitulada “Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do Município de Dourados-MS”, inscrita na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e integra a pesquisa interinstitucional denominada “A Reforma do EM com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, que compõe uma investigação em rede, coordenada nacionalmente pelo Grupo EMPesquisa.

O recorte temporal da investigação situa-se entre 2017 e 2020, correspondente à promulgação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e ao período de encerramento da investigação, respectivamente. A metodologia da pesquisa consiste na abordagem qualitativa, com análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com agentes responsáveis pela implementação da Reforma em questão no Estado, com um total de oito depoentes, envolvendo 2 professores, 2 coordenadores, 2 diretores e 1 formadora regional e o coordenador estadual do Novo Ensino Médio. O corpus documental da pesquisa compõe-se por legislação nacional e normativos, além de orientações emitidas pelo Sistema Estadual de Educação.

A análise dos efeitos da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) no estado de Mato Grosso do Sul e, mais especificamente, nas escolas-piloto analisadas, implica na compreensão inicial de que tal legislação promove modificações estruturais nesta etapa da educação básica, reorganizando a forma de arranjo das escolas, os conteúdos a serem ministrados, a matriz curricular como um todo.

Na Lei referida, define-se apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio; indica-se Inglês como língua estrangeira obrigatória, enquanto outras áreas funcionam como estudos e práticas, e não como disciplinas; insere-se conteúdo com objetivo de uma formação integral do estudante, sem especificar como deve ser trabalhado, com destaque para o chamado Projeto de Vida do estudante; e permite-se atividades online para esta etapa de educação.

Essas e outras modificações, como a organização dos itinerários formativos, ficam sob responsabilidade dos sistemas de ensino, majoritariamente de oferta das redes estaduais, de acordo com as realidades locais e as condições específicas de cada localidade, formando, pois, arranjos diferentes nos mais de 5.570 municípios brasileiros. Neste sentido, acentua-se a pertinência das pesquisas que investigam a materialização dessa legislação no âmbito de cada Estado e das múltiplas condições de oferta em diferentes municípios brasileiros.

Considera-se que esta nova legislação deve ser compreendida no conjunto mais amplo de alterações normativas que caracterizam as políticas educacionais, sobretudo após o ano de 2016, em que o golpe jurídico, midiático e parlamentar destituiu a Presidenta Eleita, Dilma Rousseff, e ampliam proposições que reduzem a autonomia das instituições educacionais, tendo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma referência para a formação inicial e continuada de docentes e gestores educacionais, para as avaliações externas alterações ainda em curso no presente momento.

Diferentes autores analisam os alcances e significados dessas alterações. Kuenzer (2020) alerta que a flexibilização da proposta curricular do Ensino Médio é a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação

capitalista que acentua o desenvolvimento desigual e obstina formar trabalhadores com subjetividades flexíveis:

Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (KUENZER, 2020, p. 62).

Corroborando com Kuenzer (2020), Antunes (2020, p. 146) aponta: “A flexibilização e sua expressão multifacetada no mundo do trabalho sintetizam o que parte dos autores da sociologia tem definido, desde os anos 80, como precarização do trabalho”. Este autor ainda afirma:

A flexibilidade ou flexibilização constitui hoje uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista do seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras da atividade laboral e o espaço de vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de concentração da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (ANTUNES, 2020, p. 145).

Diante do cenário de desemprego estrutural do modo de produção capitalista vivenciado nas últimas décadas, no qual a perda de direitos e a incerteza laboral é constante, emergem as reformas educacionais, como a do Novo Ensino Médio, incidindo sobre a “[...] formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha” (KUENZER, 2020, p. 57).

Para a implementação da nova legislação, foram instituídas as escolas-piloto do Novo Ensino Médio, denominação presente na Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018a), do Ministério da Educação (MEC), para nomear as escolas selecionadas para participar do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, as quais receberiam apoio técnico e financeiro para a implementação da Reforma. No Estado de Mato Grosso do Sul foram instituídas, no ano de 2019, 50 escolas-pilotos, sendo duas delas na cidade de Dourados. Neste texto, denominaremos essas instituições de ensino de Escola-Piloto “A” e Escola-Piloto “B”.

A Escola-Piloto “A” localiza-se numa área central da malha urbana de Dourados, possuía 123 estudantes matriculados no Ensino Médio, no período matutino (QEDU, 2018). Apresentou em 2018 desempenho maior que a média das outras escolas estaduais do município referido, considerando os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desde o ano de 2009 já estava inserida no Programa Ensino Médio Inovador, operacionalizando uma matriz curricular com carga horária ampliada para mil horas anuais (5 horas diárias/6 aulas por dia), todas presenciais, sendo 16% da carga horária constituída por disciplinas denominadas como parte diversificada (eletivas, pesquisa e autoria, projeto de vida/pós-médio). Possui, portanto, uma organização com alguns elementos presentes na nova legislação.

A Escola-Piloto “B”, distante da área central da cidade, localiza-se mais próxima de bairros periféricos. Oferecia o Ensino Médio no período matutino, possuía 169 estudantes (QEDU, 2018) e apresentou também um desempenho no IDEB inferior à escola “A”, abaixo da média das escolas estaduais de Dourados. Ofertava o Ensino Médio com 800h anuais (5 aulas diárias).

Percebe-se que o perfil das escolas-piloto no Estado foi composto por escolas com perfil distinto, não havendo um padrão de organização ou desempenho previamente estipulado para compor o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

Sobre a escolha dessas escolas, o Coordenador Estadual do Programa destaca que o papel da Secretaria Estadual de Educação (SED) foi limitado, pois apresentava-se escolas que se enquadravam nos critérios estabelecidos pelo MEC:

No momento da apresentação do programa e do convite para a adesão, ela apresentou um relatório das escolas qualificadas para o Programa. Quem fez essa qualificação da escola foi o Ministério da Educação [...]; eles nos apresentaram quais escolas estavam qualificadas. O conjunto de escolas era maior que o total que aderiram, pois nós tínhamos um limite de adesão, um número exato. “Vocês podem aderir com X escolas!”. Na época, acho que eram 56 escolas ou algo assim. E, na relação das escolas qualificadas, acho que apresentaram um total de mais de 90 escolas, então nós tínhamos um número de escolas superior ao número de vagas para adesão, mas o MEC apresentou os critérios (SANTOS, 2020, p. 9, informação verbal).

A Portaria MEC nº 649/2018 (BRASIL, 2018<sup>a</sup>) estabelece alguns destes critérios citados pelo entrevistado, porém, a seleção das escolas aptas a se tornarem as escolas-piloto foi estabelecida nas orientações para implantação destas, conforme o Art. 10º da própria Portaria, destacado abaixo:

Art. 9º A implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, em suas redes, deverá atender aos seguintes critérios:

I – implantação, em 2019, em:

- a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e
- b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir:

1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009;

2. unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e

3. unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas.

II – oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 10. As orientações e os critérios para implantação das escolas-piloto serão descritos no documento orientador do Programa (BRASIL, 2018ª, s/p).

Considerando-se esse contexto mais amplo, na próxima seção, apresenta-se como foi o processo de materialização das mudanças propostas nas duas escolas-piloto, analisando algumas características selecionadas.

## **Escolas-Piloto em Dourados-MS**

Para a análise do processo de materialização da reforma nas escolas-piloto, selecionou-se alguns aspectos considerados mais relevantes e com desdobramentos mais significativos para as unidades escolares, em especial a ampliação da carga horária; a flexibilização curricular constituída pelas disciplinas eletivas, Projeto de Vida e pelos itinerários formativos.

A ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas anuais materializou-se em momentos e de modos diferentes nas escolas estudadas. Na Escola-Piloto “A”, a ampliação da carga horária já estava instituída desde 2009, quando a instituição fez adesão ao ProEMI. Operacionalizava uma matriz curricular com seis tempos, todos os dias da semana e com aulas presenciais. Assim, em 2019, quando se tornou piloto do Novo Ensino Médio, a escola não alterou a carga horária ofertada. Na Escola-Piloto “B”, tal mudança da carga horária foi instituída em 2019, no entanto, a sexta aula diária, o chamado último tempo, foi ofertado com aulas não presenciais, característica presente em apenas três das 50 escolas-piloto do estado do Mato Grosso do Sul.

Ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação/MS se comprometeu a implementar as escolas-piloto com currículo flexível e oferta de itinerários formativos a partir de 2019 (BRASIL, 2018a). Esses diferentes itinerários formativos seriam construídos pelas escolas-piloto por meio de uma Proposta de Flexibilização Curricular e monitorados pelo Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular. Em conformidade com o artigo 6º da Portaria nº 1.024/2018 (BRASIL, 2018b), as escolas apoiadas, que recebessem recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, deveriam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular, cujas ações contribuíssem para a implementação do Novo Ensino Médio, e contemplassem:

- I – formação continuada para os professores;
- II – proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes;
- III – proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil;
- IV – identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador;
- V – definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional a seguir, com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020:
  - a) Linguagens e suas tecnologias;
  - b) Matemática e suas tecnologias;
  - c) Ciências da natureza e suas tecnologias;
  - d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e
  - e) Formação técnica e profissional.
- VI – plano para a utilização dos recursos no desenvolvimento da PFC;
- VII – plano para o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020 (BRASIL, 2018b, s/p).

A flexibilização curricular, com a introdução da parte diversificada (eletivas, projeto de vida/pós-médio, estudo orientado) também se materializou em tempos e modos distintos em ambas as escolas. Na Escola-Piloto “A”, esses componentes curriculares já estavam presentes desde 2009, com o Pro-EMI, e a única alteração efetuada foi nas disciplinas eletivas, para atender a nova proposta, pois essas disciplinas passaram a se articular com as áreas de conhecimento. Já na Escola-Piloto “B”, a introdução dessas disciplinas

ocorreu somente em 2020. No ano anterior, houve a ampliação da carga horária, porém, com a oferta de disciplinas da Formação Geral Básica. As aulas do sexto tempo, aulas não presenciais, eram ofertadas em forma de projetos.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) apresenta em seu artigo 4º uma das alterações mais significativas na estrutura de organização do Ensino Médio, agora composto por duas partes: uma que se refere à Base Nacional Comum Curricular e outra constituída por cinco itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Portaria nº 649/2018 (BRASIL, 2018a) explicita em seu artigo 12º que os itinerários deveriam ser “implantados a partir de 2019” nas escolas-piloto. Embora o referido documento estabeleça o ano de 2019 para a implantação dos itinerários formativos nas escolas-piloto, o Plano de Acompanhamento de Flexibilização Curricular elaborado pela SED/MS apresentou outra formulação como obrigação das escolas selecionadas, com o texto seguinte: “Elaborar o conjunto de ações, a serem realizadas durante o ano de 2019, com foco na flexibilização curricular. Esta ação não será o itinerário formativo, mas servirá como um passo inicial na definição e entendimento dos desafios da flexibilização” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, s/p).

As dificuldades para colocar em prática a proposta da reforma ficam evidentes no adiamento dos prazos para sua efetivação nas escolas-piloto. Os itinerários formativos previstos para serem implantados em 2019 (BRASIL, 2018a), tiveram esse prazo adiado para 2020 (BRASIL, 2018b), o mesmo limite de tempo estabelecido pela Secretaria Estadual PAPFC/SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

As entrevistas com os responsáveis por coordenar esse processo foram realizadas em meados de 2020, portanto, quando os itinerários deveriam estar em funcionamento nas escolas-piloto, considerando o prazo adiado. Esse processo teria a função de servir como espaço de experimentação e de organização da proposta, antes de esta ser estendida a todas as escolas da Rede Estadual. Em vista disto, os depoimentos dos sujeitos surpreenderam. Quando perguntada sobre como estava ocorrendo a implementação dos itinerários formativos na escola no ano de 2020, a Coordenadora “A” respondeu:

Essa implementação dos itinerários formativos ainda está em análise, não está totalmente implementada, então a gente vem trabalhando e aguardando orientações. Agora, com essa questão do Covid-19, está mais difícil, mas é uma coisa em aberto, não está totalmente trabalhando não, mas o projeto piloto é justamente para isso, é justamente para entender um

pouquinho como é esse Ensino Médio, se ele dá certo, como são essas eletivas e, graças a Deus, elas vem dando certo, os alunos gostam de trabalhar projetos. Trabalha-se muito a cultura com música, com vídeos, com tecnologias e eles adoram, vem funcionando (COORDENADORA “A”, 2020, p. 3, informação verbal).

Destaca-se que o ano letivo de 2020 teve início normalmente, antes de serem feitas as restrições e a suspensão das atividades presenciais decorrentes da COVID-19, portanto os itinerários já deveriam estar em funcionamento, mas não foi o que aconteceu. O Professor “A”, quando perguntado sobre a participação da comunidade na construção desses itinerários formativos, respondeu:

Escolheram áreas, se eram das humanas, das linguagens ou das tecnologias. Na nossa escola, no que foi lecionado ano passado ao menos, não teve essa escolha ainda. Pelo que eu entendo ficou para ser escolhida esse ano, no ano passado não teve (PROFESSOR “A”, 2020, p. 3, informação verbal).

O Professor “A” confirma que foram escolhidas áreas para trabalhar as eletivas, como previsto no Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular do Programa do Novo Ensino Médio da Secretaria de Educação/MS, que se estendeu para 2020, porém, não foram efetivados como itinerários, porquanto não foi possível a escolha dos alunos por um itinerário específico e a carga horária das disciplinas eletivas fora inferior ao estabelecido para os itinerários.

Ao ser interrogada, em meados de 2020, sobre como foi essa construção para implementação dos itinerários formativos, a Diretora “B” respondeu:

**Na realidade, nós não concluímos.** Porque **era tudo muito novo**, nós não recebemos formação, recebemos uma formação só sobre algumas normas, pela própria Coordenadoria, para nos mostrar quais eram as resoluções e as normativas que nós iríamos seguir. Mas uma formação igual existe na escola integral, isso não aconteceu. Então, as disciplinas que tinham a carga horária ampliada, eles desenvolveram os projetos, em todas as áreas foram desenvolvidos projetos. Nas áreas de linguagens, humanas, matemática, ciências e aí não se definiu qual seriam os itinerários nesse primeiro momento, acredito que aconteceria agora em 2020. Apesar de ter entrado essas eletivas na carga horária, não foi possível, pelo jeito não é. Eu fiquei na escola até o final de março e, até então a **gente não tinha notícias a respeito disso** (DIRETORA “B”, 2020, p. 1-2, grifo nosso, informação verbal).

Conforme depoimento da Diretora “B”, os itinerários formativos não se efetivaram na escola, pois o corpo docente, principalmente, não teve formação

sobre o assunto nem notícias a respeito do tema. Nesse sentido, a Coordenadora “B” aponta como esse processo de mudanças e transformações foi acontecendo na instituição:

Dessa forma como está colocado agora [2020], na verdade é primeiro ano que a gente está trabalhando, porque no ano passado [2019] ainda se estava montando o projeto. E a **gente foi, a duras penas, estudando por conta própria até conseguir entender, nós não tínhamos muito material para estudo nem muita bibliografia**. Esse ano nós fomos atrás e devagar fomos compreendendo, estudando e foi fluindo. Eu acredito que poderia estar melhor, é porque a gente ainda está construindo, é um **processo em construção**, então **não é algo que foi fácil**, nós não amanhecemos com a notícia que seríamos EAD, 30 horas, [...], não foi assim. Então a gente está no processo de construção [...] (COORDENADORA “B”, 2020, p. 3, grifo nosso, informação verbal).

Quando questionada se houve planejamento para a implementação dos itinerários formativos para 2020, a Professora “B” respondeu: “Não, não lembro. Para 2020, não, [...] nós iríamos continuar, por exemplo: eu não peguei eletiva, então, quem pegou a eletiva, iria continuar com projetos (PROFESSORA “B”, 2020, p. 3, informação verbal).

A professora formadora da CRE-5, do Município de Dourados, informou, na entrevista, em dezembro de 2020, que, nas escolas-piloto “A” e “B”, tratou-se sobre os itinerários formativos: “Nós falamos também a respeito dos itinerários formativos, que a escola teria que contemplar, no mínimo, dois itinerários a partir de 2020, e fomos apresentando também documentos que falavam a respeito desses itinerários” (CALADO, 2020, p. 4, informação verbal).

Ainda em dezembro, quando entrevistado, o coordenador do Novo Ensino Médio relatou que as escolas-piloto, no momento de construção de suas Propostas de Flexibilização Curricular, em 2019, não teriam regulamentação no sistema estadual de educação sobre os itinerários formativos:

[...] é a possibilidade de escolha do estudante frente a um currículo flexível, e a escola tinha que apresentar isso, mesmo que num primeiro momento [...] não tivesse que apresentar um itinerário formativo de imediato, mesmo porque não **tinha currículo pronto, não tinha regulamentação no âmbito do sistema, então, como a escola iria sair a frente apresentando itinerário formativo sem ter isso de um modo mais consolidado?** Assim, não foi exigido da escola a apresentação do itinerário formativo num primeiro momento, mas foi exigido que a escola apresentasse uma proposta de flexibilização curricular, já alguns exercícios de flexibilização (SANTOS, 2020, p. 13-14, grifo nosso, informação verbal).

Assim, os itinerários formativos, previstos inicialmente nos normativos federais para 2019 e nos estaduais para 2020, não se materializaram nas escolas-piloto localizadas no município de Dourados. Mesmo em âmbito estadual não existia, naquele momento, uma regulamentação quanto a esse aspecto. Não foi exigido da escola-piloto, portanto, a apresentação de itinerário formativo na sua Proposta de Flexibilização Curricular, mas apenas o que foi denominado de “alguns exercícios de flexibilização”.

O que se apreende da fala dos sujeitos da escola é um desconhecimento sobre a política que estavam implementando. Constata-se tal dificuldade quando, no momento das entrevistas, realizadas em meados de 2020, aqueles foram interpelados quanto aos itinerários formativos, tendo sido recorrentes os silêncios, as pausas e o uso de expressões como: “ainda está em análise”, “não teve essa escolha ainda”, “na realidade, nós não concluímos”, “a gente não tinha notícias a respeito disso”, “estudando por conta própria até conseguir entender”, “não, não me lembro”.

Verifica-se que os prazos estabelecidos pela legislação nacional e estadual para a implementação dos itinerários formativos nas escolas-piloto não se materializaram. Do ponto de vista teórico, essa constatação corrobora com as análises que apontam para a importância dos sujeitos que manejam no dia a dia a política educacional, os implementadores de fato, que se situam nos sistemas de ensino e nas escolas. Anuncia-se dificuldades crescentes de uma proposta que nasce sem discussão ou conhecimento de docentes e gestores que devem colocá-las em prática.

Arretche (2001) assevera que nenhum programa público será implementado de acordo com o desenho e os meios previstos pelos seus formuladores, uma vez que esses dependem dos implementadores, pessoas que colocam efetivamente a política em prática. Igualmente, Villanueva (1996) chama de “*burocratas de la calle*” aqueles que lidam com a implementação das políticas em seu contato mais próximo com o destinatário final.

No caso de Mato Grosso do Sul, somente no final do ano de 2020 a SED/MS publicou a Resolução SED nº 3.085, de 10 de dezembro de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020) com a nova matriz curricular para algumas escolas-piloto, a ser operacionalizada no ano letivo de 2021, conforme Comunicação Interna CI/SUPED/SED 2173, de 9 de dezembro de 2020. Neste caso, a Escola-piloto “B” teria que operacionalizar sua matriz curricular com 1.800 horas para as disciplinas da Formação Geral Básica e 1.200 horas para o Itinerário Formativos, sendo parte dessa carga horária não presencial.

A atual proposição de Reforma do Ensino Médio acentua aspectos já presentes em propostas anteriores para essa etapa da educação básica, como destacou Moehlecke (2012) ao analisar as últimas alterações curriculares. A

autora ressaltou que alguns aspectos são recorrentes, como a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; e o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. No caso da Reforma em análise, Ferreti e Silva (2017) afirmaram que suas finalidades adequam a educação às mudanças do setor produtivo para preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho.

No caso em análise observa-se que essas medidas, além de desestruturarem a organização vigente do Ensino Médio, encontram dificuldades para efetivar esse novo modelo de alinhamento a uma perspectiva neoliberal para a educação. Cabe às pesquisas da área educacional analisar de forma mais detida os desdobramentos desta reforma e o funcionamento das escolas.

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Notarc Barreira; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*/ Ricardo Antunes. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. *Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018*. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216). Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. *Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018*. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107). Acesso em: 3 de out. 2021.

CALADO, Lucimeire Aparecida Garcia. *Entrevista sobre o Novo Ensino Médio nas Escolas-Piloto de Dourados-MS*. [dez. 2021]. Entrevistadora: Maria de Lourdes. Dourados-MS (on-line), 2020. (66 min.).

COORDENADORA A. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio na Escola-Piloto A*. [jul. 2020]. Entrevistadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes. Dourados-MS (*on-line*), 2020. (14 min).

COORDENADORA B. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio na Escola-Piloto B*. [ago. 2020]. Entrevistadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes. Dourados-MS (*on-line*), 2020. (31 min).

DIRETORA B. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio na Escola-Piloto B*. [jun. 2021]. Entrevistadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes. Dourados-MS (*on-line*), 2021. (22 min).

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjM-W37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. 2019. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular*, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. 2020. Resolução/SED/MS n. 3.805, de 10 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas-aulas semanais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*. Poder legislativo, Campo Grande, ano 42, n. 10.350, p. 32-36, 10 dez. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações Universidade do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

PROFESSORA B. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio na Escola-Piloto A.* [jul 2020]. Entrevistadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes. Dourados-MS (*on-line*), 2020. (17 min).

PROFESSOR A. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio na Escola-Piloto A.* [jul 2020]. Entrevistadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes. Dourados-MS (*on-line*), 2020. (34 min).

SANTOS, Davi de Oliveira. *Entrevista sobre Novo Ensino Médio no MS.* [dez 2020]. Entrevistadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes. Dourados-MS (*on-line*), 2020. (206 min).

VILLANUEVA, Aguilar. *La Implementación de las políticas*, Mexico DF. Miguel Ángel Porrúa, 1996.

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RS: problematizações a partir da experiência de uma escola piloto

*Isis Azevedo da Silva Carvalho  
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves  
Simone Barreto Anadon*

---

O presente artigo discute os dados de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência – GTED da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que buscou compreender como a Reforma do Ensino Médio foi sendo materializada na rede pública estadual, a partir na análise da experiência de uma escola piloto.

A Reforma do Ensino Médio foi instituída por meio da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016), que foi convertida na Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Com a reforma vários artigos da Lei e Diretrizes e Bases da Educação foram alterados propondo mudanças significativas na organização e no currículo do Ensino Médio.

Buscando induzir a implementação de tal Reforma, o governo federal criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio por meio da Portaria n. 649/2018 (BRASIL, 2018), no qual as redes escolares que fizessem sua adesão, deveriam indicar escolas piloto para iniciar a adequação da sua organização e currículo ao proposto na Reforma e para tal receberiam um suporte financeiro.

O Estado do Rio Grande do Sul aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e indicou que cada Coordenadoria Regional de Educação – CRE escolhesse 10 escolas piloto, com intuito de que servissem de parâmetro para o restante das escolas de Ensino Médio no processo de adequação ao Novo Ensino Médio. Na pesquisa ora apresentada, buscamos a partir da análise dos documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC do RS para as escolas piloto e da entrevista com uma gestora de uma escola piloto, compreender como se deu o processo de reorganização e reconfiguração da escola para atender a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

## As Escolas piloto e o início da materialização da Reforma do Ensino Médio

O governo do Estado do Rio Grande do Sul aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018), para incentivar as redes estaduais a implementarem o mais breve possível a Reforma em curso. Conforme considera Chagas (2019, p. 102): “não há evidências de que tenha ocorrido, no âmbito da SEDUC, resistências ou questionamentos ao novo formato do Ensino Médio”, como é perceptível que “o Governo do Rio Grande do Sul alinhou-se, desde a primeira hora, ao projeto reformista constituinte da MP” (2019, p. 101).

No Rio Grande do Sul cada Coordenadoria Regional de Educação - CRE fez a indicação das escolas de Ensino Médio que seriam responsáveis por serem as escolas piloto que no ano de 2020 começaram a se organizar e viver o Novo Ensino Médio. Inicialmente, foi apontado para as escolas piloto que elas teriam um papel protagonista no processo, uma vez que as demais escolas iriam se inspirar na experiência delas e que elas teriam autonomia para propor como a escola se organizaria para se adequar a lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Mas, conforme discutiremos ao longo deste texto, na prática as escolas tiveram pouca autonomia neste processo.

De acordo com o documento da secretaria de Educação do RS a escolha das escolas piloto seguiu os seguintes critérios: Escola participante do fomento ao EMTI<sup>54</sup>; Escola participante do ProEMI<sup>55</sup>; Escola de Tempo Integral com jornada, em média, de 7 horas; e, Escolas com jornada, em média, de 5 horas. O processo de seleção das escolas piloto seguiu os seguintes passos, de acordo com documento fornecido pela secretaria de Educação do RS às escolas: Criação de grupo de trabalho, com intuito de acompanhar e liderar o processo de implementação junto às escolas; Mapear escolas pilotos, buscando dialogar com gestores das potenciais escolas pilotos visando a seleção das escolas; Seleção das escolas pilotos, com entrega de documentos com estratégia, acompanhamento e avaliação das escolas escolhidas; Iniciar ações de implementação das escolas piloto, construção do novo currículo do Ensino Médio; e, Início das aulas com a matriz curricular do piloto, com foco na avaliação do processo.

O Rio Grande do Sul, foi um dos estados do Brasil com maior proporção ao programa-piloto, somente no RS, são 264 escolas piloto. Inicialmente a

54 O Estado do Rio Grande do Sul iniciou o ano letivo de 2018, a implementação de Ensino Médio em Tempo Integral. Em 2018, 12 escolas aderiram ao projeto e em 2019 mais 9 escolas participam do projeto.

55 ProEMI é um programa do MEC denominado Ensino Médio Inovador – EMI. Foi instituído pela [Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009](#), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela [Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016](#).

SEDUC encaminhou uma lista com 301 escolas para participarem da proposta de escolas piloto no ano de 2019, a lista foi reduzida para 264 escolas<sup>56</sup>. No ano de 2019, estas escolas piloto começaram a se organizar e planejar a estrutura e o currículo do Novo Ensino Médio para, em 2020, colocá-lo em funcionamento e em 2022 em todas as demais escolas de ensino médio. No entanto, com a pandemia da Covid-19, houve atraso no processo de adequação da oferta do “novo” Ensino Médio e todas as escolas iniciarão em 2022.

