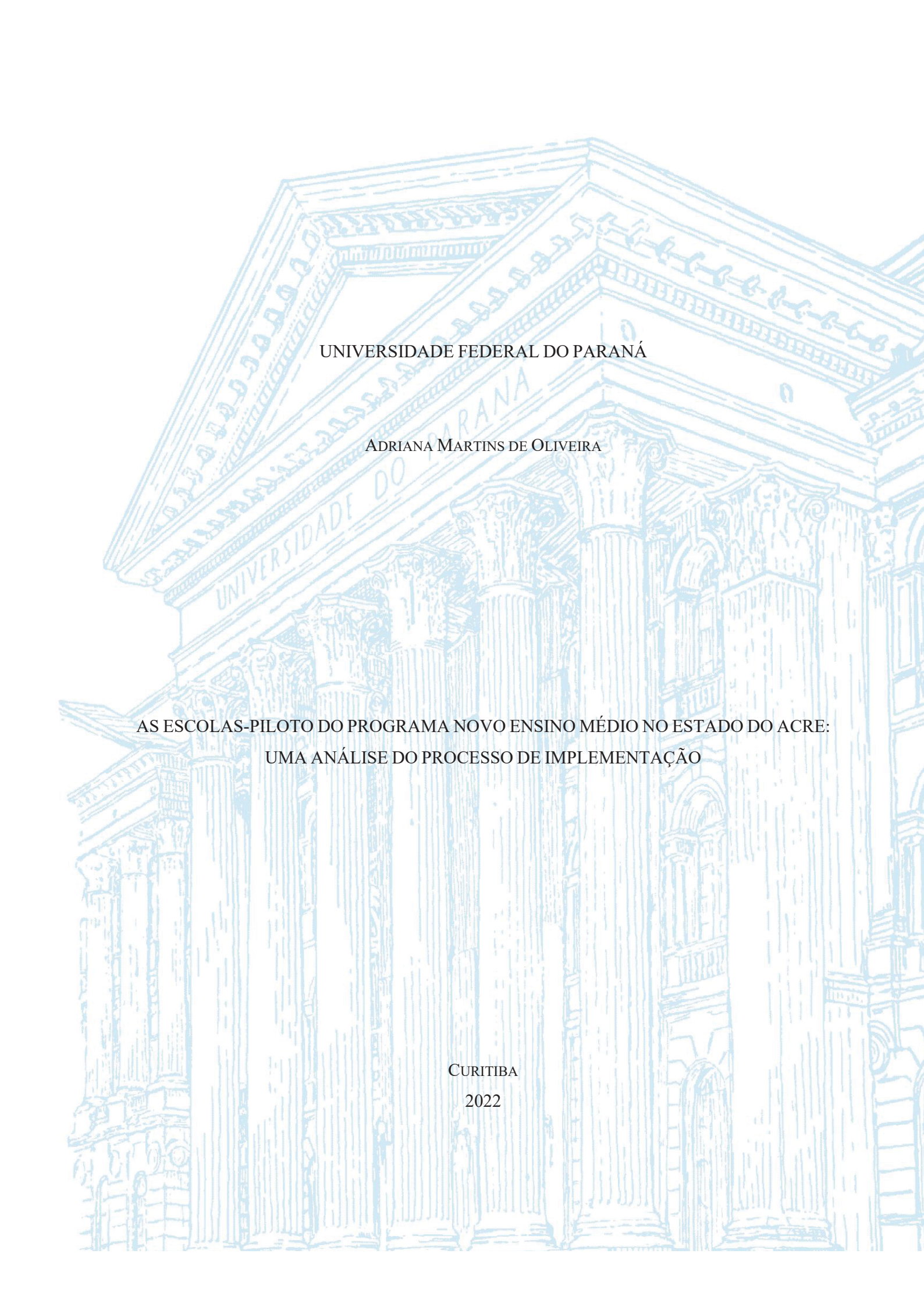




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA MARTINS DE OLIVEIRA

AS ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

CURITIBA

2022

ADRIANA MARTINS DE OLIVEIRA

AS ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

Co-orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Adriana Martins de.

As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre : uma análise do processo de implementação / Adriana Martins de Oliveira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Eder da Silva Silveira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Ensino médio – Currículos. I. Silva, Monica Ribeiro. II. Silveira, Eder da Silva. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANA MARTINS DE OLIVEIRA** intitulada: **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica
13/07/2022 12:33:26.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 14:49:31.0
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE)

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 12:08:20.0
ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 15:33:00.0
EDNACELI ABREU DAMASCENO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica
19/07/2022 09:50:13.0
RENATA PERES BARBOSA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus pais Suely Martins de Oliveira e
Darci Martins de Oliveira (*In memoriam*)
e ao meu filho Arthur Oliveira Vasconcelos

AGRADECIMENTOS

Aprendi que as grandes coisas que conseguimos realizar na vida só se tornam possíveis e realmente relevantes se tivermos o apoio de outras pessoas. É nessa conexão e comunhão com o outro que nos alimentamos de coragem, força e entusiasmo para conquistarmos nossos objetivos. Esses agradecimentos são uma forma de ratificar isso.