Ao final do ano de 2018, as escolas indicadas acenaram positivamente ou não acerca de sua participação junto ao Programa. Após a seleção das escolas piloto, foram criados grupo de trabalho junto à Secretaria Estadual de Educação com intuito de acompanhar e liderar o processo de implementação junto às escolas; foi proposto que as escolas piloto seguissem as orientações indicadas para a construção do novo currículo do Ensino Médio e se comprometessem com o início das aulas com a nova matriz curricular em 2020.

No caso da escola piloto em que realizamos a pesquisa, ao questionarmos a gestora da escola sobre como foi o processo de indicação da escola como escola piloto. A entrevistada afirma que foi uma escolha da coordenadoria e não da escola.

“A coordenadoria escolheu todas as escolas de ensino médio, com exceção das que tinham ensino profissionalizante ou ensino técnico. Então não foi uma escolha direta da nossa escola, foi a coordenadoria mandou a indicação para que a gente participasse, depois a gente tinha que entrar no SIMEC e no PDDE para fazer a confirmação da participação e foi isso que a gente fez” (Gestora).

Destaque-se este apontamento por evidenciar uma ação limitante desde os primeiros passos do processo. A escola foi escolhida e não foi ouvida ou questionada quanto ao interesse em ser uma escola piloto. Conforme um dos principais documentos construídos pela SEDUC, que se denomina “PROJETOS ESCOLAS PILOTO NOVO ENSINO MÉDIO/RS”, no processo de escolha das escolas piloto haveria um: “Diálogo com todos os gestores das potenciais escolas piloto que podem vir a participar do Programa”; e uma “Avaliação com comunidade escolar se potencial escola quer/pode ser piloto” (SEDUC, 2018, p. 5). Considera-se este uma parte imprescindível que possibilitaria o diálogo no percurso do processo. Este momento, no entanto, resumiu-se a um comunicado à escola. Outro ponto a se considerar é que a escola não se adequa aos critérios estipulados pela SEDUC: escolas participantes do fomento ao EMTI, escolas participantes do ProEMI, escola de

56 Informações constam no site criado pela Seduc sobre o “novo” Ensino Médio disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>

Tempo Integral com jornada, em média, de 7 horas e, escolas com jornada, em média, de 5 horas.

Importante registrar que as escolas pilotos, a princípio, receberiam o valor de R\$ 20.000,00 e mais R\$ 170,00, por estudante matriculado no Ensino Médio ofertado pela escola, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE dividido em cotas de 20% em dezembro de 2018, 40% após aprovação do planejamento de estudo da Proposta de Flexibilização Curricular – PFC da escola, e 40% ao concluírem o planejamento e entregarem a PFC. Estes valores seriam dedicados, conforme documento do MEC especifica com material pedagógico, adequação de infraestrutura e formação docente. No entanto, de acordo com o coordenador de Educação Básica da SEDUC, Clark Sarmento<sup>57</sup>, o projeto da reforma previa repasses diretos a escolas para adaptação dos currículos, porém esses recursos foram congelados pelo Ministério da Educação (MEC) com as medidas de contingenciamento. Sarmento ainda declara que o Estado busca alternativas em programas como o RS Jovem Conectado no Futuro<sup>58</sup>, no qual escolas são instigadas a criar projetos voltados para inovação e **empreendedorismo**. Como podemos verificar, além do Programa não repassar os recursos prometidos para as escolas piloto, a secretaria de educação ainda induz as escolas a buscarem outras alternativas orçamentárias por meio de projetos que repassem recursos, ou seja, a SEDUC não se responsabiliza por qualificar as condições das escolas públicas estaduais e responsabiliza a gestão das escolas a correrem atrás de recursos por meio de projetos que até podem ter finalidades que se entrecruzam com a perspectiva assumida na Reforma do Ensino Médio, mas que possui outros objetivos.

Para dar andamento ao processo de colocarem em ação o “Novo Ensino Médio”, o governo do estado do Rio Grande do sul adotou algumas medidas como a utilização de documentos orientadores elaborados pelo MEC e, ainda, a SEDUC construiu outros documentos orientadores destinados às escolas piloto. Em tais documentos percebe-se a perspectiva de uma escola única. Não há referências quanto as especificidades e diversidade das escolas do estado do Rio Grande do Sul. A SEDUC não apresenta propostas significativas com relação à melhoria nas condições de infraestrutura das escolas ou, ainda, propostas que busquem a Educação Profissional. Também não há garantias quanto a formação dos professores em prol do “Novo Ensino Médio” e as alterações promovidas por esta reforma.

57 Esta fala do coordenador de Educação Básica da SEDUC encontra-se no site do jornal Gaúcha ZH, em entrevista concedida à jornalista Tais Seibt, datada em 06/10/2019 e disponível no link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/10/como-as-escolas-gauchas-se-preparam-para-implantar-o-novo-ensino-medio-ck1fb485g03hr01n3d5b5w486.html>

58 O Programa **Jovem RS Conectado no Futuro** pautado nos conceitos de inovação e o empreendedorismo, conta com parcerias públicas e privadas para financiar projetos existentes nas 2,5 mil escolas estaduais.

Uma das ações iniciais da Secretaria de Educação no RS foi a organização de um site denominado “Novo Ensino Médio/Portal Educacional”, disponibilizado no link: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. O site tem por intencionalidade orientar as escolas de Ensino Médio disponíveis no Estado na adequação a este novo ordenamento legal e comunicar o andamento deste processo no Estado junto à comunidade.

As informações dispostas no site estão voltadas a evidenciar o desenvolvimento do processo para colocar a política em ação junto às coordenadorias regionais de Educação do Estado, organizadas como “últimas notícias” no site. Apesar do esforço em mostrar o desenvolvimento do processo, percebe-se que, por uma gama de questões, os prazos estão aquém do que havia sido estipulado. Muito inclusive pela falta de recursos e suporte ofertado pelo MEC como afirmou o coordenador de Educação Básica da SEDUC, Clark Sarmiento em entrevista concedida ao jornal Gaúcha ZH<sup>59</sup>.

Ainda na página inicial encontramos alguns pontos importantes demarcados como: Marcos legais; Principais Mudanças; BNCC; Percurso Formativo; Unidades Curriculares; Formação Técnica e Profissional no Ensino Regular; Ampliação e Distribuição da Carga Horária. Nestes constam apenas um pequeno resumo buscando dar conta do entendimento destes pontos considerados cruciais nesta reforma.

As superficialidades das informações podem sinalizar intencionalidades significativas e alarmantes, no que se refere, por exemplo, em não deixar claro como será realizada a adequação curricular e organizacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Muitos dados utilizados por este estudo para compreender o processo de implementação não estão disponibilizados de forma pública. Foram documentos que se tornaram acessíveis a partir da escola piloto. A complexidade deste processo e as grandes alterações provocadas pela reforma pedem informações mais consistentes para a população.

Além dessas informações, encontra-se no site três documentos. Um guia de boas práticas, que tem por intuito ditar os passos para o processo de implementação. Direcionam quais seriam as práticas adequadas neste processo, pautando-se em exemplos de outras regiões, com forte discurso do sucesso empreendido em outras realidades no país. Importante ressaltar que o documento desconsidera as peculiaridades regionais de um país continental como o Brasil e, ainda, não aponta os parâmetros utilizados para definir o que caracterizam por sucesso no processo de “implementação” da Reforma.

E ainda apresenta um “guia de implementação” com 72 páginas que explicita as alterações que a reforma. Importante salientar que num documento

59 Entrevista concedida à jornalista Tais Seibt, datada em 06/10/2019 e disponível no link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/10/como-as-escolas-gauchas-se-preparam-para-implantar-o-novo-ensino-medio-ck1fb485g03hr01n3d5b5w486.html>

norteador perceba-se a ausência dos princípios da Educação, da perspectiva pedagógica, entre outros. Trata-se de um documento fechado, rígido, resumido a mera reprodução de passos para a “implementação” da Reforma. Ignora-se os sujeitos inseridos no processo como agentes que interpretam, traduzem, agem, promovem resistência diante da política.

As poucas informações do site geraram um movimento nesta pesquisa em prol de conseguir os documentos orientadores fornecidos pelo governo às escolas. O acesso as informações e documentos que conduzem a reforma só foi conseguido para o desenvolvimento desta pesquisa, a partir do contato com a 18ª Coordenadoria de Educação e com algumas escolas piloto que aceitaram participar do estudo e disponibilizaram os documentos, pois estes não constam de maneira pública e acessível à população de maneira geral.

## **A falsa autonomia das escolas piloto e a adesão total da proposta advinda do MEC**

Ao analisar os documentos construídos pela SEDUC para orientar a implementação da reforma, percebe-se em certa medida uma reprodução dos documentos do MEC. Chagas (2019, p. 101) afirma que há “uma replicação das orientações do MEC, inclusive com o mesmo discurso de defesa da reforma do Ensino Médio como garantia de “liberdade de escolha” aos jovens, por meio de “projetos de vida” e de “competências para o século XXI”.

No documento “PROJETOS ESCOLAS PILOTO NOVO ENSINO MÉDIO/RS” consta um indicativo ordenado de ações que as escolas deveriam seguir em cada ano. Começando por 2019 as escolas deveriam: 1. Fazer formação sobre o Novo Ensino Médio com os profissionais das escolas; 2. Levantar interesse de jovens por itinerários; 3. Elaboração de novo currículo, contendo itinerários para escolas; e 4. Alterar o Projeto Político Pedagógico. Nas primeiras reuniões com as direções das escolas piloto, foi informado que as escolas teriam autonomia para definir seu cronograma de trabalho e a metodologia de trabalho, ainda que posteriormente todo o trabalho seria validado pela SEDUC. Com este processo, cada escola deveria organizar a Proposta de Flexibilização Curricular.

No documento, assim como nos documentos orientadores do MEC, percebe-se a contrariedade com relação a autonomia das escolas no processo de definição de seu cronograma e a metodologia de trabalho. Ao passo que se fala em autonomia e liberdade, também se coloca uma lista prescritiva de ações e a fiscalização das ações e resultados ganha centralidade no processo.

Ao apresentar os documentos que serão estudados nas formações evidencia-se total concordância com os documentos orientadores do MEC: “Conteúdos formativos: “Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil; Base Nacional Comum Curricular; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos; Práticas de gestão e organização de sala de aula; e, Flexibilização Curricular” (SEDUC, 2018, p. 20). Esta padronização das ações, dos conteúdos, da estrutura e até das justificativas, nos leva a questionar a superficialidade que expressa uma ausência de análise contextual com relação as escolas do Rio Grande do Sul e suas características. Chagas (2020) ressalta que “Além do alinhamento da SEDUC às orientações do MEC, em sintonia com o Consed e fundações empresariais, percebemos, nos documentos analisados, uma ausência de planejamento que dê conta de abarcar as especificidades da Rede Estadual do Rio Grande do Sul” (p. 12). Conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016) os que constroem os textos políticos desconsideram a complexidade dos ambientes de atuação dessas políticas.

### **O ineficiente processo formativo para as escolas piloto**

A SEDUC estipulou durante todo o ano de 2019 uma sequência de formações divididas para gestores, coordenadores e assessores diretamente relacionados com a implementação da Reforma do Ensino Médio. Com frequência mensal, tais formações propunham temas específicos de acordo com o público-alvo, que normalmente centrava-se em chefias pedagógicas, assessores das Coordenadorias de Educação e coordenadores de escola piloto.

A temática predominante das formações planejadas inicialmente era a Proposta de Flexibilização Curricular, independente do público-alvo. Chamou atenção que na proposta formativa da SEDUC não constam os professores, para a secretaria este momento formativo com os professores aconteceria mais adiante nas escolas. Parece-nos um equívoco não incluírem os professores nas ações de formação, considerando que os professores que são fundamentais no processo, e mais uma vez, são negligenciados.

Quando entrevistamos a gestora de uma das escolas piloto ela relatou que ainda que o cronograma da SEDUC indicasse 20 encontros formativos, a escola investigada participou de um único momento formativo com a SEDUC que durou dois dias. A entrevista afirma que houve um

curso de formação por dois dias com os técnicos e com a secretaria de educação, onde lá eles nos passaram duas propostas. A primeira proposta de que nós tínhamos que criar um, não era um curso, um processo chamado Ideathon (Gestora).

Ao perguntarmos para a gestora quanto a outros momentos formativos com a equipe diretiva, ou com a equipe pedagógica ou com os profissionais docentes e a entrevistada confirmou que houve somente um momento, conforme o excerto a seguir:

Não. Não teve nenhuma formação assim. Tudo o que os professores souberam, tudo que nós enquanto equipe diretiva e pedagógica soubemos foi nessa formação em Porto Alegre que eles nos informaram como seria o novo ensino médio, que tinha a ver com a BNCC, que era uma implementação do governo federal, que várias escolas em todo país serviriam de escolas piloto para que nosso próximo ano então fosse implementado nas escolas e depois a gente traz essas informações para o grupo de professores (Gestora).

De acordo com a entrevistada após a formação, o único contato com a coordenadoria tinha relação com informações quanto ao que precisavam fazer:

Nós recebemos como falei aquela primeira formação, depois tinha um grupo coordenado por uma professora da coordenadoria que passava para nós as questões que tinham que ser feitas, mas uma formação específica não. Foi tudo a gente que correu atrás de leitura, de informação, de interesses dos alunos (Gestora).

O que observamos da proposta formativa da SEDUC, era que se tratava de orientar como implementar a reforma do Ensino Médio e não desencadear um debate formativo, sobre currículo, escola, juventude, entre tantos outros temas relacionados a oferta do Ensino Médio. Resume-se o papel de docentes e gestores a executores de tarefas na perspectiva do que aponta a entrevistada e, ainda, na investigação dos contextos da construção desta lei.

## **A falsa autonomia da escola e dos jovens na indicação dos itinerários formativos**

No que se refere à necessidade das escolas em levantar interesse de jovens por itinerários, pode-se considerar que houve por parte da Secretaria de Educação um direcionamento no processo. Inicialmente, foi informado que as escolas teriam liberdade de escolher a forma como fariam este levantamento. Porém, em junho de 2019, os diretores receberam os questionários de escuta com a comunidade prontos pela SEDUC.

Os questionários foram elaborados para serem aplicados com alunos do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, alunos do Ensino Médio, Professores, Pais e Comunidade. Este procedimento trouxe muita preocupação, pois dependendo da forma como fosse respondido, poderia distorcer a realidade das escolas. Como, por exemplo, perguntar para jovens se o atual Ensino Médio ajuda o estudante a alcançar seus objetivos de vida. Ou se o estudante percebe significado naquilo que é estudado hoje no Ensino Médio. Tais questões, se analisadas fora de contexto, podem desqualificar o trabalho realizado por algumas escolas. Ou ainda, quando questiona: Qual área do conhecimento

você acha mais importante que o estudante deva se aprofundar? limitando as respostas em no máximo 3, podem parecer que os alunos estão escolhendo qual itinerário desejam cursar, mas a resposta não dá a oportunidade de o aluno apontar todas. Além disso, ao definir as mais importantes, não intuem que as demais não são importantes. Sousa, Pimenta e Machado (2012), alertam quanto à prioridade de determinadas disciplinas em detrimento de outras: “há indícios de uma redução curricular que se consolida, pouco a pouco, com a valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática” (p. 35-36).

Após essas etapas, a SEDUC ainda propôs um jogo aos estudantes do Ensino Médio e do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental das escolas, tipo “Maratona Criativa” denominada Ideathon. Observa-se que a proposta de um Ideathon é mais uma ação da SEDUC em incorporar modelos advindos do campo mercadológico e empreendedor para pensar os processos formativos. O termo Ideathon deriva da palavra Hackathon, que é utilizado para competições/maratonas de programadores e atualmente vem sendo usado por grupos empresariais para promover empreendedorismo. O foco de tais competições/maratonas é encontrar ou criar soluções para desafios dados por corporações ou situações problemas/cases.

Nesta maratona, os alunos seriam divididos em grupos onde escolheriam uma temática, entre 10 indicadas pela SEDUC e fariam uma discussão, reflexão e pesquisa sobre o tema, depois organizariam uma proposição de atividades ou projetos para o tema, que seria apresentado à escola e dois projetos seriam escolhidos. A partir dos resultados da pesquisa realizada com os questionários e dos dois temas dos projetos da maratona, a secretaria de educação iria assessorar a escola na indicação dos seus itinerários.

Em prol de orientar as escolas na construção dos currículos, a SEDUC construiu um novo documento para nortear as ações das escolas piloto na elaboração do novo currículo. Todavia, ao analisar os slides fica evidenciado que a SEDUC definiu que cada escola escolheria dois itinerários. Não foi possibilitado espaço para as escolas optarem por um itinerário integrado ou mais de dois itinerários.

No desenvolvimento da pesquisa, a diretora da escola investigada relatou que a instituição seguiu o passo-a-passo indicado pela secretaria de educação. Ouviram os jovens, buscaram construir itinerários que fossem escolhas dos jovens e tivessem relação com a escola, sua história e vivências. No entanto, a escola investigada descobriu que os itinerários não estavam garantidos e que a secretaria de educação é quem decidiria quanto aos itinerários que cada escola iria ofertar. A fala da gestora deixa esse processo bem claro:

Quando chegou a questão para gente fazer a mudança na base do sistema que o novo ensino médio exigia, que era trocar de ensino médio para

novo ensino médio, nós descobrimos que nós não poderíamos escolher os itinerários formativos [...] Então nós não poderíamos escolher os itinerários formativos seria uma escolha da secretaria de educação e aí veio pronto para nós já o itinerário que era só tecnologias, não tinha ciências humanas (Gestora).

A SEDUC negligencia toda a construção feita pela escola junto aos estudantes e determina que a escola ficaria só com um itinerário e ainda a secretaria é quem define qual itinerário. Diante desta conjuntura foi necessário um movimento de resistência e luta da escola para garantia de, ao menos, os dois itinerários. Neste processo a escola através do diálogo e de um posicionamento firme precisou debater com a Coordenadoria Regional de Educação que, a princípio, não havia se oposto à determinação da SEDUC, mas diante da resistência da escola precisou se manifestar em defesa dos dois itinerários.

Então nós tivemos que fazer todo um processo, a coordenadoria nos pediu desculpas porque não tinha sido eles que tinham escolhido. Então nós insistimos, falamos de todo processo que nós tínhamos participado, que os alunos tinham escolhido, que não estava condizente com a nossa escolha. Então a coordenadoria conseguiu mudar junto a secretaria de educação. Isso não aconteceu só com a nossa escola, tá? (Gestora).

A SEDUC também entregou pronto para cada escola as disciplinas que deveriam constar no currículo, bem como a carga horária e o modo como cada itinerário deveria ser implementado. Tal processo, evidenciou que a participação das escolas piloto na escolha e direcionamento da organização curricular do Ensino Médio em sua instituição foi boicotada pela Secretaria de Educação, que ao final apresentou para escola a proposta pronta.

Neste processo de “escolha dos itinerários” e construção do novo currículo fica evidente a ação arbitrária da SEDUC com relação à escolha dos itinerários, assim como todo o currículo do “Novo” Ensino Médio. Além disso, a dinâmica acabou direcionando a discussão e a análise dos questionários não ficou a cargo das escolas. Nesse processo, percebeu-se que a autonomia das escolas foi sendo diminuída a cada etapa.

## **Considerações finais**

A Reforma do Ensino Médio propõe mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ainda, traz mudanças em outras leis. Alterações que afetam a organização curricular do Ensino Médio, a organização pedagógica e o financiamento dessa etapa educacional. Tais mudanças

trazem ainda “repercussão para a formação de professores nas universidades e para a forma de ingresso no ensino superior” (GONÇALVES, 2017, p. 136).

No processo de materialização da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul observamos que os documentos orientadores do Novo Ensino Médio construídos pelo MEC e pela SEDUC para as escolas piloto no Rio Grande do Sul não estão públicos no site da Secretaria de Educação do Estado, o que exigiu dos pesquisadores um movimento maior para conseguir. Tais documentos foram disponibilizados pelas escolas piloto aos pesquisadores. Ainda é importante destacar o alinhamento da SEDUC com o MEC ao ponto de reproduzir em seus documentos as ações e perspectivas do Ministério da Educação, sem registro de debates ou questionamentos.

Nos anos de 2018 e 2019, a SEDUC fez um movimento de implementação do Novo Ensino Médio, a partir de escolas piloto. Inicialmente, havia um discurso em prol da autonomia das escolas piloto do Ensino Médio para desenhar os seus currículos, mas ao longo do processo o que se verificou foi que SEDUC foi direcionado procedimentos, discussões e conteúdos, colocando as escolas como meras executoras.

Assim, é importante destacar que as escolas pouca ou nenhuma autonomia tiveram, a elaboração do novo currículo ficou a cargo da Secretaria de Educação que determinou como ser daria cada etapa do processo e como cada escola seria organizada através dos itinerários. O modo autoritário e pouco democrático que a reforma do ensino Médio vem sendo implementada está em consonância com o modo que a Reforma foi apresentado, ou seja, por meio de um Medida Provisória. Os efeitos de tal reforma precisam ainda ser analisados e aprofundados, mas os indícios já apontam para prejuízos na atuação docente e para a formação dos jovens secundaristas.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. *Portaria Nº 649 de 10 de julho de 2018*. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/portaria\\_no\\_649\\_de\\_10\\_de\\_julho\\_de\\_2018\\_-\\_imprensa\\_nacional.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/portaria_no_649_de_10_de_julho_de_2018_-_imprensa_nacional.pdf) Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

CHAGAS, A. B. *Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GONÇALVES, S. R.V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753> Acesso em: 21 maio 2019.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). *Projeto Escolas Piloto Novo Ensino Médio/RS*. 2018.

SOUSA, S. Z. L.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. Avaliação e Gestão Municipal da Educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

# O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: de que protagonismo estamos falando?

*Altair Alberto Fávero*

*Carina Tonieto*

*Caroline Simon Bellenzier*

*Chaiane Bukowski*

*Evandro Consaltér*

*Junior Bufon Centenaro*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

O objetivo geral do presente estudo é analisar se os estudantes de dez escolas-piloto do Rio Grande do Sul (RS) se percebem como protagonistas no processo de elaboração e implementação do Novo Ensino Médio. O problema de pesquisa orientador do estudo é: os estudantes das escolas-piloto do RS se percebem como protagonistas no processo de elaboração e atuação da política que regulamenta o Novo Ensino Médio? O estudo está ancorado teoricamente na teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) e Goodson (2019), respaldado por um posicionamento crítico-analítico. O estudo consiste em um estudo de caso de dez escolas-piloto do Rio Grande do Sul e se caracteriza como uma pesquisa básica, exploratório-descritiva, qualitativa-quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários aos estudantes do ensino médio e de entrevistas com gestores das escolas (diretores e coordenadores pedagógicos). Os resultados apresentados são o recorte de uma pesquisa mais ampla a respeito das políticas curriculares para o ensino médio, desenvolvida pela equipe de pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UPF).

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos e qualitativa-quantitativa quanto à abordagem do problema; quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, pois consiste em uma investigação empírica do processo de implementação do Novo Ensino Médio em dez escolas integrantes do projeto piloto do RS, de modo a compreender o processo em profundidade e no seu contexto real

(YIN, 2015). Foi adotado o método indutivo, pois a pesquisa consistirá na elaboração de um conjunto de premissas oriundas da triangulação dos dados, a partir das quais serão elaboradas as conclusões. Os sujeitos são estudantes do ensino médio e gestores das escolas. A realização da pesquisa está amparada pelos critérios legais e éticos, atestada pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 26 gestores (diretores e coordenadores), as quais aconteceram de forma *on-line* por meio da plataforma *Google Meet* e da aplicação de questionário *on-line* por meio da plataforma *Google Forms* para os estudantes do ensino médio das respectivas escolas, dos quais 1020 responderam. Todos os instrumentos de coleta de dados garantiram o anonimato dos sujeitos e o sigilo das informações. Os gestores escolares no presente texto serão sempre denominados como coordenadores pedagógicos (CP) e diretores (D), utilizando-se o gênero masculino e as letras do alfabeto para diferenciação entre ambos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e organizadas em planilhas, de modo a agrupá-las em torno da temática de cada uma das perguntas, utilizando-se da análise de conteúdo como técnica de leitura e de interpretação do texto (MORAES, 1999). Os dados do questionário foram organizados em planilhas de modo a calcular os índices de representatividade e gerar gráficos ilustrativos dos resultados. Os dados foram analisados a partir do referencial teórico orientador da pesquisa. A pesquisa está ancorada epistemologicamente em um posicionamento crítico e em uma perspectiva pluralista devido à complexidade do fenômeno analisado, tomando como referência o pós-estruturalismo da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), a visão sócio-histórica do currículo de Goodson (2019) e de autores que discutem a relação entre as juventudes e o Ensino Médio brasileiro como Demo e Silva (2020) e Leão (2018).

## Resultados e discussões

Os posicionamentos e atitudes reformistas não são novidades no campo educacional. Silva e Jakimiu (2022) mostram, por exemplo, a expressiva produção legislativa no Brasil voltada para o ensino médio no período de 2009 a 2016, dentre as quais se destacam as propostas de alterações curriculares. As reformas dos sistemas educacionais são anunciadas como uma tendência mundial e justificadas como uma necessidade para atender as demandas sociais e econômicas geradas por contextos em constante transformação. A agenda educacional construída a partir do mundo dos negócios (LAVAL, 2004; GOODSON, 2019) tem sido predominante, e tende a justificar a reforma pela necessidade da competitividade, da eficiência e da eficácia econômica, pela atenção à vocação e planejamento do futuro profissional dos jovens e pela redefinição dos parâmetros

de participação dos professores na discussão, no planejamento e na operacionalização das reformas. Tais direcionamentos são observados na reforma do Ensino Médio brasileiro por meio da Lei 13.415/2017, com a proposição da ampliação do espaço para o protagonismo juvenil, da quase anulação da participação dos professores na discussão e na formulação da proposta e da necessidade devido ao objetivo de alcançar parâmetros mais elevados e inovadores de educação e, por consequência, de desenvolvimento econômico.

Uma das bandeiras do Novo Ensino Médio é o aumento do protagonismo juvenil por meio dos itinerários formativos, ou seja, um conjunto de “[...] disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”, conforme explicado no site do Ministério da Educação (MEC, 2021a). A proposta é de que os estudantes escolham o seu caminho diante das possibilidades ofertadas pelas escolas seguindo as suas preferências, descobrindo a sua vocação e planejando o futuro, de modo a abrir espaço na escola para o reconhecimento da diversidade como condição marcante da juventude contemporânea (LEÃO, 2018). Conforme proposto pela BNCC, as escolas oferecem aos jovens cinco itinerários formativos, no entanto, o Artigo 36 da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), prevê que a oferta dos itinerários deve ser estabelecida “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” e não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários. Já o parágrafo 6º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares afirma que “[...] os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município”, o que acarreta que os municípios que possuem somente uma escola de ensino médio (em torno de três mil escolas) poderão ter as opções reduzidas a dois itinerários formativos. Além disso, cabe ressaltar o lugar de escuta dos estudantes na definição dos itinerários formativos, já que “[...] as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar” (MEC, 2021a).

Sabe-se, entretanto, que o conteúdo do texto da política não é simplesmente implementado pelas redes estaduais e escolas, ele passa por um processo de apropriação, interpretação e tradução pelos sujeitos educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), de modo que leituras, compreensões e práticas diversas são pensadas e projetadas para atender as demandas. Esse é o caso da implementação da reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, cujas estratégias e ações foram pensadas e projetadas pela Secretaria de Educação do Estado, discutidas e acordadas com as Coordenadorias Regionais de Educação, que, por sua vez, repassaram as informações e orientações para as escolas, as quais colocaram em prática o projeto em conjunto com a comunidade escolar. A proposta de flexibilização curricular e o protagonismo juvenil, por meio dos

itinerários formativos, como parte da política da reforma do Ensino Médio, passa pelo processo de interpretação e reinterpretação, culminando, então, em uma proposta de envolvimento dos estudantes e definição dos critérios de participação e escolha por parte dos jovens, a qual denominamos de escolha administrada.

A escolha administrada ou as restrições das escolhas dos estudantes foram identificadas nas escolas-piloto participantes da pesquisa, que são as únicas escolas de ensino médio no município e, pelo número de alunos, acabam oferecendo apenas um ou dois itinerários formativos. A manifestação do Coordenador Pedagógico A mostra o impasse das escolas que ofertam dois itinerários, mas que, devido ao número de estudantes, é necessário escolher apenas um: “Na realidade eles acabaram optando por dois percursos formativos, mas pela questão do número de alunos só puderam optar por um [...]. Eu acredito que você escolher entre A ou B não significa que você vai ser protagonista do processo [...]”. Já o Coordenador Pedagógico D, ilustra o caso das escolas que são as únicas do município, mas que, pelo número de estudantes, ofertam dois itinerários formativos e os estudantes precisam escolher um ou outro: “[...] como a nossa escola tem esses dois itinerários [sustentabilidade e empreendedorismo], eu me questiono muitas vezes, quem tem relação com a saúde, por exemplo, tecnologia, eles não vão poder ter essas escolhas” e, desse modo, “[...] então eles vão ter que escolher uma das que são oferecidas, só. Então, automaticamente, não é flexível, de certa forma, ainda é uma escolha simples [...]”.

Apesar do contexto descrito pelos gestores escolares, o Estado do Rio Grande do Sul é citado como um bom exemplo (GUIMARÃES, 2020, p, 10) ao propor a definição dos itinerários formativos partindo de um conjunto de dez temas que darão origem aos itinerários que poderão contemplar de duas a cinco áreas do conhecimento apontadas na legislação. No ano de 2019, as escolas-piloto do estado conduziram o processo de apresentação e de escolha dos temas pelos estudantes, os quais poderiam optar por aqueles que tinham maior afinidade. Conforme ilustrado anteriormente, os estudantes puderam escolher os itinerários a partir da lista de temas, no entanto, cada escola teve que escolher apenas dois, que, dependendo do número de estudantes, precisou-se optar por apenas um. Esse processo foi conduzido com as turmas de primeiro ano que estavam ingressando no ensino médio; as turmas que ingressaram posteriormente já não partiam mais da lista dos dez temas, mas apenas das duas opções escolhidas no ano anterior, gerando dúvida quanto à natureza da escolha, do protagonismo e da valorização da diversidade de interesses juvenis. Tal processo é ilustrado pela manifestação do Coordenador Pedagógico D:

CPD: Só que lá no primeiro ano, no caso do ano passado 2020, teve empreendedorismo e sustentabilidade, mas na mesma hora os alunos que entraram esse ano, não tiveram todas essas escolhas. Como é que vai ser, digamos,

no próximo ano, vão ter que aceitar os novos itinerários que os primeiros escolheram?

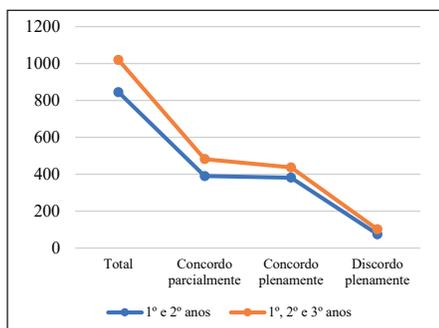
A proposta de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos pode ser identificada como uma diferenciação curricular, conforme proposto por Goodson (2019), ou seja, que o currículo pode ser uma estratégia tanto para credenciar os jovens quanto para diferenciar no contexto de universalização da educação pública. No entanto, tanto a padronização quanto a diferenciação podem acontecer de variadas formas, como pelo tempo de permanência na escola, o que é ensinado, como é ensinado, para quem é ensinado e com que finalidade se ensina e quem ensina. A padronização do Novo Ensino Médio brasileiro se dá pelo estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), já a diferenciação pela autonomia dos Estados na definição das matrizes curriculares da carga horária das disciplinas de formação básica e, principalmente, na definição dos itinerários formativos, cujo discurso está centrado nas preferências dos estudantes e no projeto de vida com vistas à uma educação vocacional. A educação vocacional é apontada nos estudos de Goodson (2019b) como uma tentativa de diferenciação social, ou seja, educação diferente para ocupar diferentes espaços na sociedade. Configura-se, desse modo, a retórica da liberdade de escolha de acordo com os interesses juvenis e a construção de um projeto de vida, amparada pelos discursos e um conjunto de práticas que são o resultado da apropriação, interpretação e tradução do texto da política pelos sujeitos escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Uma das justificativas mais usadas para a reforma do Ensino Médio é o desejo dos jovens de dar continuidade aos estudos no nível médio e de seguir os seus próprios interesses, de modo que, se a escola acolhesse e atendesse tais interesses e lhes auxiliasse na construção de um projeto de vida, então, tornaria-se mais atrativa, menos inútil, chata e atrasada (DEMO; SILVA, 2020). Nesse sentido, o Novo Ensino Médio, com sua proposta de flexibilização curricular, teria amplo apoio dos estudantes, desconsiderando que a proposta da política e as práticas escolares são interpretadas e reinterpretadas pelos estudantes que compreendem o mundo, a escola e a educação de diferentes lugares sociais, políticos, intelectuais, emocionais e econômicos. Os 1020 estudantes das escolas piloto revelaram que 42,8% concordam totalmente com a flexibilização curricular, 47,25% concordam parcialmente e 8,75% discordam totalmente; se considerados somente os 845 estudantes dos 1º e 2º anos, que já estão cursando o Novo Ensino Médio, 45,08% concordam totalmente com a flexibilização curricular, 46,15% concordam parcialmente e 9,9% discordam totalmente, conforme Gráfico 1. Percebe-se que, de forma geral, a grande maioria dos estudantes concordam com a estratégia de flexibilização curricular, no entanto,

há um número significativo de estudantes que apresentam pontos de parcial ou total discordância, os quais precisam ser olhados com atenção pelas diversas instâncias responsáveis pela organização e avaliação do Novo Ensino Médio.

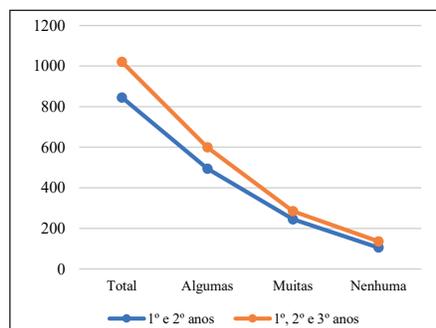
A respeito das mudanças ocorridas após a aprovação do Novo Ensino Médio e da BNCC, do total de alunos, 58,7% afirmaram que perceberam algumas mudanças; 27,94% muitas mudanças e 13,33% não perceberam mudanças. Quando considerados somente os alunos 1º e 2º anos, 58,46% afirmaram que perceberam algumas mudanças, 28,99% muitas mudanças e 12,54% não perceberam mudanças, conforme Gráfico 2:

**Gráfico 1 – Posicionamento dos estudantes do ensino médio quanto à flexibilização curricular**



Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 2 – Posicionamento dos estudantes quanto às mudanças após a aprovação do Novo Ensino Médio**



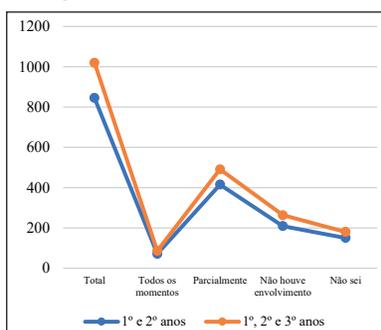
Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas dos estudantes mostram que apenas algumas mudanças são perceptíveis, apesar de serem substanciais as modificações propostas para o Novo Ensino Médio, como a alteração da carga horária das disciplinas, criação de novas disciplinas, conteúdos, itinerários formativos, tempo de presença na escola e metodologia. Talvez, as mudanças mais perceptíveis para os estudantes estejam ligadas apenas à escolha dos itinerários formativos e não às demais dimensões da reorganização do ensino médio e, também, na manutenção da já conhecida rotina escolar e seus modos de organização. Quanto à escuta dos estudantes na organização dos itinerários formativos, somente 8,43% do total de estudantes considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 48,13% afirmam que foram ouvidos parcialmente, em alguns momentos; 25,78% que não houve envolvimento e 17,64% diz não saber o que são itinerários formativos. Se considerados somente os primeiros e segundos ano, 8,4% dos estudantes considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 49,11% afirmam que foram ouvidos parcialmente, em alguns momentos; 24,73%

que não houve envolvimento e 17,75% diz não saber o que são itinerários formativos, conforme ilustrado pelo Gráfico 3.

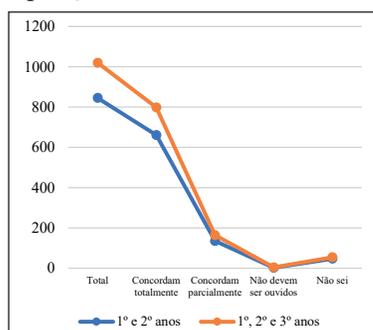
O posicionamento quanto à participação na organização e definição dos itinerários formativos mostra que os estudantes percebem que foram pouco envolvidos no processo. Tratando-se de um dos espaços de maior flexibilização do currículo e propalado como o espaço de projeção do protagonismo estudantil é preocupante o baixo índice de estudantes que percebem um envolvimento completo no processo e o fato de que ainda há estudantes que afirmam não saber o que são os itinerários formativos. Talvez, tais números sejam o reflexo do modo como foram conduzidas, pela rede estadual, a proposição e a escolha dos itinerários formativos, pois as escolas receberam uma lista pré-determinada de temas, da qual as escolas deveriam escolher um ou dois itinerários formativos, dependendo do número de alunos. Sendo que tal escolha, considerando a lista completa, foi possível somente para os alunos que ingressaram no primeiro ano, em 2019; os alunos ingressantes no ano de 2020, puderam escolher somente entre os dois já disponibilizados pelas escolas ou não puderam escolher nas escolas que ofertam apenas um itinerário. Chama a atenção o fato de os estudantes concordarem com a iniciativa da flexibilização curricular, perceberem algumas mudanças na escola, porém a maioria reconhecer sua participação e protagonismo como parcial ou ausente. Surge a indagação a respeito da retórica do protagonismo estudantil amparado por escolhas administradas. Desse modo, evidencia-se o processo de interpretação e tradução da política nos contextos escolares.

**Gráfico 3 – Posicionamento dos estudantes quanto a escuta na definição dos itinerários formativos**



Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 4 – Posicionamento dos estudantes a respeito da escuta na proposição de reformas educacionais**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na linha do protagonismo e da escuta dos estudantes, quando indagados a respeito da importância de serem ouvidos antes da proposição de reformas e políticas educacionais como o Novo Ensino Médio e a BNCC, 78,33% do total de estudantes concordam totalmente que deveriam ser ouvidos antes de propor

reformas; 16,07% concordam parcialmente; 0,39% pensa que os estudantes não devem ser ouvidos e 5,29% não sabem opinar. Se considerados os 1º e 2º anos, 78,22% concordam totalmente que devem ser ouvidos antes de propor reformas; 15,97% concordam parcialmente; 0,23% que os estudantes não devem ser ouvidos e 5,56% não sabem opinar, conforme apresentado no Gráfico 4.

O posicionamento da maioria dos estudantes revela que há um desejo de participação nas tomadas de decisão quanto à proposição de reformas e políticas educacionais. No entanto, é sabido que a escuta dos estudantes é sempre tomada de modo parcial, como, por exemplo, as manifestações de descontentamento por parte dos estudantes dos rumos da educação nacional no ano de 2016, mediante o movimento de ocupação das escolas (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Ora, aqui temos um exemplo de protagonismo estudantil: jovens questionando e mostrando insatisfação diante das políticas educacionais protagonizadas pelo Estado; jovens buscando serem ouvidos diante das políticas educacionais que se dizem preocupadas com o seu futuro, querendo participar e opinar. A manifestação do Diretor B revela tal percepção:

DB: A gente teve sim a ocupação. Os estudantes ficaram vinte dias, eu acho, não vou lembrar bem certo o número de dias, ocupando a escola. Eles ficavam direto. Mas o que eu pude observar, é que eles não estavam lutando pelo novo ensino médio e sim para que ocorresse algumas mudanças, no sentido de a escola ficar melhor, algumas reformas que precisavam.

No entanto, a tentativa foi de enfrentamento, pela força policial em muitos casos e do descrédito de tal movimento, sob alegação de que estavam ocupando um espaço público que feria a liberdade de ir e vir de colegas, professores e funcionários ou mesmo de que não adiantava lutar por mudanças, pois o processo já estava em curso. Desse modo, o movimento estudantil foi visto com preocupação por impedir a entrada, na escola, de estudantes, professores e gestores, apesar de ser reconhecido como importante, conforme expresso pelo Diretor C:

DC: Olha, nós tivemos a mobilização, sim; nós tivemos a ocupação da escola pelos alunos naquele período, sim. Eu acho que todo o movimento é importante, sim, desde que ele seja bem conduzido e tenha o propósito de melhorias. Na verdade, aquele movimento, pelo menos na nossa escola, a nossa preocupação foi muito grande, porque a gente foi impedido de entrar na escola.

Ou visto com descrédito já que os estudantes nada podiam fazer e precisavam, na verdade, ‘tomar ciência’ e ‘respeitar’ o processo de mudança e

o ‘novo momento’ que estava em andamento, como revelado pelo posicionamento do Diretor H:

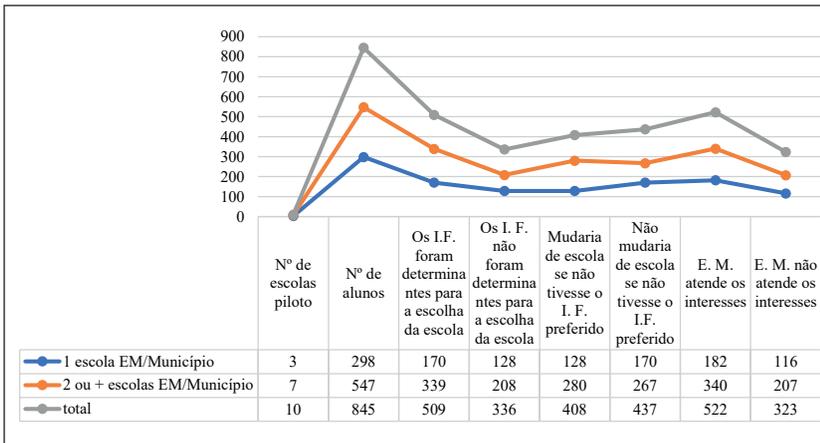
DH: Eles ficaram três ou quatro dias na escola e depois foram convencidos de que não tinha como trancar essa mudança. Isso é uma reforma, uma mudança que iria acontecer de qualquer forma, que a gente respeitava a opinião deles, mas isso iria acontecer, hoje ou amanhã. [...] que eles tomassem ciência de que não iria retroceder o processo, porque aquilo que estava a caminho iria continuar e que eles iriam aprender a trabalhar com o novo e respeitar, porque estava começando um novo momento e que teríamos um tempo para irmos nos adequando aos poucos a essas novas mudanças.

Ora, onde ficou o discurso e a retórica de que a escola é dos estudantes, é feita por eles e para eles e de que o protagonismo juvenil é central para a construção da escola? A contradição em relação ao protagonismo estudantil ganhou destaque nos primeiros capítulos da reforma do Ensino Médio e foi avaliado, desse modo, com descrédito, considerando-se que os jovens teriam muito pouco a dizer a respeito da educação e do ensino médio (LEÃO, 2018). O espaço reservado para o protagonismo estudantil estava restrito a um outro tempo e espaço do currículo, que, com o processo de convencimento, seria conhecido e aceito, ou seja, os jovens não são considerados maduros e competentes para serem atores no processo de discussão de políticas educacionais (LEÃO, 2018). O espaço e o tempo para o protagonismo seriam dados no momento apropriado, ou seja, quando os estudantes poderiam fazer escolhas parciais e administradas, como é o caso dos itinerários formativos.

Das escolas participantes da pesquisa, apenas três foram ocupadas pelos estudantes, mostrando que havia vontade e disposição para participar. Entretanto, a participação juvenil seja nos momentos de decisão mais amplos, como a proposição da reforma e de políticas educacionais, seja de modo mais específico na proposição e escolha dos itinerários formativos, tende a ser vista de modo parcial e controlada. Os itinerários formativos, nesse contexto, constituem uma estratégia de flexibilização curricular, por meio da qual os estudantes podem exercer o seu protagonismo e fazer escolhas de acordo com seus interesses, aprimorando-se em determinadas áreas do conhecimento e buscando um rumo vocacional. Nessa direção, quando os estudantes que já frequentam o Novo Ensino Médio (1º e 2º anos) são questionados a respeito da influência dos itinerários para a escolha da escola, 60,23% afirmam que os itinerários foram determinantes para a escolha da escola; 53,25% afirmam que mudariam de escola se não encontrassem o percurso formativo de sua preferência, pois eles fazem a diferença na sua formação; 61,67% afirmam que o ensino médio atende aos seus interesses, conforme Gráfico 5.

É perceptível, de modo geral, que, para a grande maioria dos alunos, a escolha dos itinerários formativos faz diferença e é muito importante para a sua formação. No entanto, cabe considerar que, para um número significativo de alunos, a escolha da escola e a mudança de escola em razão do itinerário formativo não está disponível no município em que reside, pois há somente uma escola de ensino médio. A escolha, no caso dos alunos de três escolas piloto que fizeram parte do estudo, estaria restrita às opções disponíveis na escola ou teriam que mudar de município. A possibilidade de troca de escola, no entanto, está disponível para sete escolas piloto participantes do estudo, no entanto, há alunos que cogitam a possibilidade de não trocar de escola, pois consideram que os itinerários formativos não fazem diferença para a sua formação. Outro dado geral importante é o número significativo, apesar de menor, de estudantes que consideram que os itinerários formativos não foram determinantes para a escolha da escola (39,76%) e que não mudariam de escola se não encontrassem o itinerário formativo de sua preferência já que eles não fazem diferença na sua formação (46,47%), pois são estudantes que não percebem ganhos ou contribuições para a sua formação na dimensão flexível do currículo que seria capaz de dar conta de seus interesses e protagonismo e, portanto, tornaria o ensino médio mais atrativo e significativo.

**Gráfico 5 – Posicionamento dos estudantes quanto a centralidade dos itinerários formativos (I.F.) para a escolha da escola e atendimento de seus interesses**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Deve-se considerar, também, que, para alguns estudantes, as opções de mudança de escola e escolha dos itinerários não está disponível, seja por ser a única escola do município, seja pelo fato da escolha estar restrita a um ou dois itinerários disponíveis na escola, como é o caso de algumas das escolas piloto

participantes do estudo. Entretanto, há estudantes que cogitam a possibilidade de trocar de escola, mesmo com apenas uma escola no município, por considerarem que os itinerários formativos fazem a diferença na sua formação. E, para os estudantes de sete escolas piloto, apesar de disponível a mudança de escola, não é cogitada tal possibilidade, pois consideram que os itinerários não fazem diferença para a sua formação. Diante desse cenário, há um número expressivo de estudantes do Novo Ensino Médio que consideram que a escola atende os seus interesses, por outro lado, há um grupo de alunos que não experimentou a nova proposta formativa e também afirma que a escola atende os seus interesses. Se a ampliação do percentual de estudantes que considera que a escola atende aos seus interesses se deve à reforma, a próxima fase da pesquisa, que consistirá na realização de grupos focais com os estudantes, ajudará a esclarecer. Entretanto, há pesquisas (LEÃO, 2018; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011) que mostram que os jovens atribuem um papel central para a escola na construção de seus projetos de vida, confrontando a generalização apressada de que os jovens estão contra a escola ou a consideram inútil.

## Conclusões

O discurso em torno do protagonismo e da participação juvenil do Novo Ensino Médio constitui-se em um dos pilares da nova política. Tal discurso não é novidade na educação brasileira, pois trata-se de um dos princípios de gestão democrática da escola de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O que há de novo? A grande novidade anunciada é a garantia efetiva do protagonismo e da participação juvenil na definição e escolha dos itinerários formativos, possível pela flexibilização curricular. Conforme anunciado em diferentes canais pelos formuladores, patrocinadores e apoiadores da reforma, agora, os estudantes podem escolher o que estudar e se aprofundar nas áreas de seu interesse. Tal estratégia garantiria o atendimento das demandas juvenis, criaria mais interesse pela escola (superando sua chatice, monotonia e inutilidade), assim como, prepararia os estudantes para o mercado de trabalho e os auxiliaria na construção de seu projeto de vida. Agora, a escola acolhe e atende os interesses juvenis. Entretanto, o protagonismo e participação juvenil estavam bem determinados e limitados, de modo que não haveria espaço para discussão da política (movimento de ocupação) e a escolha dos itinerários formativos estaria condicionada às estratégias adotadas pelos estados e respectivas Secretarias de Educação. De modo que, não se trata de escolher o que estudar, aprofundar e investir nos interesses pessoais, tendo em vista o futuro, mas optar dentro das opções disponíveis para cada escola, considerando o número de instituições de ensino médio nos municípios, o número de estudantes de cada escola, a

forma tradicional de organização da rotina escolar e a distribuição da carga horária docente. Trata-se, desse modo, de uma escolha administrada seguindo a lógica disciplinar.

As percepções dos estudantes quanto ao envolvimento na definição dos itinerários formativos, seus espaços de participação e escolha dos itinerários apresentados mostram que ainda é preciso entender melhor o que significa protagonismo estudantil e quais são os espaços efetivos de participação. Um número considerável de estudantes parece motivado com a possibilidade de escolha diante da flexibilização do currículo e da escola, tanto que afirmam que a escola atende seus interesses, no entanto, há um grupo expressivo de estudantes que não concorda com tal visão e que precisa ser levado em consideração. Diante de um protagonismo e de um processo de escolha administrado, vale lembrar que o argumento do utilitarismo, de que o melhor e justo precisa atender os interesses da maioria, pode continuar contribuindo para a exclusão histórica de um grupo significativo de jovens da escola.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento*. Agência Brasil, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2021.

DEMO, P.; SILVA, R. A. Protagonismo estudantil. *Organizações e Democracia*, Marília, v. 1, n. 1, 2020, p. 71-92. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GOODSON, I. F. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 29-46.

GUIMARÃES, C. Como anda o novo ensino médio? *Revista Poli*, Rio de Janeiro, ano XII, n. 68, jan./fev. 2020, p. 6-13. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

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

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e177494 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MEC. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio: perguntas e respostas*. Brasília: Ministério da Educação, [c2021?]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

MEC. Ministério da Educação. *Histórico da BNCC*. Brasília: Ministério da Educação, [c2021?]b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

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

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. L. Direito à educação e universalização do ensino médio no Brasil: Ações do poder legislativo federal (2009-2016). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 6. 2022, p. 1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6135>. Acesso em: 05 fev. 2022.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# “PASSANDO A BOIADA NA EDUCAÇÃO”: os avanços da (contra)reforma no ensino médio paraense no ano pandêmico de 2021

*Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
Albene Liz Carvalho Monteiro Both*

---

## Introdução

Nesse artigo fazemos uma análise contextualizada da (contra)reforma<sup>60</sup> do ensino médio no Estado do Pará, fruto da pesquisa em andamento desenvolvida na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nele analisamos a trajetória de implementação do “novo”<sup>61</sup> Ensino Médio (NEM) na no estado do Pará, frente à conjuntura de progressão da pandemia da Covid-19 durante o ano de 2021. O texto foi sistematizado em duas seções: 1) **A (contra) reforma do ensino médio: contextos e implicações**, que apresenta uma breve contextualização da (contra)reforma do ensino médio, objeto desta pesquisa, e analisa as implicações do NEM aos sujeitos da escola (jovens estudantes e corpo docente); e 2) **Os avanços da (contra) reforma no ensino médio no Pará no contexto de progressão da covid-19 em 2021**, no qual faz-se a descrição do processo de implementação da (contra) reforma do Ensino Médio em meio ao agravamento da pandemia do Covid-19. Nesse tópico privilegiamos o exame das tensões e desafios trazidos pela pandemia sobre a educação, a sociedade paraense e que dificultou qualquer tipo de participação no processo de discussão da (contra)reforma em curso. Por fim, fazemos considerações sobre o processo observado.