A primeira pessoa a quem gostaria de agradecer é minha orientadora, professora Monica Ribeiro da Silva, por ter me permitido pesquisar uma temática de tamanha relevância e que lhe é tão cara. Com certeza, de todos os professores e professoras que fizeram e fazem parte de minha formação acadêmica, você é uma das mais competentes. Sua força, coragem e luta por uma educação de qualidade são referência para mim e para todas as pessoas que têm o privilégio de tê-la como professora e orientadora. Imensamente grata pela grande oportunidade de aprender tanto com você e com todo o grupo de pesquisa do Observatório do Ensino Médio da UFPR que você coordena com tanta dedicação, compromisso, responsabilidade e zelo.

No Observatório eu não compartilhei apenas conhecimentos, desafios e momentos de muita alegria, mas acima de tudo, fiz amizades que guardo no coração e que levarei para o resto da minha vida. Meu muito obrigada à querida professora Renata Peres Barbosa pela acolhida carinhosa e por sua competente atuação como Vice-Coordenadora do Observatório. Seu compromisso e coragem me inspiram. Lauro Rafael, Alana Bueno, Joselita Romualdo, Tiffany Demagolski, Eliane Felisbino, Gabrielle Borinelli, Lucas Motta, Matheus Nedbajluk, Vinícius Correia, Alessandro Paixão, muito obrigada por terem me acolhido com tamanha generosidade e afeto.

Agradeço em especial às amigas Camila Grassi e Alice Raquel Maia pela presença valiosa de vocês em cada momento desse processo, não apenas quando estávamos juntas em Curitiba, mas principalmente nos momentos de escrita solitária da tese em que eu no Acre, Alice no Pará e Camila no Paraná nos conectávamos e nos fortalecíamos mutuamente. Sem o apoio de vocês, eu não teria superado os desafios da tese.

Ao meu co-orientador professor Éder da Silva Silveira, que me encantou com seu parecer na minha banca de qualificação. O professor Éder não foi meu co-orientador desde o início do doutorado, mas por pesquisarmos temáticas semelhantes e certamente por ele ter realizado uma leitura tão cuidadosa, criteriosa e com contribuições fundamentais para o êxito de minha pesquisa, foi convidado para me conduzir, (juntamente com a professora Monica) na reta final da pesquisa. Expresso aqui meu desejo de conhecê-lo pessoalmente, pois infelizmente o contexto pandêmico

não nos permitiu esse encontro, mas espero, de coração, que não falem oportunidades. Para além de sua relevante contribuição na condução de minha pesquisa, sou imensamente grata pelas palavras de apoio, incentivo e confiança no meu trabalho. Saiba que sua sensibilidade para comigo foi fundamental para que eu prosseguisse e concluísse minha tese.

Agradeço também à Universidade Federal do Acre, na pessoa da Magnífica Reitora Guida Aquino, que na parceria firmada junto à Universidade Federal do Paraná, tornou possível esse Doutorado Interinstitucional (Dinter), que já está qualificando a segunda turma de professores da UFAC.

Agradeço ainda aos professores da UFPR, em especial aos que estiveram conosco no Acre ministrando disciplinas no início do doutorado e aos excelentes professores da Linha de Políticas Públicas Educacionais: Elisângela Scaff, Ângelo Ricardo de Souza, Andrea Gouveia, Adriana Dragone Silveira e Marcos Ferraz. Obrigada por tantos conhecimentos compartilhados. Vocês são professores de excelência.

Agradeço especialmente à professora Gláucia da Silva Brito, profissional pela qual tenho imenso respeito e admiração e que tive o privilégio de conhecer melhor e até mesmo de ter sido convidada para ficar hospedada em sua casa durante alguns dias. Nesses dias com você, sua mãe e seus cachorros me senti extremamente acolhida. Muito obrigada por sua amizade e generosidade querida professora.

Agradeço às amigas professoras da UFAC e também doutorandas Nayra Suelen, Graça Reis e Maria Aldenora com quem tive a oportunidade de compartilhar moradia durante os meses que estudávamos em Curitiba. Nosso convívio durante esse tempo só fortaleceu a amizade que já tínhamos pois cada uma de vocês, com seu jeitinho peculiar de ser, teve uma importância fundamental para mim nesse processo, contribuindo fortemente para que a estadia em Curitiba fosse repleta não apenas de muito estudo, mas também de excelentes momentos de cultura e lazer. Agradeço ainda à amiga Francisca Pereira (França), pelos momentos maravilhosos que vivemos juntas em Curitiba. Em sua companhia, os momentos mais desafiadores desse processo de doutorado se tornaram mais leves e alegres. Eterna gratidão.