---

60 O termo (contra)reforma adotado neste artigo, desde o seu título, demarca nossa crítica sobre esse projeto de educação que consideramos ser a manifestação governamental mais evidente de retrocesso na educação básica brasileira e é prova incontestada de que está em curso um projeto societário de caráter ultraconservador só possível com o golpe perpetrado contra o Governo de Dilma Rousseff, em 2016.

61 Utilizamos a expressão “novo” Ensino Médio entre aspas, pois corroboramos com a constatação de que este formato de organização curricular é velho conhecido de estudiosos e pesquisadores da educação brasileira pois remonta, retrocede e em muito se assemelha ao modelo de ensino secundário implementado na década de 1940, com as Leis orgânicas do Ensino industrial e do ensino médio, que impedia a possibilidades de um curso universitário posterior para quem ingressasse na trajetória de ensino profissional. Também se assemelha com a Lei, 5692/1971, da ditadura civil-militar, que impunha o caráter profissional a todo ensino médio, com a finalidade de conter a demanda popular por vagas nas universidades públicas.

Problematizamos que apesar das muitas controvérsias que cercam o assunto, da manutenção e agudização em 2021 da crise sanitária global provocada pelo estado da pandemia da Covid-19, da continuidade de suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas ao longo de todo o ano de 2021, da crise econômica, do negacionismo que dificulta a compreensão científica dos fenômenos sociais e naturais e do isolamento social gerados pela pandemia, a aplicação das novas orientações legais para o ensino médio prossegue e avança no Brasil mantendo como prazo obrigatório para implantação das mudanças em 2022.

Defende-se a tese de que o Governo Federal e os governos estaduais, utilizaram a pandemia como estratégia para minimizar o debate, aligeirar e “passar a boiada”<sup>62</sup> na implantação<sup>63</sup> e a implementação<sup>64</sup> da nova política para o Ensino Médio, sem que houvesse um diálogo amplo com a comunidade educacional e nem com a sociedade civil, o qual desse condições de efetivar a Reforma de maneira democrática.

Realizada por meio de Revisão Bibliográfica e análise documental, a pesquisa esteve fundamentada em autores da área de trabalho e educação que discutem a (contra)reforma do Ensino Médio, sendo utilizadas como fontes de pesquisa as notícias veiculadas nos sites do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), do Movimento pela Base Nacional Comum, do Governo do Estado do Pará, da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), da Secretaria de Comunicação (SECOM)/Agência de notícias do governo do Estado do Pará

## A (contra) reforma do Ensino Médio: contextos e entrelinhas

O debate sobre a qualidade do Ensino Médio e a necessária reformulação dessa etapa da educação básica nacional não é recente. Campo de intensas disputas quanto ao sentido, identidade e finalidade, as discussões sobre o

62 A expressão “passar a boiada” foi utilizada pelo advogado e então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, durante reunião ministerial com o presidente Jair Bolsonaro, no dia 22 de abril, ao alertar o presidente e demais ministros sobre o que considerava ser uma oportunidade trazida pela pandemia da Covid-19. Para ele, o governo deveria aproveitar o momento de “tranquilidade” governamental em que o foco da sociedade e da mídia está quase que exclusivamente voltado para o novo coronavírus como oportunidade para aprovar, com parecer e caneta, as reformas infralegais em todos os ministérios, mudando o regimento, desregulamentando e desburocratizando normas que poderiam ser questionadas na Justiça.

63 De acordo com Houaiss (2009), a implantação de ações e medidas, trata de uma parte do processo de implementação, pois para implementar um processo é preciso implantá-lo e depois criar cultura do uso desse novo processo, sendo que, a implantação é a disponibilização do processo para o resultado final.

64 A implementação das políticas, aqui citada, é entendida como “[...] uma ação e um processo que compreende tudo o que acontece, tratando-se de alcançar os objetivos da política” (PRESSMANN; WILDAWSKY, 1973, p. 75), e que se estabelece, segundo Mainardes (2006, p.49), como a “política em uso”.

Ensino Médio se acirraram nos últimos 25 anos, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº9.394/96 (BRASIL, 1996) tendo o Brasil experimentado diferentes dispositivos legais que normatizaram a oferta e a organização curricular dessa etapa do ensino, apontavam compreensões substantivamente diferentes quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação: em 1998, por meio da Resolução CNE/CEB nº03/1998 (BRASIL, 1998); o decreto presidencial Nº 5.154 de 23 de julho de 2004; em 2012, com a Resolução CNE/CEB nº02/2012 (BRASIL, 2012) e em 2017<sup>65</sup> com a homologação da Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

A iniciativa mais recente de reformulação na organização do Ensino Médio foi regulamentada a partir da apresentação ao Congresso Nacional, em 22 de setembro de 2016, da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), o que constituiu um dos primeiros atos do do governo ilegítimo<sup>66</sup> de Michel Temer relativo especificamente à área da educação.

Foi exatamente essa conjuntura retrógrada que permeou o cenário de tramitação precipite da MP que deu origem à Lei nº 13.415/2017. Silva e Scheibe (2017) destacam a celeridade da aprovação do expediente autoritário neoliberal representado pela conversão da MP em lei, enquanto Araujo (2018, 2019) destaca, à esta época, o diálogo permanente do Governo Federal com o Consed e com o Movimento Todos pela Educação (TpE), principais interlocutores da (contra)reforma e representantes do projeto privatista na educação.

Ponto importante nesse contexto foi o papel estabelecido pela grande mídia para a impregnação e sedução das classes populares e grande parte da sociedade, sobretudo os jovens brasileiros, a acreditar na possibilidade de um ensino médio inovador, para todos e todas. A propaganda enganosa veiculada à época da aprovação da reforma, com o slogan “Novo Ensino Médio: Quem conhece, aprova” apregoava-se o completo “fracasso” desta etapa da Educação Básica e a urgente necessidade de um viés “modernizador”, “flexível” e “transformador” das realidades escolares, tornando-a a escola mais “atrativa” aos jovens à medida em que (supostamente) possibilitava e estimulava a autonomia e o protagonismo dos estudantes e fomentava uma melhor preparação e conexão para e com o mercado de trabalho.

De fato, a “cortina de fumaça” lançada pela mídia tentava encobrir o real projeto das forças golpistas pautado na radicalização do neoliberalismo. Peroni (2017) assevera que a forma arbitrária de proposição e implementação de

65 Silva e Scheibe (2017) descrevem a criação da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), da qual resultou o Projeto de Lei nº6.840/2013 e o teor da Medida Provisória nº746/16.

66 Esse fato foi possível graças à consolidação do golpe *jurídico, parlamentar, policial e midiático* que resultou na aprovação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff no Senado Federal e a ascensão de Michel Temer à Presidente da República (FRIGOTTO, 2017; CAETANO; CARMELATTO, 2018).

políticas nacionais essenciais irrompe o nítido projeto que o capital deseja para o Brasil e comprova a forte influência dos organismos intergovernamentais<sup>67</sup> e o peso de seus alinhamentos e premissas no processo de ajustes estruturais e superestruturais que culminam na implementação das reformas de cunho gerencial no campo educacional brasileiro sobretudo nos últimos 30 anos.

Em um esforço de desvelar os meandros desse contexto, Saad-Filho indica que o golpe de 2016 deflagrou alianças fundamentais para que Temer não apenas ascendesse ao controle da presidência, mas, sobretudo, que o Brasil estivesse governado por alguém capaz de defender os interesses das elites brasileiras e de operacionalizar a rápida e contínua obtenção de ganhos econômicos por parte do capital. Assim, para este autor, Temer mostrou-se como peça fundamental nas engrenagens do projeto de restauração da ordem social semicolonial e semiescravista que persiste e enraíza no Brasil de hoje. Após a sua posse, rapidamente os ganhos do capital foram restabelecidos a partir de iniciativas como as sucessivas flexibilizações das leis trabalhistas, a diminuição da previdência social, a proteção aos ganhos financeiros às custas das políticas sociais e o apoio estatal à reprodução social (SAAD-FILHO, 2020).

De forma complementar, Pochmann (2017) nos alerta para o fato de este novo governo, classista e autoritário, ter tido como base o “programa ultraliberal” que, em resumo, intencionava, entre outros aspectos, a austeridade fiscal, o orçamento impositivo, as privatizações, o exame das vinculações constitucionais em área fundamentais como a saúde e a educação, a compressão da aplicação de recursos públicos em programas sociais, as reformas trabalhista e previdenciária, além do corte de qualquer indexador de benefícios sociais ao salário mínimo.

Operacionalmente o arranjo institucional de dominação externa com enfoque no campo educacional se dá, a partir do direcionamento das políticas públicas educacionais com vistas a articular o entendimento global acerca de uma pedagogia política do capital que privilegia os interesses do capital e do empresariado e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, com perspectivas distorcidas sobre trabalho e a educação (RUIZ, 2016).

Consequente do exercício da hegemonia (GRAMSCI, 2016), o movimento de implementação das reformas de cunho gerencial no campo educacional brasileiro representa, no campo educacional, a efetivação medidas de ajustes estruturais em diferentes áreas do Estado<sup>68</sup>.

67 São exemplos de organismos intergovernamentais o Grupo Banco Mundial (GBM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

68 Pronko (2019) descreve a atuação ideológica e política do Grupo Banco Mundial (GBM) no desenvolvimento de políticas públicas de natureza avaliativa de larga escala no Brasil com a imposição da implementação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino

Consubstanciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), consolidadas pelas Resoluções nº 02/2017 (BRASIL 2017b) e Resoluções nº 03/2018 (BRASIL, 2018a) e 04/2018 (BRASIL, 2018b) do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Comissão de Educação Básica (CEB), tais documentos passam a ser basilares diante da obrigatoriedade da significativa reorganização dessa etapa da educação básica nas redes de ensino em todos os estados do Brasil.

Segundo Frigotto (2016) e Araujo (2017), o conteúdo da Reforma retoma direcionamentos originários à época do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e dispõe de mudanças tais como: carga horária do ensino médio para 1.800 horas, carga horária total máxima, itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional), tendo como eixos estruturantes a investigação científica, os processos criativos, a mediação, a intervenção sociocultural e o empreendedorismo.

Corroboramos com as reflexões consistentes de associações científicas, profissionais, pesquisadores, movimentos sociais e estudantis diversos sobre a gravidade da (contra)reforma e da lógica do “novo” ensino médio para o Brasil e os brasileiros, a qual acreditamos ser absorpta pela hegemonia do mercado e seus “ideais/valores” (lucro, individualismo, competição, meritocracia, resultados, prêmios, reconhecimento) os quais induzem os jovens à perspectiva neoliberal da falsa subjetivização e naturalização de que cada indivíduo deva ser adaptável à realidade do sujeito, um empresário de si, como diz Foucault (2010), sendo para si mesmo o seu próprio produtor e a fonte de seus próprios rendimentos. Sob esta ótica é responsabilidade do estudante ter a sua autossuficiência, a qualquer custo, para buscar a satisfação, o bem-estar e sucesso pessoal, apenas por meio da sua “criatividade” e “capacidade empreendedora. Nesta seara, Freitas (2014, p. 6) assevera:

[...] ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores.

Apesar da imagem de que os preceitos e diretrizes da BNCC e das DCNEM se aplicam igualmente a todos os estudantes, em instituições públicas e privadas, no chão das escolas onde a reforma já acontece, a realidade é outra. Na educação pública o NEM será implantado, controlado, avaliado e cobrado por sua efetiva implantação. O NEM, de outro modo, submete a educação nacional aos interesses econômicos e mercadológicos uma vez que visam impulsionar a produtividade e a competitividade das empresas privadas promovendo uma força de trabalho adaptativa e qualificada e responsabilizando o jovem por sua situação de emprego/desemprego, o que tende a legitimar a fragmentação da educação básica e as desigualdades socioeducacionais do Brasil.

## **Os avanços da (contra)reforma no Ensino Médio no Brasil no contexto de progressão da Covid-19 em 2021**

O termo pandemia designa um movimento epidemiológico que sugere a ocorrência de muitos surtos, com intensidades, qualidades e formas de agravo muito distintas, ao mesmo tempo e espalhados em locais, não necessariamente globais (como no caso da Covid-19), mas com intensas diferenças em termos de condições socioeconômicas, culturais, ambientais, coletivas ou mesmo individuais.

Em menos de três meses após a sua descoberta, em dezembro de 2019, o novo coronavírus tomou proporção mundial e atingiu 210 países e territórios, que confirmaram casos positivos e mortes causadas pela Covid-19, expressão que surge do inglês *Coronavirus Disease 2019*, doença causada pelo coronavírus, que provoca síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A escala global, no entanto, não significa que se trate de um fenômeno universal e homogêneo.

O Brasil é um país de dimensões continentais, com mais de 210 milhões de habitantes, e a pandemia da Covid-19, e a crise econômico-social por ele causada, muito mais potencializou vulnerabilidades preexistentes do que criou novas situações e evidenciou desigualdades sociais já naturalizadas, esquecidas ou não vistas: ampla desigualdade social e condições precárias de moradia e saneamento básico, incluindo domicílios superlotados e dificuldades para acesso sistemático à água potável (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Em 2018, aproximadamente 25% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2019). A pandemia aflorou, no final de abril de 2020, uma massa de 46 milhões de pessoas<sup>69</sup> consideradas invisíveis e inaudíveis

69 Trata-se de pessoas em situação de rua (quase 222 mil pessoas em março de 2020), a população privada de liberdade, imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridos, que comumente vivenciam dificuldades de acesso a direitos constitucionalmente garantidos, discriminação social e privações econômicas

para a sociedade e o Governo Federal, encontradas por meio do requerimento de auxílio emergencial – um valor equivalente a pouco mais de 100 dólares destinado àqueles que estavam sem fonte de renda alguma durante os tempos que considerávamos ser os mais difíceis da pandemia de Covid-19 no país (G1, 2020).

Passados exatos 740 dias desde a oficialização do primeiro caso do novo coronavírus no Brasil, naquela Quarta-Feira de Cinzas de 2020, o Brasil contabilizou mais de 29,1 milhões de casos e 652 mil mortes. Dados do início do mês de março de 2022, fornecidos pelo Departamento de Vigilância Epidemiológica da Secretária de Saúde do Estado do Pará (SESPA) registram que o estado do Pará conta com 726.632 casos confirmados e 17.904 óbitos. São milhares de vidas, histórias, amores e afetos que se foram e deixam marcas.

Para além do dramático no número de casos e óbitos por Covid-19 ao longo dos anos de 2020 e 2021, o curso da pandemia no Brasil ainda evidenciou embates adicionais: o negacionismo ou a relativização da gravidade da covid-19; o surgimento de pós-verdades e falsas notícias (as chamadas *fake news*) nas mídias digitais; o apagão dos dados oficiais; o superfaturamento de serviços, equipamentos, máquinas e insumos; o aumento da corrupção e do desvio do erário público; a enunciação de argumentos xenófobos que buscam explicar a doença associando-a a uma guerra biológica com intenções de interferir na geopolítica internacional; o caráter supostamente democrático do vírus; a geografia da disseminação do vírus, entre outros desafios.

Entramos em 2022 com a continuação e a potencial exacerbação de uma crise que não é apenas sanitária, mas conjuga elementos socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, de sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades nas diferentes regiões e entre os vários grupos sociais existentes.

Alheio ao cenário devastador trazido pelo surgimento da covid-19 em 2020 e sua manutenção e agravamento no ano de 2021, é inquestionável o acelerado avanço das ações relativas a (contra)reforma do ensino médio no Brasil inteiro, no ano de 2021. Dados disponíveis no portal da rede Movimento pela Base Nacional Comum<sup>70</sup>, atualizados no mês de janeiro de 2022, dão conta que todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal já haviam realizado a (re)elaboração dos chamados currículos de referência.

---

(NOAL; PASSOS; FREITAS; 2020) que comumente vivenciam situações extremas, têm vínculos familiares interrompidos e, durante a pandemia, tendem a sofrer limitações repentinas nos seus já precários meios de sobrevivência, tais como pequenos serviços e doações (SILVA *et al.*, 2020).

70 O Movimento pela Base consiste num grupo formado por parcerias de instituições e pessoas ligadas entre si com interesses na abertura do campo educacional nacional para o mercado e que liderou as forças políticas que participaram da disputa (e até da redação do texto final) sobre a condução do processo de elaboração da BNCC.

As ações de (re)elaboração dos novos currículos de referência pelas Secretarias Estaduais, iniciaram em 2019, após a aprovação da BNCC e das novas DCN-EM, e envolvem 7 etapas: 1. Elaboração da Formação Geral Básica; 2. Consulta Pública para a Formação Geral Básica; 3. Elaboração dos Itinerários Formativos; 4. Consulta Pública dos Itinerários Formativos; 5. Revisão final do documento curricular de referência; 6. Envio do currículo de referência para o Conselho Estadual e a última etapa, a Homologação do currículo de referência junto ao CEE.

Ainda que a pandemia possa ter oferecido algum grau de dificuldade e a necessidade de readequação do processo de produção das propostas, não houve suspensão em nenhum estado no ritmo das discussões curriculares. Os dados do andamento da implantação e implementação da (contra)reforma do ensino médio demonstram que 2021 foi um ano de intenso trabalho e articulação para a garantia da exequibilidade da lei a partir de 2022.

Atualmente, existem 22 (vinte e dois) estados brasileiros (81,48%) com referenciais curriculares aprovados e homologados, a saber – Amazonas (AM), Amapá (AP), Ceará (CE), Distrito Federal (DF), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Maranhão (MA), Minas Gerais (MG), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Pará (PA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Paraná (PR), Rio de Janeiro (RJ), Rio Grande do Norte (RN), Roraima (RR), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Sergipe (SE), São Paulo (SP). Outros 2 (dois) estados (18, 52%) – Acre (AC) e Tocantins (TO) – possuem referenciais curriculares aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em fase de emissão da normativa de homologação ou publicação da mesma, enquanto nos estados de Alagoas (AL), BA (Bahia) e Rondônia (RO) os referenciais curriculares enviados para aprovação do CEE encontram-se em fase de análise.

O ano de 2021 concentrou a maioria de homologações dos referenciais curriculares pelos estados brasileiros (20/81,48%) sendo aprovados e homologados nos seguintes estados: Amazonas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará/PA (em 16º na ordem de homologação, com data de 12/08/2021), Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Os últimos estados a homologarem o currículo no ano de 2021 foram os estados do RN (24/12/2021), MA (22/12/2021) e CE (21/12/2021) e apenas 5 (18,52%) referenciais curriculares em análise ou aguardando homologação.

Em termos regionais, a Região Centro Oeste, Sudeste e Sul, que somam com 10 estados/unidades federativas e o Distrito Federal), já possuem 100% da propostas de referencial curricular homologadas, seguidas da Região Nordeste com 7 (77,78%) referenciais curriculares homologados e 2 (22,22%) referenciais curriculares em análise ou aguardando homologação. A região Norte é

a região com maior atraso, quando comparadas as demais, na homologação dos referenciais curriculares junto ao CEE, havendo 4 (57,14%) referenciais curriculares homologados e 3 (42,86%) referenciais curriculares em análise.

As regulamentações para o NEM elaboradas pelos conselhos tratam dos seguintes temas: a) Arquitetura de oferta do NEM, que diz respeito às definições sobre a forma de escolha dos Itinerários Formativos e a distribuição da carga horária ao longo das três séries do Ensino Médio, em cada Estado; b) Oferta do Itinerário de formação técnica e profissional (EPT), que apresenta as definições sobre os procedimentos, em cada estado, de autorização específica para a oferta de formações experimentais de cursos de habilitação profissional técnica de nível médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; c) Estabelecimento de parcerias para oferta de itinerários ; d) Aproveitamento de estudos e e) Contratação de professores com notório saber, que estabelece os critérios para o reconhecimento de profissionais com notório saber para que possam atuar como docentes do Ensino Médio, apenas no itinerário de formação técnica e profissional, em cada estado. O Quadro 1, a seguir, demonstra o andamento das regulamentações para o NEM, por Região, relativo ao mês de janeiro de 2022.

**Quadro 1 – Andamento das regulamentações para o NEM, por Região, relativo ao mês de janeiro de 2022**

| Região/Estado/<br>Unidade Federativa | Cronograma da<br>implementação | Arquitetura       | Parcerias       | Aproveitamento<br>de estudos | Notório saber   | Itinerário de<br>formação técnica e<br>profissional (EPT) |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------|-----------------|------------------------------|-----------------|---|
| <b>BRASIL</b>                        | 11/27<br>(40,74%)              | 11/27<br>(40,74%) | 15/27<br>55,56% | 12/27<br>44,44%              | 10/27<br>37,04% | 10/27<br>37,04%   |
| <b>CENTRO-OESTE</b>                  | ¼<br>25%                       | 1/4<br>40,74%     | 2/4<br>50%      | 2/4<br>50%                   | ¼<br>25%        | 0/4<br>0%   |
| <b>NORDESTE</b>                      | 3/9<br>33,33%                  | 3/9<br>25%        | 4/9<br>44,44%   | 2/9<br>22,22%                | 2/9<br>22,22%   | 1/9<br>11,11%   |
| <b>NORTE</b>                         | 1/7<br>14,29%                  | 2/7<br>33,33%     | 2/7<br>28,57%   | 2/7<br>28,57%                | 3/7<br>42,86%   | 2/7<br>28,57%   |
| <b>SUDESTE</b>                       | ¾<br>75%                       | 2/4<br>50%        | 3/4<br>75%      | 2/4<br>50%                   | 1/4<br>25%      | 3/4<br>75%  |
| <b>SUL</b>                           | 3/3<br>100%                    | 3/3<br>100%       | 3/3<br>100%     | 3/3<br>100%                  | 2/3<br>66,67%   | 3/3<br>100%   |

Fonte: Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e Ministério da Educação (2021).

Desde o ano de 2020, escolas de educação básica em todo o Brasil estão lançando mão de editais para seleção para ingressos de alunos na modalidade novo Ensino Médio Integrado. No Pará, onde a gestão das escolas técnicas estaduais passou da responsabilidade da Seduc para a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (SEC-TET), por força da Lei 9.104/2020, foram disponibilizadas no mês de janeiro de 2021, 4.700 vagas em cursos técnicos nas modalidades subsequente, subsequente/concomitante e concomitante em 16 municípios, localizados em sete regiões de integração do estado. À época, nem os gestores, nem os próprios docentes dessas escolas sabiam de fato como se processaria o NEM, recorrendo à universidade e pesquisadores para questionar sobre aspectos como horário de trabalho, lotação, jornada de trabalho, as disciplinas que possivelmente deixariam de existir no currículo ou perderiam carga horária no computo geral das novas matrizes, até o uso dos livros e outros materiais didáticos.

A resposta das Secretarias de Estado de Educação foi rápida. Ao longo de todo o ano de 2021 e, especialmente no segundo semestre, com ou sem parcerias com a iniciativa privadas, as Secretarias de Educação organizaram momentos de formação, qualificação e/ou aperfeiçoamento com o objetivo de apoiar a implementação do novo ensino médio na rede estadual de ensino e munir os sujeitos da educação com normativas, documentos orientadores, cadernos orientadores por áreas de conhecimento e da organização do trabalho pedagógico, considerando as especificidades, modalidades e ofertas.

No Estado do Pará, o NEM foi efetivamente implantado, a partir de janeiro de 2022, em cerca de 600 escolas de ensino médio da rede pública estadual. Segundo divulgação oficial a construção do projeto do Novo Ensino Médio no Pará, até ser entregue para apreciação do CEE, passou por outras 5 etapas: webnários para discussão crítica, Consulta Pública, Leituras Críticas e Sistematização das Contribuições da Consulta Pública. O fato é que os dados dessa construção não são públicos, não foram incluídos nos documentos da proposta curricular e nem socializados com os sujeitos

## Considerações finais

Os impactos e efeitos da Pandemia são múltiplos e dinâmicos sobre a cultura, a educação, a economia, a mobilidade, a democracia e a relação entre ciência e política, sem falar nas relações sociais. Neste contexto, a covid-19 atuou como amplificadora de cenários e fragilidades preexistentes, exacerbando as profundas desigualdades sociais na conjuntura política e econômica brasileira: austeridade, minimização dos direitos e políticas de proteção social, disparidades entre pessoas e territórios, fragilidade dos sistemas de saúde, fatores que desencadearam uma crise humanitária com enraizamento temporal,

do passado ao futuro, a fome e a insegurança alimentar, a violência, a falta de saneamento, a moradia precária, o desemprego, as dificuldades de acesso à assistência médica e a precariedade e superlotação dos transportes públicos, entre outros aspectos.

Valendo-nos de tais perspectivas, cabe pensar o futuro pós-pandêmico das políticas educacionais e discutir o exemplar avanço da implantação e implementação da (contra)reforma do ensino médio em um país desolado pelos desafios postos em relevo pela pandemia, males tão graves e perigosos quanto à Covid-19. Em que pese o medo e a insegurança do retorno às aulas presenciais, as dificuldades do ensino remoto, a necessidade de recuperação da aprendizagem dificultada com a suspensão das aulas, a implementação da reforma curricular no estado do Pará vai se materializando numa conjuntura negativa e sem a implementação de medias previstas como necessárias: a) as experiências-piloto do “novo” ensino médio, programadas para o ano de 2020, foram impactadas com as escolas fechadas ou com pouco movimento, prejudicando a inserção, necessariamente presencial, no currículo de componentes como “projeto de vida” e “protagonismo do jovem”, entre outras; b) em termos orçamentários registrou-se queda de arrecadação tributária, aumento de gastos extras e agravamento da crise econômica nos estados; c) indefinição sobre o aporte de verbas que atenderá as demandas trazidas pelo novo ensino médio como o aumento da carga horária docente, a necessidade de contratação de pessoal, o aumento dos gastos com energia elétrica, transporte, água, telefone e outros fatores necessários para o funcionamento das escolas em período integral; d) imprecisão sobre o investimento em formação continuada de professores e para a aquisição de material didático de apoio; e inexistência de abertura de editais de licitação para a possível construção de laboratórios e a contratação de professores de disciplinas técnicas, necessários ao itinerário formação profissional. Este cenário de incertezas aponta para o óbvio, a necessária revisão e repactuação do cronograma de implementação do NEM, especialmente se considerarmos a pífia participação de professores, estudantes e da comunidade escolar, desde a reformulação do currículo até o planejamento de sua execução, o que poderia, se não reverter, ao menos minimizar os efeitos nefastos da (contra)reforma sobre o aligeiramento da formação dos jovens brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. *A reforma do Ensino Médio do Governo Temer e a vulnerabilização do professor da Educação Básica*. Belém, 2017. p. 1-14.

ARAÚJO, R. M. L. *Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Texto apresentado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará para fins de obtenção do Título de Professor Titular, UFPA, Belém – PA, 2018.

ARAÚJO, R. M. L. de. *Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica Diário Oficial da União: Brasília, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara da Educação Básica Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 16 de dezembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), [...] com base na Resolução CNE/CP no 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP no 15/2017.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. *Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação*

como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial na educação: nova direita; velhas ideias*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G. (orgs.). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (orgs.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento – Revista de Educação*, n. 5, ano 3, p. 329-332, 2016.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

G1. *Auxílio emergencial de R\$ 600 revela 46 milhões de brasileiros invisíveis aos olhos do governo*. Rio de Janeiro, 26 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/26/auxilio-emergencial-de-r-600-revela-42-milhoes-de-brasileiros-invisiveis-aos-olhos-do-governo.ghtml>. Acesso em: 4 nov. 2020.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua* (características gerais dos domicílios e moradores), 2019. Disponível em: [www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?e-dicao=27258&t=sobre](http://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?e-dicao=27258&t=sobre). Acesso em: 8 nov. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NOAL, D. S.; PASSOS, M. F. D.; FREITAS, C. M. (orgs.). *Recomendações e Orientações em Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Covid-19*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: [www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro\\_saude\\_mental\\_covid19\\_Fiocruz.pdf](http://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro_saude_mental_covid19_Fiocruz.pdf). Acesso em: 7 nov. 2020.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. A. *Implementation*. Berkeley: Univ. California Press, 1973.

RUIZ, G. R. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, n. 4, p. 02-16, 2016.

SAAD-FILHO, A. *Neoliberalismo ou democracia*. Entrevista. Brasília, v. 22, n. 47, julho a dezembro de 2020.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, 2017, p. 19-31, 2017.

SILVA, T. D. *et al.* *População em Situação de Rua em Tempos de Pandemia*: um levantamento de medidas municipais emergenciais. Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10078>. Acesso em: 8 nov. 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada>. Acesso em: 12 jan. 2022

# MUDANDO PARA PERMANECER: uma análise das estratégias de adoção do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará

*Jefferson Cândido de Carvalho*  
*John Mateus Barbosa*

---

## **Introdução**

Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar<sup>71</sup> que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, a implementação do projeto neoliberal adquiriu novos contornos, apresentando um caráter mais coercitivo e sem muito diálogo com os setores e entidades da classe trabalhadora. No âmbito da educação, os reformadores empresariais que já vinham disputando o seu controle desde os anos de 1990 (FREITAS, 2014), conseguiram uma maior abertura dentro do governo de Michel Temer, aprovando uma reforma que expressa, diretamente, seus interesses para o ensino médio.

Imposta inicialmente como Medida Provisória 746/2016 no governo presidencial de Michel Temer, a reforma foi votada e aprovada pela Câmara dos (as) Deputados (as) em meio a um processo intempestivo, marcado pela ausência de um debate com a sociedade e uma forte pressão por parte dos estudantes, professores (as) e pesquisadores (as) contrários à proposta. Após sua aprovação, no ano de 2017, a reforma ou o “Novo Ensino Médio”, trouxe mudanças no currículo, com a introdução dos itinerários formativos e de disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como é o caso do empreendedorismo; na carga horária, com a ampliação de 800 horas anuais para 1.400 horas anuais; e no financiamento, com as alterações no FUNDEB<sup>72</sup> que possibilitam que instituições privadas possam gerir recursos públicos. Assim, o Novo Ensino Médio, marcadamente, expressa interesses de classe muito bem delimitados e representa uma materialização da hegemonia neoliberal de cariz empresarial na educação brasileira e seu aprofundamento nessa etapa do ensino básico.

---

71 Termo cunhado por Demerval Saviani em entrevista à revista *Imagens e Palavras* (2018).

72 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Ainda assim, é necessário pontuar que mesmo com sua aprovação ocorrendo apenas em 2017, muito do conteúdo da Lei 13.415/2017 já vinha sendo discutido e até mesmo implementado em alguns estados, como é o caso de Pernambuco, o qual segundo Silva (2021) “vem se destacando entre os exemplos mais exitosos da modernização neoliberal da educação em nosso país e, no contexto da reforma do ensino médio, figura entre os primeiros estados da federação a iniciarem a implementação” (p. 83); e do estado do Ceará, que analisaremos neste texto.

Assim, o que essa lei de fato representou foi a aceleração de um processo de expansão nacional da racionalidade empresarial que vinha ocorrendo de maneira gradual a partir de sua experimentação nos estados da federação, bem como de governos estaduais com diferentes orientações político-ideológicas, o que nos dá um panorama do alcance do projeto neoliberal na educação. Sobre essas reformas no ensino médio em âmbito estadual, Barbosa (2013) as define como “modernizações-restauradoras” para a hegemonia empresarial, isto é, tipos de “mudanças moleculares” nas políticas educacionais que acumulam, conservando, os aspectos decisivos da racionalidade empresarial nas inovações e aparentes rupturas. O novo, portanto, passam a ser dirigido pelo velho que foi restaurado.

Um exemplo nesse sentido foi a criação, em 2012 na Câmara dos Deputados, de uma comissão para a elaboração de um projeto de reforma para o ensino médio que gerou o PL (Projeto de Lei) 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT/MG). Embora tenha sido elaborado por meio de uma discussão que considerou o diálogo com estudantes, professores (as) e pesquisadores (as), nasce germinando, internamente, o mesmo projeto político-ideológico presente de forma mais explícita na Lei 13.415/2017, a exemplo da universalização do ensino médio em tempo integral, organização do currículo por áreas do conhecimento e a adoção de itinerários formativos (CORTI, 2019)<sup>73</sup>.

Nas seções a seguir evidenciaremos de que maneira a rede estadual de ensino do Ceará antecipou eixos estruturantes que viriam a serem observados na proposta do Novo Ensino Médio. Tais achados foram revelados a partir da análise das estratégias e concepções adotadas pelos gestores da política e presentes no conteúdo normativo de seus documentos oficiais para implementação da reforma.

73 CORTI, Ana Paula. *Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio*. Texto publicado no livro *Educação Contra a Barbárie*.

## Concepções e parcerias para a gestão do ensino médio: hibridismo e a atuação privatista

A educação, enquanto elemento de dominação de classe, é utilizada como instrumento para repassar as concepções ideológicas hegemônicas, garantindo uma estrutura que permite a reprodução da dinâmica de produção material e da opressão da classe trabalhadora. Portanto, a educação é apropriada pela burguesia para construir uma consciência social que naturalize a divisão de classe.

Nesse mesmo sentido, Gramsci afirma que “a hegemonia nasce na fábrica e necessita, apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediadores profissionais da polícia e da ideologia” (GRAMSCI, 2007, p. 247-248). Segundo ele, para garantir o controle de classe, a hegemonia utiliza dois mecanismos: a força e a coerção (JUNIOR, 2012).

No caso do Ceará, as mudanças, que são uma expressão da hegemonia nacional, instituídas pelos reformadores empresariais através da reforma do ensino médio já vinham ganhando espaço dentro da gestão da educação, sendo, inclusive, adotadas como política educacional antes mesmo da aprovação da Lei 13.415/2017. Por isso, não se é estranho que muitos gestores da rede estadual de ensino adiram sem muita resistência às ideias apresentadas no arcabouço legal do “novo” ensino médio.

Para se apresentar como nova, a principal estratégia da reforma é a flexibilização do currículo com a introdução dos itinerários formativos. Segundo Medeiros (2017), essa nova organização curricular é positiva para todos os envolvidos, haja vista, que para ela, os estudantes poderão optar pela área de maior interesse e, com isso, obterem maiores chances de sucesso no ENEM<sup>74</sup>. Barbosa (2019), no entanto, demonstra que essa premissa da liberdade de escolha dos estudantes prevista na proposta esbarra em inúmeros condicionais estruturais, tais como: precária, desigual e insuficiente infraestrutura escolar para atendimento dos itinerários, políticas de austeridade fiscal que limitam os investimentos em educação<sup>75</sup>, fatores sociais e econômicos dos estudantes, dentre outros.

Quando perguntados sobre o novo ensino médio e sua proposta de flexibilização curricular, os dois representantes da CREDE16, responderam o seguinte:

“A reforma do Ensino Médio, no contexto que estamos vivendo, ela é necessária. A escola, a qual nós vivenciamos ainda traz uma questão muito bancária [...] e isso não tem, ao longo dos últimos anos, conquistado os estudantes a permanecerem nas mesmas. O último levantamento

74 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

75 A principal delas é a Emenda Constitucional 95/2016 que prevê o congelamento dos investimentos em gastos sociais por um período de 20 anos

que se teve, desde 2005 até 2017, os resultados do IDEB permaneceram os mesmos, só tivemos um crescimento em 2019, mesmo assim, ainda abaixo da média do Plano Nacional. [...] A gente tem que fazer algumas considerações pontuais sobre a reforma, mas de maneira geral ela tem uma intencionalidade muito boa, no sentido de traz o jovem para o centro das ações e torná-lo protagonista de sua própria aprendizagem” (Entrevistado 1, 2021).

“Eu entendo que essa reforma do ensino médio se faz muito necessária, há muito tempo se vem discutindo acerca das necessidades dos estudantes, no sentido de que eles precisam aprender algo que seja mais coerente, condizente, com a realidade e com os sonhos deles, então a reforma que foi instituída pela lei de 2017 [...] ela vem atender os anseios da juventude, porque a grande maioria busca, realmente, a meu ver, é que ela hoje é uma geração de pessoas muito objetivas, rápidas, então querem coisas que tenham haver com isso, inclusive querem ter um itinerário formativo, com uma formação que seja voltada para a realidade de hoje, muito ligada a questão das tecnologias e aos anseios dos jovens” (Entrevistado 2, 2021).

O que se observa ao analisarmos as falas dos entrevistados e o que foi apresentado por Medeiros, em termos de formulação teórico-pedagógica, está distante de ser uma concepção nova. Pelo contrário, a ideia de que os estudantes sejam livres para escolherem a sua própria formação remonta ao que Duarte (2001) postulou como pedagogia do aprender-a-aprender, na qual se presume que seja mais importante o aluno desenvolver um “[...] método de aquisição de conhecimentos, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 36).

Outros dois pontos que reforçam os nexos entre o conteúdo das entrevistas e a pedagogia do aprender-a-aprender são as concepções de que o conhecimento tenha que ser impulsionado e dirigido pelos interesses do próprio estudante e de que a educação deva “preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001, p. 37). Vale destacar que esses também são os pressupostos que fundamentam a noção de *Projeto de Vida*, previsto como eixo formativo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, presentes em iniciativas de reforma do ensino médio estaduais, como é o caso da ideia de *Protagonismo Juvenil* em Pernambuco (BARBOSA, 2020) e consolidado dentro do currículo do ensino médio cearense desde 2013 (CEARÁ, 2021).

Iniciando nas Escolas Estaduais Profissionalizantes (EEEP) e, posteriormente, sendo inseridas nos currículos das escolas regulares (formação propedêutica) em 2019, o Projeto de Vida, se deu a partir de uma parceria

da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) com o Instituto Aliança<sup>76</sup>, e que tem por objetivo fazer os estudantes “reflitirem sobre seus projetos de vida nos âmbitos intra e interpessoal, acadêmico e profissional, visando ao desenvolvimento das potencialidades e da capacidade de intervir criticamente na vida social e profissional” (CEARA, 2021, p. 29).

Além do Instituto Aliança, outra parceria bastante marcante dentro da educação cearense é com Instituto Unibanco<sup>77</sup>, uma instituição vinculada ao conglomerado Itaú Unibanco, que apoiou o Governo Federal na difusão da reforma do ensino médio. Segundo o Entrevistado 2 (2021),

“A parceria mais forte, no que diz respeito a essa questão do ensino médio e da parte de acompanhamento das gestões das escolas, é com o Instituto Unibanco, por meio do circuito de gestão Jovem do Futuro<sup>78</sup>, então o Instituto Unibanco fornece para a gente apoio técnico, formação também, material, acompanhamento.”

Muito do que o Unibanco fornece para a Seduc está voltado para a gestão de resultados, aspecto central do *neotecnismo* que demarca, segundo Freitas (2014), uma tomada, por parte dos reformadores empresariais da educação, do “pragmatismo da adaptação da escola às necessidades da sociedade vigente, [...] restringindo até mesmo a proposta da escola nova formulada por Dewey, que apostava na autonomia do professor como forma de promover o trabalho independente dos estudantes” (p. 18).

Ademais, o que se observa na educação cearense é um hibridismo, promovida pela intervenção de instituições privadas na educação pública, entre elementos do *escolanovismo*, reavivados com a *pedagogia do aprender-a-aprender*, e do neotecnismo, que adequaram a dinâmica da educação à nova realidade produtiva do capital. No nível da consciência, essas duas vertentes, apresentam-se como inovação e solução para os problemas nos quais elas mistificam e aprofundam.

76 Fundada em janeiro de 2002, o Instituto Aliança (IA) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cuja missão é educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento sustentável. O Instituto surgiu em decorrência dos significativos resultados alcançados por um programa de desenvolvimento regional implementado pela aliança estratégica estabelecida entre a Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social).

77 Oficializada no ano 2012 por meio do Convênio n. 001/2012.

78 Desenvolvido pelo Instituto Unibanco no ano de 2007, o projeto tem como premissa a gestão por resultados e disponibiliza para as Secretárias Estaduais de Educação instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. O projeto estrutura-se em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento.

## Ampliação da jornada e a Proposta Curricular: A flexibilização da flexibilização

Conforme o Plano Estadual de Educação (PEE) do Ceará, a política estadual de educação, para garantir o cumprimento de sua sexta meta<sup>79</sup>, deverá dar prioridade ao ensino em tempo integral. Reafirmando esse compromisso, o governo estadual vem atuando por intermédio da Seduc para consolidar a política de implementação das escolas de ensino médio em tempo integral.

Antes da aprovação da lei do “novo” ensino médio, a rede estadual já vinha construindo uma estrutura de adequação ao ensino em tempo integral e, através desse, concretizando uma estrutura curricular flexível. Além do Projeto de Vida, a parceria entre a Seduc e o Instituto Aliança, inspirada nos Protótipos Curriculares da Unesco para o Ensino Médio, resultou na criação, em 2012, de outro componente curricular da parte do currículo diversificado<sup>80</sup> do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI): o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Juntamente com o Projeto de Vida, o NTPPS compõe a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará. Dentro das abordagens do NTPPS estão: projeto de vida; identidade pessoal, social, profissional e acadêmica; as diversas saúdes; ética e cidadania, entre outras (CEARÁ, 2021).

Para além do Projeto de Vida e do NTPPS, a política do EMTI cearense aprofundou-se, ainda mais, na ideia de currículo diversificado e introduziu uma parte flexível. A partir dessa parte flexível, os itinerários formativos começaram a ser trabalhados no estado. Conforme consta na Proposta de Organização Curricular em Escola Tempo Integral iniciada em 2016, os itinerários formativos estão dentro das dimensões pedagógicas do EMTI.

Dando continuidade à estratégia de flexibilização curricular, no ano de 2017 foi aprovada a *Lei n. 16.287* que instituiu, legalmente, as características do EMTI e trouxe o “currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais.” (CEARÁ, 2017, p. 1). Portanto, a proposta de flexibilizar o currículo e implementar itinerários formativos surge no Ceará no mesmo ano da aprovação da Lei 13.415/17 a partir do alicerce jurídico formulado pelo próprio estado.

Atualmente, a estrutura curricular do EMTI distribui-se entre parte diversificada, flexível e os curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizando-se da seguinte maneira:

79 **Meta 6 do Plano Nacional de Educação:** Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

80 Conforme o Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Ceará, a parte diversificada representa a junção entre o NTPPS, a disciplina de Formação Cidadã e as Eletivas (CEARÁ, 2020).

**Tabela 1 – Estrutura curricular das escolas de ensino médio em tempo integral**

| COMPONENTES CARGA HORÁRIA SEMANAL |
|-----------------------------------|
| BNCC 30 h/a                       |
| Parte diversificada 05 h/a        |
| Parte flexível 10 h/a             |
| Total 45 h/a                      |

Fonte: Criada pelos autores com base na matriz curricular das EEMTI, 2021.

Com base nisso, é possível ver que a estrutura curricular prevista na reforma do ensino médio em âmbito nacional foi combinada com a estrutura curricular proposta para o EMTI cearense, gerando, assim, uma versão híbrida. Segundo o Entrevistado 2 (2021)

“essas escolas de tempo integral é que a gente acha muito semelhante a proposta do Novo Ensino Médio, porque elas já trazem 10 horas de tempos eletivos para os alunos. Todos os alunos têm que cursar 10 horas de tempos eletivos, e essas disciplinas eletivas são pensadas pelos professores de acordo com a necessidade da escola e com as necessidades dos alunos, obviamente.”

Dentro da parte flexível do EMTI a Seduc já traz uma experiência com a oferta de eletivas que, sem sombra de dúvidas, facilitará a efetivação dos itinerários formativos em toda a rede estadual. Esses itinerários formativos das escolas em tempo integral são definidos pelos gestores com base em um catálogo de eletivas, pelas quais estão estruturadas nos seguintes eixos: aprofundamento de conteúdos da BNCC; artes e cultura; comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnologia; educação ambiental e sustentabilidade; educação científica; educação em direitos humanos; esporte, lazer e promoção da saúde; mundo do trabalho e formação profissional; e clubes estudantis.

Portanto, dentro do EMTI cearense, observa-se que as exigências de implementação da jornada ampliada e da proposta curricular, apresentadas pelo *Novo Ensino Médio*, por um lado, reafirmam semelhante estrutura curricular que já existia na rede estadual de ensino e, por outro, se hibridiza com ela combinando seus elementos, como é o caso da divisão do currículo em três partes (base, diversificada e flexível) ao invés de duas (base e flexível), como prevê a proposta nacional.

## **Os (des)caminhos da formação da juventude na rede estadual de ensino do Ceará: mudando para permanecer**

Mais recentemente a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Ceará vêm trabalhando nas últimas ações para finalizar a efetivação do “novo” ensino médio no estado. Publicada

no final de 2021, a Resolução n° 497/2021 do CEE determina os caminhos que a rede estadual precisará fazer para a implementação do novo currículo.

No que diz respeito aos itinerários formativos, a Resolução n° 497/2021 fixou os eixos nos quais eles devem se estruturar, sendo eles: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Os eixos apresentados trazem elementos que aprofundam aspectos da pedagogia do aprender-a-aprender e seu hibridismo com o neotecnicismo, similar ao que ocorre com aqueles disponíveis no catálogo de eletivas do EMTI, evidenciando as reconfigurações e alinhamentos que vêm sendo operadas no âmbito da formação da juventude para atender aos ditames da reestruturação produtiva e dos processos de requalificação para a acumulação flexível.

Demonstrando o que Czernisz e Garcia (2017) apresenta-nos sobre como o “novo” ensino médio limita a “formação dos jovens menos favorecidos” (p.580), a Resolução n° 497/2021 ainda estabelece que as instituições de ensino da rede privada têm a opção de aderir ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) ou elaborar seus próprios currículos, enquanto as instituições públicas não possuem tal autonomia. Isso, por sua vez, reafirma as desigualdades e dualismos que existem entre o ensino público e o privado e a precarização da educação ofertada aos filhos dos (as) trabalhadores (as) mais pauperizados.

Dentro da distribuição da carga horária estabelecida pelo DCRC, temos uma organização que se divide entre a Formação Geral Básica (FGB); Projeto de Vida (PV); Trilhas de Aprofundamentos, que seguem os quatro eixos dos itinerários formativos<sup>81</sup>, e as eletivas. Detalhadamente, o DCRC apresenta a seguinte distribuição:

**Tabela 2 – Distribuição das horas/aulas semanais dos componentes curriculares entre os três anos do ensino médio**

| SÉRIES               | FGB | PV | TRILHAS | ELETIVAS |
|----------------------|-----|----|---------|----------|
| 1ª Série/semestre I  | 18  | 2  | 0       | 10       |
| 1ª Série/semestre II | 18  | 2  | 6       | 4        |
| 2ª Série/semestre I  | 18  | 2  | 8       | 2        |
| 2ª Série/semestre II | 18  | 2  | 8       | 2        |
| 3ª Série/semestre I  | 18  | 2  | 8       | 2        |
| 3ª Série/semestre II | 18  | 2  | 8       | 2        |

Fonte: Criada pelos autores com base no DCRC, 2021.

81 Trilha de Aprofundamento I: Eixo Investigação Científica (2ª série/semestre I); Trilha de Aprofundamento II: Eixo Processos Criativos (2ª série/semestre II); Trilha de Aprofundamento III: Eixo Mediação e Intervenção Sociocultural (3ª série/semestre I); Trilha de Aprofundamento IIII: Eixo Empreendedorismo (3ª série/semestre II).

Para efetivar a oferta dos itinerários formativos, aqui apresentados como Trilhas de Aprofundamento, a Resolução n° 497/2021 abre algumas possibilidades como a oferta de *ensino a distância* de até 20% da carga total do ensino diurno e 30% do noturno. Esse é um fator que demarca mais um vetor de rebaixamento da qualidade do ensino, haja vista a impossibilidade de recursos e de espaços próprios de estudos que muitos estudantes não dispõem. Além disso, essa abertura, somada ao que determina a própria resolução sobre a parceria com instituições privadas para oferta dessa carga horária, beneficiará as grandes plataformas de *Educação a Distância*, como é o caso da *Rede Descomplica* que já tem uma parceria com a Seduc<sup>82</sup>.

Em se tratando de parcerias público-privadas, a Resolução n° 497/2021 torna possível isso não apenas no ensino à distância, mas também para os itinerários formativos de forma geral. Conforme consta no art. 11 da referida resolução:

“A oferta de diferentes Itinerários Formativos pelas instituições de ensino poderá ser feita mediante o estabelecimento de parcerias com outras organizações governamentais e não governamentais para a realização de estudos e atividades em tempos e espaços próprios, que serão considerados como parte da carga horária do Ensino Médio” (p. 9).

Ou seja, o que a resolução define são medidas que pontuam e reafirmam a permanência e os interesses de agentes privados, garantindo, desse modo, que o currículo seja formatado e até mesmo efetivado por esses. Assim, em termos de mudanças para a formação da juventude cearense, a resolução não institui melhorias, pelo contrário, ela aprofunda a problemática da formação precária em que os conteúdos estão cada vez mais distantes de formação geral, humanista e científica-tecnológica.

## Considerações finais

Com o objetivo de analisar a implementação do “novo” ensino médio na rede de ensino cearense, a fim de entender as estratégias nas quais a gestão vinha tomando para efetivar essa implementação, observou-se nas medidas adotadas a existência de procedimentos de combinações e adaptações dos pilares estruturantes do Novo Ensino Médio a uma estrutura pedagógica já em funcionamento no estado. Nosso exame também constatou que as similaridades entre a proposta de ensino médio do Ceará e a prevista na Lei 13.1451/17 facilitou o processo de adesão do estado ao Novo Ensino Médio e incorporação

82 Por meio do programa Enem Chego Junto Chego Bem, a secretaria firmou uma parceria com a Rede Descomplica para oferta de simulados preparatórios para o Enem.

de seus pressupostos, minando possíveis dificuldades, resistências, e permitindo o aprofundamento dos aspectos convergentes que dão legitimidade à racionalidade empresarial na educação.

Tomamos esses achados como indicativos de que a rede de ensino estadual do Ceará tenha sido um possível laboratório de formulação e testagem de diversos aspectos observados no Novo Ensino Médio, tais como: flexibilização curricular, ênfase pedagógica na aprendizagem por competências, centralidade da ideologia do empreendedorismo na formação, forte participação do setor privado e ampliação da jornada. Portanto, também se afirma como espaço de fortalecimento ideológico e político da hegemonia empresarial para os embates em âmbito nacional.

O caminho adotado no estado demonstra proximidades com o que foi feito em Pernambuco e no Pará onde, no caso desse último, a efetivação do “novo” ensino médio começou a ocorrer ainda em 2016, quando o estado deu início a uma reestruturação do ensino médio focada no fortalecimento do ensino em tempo integral e na alteração do currículo (NEGRÃO; HORA, 2021).

Por meio do EMTI, a construção do currículo flexível tonou-se não só uma experiência possível, mas também um experimento que garantiu facilidades para que a Seduc aderisse à proposta dos itinerários formativos em todas as escolas de ensino médio. Além disso, a construção do componente curricular NTPPS baseada nos Protótipos Curriculares da Unesco, demarca a importação das inovações escolanovistas formuladas pelos organismos internacionais pelos entes federados. Como se sabe, os pilares apresentados pela Unesco para a educação definem como aprendizados essenciais o *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver e aprender a ser*, que são as bases do que Duarte (2001) apresentou como *pedagogia do aprender-a-aprender*.

Por fim, as últimas estratégias apresentadas na Resolução nº 497/2021 confirmam a interferência dos reformadores empresariais da educação e a efetivação dos seus interesses privatistas. A abertura para que instituições privadas possam ofertar, diretamente, os itinerários formativos mostra a concretude de um projeto que, como Freitas (2014) nos mostrou, começou a acontecer ainda nos anos 90 com a disputa pelo primeiro par dialético (objetivos e avaliações) e se aprofundou com o alcance do segundo par dialético (conteúdos e métodos).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, John Mateus. O flexível Ensino Médio do Governo Temer (Lei n.º 13.415/2017): hegemonia financeira e a inflexível formação da/para espoliação. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 77-92, maio/ago. 2019.

BARBOSA, John Mateus. *Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente*. 273 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2020.

CÁSSIO, Fernando. *Educação Contra a Barbárie*. 1. ed. BOITEMPO, São Paulo, maio de 2019.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n.º 497/2021*. Fortaleza, Ceará, dezembro de 2021.

CEARÁ. *Diário Oficial do Estado*. LEI N.º 16.287, 21 de julho de 2017. Fortaleza, Ceará.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará Ensino Médio*; 2021. Fortaleza, Ceará.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará*; 2020. Fortaleza, Ceará.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Proposta de organização em escolas de Tempo Integral* (em construção); janeiro, 2016. Fortaleza, Ceará.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, 2001.

FREITAS, Luiz Carlo de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13.415/2017. Universidade Federal de Santa Maria. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 569-583, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Savini. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018.

JÚNIOR, Adilson Aquino Silveira. *Ideologia, consciência social e hegemonia na obra de Antonio Gramsci*. Emancipação, Ponta Grossa, 2013.

MEDEIROS, Tânia. *O que está por trás da reforma do ensino médio*. Centro do Professorado Paulista, 2017. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/10555-o-que-esta-por-tras-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Pará. *Trabalho necessário*, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.

SILVA, J. A. de Almeida. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Trabalho necessário*, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.

# EDUCAÇÃO E PERPLEXIDADES: reflexões *a contrapelo* da reforma do ensino médio

Jaqueline Moll  
Chanauana de Azevedo Canci  
Iula Santanna Teixeira  
Maike Cristine Kretzschmar Ricci  
Elisabete Dal Piva

---

*Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.*  
(Walter Benjamin)

## Introdução

A atual reforma do ensino médio, em processo de implementação pelos estados e pelo Distrito Federal, representa em seu conjunto, um destes documentos, a que Benjamin, se refere, coroado pela perspectiva dos vencedores. Atropelados os processos democráticos de participação e diálogo com as comunidades escolares, uma vez mais, o poder público no Brasil impõe mudanças para esta etapa da educação básica, desviando-se das experiências acumuladas e demarcando estreitos contornos curriculares para acesso ao conhecimento pelos jovens que frequentam a escola pública e que são, maciçamente, na ordem desigual da sociedade brasileira, os filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Para Walter Benjamin, segundo Konder (1999, p. 14), é preciso arrancar a máscara da falsa harmonia para desenterrar as contradições que dormem embaixo dela. E neste contexto, de perplexidades e retrocessos históricos, constituiu-se, no ano de 2013, o grupo interinstitucional EMPesquisa, como uma rede nacional de pesquisa, com o propósito de articular investigações científicas sobre o ensino médio, com foco na reforma desencadeada pela Lei nº 13.415/2017, abordando os percursos das redes estaduais e federal de ensino médio, com a participação de professores e estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado de instituições de ensino superior de todas as regiões do Brasil.

Dentre os grupos que formam essa rede, constituímos o *Grupo de Pesquisa* “Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces”, inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, que desenvolve especificamente o *Projeto de Pesquisa* “Ciência e Humanização: problematizando e avançando na construção de redes de Educação Integral na escola pública”, com recortes para o ensino fundamental e o ensino médio. Situa-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde, da UFRGS, na *Linha de Pesquisa* “Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e nos laboratórios de pesquisa”.

Reunindo o grupo que trabalha com diferentes temas e questões relativas ao ensino médio, a construção deste texto inicia com uma breve contextualização da formação do Grupo de Pesquisa, trazendo os objetivos e estratégias do Projeto de Ciência e Humanização. Em seguida, apresenta as investigações sobre o EM em desenvolvimento, por meio de uma síntese comentada sobre os temas e questões de pesquisa, explicitando convergências e especificidades. Por fim, na perspectiva de ler e compreender a história *a contrapelo*, aborda o direito ao ensino médio e a reforma que introduz o chamado Novo Ensino Médio (NEM), com recorte nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde estão localizadas nossas pesquisas, abordando as consequências e implicações para a educação nos estados e no país.

## O trabalho coletivo do grupo de pesquisa

O *Grupo de Pesquisa* “Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces” foi formado em 2018-2019, incluído e certificado pelo diretório de grupos de pesquisa do CNPq no ano de 2020. Sob um campo amplo de aportes históricos e pedagógicos, articulou no ano de 2021, o projeto de pesquisa denominado: “Ciência e Humanização: problematizando e avançando na construção de redes de Educação Integral na escola pública” que contempla o estudo e a construção da educação integral como política pública e prática pedagógica.

Atualmente, o Grupo conta com 21 pesquisadores (11 doutores, 7 mestres e 3 especialistas) e 20 estudantes (10 doutorandos, 7 mestrados, 2 mestres e 1 especializando) de 10 instituições de educação básica de diferentes estados do país: 2 (duas) escolas municipais do campo (RS); 3 (três) escolas municipais urbanas (RS, MG e SP); 1 (uma) escola estadual (SC), 1 (uma) escola de referência em ensino médio (PE), 2 (duas) escolas estaduais de tempo integral (RS) e 1 (um) complexo integrado de educação (BA). Especificamente em relação ao ensino médio, são 4 (quatro) instituições nos estados do RS, SC e PE. A previsão de duração do trabalho de pesquisa e intervenção pedagógica, através das próprias equipes das escolas, é de 4 (quatro) anos (2022-2025).

Trata-se de uma leitura da reforma a partir da vida e do cotidiano das próprias escolas, *a contrapelo* dos discursos oficiais, implicando questões relacionadas ao pessoal docente, aos desafios didático-pedagógicos, a organização, problematizando o conceito de educação integral, com ênfase na ideia de territórios educativos, na construção do pensamento científico, nos processos de humanização e na qualificação da leitura de mundo.

A partir da abordagem qualitativa, como ênfase na perspectiva de uma pesquisa-ação, objetiva a constituição de um fórum de escolas, trabalhando questões relacionadas à organização pedagógica, ao currículo, às políticas educacionais, às relações escola-comunidade, à ampliação da jornada escolar, ao fracasso escolar e aos territórios educativos, em articulações possíveis para projetos educativos de cidade. Dentre suas principais referências, estão aportes da história da educação brasileira, que remontam aos Manifestos de 1932 e 1959 e, sobretudo, a obra de Anísio Teixeira, nos aspectos relacionados a compreensão das origens históricas da exclusão, do dualismo, do arcaísmo da instituição escolar para sua reconstrução. Nesta perspectiva, além da permanente revisão de literatura e análise documental, o Projeto se insere no campo da pesquisa participante e da pesquisa-ação, utilizando como procedimentos metodológicos a observação, entrevistas e grupos focais.

Em suma, este Projeto compõe um campo emergente no âmbito das políticas educacionais e ratifica a autonomia das escolas públicas de Educação Básica, prevista na LDBEN, Lei nº 9.394/1996, para superação de problemas históricos e consolidação de uma agenda curricular sintonizada com os temas das juventudes contemporâneas e o direito ao acesso a diferentes áreas do conhecimento. Propõe-se a possibilidade, através de exercícios dialógicos de estudo e construções conjuntas, de problematizar e consolidar a construção de redes de escolas que potencializem a educação integral na escola pública.

Ao mesmo tempo em que o grupo de pesquisa constrói o trabalho coletivo com as escolas, cada pesquisadora, individualmente debruça-se sobre seus interesses específicos de investigação.

## **Temas e projetos de pesquisa no âmbito do ensino médio**

Para além do trabalho coletivo, realizado no fórum das escolas, o campo de trabalho investigativo específico em torno do ensino médio aborda diferentes aspectos relacionados aos interesses e a contextualização institucional das pesquisadoras. A partir de um eixo comum de estudos sobre a história e as políticas para esta etapa da educação básica, caracterizadas por uma profunda indecisão e lentidão governamentais, organizam-se os diferentes temas, com suas respectivas questões, em 4 (quatro) estudos específicos, localizados nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: (1) O ensino médio na região

do Médio Alto Uruguai: um estudo dos processos históricos de expansão e dos fluxos populacionais e educacionais; (2) (Des)caminhos do ensino médio no Brasil: movimentos e tensões nas políticas nacionais e possibilidades à formação integral – situações passadas refletidas no presente; (3) Impacto e rupturas provocadas pelo Novo Ensino Médio na trajetória curricular de um Instituto Estadual de Educação, cuja perspectiva de formação integral se fundamenta na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos fundamentos do ProEMI; (4) Identificação e análise do currículo estabelecido pela Secretaria de Educação do RS para as escolas que ofertam o ensino médio e o espaço destinado à área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A pesquisa relacionada ao Médio Alto Uruguai, desenvolve-se no noroeste do Rio Grande do Sul, buscando compreender o processo de expansão do ensino médio nesta região, pensando nos fluxos populacionais e na estrutura social. Para isso, a partir de um estudo dos fluxos demográficos e movimentos das políticas educacionais que compuseram e compõem o percurso do ensino médio na região, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional nº 59/2009, e o ensino médio como etapa obrigatória da educação básica, questionamos como, quando e por meio de que processos se constituiu o direito ao ensino médio na região do Médio Alto Uruguai e de que forma as escolas de ensino médio da região têm buscado atender a demanda. A partir do “mapeamento” desses dados e de indicadores federais e estaduais do RS, estamos sistematizando informações sobre oferta, demanda, retenção, reprovação e exclusão escolar da região. Esses dados comporão o “Observatório Regional de Educação”, projeto concomitante em desenvolvimento, sediado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

O segundo estudo, sobre os (des)caminhos do ensino médio no Brasil, aborda os movimentos e tensões nas políticas nacionais, considerado o nível de maior complexidade na elaboração de políticas públicas, marcado por um longo processo de indefinição identitária, cujas oscilações alternaram um modelo propedêutico, com destino à continuação de estudos em nível superior e outro profissional, direcionado às classes trabalhadoras. O problema de pesquisa está voltado a responder sobre as contribuições do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na reestruturação do currículo do ensino médio em Santa Catarina, abrangendo potencialidades e fragilidades, em razão das alterações nas políticas governamentais da Secretaria de Educação de SC e do Ministério da Educação, a partir da reforma. Para isso, pretende problematizar as políticas públicas que foram exitosas em sua proposta e elaborar um resgate histórico, demonstrando suas potencialidades e robustez, enquanto possibilidades de uma verdadeira e real perspectiva de educação integral, a

partir do estudo realizado em uma escola da rede estadual de Chapecó/SC, que experienciou o ProEMI de 2011 a 2021.

O terceiro projeto de pesquisa está voltado aos impactos e rupturas provocados pela reforma na trajetória curricular de um Instituto Estadual de Educação, que conta com uma perspectiva de formação integral, fundamentada na Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada a partir de um movimento coletivo de construção curricular efetivado ao longo de mais de 30 (trinta) anos, envolvendo professores de todas as áreas do conhecimento, e nos fundamentos do Programa Ensino Médio Inovador, implantado na referida escola a partir de 2010. A instituição em estudo é considerada a maior escola pública de educação básica do Brasil e também da América Latina, não só pelo aspecto e área física, mas principalmente pelo aspecto humano, pois circulam diariamente por suas instalações cerca de 8.500 pessoas – entre alunos, funcionários, professores e comunidade, durante seus três turnos de atividades. O que se pretende pesquisar é justamente o impacto que a imposição, determinada pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN e estabeleceu as DCNs para o “Novo” Ensino Médio, poderá provocar em uma escola pública centenária, que tem um reconhecimento histórico por sua trajetória de lutas pela garantia dos direitos à formação integral, e pela elaboração curricular/planejamento integrados e construídos coletiva e dialogicamente, com forte influência, na última década, do ProEMI.

O quarto estudo tem como foco a identificação e análise do currículo estabelecido pela Secretaria de Educação do RS para as escolas de ensino médio, a fim de identificar o espaço destinado à área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, uma vez que, assim como outras, terá uma redução significativa, podendo ou não integrar os chamados itinerários formativos, determinados pela reforma, tomando como referência/campo de pesquisa, especificamente, uma escola pública estadual de Porto Alegre. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC aponta a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – definindo competências e habilidades que permitem a ampliação e sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, no que se refere aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza.

A partir de leituras histórico-crítica e crítico-dialética, que contribuem para reflexões *a contrapelo* da realidade educacional, os projetos de pesquisas têm como embasamento e interlocução teórica autores clássicos e contemporâneos como Anísio Teixeira, Hannah Arendt, Darcy Ribeiro, John Dewey,

Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Maria Nilde Mascellani, Carlos Jamil Cury, Miguel Arroyo, Stephen Ball, Jefferson Mainardes, Jaqueline Moll, entre outros.

A análise de legislação educacional brasileira se dá a partir do estudo da Constituição Federal de 1988, com suas Emendas, como a nº 59/2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, comparando-se seu conteúdo atual e anterior a reforma, bem como os documentos curriculares, como as Diretrizes Nacionais e as diretrizes específicas para o ensino médio, do período anterior a ruptura política que o país viveu em 2016, além da BNCC e das regulamentações estaduais, como a Resolução nº 340/2018 do Conselho Estadual de Educação do RS, serão objeto de um exercício permanente ao longo da pesquisa. Além disso, também as bases de dados, como o Censo Escolar/INEP, e outras pesquisas do IBGE, do IPEA, e dados relativos ao IDEB, ao ENEM, entre outros, serão objeto de estudo.

Os quatro projetos convergem na perspectiva de compreender o direito ao ensino médio como um desafio a ser enfrentado pelo país, a historicidade e as implicações políticas das decisões tomadas em relação ao ensino médio e a disposição para o diálogo com as comunidades escolares, para, *a contrapelo*, interpelar os dispositivos das políticas e da legislação vigente.

## **Reforma e Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina**

O ponto de partida para o desencadeamento dos projetos de pesquisa e de intervenção, através do Fórum de Escolas do Ensino Médio, é a amplitude dos desafios da Educação Básica no cenário brasileiro, que são estruturais e se referem tanto ao acesso e permanência, quanto à qualidade pedagógica das trajetórias educativas. Isso reflete diretamente nas questões da materialidade das redes de ensino, quanto à formação de professores e aos horizontes pedagógicos do trabalho escolar.

Tal universo não diz respeito apenas a escola, mas dialoga explicitamente com o projeto de país que está em disputa, no qual incide de modo direto a extensão e a qualidade da escolarização da população.

Iniciamos com dados preocupantes, que informam que 30% da população jovem, de 15 a 29 anos (um a cada quatro jovens), está fora da escola e do mercado de trabalho. Além disso, o ensino médio tem sido um grande gargalo, onde estão os maiores índices de evasão e também os piores indicadores da Educação Básica em relação ao aprendizado. Outras dificuldades dizem respeito ao *déficit* na oferta de vagas, a falta de professores e o baixo investimento nesta etapa de ensino, mesmo diante de sua obrigatoriedade

legal por meio do direito à educação – instaurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – e do direito ao ensino médio, propriamente, reiterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

A consciência do direito de *todos* ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginasial, ao longo de todo século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização (MOLL, 2017, p. 63).

A partir disso, como lidar com essa crise de educação e de trabalho? Como a Reforma do Ensino Médio pretende abordar essas questões? De que forma a “escolha” pelos itinerários formativos e a desobrigatoriedade de cursar determinados componentes curriculares contribuem para a mudança nesse quadro? Como o Novo Ensino Médio influencia nesse contexto? Como a flexibilização da matriz curricular nas instituições de ensino pretende aproximar escola e aluno? A quem interessa a Reforma do Ensino Médio? Como a experiência acumulada pelo país em termos de modelos de uma educação integral no ensino médio (integrado, politécnico, alternância) pode ter sido ignorada pela reforma? Como mudar toda a matriz de organização do ensino médio sem a formação e a participação dos professores e de toda comunidade escolar? Como os processos, ainda existentes, de seleção para o ensino superior, dialogam com as mudanças da reforma?

Essas e outras questões são pertinentes para a discussão e alargamento da compreensão das consequências para a educação e do impacto que gera na vida dos jovens, suas famílias, comunidades, bem como do impacto que as mudanças propostas para o ensino médio desencadeiam em toda estrutura social. “O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

O retrato dos chamados “jovens nem-nem”, deveria ser designado como “jovens sem-sem”, desmistificando a ideia de que, em regra, nem estudam e nem trabalham por opção, e que nada tem a ver com suas condições precárias de vida, moradia, desemprego e falta de oportunidades, bem como com as condições das escolas que, em tese, deveriam receber estes jovens – condições que marcam a maior geração de jovens, na história do Brasil, sem estudo e sem emprego.

As oportunidades educativas e de trabalho estão em foco nas discussões, especialmente em razão das questões que circundam a reforma do ensino médio. O tema tem sido amplamente debatido ao longo dos últimos anos, desde as discussões sobre sua implementação, em 2016, e agora, em 2022 – com sua entrada em vigor de forma gradativa, iniciando-se pelo 1º ano dessa etapa de ensino – as críticas ao sistema perduraram e se intensificaram, diante das primeiras avaliações, em razão de sua baixa exequibilidade.

O Novo Ensino Médio não incide, e nem planeja incidir, na desigualdade que marca o acesso e as condições de escolarização dos jovens pelo país, e esbarra em questões de desigualdade econômica entre os estados da federação, bem como na organização das redes de ensino e disponibilização de recursos.

A ruptura política que o Brasil viveu em 2016, desmontou o processo que estava em andamento em relação ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, desencadeado pelo Ministério da Educação em diálogo com os estados e Distrito Federal, após a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012.

Além disso, a reforma não teve amplitude, em termos de discussões necessárias e fundamentais, para que pudesse atingir, efetivamente, os objetivos a que se propõe em teoria. Na prática, acaba por restringir ainda mais o acesso de estudantes ao conhecimento, sendo um processo de “reformular para retardar”, como bem define Moll (2017, p. 63):

Centradas em um intelectualismo estéril, no qual as áreas do conhecimento não conversam entre si e, muito menos, com o mundo da vida dos jovens e do País e focadas na realização de exames para avaliação do sistema e, sobretudo, para acesso ao ensino superior, as práticas escolares no ensino médio reiteram modelos pedagógicos anacrônicos e, efetivamente, legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata.

Nesse mesmo sentido, Motta e Frigotto (2017) denotam a expressa e consolidada prevalência da classe dominante, que propõe e efetiva projetos como este, de reforma para o ensino médio, reafirmando sua marca “antieducação pública”, favorecendo o desenvolvimento desigual, que condena as gerações das classes desfavorecidas ao trabalho simples, negando-lhes os fundamentos da ciência, que permitiriam a compreensão e o domínio do funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana. Os autores destacam a verdadeira violência do sistema para com os jovens, que interdita seus futuros por meio da perpetuação da dualidade educacional, intensificada com o novo modelo de ensino médio.

Colaborando com esse entendimento, Fernando Luiz Cássio Silva, pesquisador e professor doutor na Universidade Federal do ABC, de São Paulo, em entrevista concedida à Rede Brasil Atual, reafirma que

a reforma do ensino médio foi a menos explorada, menos discutida de todas as reformas aprovadas no país, como a trabalhista, por exemplo. Seu objetivo não é buscar a melhoria e o fortalecimento da universalidade da escola pública, elevar a qualidade do ensino para os alunos mais pobres, que mais precisam de investimentos. Ao contrário, oferecer um ensino anda mais precarizado. Uma perversidade (SILVA para REDE BRASIL ATUAL, 2022, p. 1).

Uma das maiores preocupações quanto ao novo modelo de educação é em relação ao currículo, pois cada estado é responsável pela elaboração do seu, precisando definir como colocará em prática o que foi prescrito pela BNCC, que trata somente dos conteúdos obrigatórios. Além disso, fica a cargo dos estados estipular o tipo de conhecimento que será ofertado na parte flexível do tempo escolar, o que é ilusoriamente propagandeado como “oportunidade” aos jovens de “escolha” aos itinerários/trilhas que pretendem seguir.

Quanto à ampliação de carga horária, de 4 para 5h/diárias, com vistas ao aumento gradativo, até alcançar 7h/diárias, cabe uma reflexão acerca da diferença existente entre o oferecimento de uma jornada ampliada de Educação Integral e de uma jornada de tempo estendido.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Portanto, ampliar a jornada escolar não pode se resumir no oferecimento de mais horas na escola, pois a Educação Integral, anunciada no bojo da reforma, pressupõe uma série de alterações significativas, que impliquem novas aprendizagens e na ressignificação de práticas escolares até então realizadas, com a finalidade de promover a integralidade do desenvolvimento dos indivíduos, por meio de uma *formação humana integral*, definida na Constituição Federal brasileira como *pleno desenvolvimento da pessoa*.

O Rio Grande do Sul cumpre as determinações legais, implementando o chamado Novo Ensino Médio (NEM), anunciando a ampliação de possibilidades aos jovens. Possibilidades estas, de acesso ao mundo do trabalho, a um projeto de vida, a escolhas, no sentido de decidir sobre seu futuro escolar, de acordo com a promessa e campanha realizada nas mídias pelo Ministério da Educação. Os estudantes do primeiro ano terão como itinerário formativo “Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais”, totalizando seis horas semanais, e não terão os componentes curriculares de Arte nem de Sociologia (Arte terá apenas um período no terceiro ano). Os componentes curriculares com maior carga horária são de matemática e português, e a educação física também ficou com apenas um período em todo o curso.

A matriz curricular apresentada à comunidade escolar gaúcha foi publicada no Diário Oficial em 30 de dezembro de 2021, juntamente com as alterações padronizadas, pela mantenedora dos regimentos escolares, ignorando as histórias e trajetórias próprias de cada escola. A avaliação na rede estadual volta a ser bimestral, independe de experiências que possam ter sido realizadas com sucesso, em tempos mais ampliados para leituras de resultados. Todas as mudanças chegam ao conhecimento das escolas por meio do Diário Oficial, e isto faz pensar profundamente no abandono, sem consequências, dos princípios democráticos expressos na LDBEN:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 1).

O ensino médio em Santa Catarina também cumpre as determinações legais, considerando uma formação geral básica, embasada na BNCC, propondo a organização curricular dos componentes por áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De outro lado, a parte flexível do currículo do “Novo” Ensino Médio é composta por Itinerários Formativos que compreendem: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento. Importante salientar que estas últimas, por sua vez, podem contemplar uma

área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, estar voltada à formação técnica e profissional.

A partir de 2020, em Santa Catarina, 120 escolas piloto implantaram o Novo Ensino Médio. Importante lembrar que tal implantação se deu durante o período pandêmico, inviabilizando qualquer possibilidade de formação continuada presencial de professores, como também a própria organização coletiva da escola. Essas escolas vêm desenvolvendo estudos e ações para flexibilização escolar a partir dos itinerários formativos, trilhas de aprofundamento, etc., com o intuito de fornecer subsídios para a construção da proposta do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino. Dentre as ações de flexibilização realizadas nas escolas-piloto, destacamos o trabalho com o Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos. Em 2021 não foi implantado o Novo Ensino Médio em novas escolas, devido ao período pandêmico, e em 2022 todas as escolas passaram a ofertar, nas primeiras séries do ensino médio, o novo modelo.

Portanto, entre as mudanças promovidas a partir dos subsídios fornecidos pelas escolas piloto de 2020, consta a elaboração de um Portfólio, contendo 25 Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), cujos eixos são voltados à habilidades variadas e estruturados com foco em investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. Esses componentes possuem carga horária semestral e podem ser cursados desde a primeira série do ensino médio, porém não há orientação, até o momento, que possa subsidiar a escolha dos estudantes, que a fazem de acordo com os quais mais se identificam. A partir de tais escolhas, o estudante experimentará componentes de áreas diferentes, que, teoricamente, deverão lhe garantir mais clareza, para posterior escolha das trilhas de aprofundamento, o que ocorrerá 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, personalizando seu percurso escolar.

A organização por itinerários formativos, compostos por áreas específicas, num primeiro momento rompe com a concepção de percurso formativo estabelecido na própria Proposta Curricular de Santa Catarina, que em seu caderno “Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina” (2014, p. 1), compreende o percurso formativo como

um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos, transcendendo os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura, entendida como conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vistas a sua ampliação e complexificação.

Portanto, pode-se observar aí, a importância de estudos relativos às rupturas e descaminhos do ensino médio nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, contribuindo com as pesquisas e paronamas gerais do cenário nacional do ensino médio.

## Considerações finais

Refletir *a contrapelo* o contexto atual do ensino médio, especificamente nos estados do RS e SC, implica a leitura e a escuta, sensíveis e atentas, ao que está sendo vivido nas escolas, recuperando suas memórias, diagnosticando seus problemas, cotejando decisões macropolíticas e consequências no espaço micro das escolas pesquisadas.

O Fórum de Escolas, desencadeado no âmbito do projeto maior, no qual se inserem os projetos específicos das pesquisadoras que compõem este escrito, poderá permitir a ampliação de referências para compreender os caminhos e os descaminhos das políticas nacionais, inclusive no processo que se anuncia, aprofundado pela reforma, de esfacelamento do próprio conceito de educação básica.

Dar voz aos vencidos, *a contrapelo*, no sentido de serem objeto da ação do Estado, trazendo o ponto de vista das escolas e suas comunidades, com suas diversidades, possibilidades e desafios, diante do projeto que se derrama sobre a sociedade, sob o véu ilusionista da resolução monocrática e homogênea dos problemas, significa, no atual momento histórico, enfrentar o risco de que o presente não transformado, como alertou Paulo Freire, impossibilite a chegada do futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Grupo de pesquisa. *Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces*. Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2176443610910776](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2176443610910776). Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *Diário Oficial*, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

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

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)\*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

REDE BRASIL ATUAL. *Novo Ensino médio: país adota neste ano a mais perversa das reformas*. Publicado em 20 jan. 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2022/01/novo-ensino-medio-pais-ado-ta-neste-ano-a-mais-perversa-das-reformas/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: Contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG

*Álida Angélica Alves Leal  
Daniel Marques dos Santos  
Gabriel Lyra de Melo Franco  
Glhebia Gonçalves de Oliveira*

---

## Introdução

[...] *Que há sempre um mundo, apesar de já começado,  
há sempre um mundo pra gente fazer  
Um mundo não acabado  
Um mundo filho nosso, com a nossa cara [...].*  
(Emicida)

Partindo do compreensão de que a pesquisa científica comprometida com a justiça social é crucial para a transformação do mundo em que vivemos, como nos inspira a canção em epígrafe, e atravessado por alterações impostas pela contrarreforma do ensino médio, regulamentada pela lei 13.415/17, um conjunto de pesquisadoras/es<sup>83</sup> da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) constituiu, em 2017, um Grupo de Pesquisa com a pretensão de investigar diferentes aspectos, dimensões e impactos causados pela legislação referente ao “Novo”<sup>84</sup> Ensino Médio (NEM) na área da educação.

Desde a elaboração do Projeto de pesquisa “guarda-chuva”, que articula várias frentes de investigação, o percurso trilhado pelo Grupo vem sendo marcado por uma conjuntura turbulenta, na qual o sucateamento das Universidades

---

83 O grupo, atualmente, é composto por docentes dos 03 (três) Departamentos da Faculdade de Educação da UFMG (ativa/aposentada/o), doutorandos/as, mestres/as e doutores/as egressos/as Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - PGE FaE/UFMG (parte deles/as docentes da Educação Básica e Técnicos em Institutos Federais) e bolsista/s de Iniciação Científica; todos/as com formação na área de Ciências Humanas. A coordenação geral é da Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales (FaE/UFMG), Co-Coordenadora do Observatório da Juventude/OJ UFMG.

84 Usamos o termo entre aspas concordando com Silva (2018. p.01), para quem a reforma e a mudança curricular resgatam um “velho discurso”, que reforça “finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos” do ensino médio há duas décadas. Para aprofundar a discussão: <https://www.scielo.br/ij/edurl/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 28 fev. 2022

Públicas foi agravado pelo Golpe político-jurídico-midiático de 2016. A título de exemplo, salientamos que o referido Projeto, ainda que tenha sido aprovado em 2017 pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), não foi contemplado com o financiamento prometido à época e, até hoje (2022), encontra-se na lista de espera por recursos.

Contudo, mesmo neste cenário de elevada instabilidade, as/os integrantes do Grupo têm criado estratégias e aproveitado brechas no sentido de redimensionar e rearticular suas ações. Esforços têm sido envidados na reconstrução do quadro investigativo, seja a partir de outras formas de financiamento, seja por meio da (re)composição de eixos de estudo, seja através da (re)criação de frentes de pesquisa numa perspectiva ainda mais coletiva e dialógica.

Dentre as ações desenvolvidas atualmente pelo Grupo, ganham destaque: um estudo a partir do olhar das juventudes mineiras frente a alterações da legislação relativa ao NEM, vinculado ao levantamento de mídias disponíveis nas plataformas digitais, utilizadas pelo Governo Federal e parceiros, para publicizar o NEM; estudos sobre formação e condição docente no âmbito do NEM; acompanhamento da implementação da legislação a partir das mudanças curriculares (“Projeto de vida”, eletivas etc.) e de suas especificidades em dois Institutos Federais e um Colégio Militar em Minas Gerais; além de estudos sobre a Formação Integral proposta por documentos curriculares e pelo Ministério da Educação (MEC).

Para a escrita deste texto, que visa dar um panorama das ações desenvolvidas pelo Grupo até então, dialogamos com produções elaboradas por alguns de seus integrantes. Trazemos as principais contribuições contidas nos materiais selecionados, com vistas a somar, especialmente, para a discussão sobre a contrarreforma do ensino médio no Brasil.

## **Das pesquisas do grupo, algumas contribuições**

Dentre pesquisas em curso ou concluídas por integrantes do Grupo entre 2019 e 2021, escolhemos nos debruçar sobre 06 (seis) delas, divididas em quatro categorias: a) Contrarreforma do ensino médio: discussão histórica e contexto; b) Currículos, gênero, sexualidade e história das mulheres no NEM; c) Governo da docência no NEM e d) Implementação da Reforma do ensino médio em diferentes redes de ensino de Minas Gerais. Detalhamos cada uma delas nos tópicos a seguir.

### a) Contrarreforma do Ensino Médio: discussão histórica e contexto

“A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil”: este é o título do artigo referente a uma pesquisa<sup>85</sup> desenvolvida por quatro integrantes do grupo: Adriana Duarte, Juliana dos Reis, Lícínia Correa e Shirlei Sales. O objetivo geral do estudo consistiu em identificar, descrever e analisar os processos e os efeitos da “contrarreforma”, além da consequente perda de direitos sociais, especialmente para a juventude brasileira. Com tal intenção, as pesquisadoras olharam, inicialmente, para o contexto histórico em que a “contrarreforma” veio a lume, contexto este que ajuda a entender a opção pelo uso do prefixo “contra”, justificado na sequência.

Duarte (*et al.*, 2020) partem do panorama histórico em que a Medida Provisória 746/2016 foi apresentada ao Congresso Nacional, pelo Governo de Michel Temer, logo após a sua posse como Presidente da República, ou seja, depois do golpe com a aprovação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff no Senado Federal. Citando o programa *Uma Ponte para o Futuro*, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em outubro de 2015, as autoras enumeraram as propostas que constituíam o programa, tais como: austeridade fiscal, orçamento impositivo, revisão das vinculações constitucionais (como as existentes na saúde e na educação), privatizações, retração do investimento público em programas sociais, reformas trabalhista e previdenciária, eliminação de qualquer indexador de benefícios sociais ao salário mínimo, entre outros aspectos. Conforme as autoras, o programa de cunho ultraliberal foi lançado, segundo suas/seus formuladoras/es, em nome do equilíbrio das contas públicas e da retomada do crescimento econômico, para fomentar uma maior competitividade do País ante à economia global.

Considerando esse contexto, o artigo foi escrito seguindo como fio condutor o argumento de que a proposta de flexibilização curricular, aludida pelas/os elaboradoras/es da contrarreforma, reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho, restringe e abrevia a oferta, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para a privatização do ensino público. Na esteira desse argumento, a terminologia “contrarreforma” foi adotada como conceito de peso, no qual as autoras demarcam seus posicionamentos em relação à Lei 13.415/17 como uma forma de regressão dos direitos sociais da juventude brasileira. Concordamos com as pesquisadoras que o uso do conceito “potencializa a análise dos processos regressivos aos avanços dos direitos sociais diante desta iniciativa” (p. 2) – motivo pelo qual o adotamos no Grupo de pesquisa para tratar da temática em questão.

Ainda em relação ao artigo, após pesquisas documental e bibliográfica, além de estudos de relatórios estatísticos disponíveis em sites institucionais,

foi apresentado um quadro geral do ensino médio na ocasião da contrarreforma, trazendo uma discussão acerca das mudanças processadas nessa etapa da educação básica a partir da nova legislação e suas principais implicações. O texto também problematizou a ausência dos sujeitos da escola na elaboração das proposições que alteraram significativamente o ensino médio e examinou a proposta de organização curricular e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), questionando o porquê de tanto investimento governamental na elaboração de um currículo único e obrigatório para todo o território nacional. Entendendo o currículo como uma seleção interessada em intrincadas relações de poder, na qual determinados saberes são incluídos e outros excluídos e, ainda, analisando o contexto político de emergência da Base, o artigo discutiu a hipótese de que está em curso, no País, um golpe no currículo.

O texto explicitou a existência de uma sintonia entre os documentos da contrarreforma com as premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além do alinhamento com recomendações da Unesco (2003) e da OCDE (2009) para o ensino médio. A pesquisa demonstrou que, no Brasil, essas propostas foram incorporadas pelo empresariado, organizado no movimento *Todos Pela Educação* (TPE) e seus parceiros, congregando os maiores empresários brasileiros. Sendo assim, do quadro apresentado no artigo, verificou-se a influência dos organismos internacionais, o aprofundamento dos processos de privatização da educação pública, a flexibilização como eixo estruturador da proposta e a perda de direitos. Tais enquadramentos passam a exigir que, no ensino médio, sejam formados indivíduos flexíveis, capazes de “[...] submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez” (KUENZER, 2017, p. 341 *apud* DUARTE *et al.*, 2020, p. 11).

Por tudo isso, a posição assumida no artigo foi a de contestar a regulação imposta em um contexto de golpe de Estado, atendendo a interesses de grupos privatistas. Ao denunciar as falácias, os riscos e potenciais destruidores das chances educacionais das/os jovens brasileiras/os, as autoras enfatizam o “caráter nefasto” da contrarreforma, entendida como um “projeto deseducativo” (p. 20). Considerando que a alteração na legislação negligenciou o quadro geral do ensino médio atual (pífias condições de trabalho docente e infraestrutura precária), as experiências e subjetividades juvenis, os avanços e orientações contidos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as pesquisas já desenvolvidas na área, as autoras concluíram que a contrarreforma se configura como golpe à educação brasileira – entendimento compartilhado e, atualmente, discutido pelo Grupo de pesquisa, especialmente em debates com a comunidade interna e externa à universidade.

## **b) Currículos, gênero, sexualidade e história das mulheres no “Novo” Ensino Médio**

Dando continuidade ao texto, selecionamos dois estudos que compõem outra importante frente de investigação do Grupo de pesquisa, referente aos currículos. As pesquisas aqui apresentadas estão fundamentadas na teoria curricular pós-crítica e partem da discussão de que os currículos não se restringem a uma relação de conteúdos e saberes, dado que também envolvem seleção cultural interessada, entrelaçada a inúmeras disputas e permeada por relações de poder (SILVA, 2011). O primeiro estudo – um artigo produzido na primeira etapa da pesquisa de Pós-Doutorado da professora Shirlei Sales (2019) – trata de currículo, relações de gênero e sexualidade. O segundo estudo – a dissertação de Mestrado de Carolina Giovannetti (2020), orientada pela autora da investigação supramencionada – aborda currículo, relações de gênero e história das mulheres.

Sales (2019), visando mapear especificações normativas dos currículos do ensino médio de Minas Gerais (Brasil) e Illinois (EUA), utilizou elementos da análise discursiva com inspiração foucaultiana para comparar documentos de referência dos dois países e estados mencionados. A autora identificou semelhanças não apenas nos discursos para a normatização, como também para implementação de políticas educacionais curriculares no Brasil e nos EUA. Um aspecto comum diz respeito às estratégias que minam a disputa curricular, contribuindo para a reprodução dos conhecimentos hegemônicos. Após analisar a BNCC (Brasil) e o Commun Core State Standards (CCSS/ EUA), a autora apontou que a construção de um discurso que apresenta os dois documentos como modelos (“standart”/EUA e “base”/ Brasil) e não como currículos nacionais é uma estratégia de minimização de resistências e disputas curriculares. Se ambos não são nomeados como currículos nacionais, mas documentos basilares – embora a BNCC tenha um caráter normativo –, discussões sobre a forma como o documento deve ser construído e se realmente deve ser construído são fortemente minimizadas.

Para a autora, a própria concepção de “modelo” deve ser problematizada, por apresentar o pensamento hegemônico como básico/universal. A ideia de modelo reforça um imaginário de que alguns temas, como sexualidade e gênero, não são fundamentais para a formação da subjetividade juvenil, sendo secundarizados. A este respeito, a pesquisadora ainda identificou que as referidas problemáticas não são abordadas nos currículos do ensino médio dos dois países pesquisados. Para ela, é importante que as categorias ocultadas nos currículos não sejam apenas incluídas no currículo, mas que sua profunda discussão seja garantida no momento da produção destes currículos, a fim de não sejam negligenciadas.

Giovannetti (2020), por sua vez, em sua Dissertação de Mestrado, buscou compreender como documentos curriculares oficiais do ensino médio brasileiro abordam a história das mulheres e as relações de gênero. Ao analisar a Terceira versão da BNCC/EM, homologada em 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), atualizadas em 2018, a autora identificou “uma nula inferência sobre história das mulheres [...] e uma ausência expressiva, tanto qualitativa, quanto quantitativa, sobre gênero” (p. 74). Ao analisar as três versões da BNCC/EM (setembro/2015, maio/2016 e abril/2018) visando identificar se houve alguma alteração durante o processo de produção curricular, a autora observou que, enquanto as duas primeiras versões contavam com linguagem não-sexista, discussões de gênero e sobre a história das mulheres; a terceira versão sofreu “total supressão” destas questões. Neste último documento, a palavra gênero, no sentido de pensar as relações, foi encontrada uma única vez.

A autora argumenta que tal mudança é fruto da ruptura institucional ocorrida em agosto/2016 (impeachment da Presidenta Dilma Rousseff) e da ascensão de grupos reacionários de extrema direita no cenário político e social no Brasil pós-golpe. Para a autora, tais grupos “têm operado nas esferas curriculares, políticas e midiáticas para operacionalizar um sintagma, conhecido como ‘ideologia de gênero’, que tem inviabilizado as discussões de gênero nas escolas” (p. 180). Antes do golpe, seus integrantes já atuavam neste sentido – como ocorreu durante a elaboração do PNE/2014, quando a temática gênero foi interdita. No contexto pós-golpe, esses grupos ganharam notoriedade – a exemplo da organização “Escola sem Partido” (ESP). Para além do controle, da coerção e da desqualificação de profissionais da educação, estes grupos participam de “uma disputa estratégica no campo da educação, que envolve sua privatização e a desoneração do Estado”, culminando “na defesa de políticas educacionais estipuladas por conglomerados empresariais” (p. 183).

Giovannetti (2020) avança nas análises sobre as disputas estratégias operadas por grupos empresariais e organizações reacionárias ao apontar que, balizados por intervenções imperialistas, eles passaram a acionar um “discurso de ineficiência” do ensino médio para justificar a criação de um currículo único. “Ao normatizar conhecimentos pré-estabelecidos, impõe um modelo sociocultural [que não contempla] demandas de representação de grupos minoritários”, como o das mulheres (p. 183). Conforme a autora, de caráter conservador e com conteúdos pretensamente universais, o currículo único faz parte do “funcionamento de uma normatividade neoliberal” (MACEDO, 2017, p. 509 *apud op. cit.*, p. 183).

Sales (2019) e Giovannetti (2020) afirmam que, apesar do apagamento das discussões sobre gênero, sexualidade e história das mulheres evidenciado

pelas pesquisas, é possível vislumbrar enfrentamentos e aberturas. Conforme a primeira autora, o State Curriculum Standards (Illinois/EUA) e as DCNEM (Brasil), embora ainda lacunares, mostram que houve resistência contra o discurso hegemônico no momento de disputa na produção dos currículos. Para a segunda autora, as DCNEM e a própria BNCCEM apresentam possibilidades de criar contraposição à “história única androcêntrica, etnocêntrica e europeizante” (p. 115) que normatiza a formação escolar das juventudes no país. Concordamos com as autoras quando apontam que as margens de ação devem ser (re)conhecidas e podem ser apropriadas por docentes e discentes nos territórios das escolas, onde os currículos vivos persistem e resistem.

### c) Governo da docência no “Novo” Ensino Médio

Esse texto também traz à cena o trabalho intitulado “Governo da docência e governamentalidade<sup>86</sup> neoliberal no ‘Novo’ Ensino Médio”, apresentado por Glhebia Dourado e Shirlei Sales (2021) no I Seminário Nacional da rede EMPesquisa<sup>87</sup>. Trazendo resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento<sup>88</sup>, o trabalho baseou-se no pensamento foucaultiano para discutir como a docência é governada no “Novo” ensino médio. Para tanto, questionou a racionalidade política utilizada pelo Estado brasileiro ao elaborar a contrarreforma e quais técnicas de governo da docência são acionadas nessa racionalidade, a partir dos estudos dos seguintes documentos: Exposição de Motivos que acompanhou o Sumário Executivo da MP nº 746/2016 e o texto da BNCCEM.

Entendendo que aquilo que está disposto nos documentos faz parte de relações históricas, de práticas concretas que estão vivas nos discursos e que, por isso, os ditos que aparecem nos textos estudados fazem parte de um conjunto de relações históricas que o próprio discurso põe em funcionamento em determinado contexto (FISHER, 2001 *apud op.cit.*, p. 2), o estudo dos documentos permitiu observar uma característica comum entre eles: ambos trazem ditos que categorizam o “velho” ensino médio como fracassado e ineficiente no país – tal como também sinalizou Giovannetti (2020). Por meio de documentos, faz-se circular ditos de fracasso e ineficiência relacionando o

86 Michel Foucault (2008 *apud op. cit.*, 2021) durante os cursos *Segurança, Território e População* e o *Nascimento da Biopolítica* ampliou a concepção de governo, utilizando o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. O conceito de governamentalidade foi utilizado para explicar como surge um conjunto de práticas de governamentalização, entendido também como o processo pelo qual se produz sujeitos governáveis por meio de práticas de governo das condutas.

87 Realizado entre 29/06 e 01/07/2021.

88 Pesquisa em desenvolvimento intitulada “O governo da docência no “Novo” Ensino Médio da doutoranda Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado, sob orientação da profa. Dra. Shirlei Sales (PPGE FaE/UFMG).

ensino médio a diversos problemas, todos eles passíveis de serem resolvidos com reformas curriculares.

As autoras identificaram esses ditos nos argumentos utilizados pelo Ministro da Educação Mendonça Filho (gestão entre maio/2016 a abril/2018) ao justificar a reforma, sublinhando o “descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino”<sup>89</sup>. Em sua Exposição de Motivos para a MP 746/2016, o Ministro afirmou que o currículo do ensino médio era “extenso, superficial e fragmentado” e que “os resultados do Ensino Médio perante o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins”<sup>90</sup>, utilizando dados estatísticos para frisar a distorção idade-série e evasão escolar. Na mesma direção de seu antecessor, o Ministro Rossieli Soares (gestão entre abril e dezembro/2018), no texto de apresentação da BNCC, justificou a importância desse documento afirmando que, no Ensino Médio, os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. Destaca-se que no texto de apresentação da BNCCEM, o Ensino Médio é visto como “gargalo”<sup>91</sup> (p. 462) na educação brasileira.

Pensando nisso, as autoras entenderam que a tática de divulgar o fracasso e ineficiência de instituições públicas é típica de uma racionalidade política neoliberal. Analisando esse conjunto de ditos no contexto histórico do golpe de 2016, identificaram que, no Brasil, o governo do Estado tem dado prioridade a um projeto de educação orientado pelos saberes de uma economia política que busca deslegitimar as instituições públicas escolares. Constataram que a economia se tornou o elemento central de preocupação da política e que, na forma de Estado, uma racionalidade é exigida, ou seja, uma governamentalidade, como o neoliberalismo. Nessa governamentalidade, os objetivos são enquadrar os objetos políticos da educação sob a ótica da economia. Assim, ao expor os motivos da reforma do ensino médio, os Ministros do MEC trouxeram argumentos que incitam a descrença na escola pública, utilizando ditos e cálculos estatísticos como evidência de verdade. Observando isso, as autoras identificaram que um mecanismo da governamentalidade neoliberal é a técnica do fracasso. Esta corresponde ao conjunto de ditos como: “gargalo”, “descompasso com a legislação”, “currículo superficial e fragmentado” que, somados a resultados de dados estatísticos, criam todo um discurso verdadeiro em torno da fragilidade do ensino médio.

Na escola, esses discursos também são disponibilizados, incitando professoras/es a exercer a docência sob a lógica dos resultados. Quando esses dados

89 BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Convertida na Lei 13.415/17. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 16 ago. 2019. Brasília, 2016.

90 *Ibidem*, 2016.

91 BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

são divulgados e analisados pelas/os docentes, há toda uma reflexão em torno da conduta docente, mostrando como tal conduta pode interferir na melhoria dos resultados apresentados e, conseqüentemente, na área da educação e no futuro das/os estudantes. É aí que a governamentalidade neoliberal atua acionando a técnica do fracasso: ela tenta agir no sentido de conduzir o exercício da docência pelos preceitos da utilidade e da eficiência. Assim, a pesquisa constatou que é sob a visão de um Estado forte em certas áreas e um Estado fraco no que se refere à administração das instituições públicas que, desde o golpe de 2016, a governamentalidade neoliberal no Brasil aciona a técnica do fracasso para tentar governar a docência no “Novo” ensino médio. Operando com essa técnica, o neoliberalismo, como forma de governo do Estado, atua fazendo circular o discurso da ineficiência e inoperância, a fim de governar a docência pelos seus preceitos. Isso porque a governamentalidade neoliberal é capaz de criar algumas condições de aceitabilidade entre os sujeitos, fazendo-os se sentirem livres, embora as intenções de sua conduta sejam determinadas por outros, atuando como uma lógica que orienta e orquestra a conduta dos sujeitos.

#### **d) Implementação da Reforma do Ensino Médio em diferentes redes de ensino/MG**

Desdobrando-se de atividades realizadas em âmbito nacional pela Rede EMpesquisa, foram defendidas duas pesquisas no PPGE/FaE/UFMG em 2021, ambas direcionadas a analisar o processo de implementação da reforma<sup>92</sup> do ensino médio em diferentes redes de ensino em Minas Gerais. Os estudos foram orientados pela Professora Adriana Duarte, sendo o segundo coorientado pela Professora Ana Saraiva, ambas integrantes do Grupo de Pesquisa da UFMG. A tese “O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: os processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local”<sup>93</sup>, de Camila Carvalho, visou identificar, descrever e analisar os processos e desdobramentos da formulação e implementação da Política para Educação

92 Optou-se pela manutenção do termo “Reforma” em detrimento de “Contrarreforma” para respeitar a escrita presente nos textos finais da Tese/Dissertação divulgados pela autora e pelo autor em questão.

93 Para Barroso (2004, 2006 *apud* CARVALHO, 2021) a “regulação transnacional” pode ser compreendida como a reunião de normas, discursos, materiais, técnicas e procedimentos, no domínio da educação, produzidos e em circulação nos fóruns internacionais e apropriados por autoridades nacionais, como obrigatórios e legítimos na proposição ou adoção de decisões sobre os sistemas educativos do Estado-Nação. Por sua vez, a “regulação nacional” é aplicada no sentido da “regulação institucional”, manifestando por meio das ações utilizadas pelas autoridades públicas – o Estado e sua administração – no exercício do controle, da coordenação do sistema educativo por meio do estabelecimento de normas, injunções e constrangimentos a ação dos diferentes atores e os resultados por eles obtidos. O último nível de regulação, a “microrregulação local”, refere-se a um complexo jogo de negociações, estratégias e ações de diversos atores que reajustam – muitas vezes de modo não proposital – em âmbito local as determinações, constrangimentos e injunções da “regulação nacional”.

em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio em escolas da Rede pública estadual, proposta pela Lei nº 13.415/2017. A dissertação “A Reforma do Ensino Médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais”, de Daniel Santos, analisou como a Reforma estava sendo implementada em uma unidade escolar administrada pelo Exército Brasileiro no estado.

A análise do processo de implementação da reforma do ensino médio nas duas redes de ensino apresentou similaridades. Em ambos os estudos, a análise das entrevistas indicou que, durante o processo de implementação, não foram promovidas discussões com as/os estudantes e suas famílias sobre quais atividades deveriam ser ofertadas com a inserção da extensão da jornada. Coube estas/es jovens discentes apenas a escolha de um Itinerário Formativo no ato de matrícula no ensino médio, corroborando com os argumentos expressos no documento produzido por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da UFMG (UFMG/FaE, 2016), de que a liberdade de escolha das/os estudantes, de acordo com suas aptidões e interesses, propagandeada pelas/os defensores/as da reforma é uma falácia.

À vista disso, salientamos que, nas duas pesquisas, emergiram das entrevistas com as/os estudantes a preocupação com as incertezas e a falta de maturidade existentes quando ingressam no ensino médio, aspecto agravado com a Reforma dada a necessidade de terem que decidir, precocemente, sobre seus projetos de vida ao optarem por um dos Itinerários Formativos ofertados pela instituição de ensino<sup>94</sup>.

Outra convergência presente nas duas investigações está relacionada ao conceito de educação integral como sinônimo de escola de tempo integral, ou seja, há uma ênfase na ampliação do tempo de permanência do estudante na escola em detrimento da formação integral, conforme discute Moll (2010 *apud* SANTOS, 2021). A este respeito, destaca-se que as atividades e os objetivos a serem alcançados com a extensão da jornada são diferentes nas duas redes pesquisadas. Por um lado, a rede estadual abre a possibilidade da oferta do ensino profissionalizante e expressa sua leitura a respeito do caráter assistencial da extensão da jornada, argumentando que esta pode diminuir o tempo que a/o estudante permanecerá na rua suscetível aos mais diversos tipos de violência e/ou atividades ilegais. Por outro lado, no Colégio Militar, a extensão da Jornada é realizada em sala de aula, por meio de atividades preparatórias para processos seletivos de Instituições de Ensino Superior civis e militares.

94 As escolas do estaduais oferecem às/aos discentes a possibilidade de se matricularem nos Campos de integração curricular e pela Formação Técnica Profissional; o Colégio Militar pesquisado oferece aos estudantes o Itinerário ENEM e o Itinerário EsPCEX (voltado para o ingresso em Instituições de Ensino Superior Militares). Kuenzer (2017) e Leão (2018), citados por Santos (2021), argumentam que o estabelecimento dos Itinerários Formativos e a definição de uma área especializada de estudo estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 ocorre em um momento no qual os jovens não estão preparados para fazer estas escolhas.

Os estudos também apontam que as escolas pesquisadas da rede estadual mineira e da rede federal apresentam situações distintas com relação a condições infraestruturais para a oferta da jornada estendida. Enquanto emergiram, das falas de professores e estudantes da rede estadual, a precariedade das instalações (salas de aula, banheiros, laboratórios); docentes e discentes do Colégio Militar consideraram que a infraestrutura do educandário atende às necessidades estabelecidas pela extensão da jornada.

Isto posto, as entrevistas vão ao encontro dos dados apresentados pelo Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL/INEP, 2020 *apud op. cit.*, 2021), que demonstram a existência de uma disparidade entre a infraestrutura e a disponibilidade de recursos tecnológicos presentes nas duas redes. Quanto ao custo aluno de 2020 nas duas redes de ensino, por exemplo, enquanto o FUNDEB<sup>95</sup> calculou o valor mínimo nacional por aluno de R\$ 3.643,16 (três mil, seiscentos e quarenta e três reais e dezesseis centavos)<sup>96</sup>, no mesmo período, o custo básico por aluno do ensino médio do Colégio Militar foi de R\$ 19.441,29 (dezenove mil quatrocentos e quarenta e um reais e vinte e nove centavos)<sup>97</sup>.

Nos dois estudos, ainda foi possível identificar, por meio do exame de documentos, a presença dos pressupostos defendidos pelas organizações internacionais<sup>98</sup> para a educação secundária: a oferta da educação profissional para esta etapa do ensino (no caso da rede estadual de Minas Gerais); a extensão da jornada escolar; a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades das/os estudantes etc. Estas premissas foram incorporadas por setores do empresariado nacional, defensores da necessidade de reformas da educação nacional sob o argumento de melhorar o ensino ofertado à juventude brasileira e interessados em ampliar suas ações no mercado educacional (elaboração de materiais didáticos, oferta de cursos técnicos e de formação de professores, entre outros) do país.

Dentre outros aspectos que poderiam ser aqui apontados, para finalizar, cabe ressaltar que ambas as pesquisas foram realizadas no início do processo de implementação da reforma do ensino médio nos sistemas de ensino analisados. Destacamos, por um lado, as dificuldades de análise de processos que

95 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

96 Portaria interministerial nº 4, de 27 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-4-de-27-de-dezembro-de-2019-235856724#:~:text=2%c2%ba%20o%20valor%20anual%20m%c3%adnimo,para%20o%20exerc%c3%adcio%20de%202020>. Acesso: 22 abr. 2021.

97 Portaria nº 4.168/GM-MD, de 11 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-4.168/gm-md-de-11-de-dezembro-de-2020-299072156>, Acesso: 22 abr. 2021.

98 Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

estavam nas suas fases iniciais e, por outro, o pioneirismo dos dois estudos e suas possíveis contribuições para o avanço de investigações desta natureza.

## Considerações finais

Compreendemos que as pesquisas selecionadas para compor este texto, realizadas por integrantes de um Grupo de pesquisa da UFMG sobre a contrarreforma do ensino médio, têm em comum o fato de demonstrarem, a partir de diferentes temáticas e sob distintas perspectivas teórico-metodológicas, o “caráter nefasto de um projeto deseducativo que ignora o cenário de infraestrutura precária das escolas públicas, das condições de trabalho das(os) professoras(es) e das experiências e subjetividades juvenis” (DUARTE *et al.*, 2020, p. 20).

As contrarreformas do ensino médio, trabalhista e da previdência, somadas à instituição de um Teto dos “Gastos Públicos” com a Emenda Constitucional n.º 95 e outros tantos ataques vindos do atual governo federal brasileiro, das organizações reacionárias, de grupos empresariais e organismos internacionais constituem um projeto de sociedade antidemocrático, indigno e injusto em relação ao qual somos totalmente contrários. Na disputa por outro mundo, que tenha “nossa cara”, como canta Emicida, afirmamos que, embora imerso em um contexto desfavorável ao avanço da pesquisa científica na área da Educação no Brasil, nosso Grupo de pesquisa vem desenvolvendo um trabalho de resistência, com o intuito de contribuir para o debate e auxiliar no enfrentamento da destruição de direitos sociais no país, especialmente das juventudes e, também, de suas/seus professoras/es. Ao constituirmos estratégias coletivas para dar continuidade às necessárias investigações sobre o tema e manter conexão com a Rede EMPesquisa, ratificamos nosso compromisso com a luta contra as desigualdades sociais e educacionais e em direção a uma escola justa, pautada por princípios igualitários, democráticos e pelo reconhecimento da diversidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. B. de. *O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local*. Orientadora: Adriana Maria Cancellata Duarte. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/06/Tese-de-doutorado-Camila-Andrade.pdf>, Acesso em: 22 fev. 2022.

DOURADO, G.; SALES, S. R. Governo da docência e governamentalidade neoliberal no ‘Novo’ Ensino Médio”. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE EMPESQUISA, 2021, *Anais* [...]. UNICAMP. Disponível em: <https://www.seminarionacionalempesquisa.com/> Acesso em: 27 fev. 2022

DUARTE, A. M. C. *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br>. Acesso: 26 fev. 2022.

EMICIDA. *Milionário do sonho*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/milionario-do-sonho/> Acesso: 26 fev. 2022

SANTOS, D. M. *A Reforma do Ensino Médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais*. Orientadora: Adriana Maria Cancellata Duarte. -Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Faculdade de Educação (FaE/UFMG). *Texto para discussão – Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016*. Belo Horizonte: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/12/texto-para-discussc3a3o-mp-ensino-mc3a9dio-dez-2016.pdf>. Acesso: 21 jan. 2022.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Aprendizagem 20, 37, 50, 51, 67, 68, 69, 70, 78, 79, 82, 86, 91, 108, 110, 122, 125, 129, 153, 156, 157, 158, 169, 177, 185, 239, 246, 252, 256, 276, 292

Autonomia 13, 29, 30, 36, 52, 68, 132, 140, 142, 158, 178, 179, 183, 184, 185, 190, 191, 199, 204, 208, 210, 212, 213, 217, 219, 232, 247, 250, 257

## B

Base Nacional 21, 24, 27, 38, 50, 52, 54, 56, 58, 61, 64, 67, 71, 73, 78, 87, 88, 89, 93, 98, 99, 117, 136, 153, 166, 176, 190, 195, 208, 219, 227, 230, 233, 236, 240, 246, 249, 259, 272, 276

Bncc 21, 25, 27, 28, 38, 41, 50, 51, 55, 56, 61, 63, 64, 65, 73, 78, 79, 80, 83, 88, 89, 95, 96, 97, 99, 130, 137, 138, 153, 154, 166, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 207, 210, 217, 220, 222, 228, 233, 234, 235, 236, 240, 246, 249, 259, 260, 263, 264, 273, 276

## C

Carga Horária 22, 23, 25, 28, 35, 37, 64, 67, 68, 70, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 125, 126, 138, 139, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 201, 207, 212, 219, 220, 226, 233, 237, 238, 239, 249, 250, 251, 263, 264, 265

Competências 29, 43, 50, 51, 69, 76, 78, 81, 82, 89, 91, 138, 140, 153, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 194, 208, 233, 243, 248, 252, 259, 279

Componentes Curriculares 22, 27, 28, 29, 39, 67, 69, 94, 112, 137, 140, 162, 164, 165, 168, 170, 194, 250, 261, 264, 265

Contrarreforma 8, 9, 15, 17, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 269, 270, 271, 272, 275, 277, 280, 281

Curricular 12, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 106, 108, 109, 110, 117, 121, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 153, 163, 164, 165, 166, 170, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 245, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 257, 258, 259, 261, 264, 265, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 276, 278

Curriculares 14, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 51, 52, 54, 56, 58, 62, 67, 69, 86, 88, 89, 94, 98, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 133, 137, 138, 140, 141, 147, 148, 162, 164, 165, 168, 170, 172, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 195, 199, 201, 207, 209, 215, 217, 219, 233, 236, 237, 240, 248, 250, 252, 255, 260, 261, 262, 264, 265, 270, 273, 274, 276, 296, 297

Curriculares Nacionais 27, 31, 41, 44, 51, 54, 56, 58, 88, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 133, 138, 172, 179, 180, 201, 209, 233, 240, 274

## **D**

Desenvolvimento 8, 15, 20, 23, 24, 28, 34, 44, 47, 48, 50, 51, 55, 69, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 91, 92, 94, 105, 107, 111, 115, 118, 122, 131, 137, 139, 142, 144, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 167, 172, 176, 178, 182, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 194, 204, 207, 208, 211, 217, 232, 233, 243, 247, 248, 256, 258, 262, 264, 267, 275, 276, 279, 300

Diretrizes Curriculares 27, 31, 41, 44, 51, 52, 54, 56, 58, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 133, 138, 172, 179, 182, 183, 201, 209, 217, 233, 240, 262, 274

Disciplinas 21, 22, 23, 26, 39, 41, 42, 52, 54, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 71, 89, 93, 94, 95, 125, 126, 130, 153, 163, 164, 165, 166, 170, 190, 192, 193, 195, 196, 198, 211, 212, 217, 219, 220, 238, 239, 243, 249

Docência 17, 53, 150, 151, 152, 163, 165, 166, 203, 270, 275, 276, 277, 281, 294, 299, 300

Documentos 7, 14, 20, 33, 47, 48, 52, 55, 56, 76, 120, 128, 136, 137, 139, 179, 181, 197, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 233, 238, 245, 255, 260, 270, 272, 273, 274, 275, 279, 281

## **E**

Educação 4, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259,

260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Educação Básica 11, 20, 21, 24, 25, 27, 35, 36, 44, 45, 58, 61, 65, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 86, 89, 93, 101, 108, 111, 118, 119, 132, 140, 142, 143, 144, 152, 159, 161, 163, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 176, 182, 183, 189, 190, 192, 198, 203, 206, 207, 229, 231, 233, 234, 238, 240, 243, 248, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 266, 267, 269, 271, 272, 276, 279, 291, 294, 296, 297, 298

Educação Integral 56, 68, 69, 82, 90, 92, 108, 113, 154, 158, 161, 256, 257, 259, 261, 263, 267, 278, 290, 292, 294, 295, 296

Educação Profissional 13, 27, 28, 29, 31, 54, 56, 61, 63, 65, 70, 71, 87, 88, 92, 94, 96, 98, 104, 116, 117, 118, 120, 132, 133, 134, 163, 206, 243, 279, 291, 295

Educacional 4, 13, 21, 24, 44, 50, 52, 56, 59, 64, 76, 77, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 97, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 126, 131, 135, 161, 169, 172, 179, 180, 184, 187, 198, 199, 201, 207, 213, 215, 216, 217, 230, 232, 233, 235, 245, 260, 263, 279, 290, 291, 293, 298

Ensino Médio 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 179, 182, 183, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299

Escolas 8, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 96, 97, 101, 104, 105, 106, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 147, 148, 154, 156, 162, 163, 165, 166, 170, 172, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194,

195, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 230, 234, 238, 239, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 274, 275, 277, 278, 280, 281

Escolas Piloto 66, 80, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 219, 224, 225, 265

## F

Flexibilização 20, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 79, 80, 84, 98, 106, 137, 143, 153, 165, 170, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 206, 208, 209, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 245, 248, 252, 261, 265, 271, 272

Flexibilização Curricular 79, 80, 84, 106, 137, 153, 170, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 206, 208, 209, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 245, 248, 252, 271

Formação 8, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 102, 105, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 219, 224, 225, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 273, 275, 278, 279, 289, 293, 295, 296, 299, 300

Formação Continuada 8, 14, 15, 55, 69, 82, 86, 90, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 128, 129, 136, 137, 138, 147, 148, 149, 153, 155, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 175, 181, 184, 194, 239, 265

Formativos 22, 23, 25, 27, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 53, 56, 61, 62, 67, 69, 71, 72, 79, 80, 84, 89, 90, 96, 97, 98, 106, 136, 139, 140, 142, 143, 153, 165, 167, 175, 184, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 208, 209, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 233, 236, 237, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 259, 261, 265, 278

## G

Gestão 13, 14, 20, 24, 25, 26, 29, 33, 34, 42, 44, 53, 66, 67, 69, 73, 80, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 112, 121, 140, 144, 147, 167, 179, 184, 189, 206, 209, 214, 225, 238, 245, 247, 251, 264, 276, 290, 291, 297

Gestores 16, 34, 36, 55, 82, 116, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 131, 136, 154, 190, 198, 204, 205, 209, 210, 215, 216, 218, 222, 238, 244, 245, 249, 267

**I**

Implementação 12, 14, 15, 16, 17, 21, 24, 26, 30, 37, 38, 39, 44, 45, 48, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 78, 80, 87, 89, 90, 92, 96, 101, 115, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 166, 172, 179, 185, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 218, 229, 230, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 262, 270, 273, 277, 278, 279, 281

Instituto 14, 19, 20, 22, 27, 31, 33, 36, 38, 57, 61, 68, 69, 70, 74, 78, 79, 82, 85, 90, 102, 103, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 133, 135, 137, 138, 154, 173, 183, 203, 241, 243, 247, 248, 258, 259, 289, 290, 291, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Itinerário 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 39, 40, 41, 45, 51, 52, 53, 64, 68, 88, 89, 90, 92, 163, 165, 195, 196, 197, 198, 211, 212, 217, 221, 224, 237, 239, 246, 264, 278

Itinerários 22, 23, 25, 27, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 52, 53, 56, 61, 62, 67, 69, 71, 72, 79, 80, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 106, 139, 140, 142, 153, 165, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 233, 236, 237, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 259, 261, 263, 265, 278

Itinerários Formativos 22, 23, 25, 27, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 53, 56, 61, 62, 67, 69, 71, 72, 79, 80, 89, 90, 96, 97, 98, 106, 139, 140, 142, 153, 165, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 209, 210, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 233, 236, 237, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 259, 261, 265, 278

**M**

Mec 27, 28, 29, 31, 33, 36, 37, 42, 44, 47, 48, 55, 58, 61, 65, 69, 73, 75, 76, 78, 80, 82, 98, 115, 117, 122, 125, 131, 133, 136, 138, 191, 192, 193, 204, 206, 207, 208, 209, 213, 217, 228, 230, 270, 276

**N**

Neoliberal 13, 20, 31, 35, 45, 50, 53, 54, 83, 84, 85, 92, 96, 102, 117, 140, 141, 175, 176, 177, 184, 186, 199, 231, 233, 243, 244, 255, 274, 275, 276, 277, 281

Novo Ensino 9, 14, 15, 16, 20, 21, 24, 26, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 48, 50, 52, 55, 63, 64, 65, 66, 73, 78, 80, 97, 105, 106, 108, 136, 137, 144, 153, 161, 162, 166, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 222,

223, 225, 227, 228, 231, 238, 239, 243, 244, 245, 249, 251, 252, 256, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 267

## O

Organização 13, 20, 21, 26, 27, 29, 34, 36, 37, 38, 41, 50, 51, 53, 55, 61, 66, 68, 70, 80, 87, 88, 89, 93, 94, 96, 97, 102, 106, 117, 121, 127, 129, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 190, 192, 195, 199, 201, 203, 207, 209, 212, 220, 221, 226, 229, 231, 232, 238, 244, 245, 247, 248, 250, 253, 257, 261, 262, 264, 265, 272, 274, 279

## P

Parceria 8, 15, 25, 26, 28, 29, 37, 38, 54, 66, 67, 68, 70, 87, 88, 89, 91, 92, 103, 107, 108, 125, 145, 154, 178, 247, 248, 251

Pedagogia 87, 112, 126, 128, 135, 138, 140, 158, 177, 191, 203, 232, 233, 246, 247, 250, 252, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Pedagógica 8, 16, 20, 29, 34, 53, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 90, 105, 114, 126, 132, 138, 150, 154, 157, 166, 175, 181, 182, 184, 185, 191, 208, 209, 210, 212, 246, 251, 252, 256, 257, 260

Políticas Educacionais 13, 29, 33, 35, 47, 56, 59, 67, 78, 112, 117, 135, 138, 140, 144, 162, 163, 165, 175, 176, 179, 184, 187, 190, 222, 223, 239, 241, 244, 254, 257, 258, 273, 274, 292, 296, 299

Profissionais 12, 13, 14, 23, 26, 44, 54, 61, 62, 63, 65, 72, 80, 109, 116, 119, 123, 125, 126, 129, 137, 143, 144, 147, 148, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 175, 181, 189, 208, 209, 233, 237, 243, 245, 263, 264, 274, 279, 293, 296, 297, 299

## R

Rede Estadual 9, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 36, 38, 40, 42, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 72, 77, 82, 87, 88, 122, 125, 136, 142, 175, 181, 182, 183, 184, 189, 195, 201, 209, 214, 221, 238, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 253, 259, 264, 265, 278, 279, 293, 294, 297, 298

Reforma 4, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 130, 144, 145, 148, 154, 165, 166, 170, 173, 178, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 223, 225, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 239,

240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 269, 270, 276, 277, 278, 279, 281

## S

Sedu 8, 15, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 87, 96, 97

Seduc 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 154, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 230, 238, 247, 248, 249, 251, 252

Sociedade 12, 42, 43, 47, 48, 50, 52, 53, 57, 58, 63, 75, 81, 85, 90, 98, 102, 103, 112, 115, 116, 118, 139, 142, 143, 173, 175, 176, 178, 181, 186, 187, 201, 215, 219, 230, 231, 233, 235, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 253, 255, 256, 261, 263, 266, 267, 280, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299

## T

Tecnologias 49, 61, 62, 67, 71, 93, 104, 154, 165, 194, 195, 196, 212, 233, 246, 258, 259, 263, 264

Tempo Integral 8, 15, 35, 37, 44, 70, 79, 88, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 101, 102, 106, 109, 110, 114, 138, 144, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 172, 189, 193, 204, 206, 244, 248, 249, 252, 253, 257, 277, 278, 281

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SOBRE AS ORGANIZADORAS/ AUTORES/AS

## **Adriane Ribeiro**

Mestranda em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, integrando o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC). Graduada em Ciências Biológicas pela PUC/RS. Atualmente é professora da rede pública de educação do estado de Santa Catarina.

## **Albene Liz Carvalho Monteiro Both**

Doutoranda em Educação no PGEDA – Associação em rede, da UFPA. Mestra em Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Agronomia (PPGAGRO) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE).

## **Alessandra Vidal Dias**

Graduação em andamento em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Bolsista de Iniciação Científica. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC).

## **Álida Angélica Alves Leal**

Doutora e Mestre em Educação – FaE/UFMG. Professora Adjunta da Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Co-coordenadora do Observatório da Juventude da UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC/UFMG).

## **Altair Alberto Fávero**

Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS). Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF). Graduado em Filosofia (UPF). Professor titular III e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF. Pesquisador Produtividade do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UPF e membro do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

**Ana Beatriz Gasquez Porelli**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista CAPES.

**Carina Tonieto**

Doutora em Educação (UPF). Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Graduada em Filosofia (UPF). Professora e pesquisadora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UPF; coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino Trabalho e Sociedade (IFRS); e membro do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

**Caroline Simon Bellenzier**

Mestranda em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Passo Fundo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS) e membro do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

**Chaiane Bukowski**

Doutoranda em Educação no PPGEdU/UPF. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Especialização em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglicana de Erechim. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS) e membro do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

**Chanauana de Azevedo Canci**

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela URI (Apoio CAPES/Brasil). Advogada. Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq).

**Cleci Körbes (Organizadora)**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná

(UTFPR). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia e Administração pela UFPR. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR. Integrante do Observatório do Ensino Médio da UFPR, do Grupo EMPesquisa – Ensino Médio em Pesquisa e coordenadora do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Públicas.

### **Cristiane Letícia Nadaletti**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pedagoga no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

### **Daniel Marques dos Santos**

Mestre em Educação PPGE FaE/UFMG. Professor da Educação Básica da Rede Federal. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).

### **Danielle de Sousa Santos**

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pedagoga no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

### **Dirce Zan**

Doutora, Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação (Decise), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) na Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora estadual do EMPesquisa (Grupo Interinstitucional Ensino Médio em Pesquisa).

### **Domingos Leite Lima Filho**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba/PR, e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET).

### **Éder da Silva Silveira**

Doutor em História pela Unisinos, mestre em Educação pela PUC-RS, universidade onde realizou o primeiro pós-doutoramento. Atualmente, realiza o segundo estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Pesquisador colaborador na rede Ensino Médio em Pesquisa e integrante do Observatório do Ensino Médio da UFPR e Observatório do Ensino Médio do RS.

### **Eliane Cleide da Silva Czernisz**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada do Departamento de Educação, Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio da UEL e membro do Subgrupo do EMpesquisa UEL, UEM, UNESPAR e IFPR.

### **Elisabete Dal Piva**

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduada em História pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq).

### **Eliza Bartolozzi Ferreira (Organizadora)**

Historiadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutorado na École Normale Supérieure de Lyon/França. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Diretora da Pós-Graduação da UFES. Coordenadora da Rede Estrado. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE/UFES).

### **Evandro Consaltér**

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, na linha Políticas Educacionais. Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação – FABE Marau/RS. Graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade de Passo Fundo. É vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UPF e membro do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

**Fabio Perboni**

Pós-Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutorado em Educação UNESP/Presidente Prudente, Mestrado em História pela UNESP/Franca, e graduação em Pedagogia pela União das Faculdades dos Grandes Lagos / UFSCar e em História pela UNESP/Franca. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ocupa a função de coordenador do GT 05 da ANPED/CO – Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (2019-2022) e de vice coordenador estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE-MS) (2021-2022). É editor da Horizontes-Revista de Educação (2018-2021).

**Fernanda Dias da Silva**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

**Fernando Fabichaki Pereira**

Doutorando em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Mestre em Educação pela mesma instituição. Bacharel e Licenciado em Filosofia. Professor de Filosofia na Rede Estadual de Santa Catarina. É Orientador Pedagógico e Educacional na Fundação Bradesco de Laguna/SC. Colaborador do setor Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em Brasília.

**Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação (Universidade do Oeste de Santa Catarina) e Licenciada em Pedagogia. De 2016 a 2018 coordenou o processo de elaboração da proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFC (PPGE-IFC). Coordena o PPGE-IFC desde dezembro de 2018. Atualmente é professora nos cursos de licenciatura e no Mestrado em Educação. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense (GEPEFOPPE-IFC) e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

**Gabriel Lyra de Melo Franco**

Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Iniciação Científica vinculado ao Observatório da Juventude da UFMG.

**Georgia Sobreira dos Santos Cêa**

Pós-Doutorado em Educação (University of Bristol); Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade (PUC-SP); Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE – CNPq/UFAL).

**Gilvan Luiz Machado Costa**

Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduado em Matemática-Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina. Professor da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo sobre o Ensino Médio (GREPEM).

**Glhebia Gonçalves de Oliveira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Educação Básica na Rede Estadual da Bahia. Membro do Observatório da Juventude da UFMG.

**Isis Azevedo da Silva Carvalho**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada na FURG, no curso de licenciatura em Pedagogia. Bolsista EPEC em 2017/2018. Bolsista de Iniciação científica PIBIC CNPQ 2016/2017. Pesquisadora no grupo de pesquisa, trabalho, educação e docência – GTED. Professora da Educação Básica.

**Iula Santanna Teixeira**

Doutoranda e Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense. Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq).

**Jaqueline Moll**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim (CESE). Professora titular da Faculdade de Educação

e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq).

### **Jefferson Cândido de Carvalho**

Graduando em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Iguatu. Pesquisador bolsista do Laboratório de Estudo, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio – LEPEEM. Coordenador de Formação Política do Centro Acadêmico do curso de Geografia (CAGEO) do IFCE campus Iguatu.

### **John Mateus Barbosa**

Doutor em Educação e Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor EBTT (DI-2) do Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu, atuando nas licenciaturas de Química, Geografia e no curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Educação Profissional e Tecnológica. Líder do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio – LEPEEM, cadastrado no diretório do CNPq.

### **Josilaine Catia Gonçalves**

Doutoranda em Educação e Mestre em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (FPSJ) e em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

### **Juliana Novais**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas.

### **Junior Bufon Centenaro**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), com bolsa da CAPES. Licenciado em Filosofia pela UPF. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (REPES/FURG) e do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa. Atuou como professor de Filosofia e Ensino Religioso no Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Franciscano Cristo Rei de Marau/RS.

**Karina Cavassani Klappot**

Graduação em andamento em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC)

**Kefren Calegari dos Santos**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Formado em Educação Física e Filosofia pela UFES. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória (IFES/Campus Vitória).

**Laís Zago**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio da UFPR.

**Maike Cristine Kretzschmar Ricci**

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, atuando na Secretaria de Estado da Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (CNPq).

**Marcelo Lima**

Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente da UFES. Membro do GETAE (LAGEBES), Neddade (UFF), THESE (UFF-Fiocruz-UERJ) e EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa (UNICAMP-UFPR).

**Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura**

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Piauí (UFPI). Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – Curso de Pedagogia. Professora da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Educação do Piauí. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC).

**Maria Aparecida Alves**

Doutora em Educação e Mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta do Instituto de Educação de Angra

dos Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo EMPesquisa – Ensino Médio em Pesquisa e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia, Política e Educação (GEPSPE).

### **Maria da Glória Carvalho Moura**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Piauí (UFPI). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/PPGE/CCE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI. Coordena o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC).

### **Maria de Lourdes Ferreira Macedo Lopes**

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), especialista e graduada em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisas de Estado Políticas e Gestão da Educação (GEPGE).

### **Monica Ribeiro da Silva (Organizadora)**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestra em Educação pela Universidade de São Carlos (UFSCar) e graduada em Pedagogia pela UNESP – Araraquara. Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora 1D do CNPq. Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio e da Rede Nacional EMPesquisa.

### **Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza**

Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e graduada em Direito pela Faculdade Estácio de São Luís/MA. Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP/MA) e assessora jurídica do município de Chapadinha/MA. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Currículo, Memória e Narrativas em Educação – CNPq.

### **Nora Krawczyk**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestra em Estado, Educação e sociedade pela Facultad Latinoamericana em Ciencias Sociales e graduada em Ciências da Educação. Professora Associada do Departamento de Ciências sociais e Educação (DECISE) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade (GPPES)

na FE/Unicamp. Pesquisadora 1D do CNPq. Coordenadora do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

### **Rafael de Brito Vianna**

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Licenciado em História pela mesma instituição. Pesquisador do Grupo de Pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” – (PPGEdu-UNISC/CNPq).

### **Renata Peres Barbosa (Organizadora)**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Vice coordenadora do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio da UFPR.

### **Rodolfo Soares Moimaz**

Doutorando no Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduado e licenciado em Ciências Sociais pela Unicamp. Bolsista CAPES.

### **Rogério de Souza Silva**

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Sociologia, Graduado e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Araraquara. Professor de Sociologia no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

### **Ronaldo Marcos de Lima Araujo**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE). Pesquisador 1D do CNPq.

### **Rosemeire Reis**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e pela Universidade Sorbonne Paris Nord. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em História pela Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisadora do CNPq.

**Sandra Regina de Oliveira Garcia**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada do Departamento de Educação, Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade da UEL. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio UEL – Subgrupo do EM pesquisa UEL, UEM, UNESPAR e IFPR.

**Sandra Renata Muniz Monteiro**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em História pela UFES. Professora da Rede Estadual do Espírito Santo.

**Sérgio Feldemann de Quadros**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduado em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense.

**Sílvia Beltrane Cintra**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora de Projetos Pedagógicos do Centro Paula Souza.

**Sílvia Forato**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Ciências Sociais e Antropologia pela Unicamp. Professora de Sociologia na Rede de Ensino Médio Pública Estadual de São Paulo.

**Suzane da Rocha Vieira Gonçalves**

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas. Professora associada no Instituto de Educação da FURG. Integrante do Grupo EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa. Líder no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência – GTED. Presidente da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, biênio 2021-2023.

**Simone Barreto Anadon**

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialização em Educação e Licenciatura Plena em Pedagogia pela mesma Universidade. Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência – GTED.

**Tamiris Possamai**

Mestra em Educação pelo Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Trabalhadora (Técnica Administrativa em Educação) do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul. Integra os Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC) e o Grupo de Estudos em Atualidades (GEA/IFC).

**Tatiana de Oliveira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Sociologia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

**Tatiane Aparecida Martini**

Mestra em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC). Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Joinville – SC.

**Thalita Gonçalves**

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Socióloga pela UFES. Trabalha no Instituto Jones dos Santos Neves/Espírito Santo.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

SOBRE O E-BOOK

Não comercializado

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5