Aos colegas do Dinter Geane, Girlane, Rogério, Valderi, Sônia Elina e Gizeli, agradeço pelo apoio e parceria, em especial nos momentos de partilha das aulas em Cruzeiro do sul.

Sou imensamente grata também à minha eterna e querida professora Ednaceli Abreu Damasceno, que ainda em meu processo de seleção para ingresso no doutorado, se disponibilizou

a ler meu projeto de pesquisa, trazendo contribuições extremamente relevantes. Sua disponibilidade em poder me ajudar, mesmo em meio a tantas atribuições e responsabilidades que vens desempenhando junto à Pró-Reitoria de Graduação da UFAC foram fundamentais para minha aprovação e só fortalecem a grande admiração e carinho que sempre tive pela pessoa e profissional de excelência que você sempre se mostrou.

De igual modo agradeço à minha querida amiga professora Ademácia Costa, por sempre estar disponível e compartilhar comigo seu conhecimento e experiência na pesquisa. Desde o mestrado, sua contribuição foi fundamental para que eu conseguisse vencer cada etapa da minha trajetória acadêmica.

Ao amigo professor Rodrigo Medeiros que não mediu esforços para me auxiliar na utilização do gerenciador de referências bibliográficas Mendeley e do software Atlas.ti, tão importantes no processo de organização e análise dos dados da pesquisa.

Agradeço ao Bruno Ribeiro, pelo trabalho cuidadoso de revisão da versão final da tese.

Agradeço especialmente à Secretaria de Educação do Acre, aos diretores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos, professores das escolas-piloto do Novo Ensino Médio e a todos os entrevistados. Sem a colaboração de todos vocês, seria impossível a realização desta pesquisa.

Agradeço ao Wesley Parreiras com quem compartilhei momentos importantes da minha vida nesses últimos dois anos de escrita da tese. Sua presença, mesmo virtual na maior parte desse tempo, deixaram esse momento mais leve e me deram força para continuar. Agradeço por seu amor e paciência comigo.

Agradeço a todos os meus familiares e em especial minha tia Maria Jurgleide, que me apoia, me incentiva e se orgulha de minha trajetória acadêmica. Agradeço por me ouvir, me acalantar e me incentivar em todos os momentos. Em você sinto o amor, o cuidado e afago de mãe.

Minha eterna gratidão à minha querida mãe, que não está mais comigo para compartilharmos desse momento de tamanha alegria, mas que tenho a certeza de estar me acompanhado e me amparado durante todo esse percurso. Sinto sua presença mãe! Tive ainda a oportunidade de compartilhar com você a alegria da aprovação na seleção do doutorado. Mesmo no estágio final de sua doença, em que já não conseguia mais se comunicar verbalmente conosco, expressou no olhar tamanha felicidade quando falei em seu ouvido sobre a aprovação. A você devo a melhor parte de mim. Saudades eternas mãe.

Agradeço ao grande amor da minha vida, meu filho Arthur Oliveira por compreender a importância do doutorado pra mim, sendo paciente nos momentos que precisei me ausentar, por ser meu maior incentivador e torcedor, e principalmente por me fazer dar boas gargalhadas nos momentos que percebia que eu estava estressada.

E finalmente, meu agradecimento especial ao meu cachorro Duque, que me acompanhou em cada momento da escrita da tese. Nossa relação sempre foi muito forte, mas intensificou-se durante a pandemia da covid-19, pelo fato de passarmos mais tempo juntos. Obrigada por ficar comigo, embaixo da minha mesa de estudo durante cada segundo. Sua presença me confortava e fortalecia.

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir [...] (ADORNO, 1968, p. 155)

RESUMO

A presente pesquisa toma como objeto de análise o processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do estado do Acre, com vistas a responder à seguinte pergunta : considerando que uma dada política curricular passa pela leitura e interpretação dos documentos oficiais por parte dos sujeitos das escolas, que (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da Reforma do Ensino Médio são identificáveis no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto no estado do Acre? O estudo tem por objetivo analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da Reforma do Ensino Médio pelos sujeitos escolares, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre. A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental e de campo. Os documentos nacionais analisados foram: a Lei 13.415/17; Portarias MEC nº 649 e 1.024/18; Resolução CNE nº 03/18 e Portaria MEC nº 1.432/18. No plano estadual, foram analisados os Cadernos de Orientações Curriculares do Ensino Médio anteriores à Lei 13.415/17; a Resolução CEE/AC nº143/19; o Plano de Implementação e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular elaborados pela Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC), bem como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Flexibilização Curricular das escolas-piloto. Para a pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionário e entrevistas com integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC, ex-diretor do Ensino Médio da SEE/AC, coordenadora da divisão de programas de fomento ao ensino e à aprendizagem da SEE/AC, diretores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto. No tratamento da base de dados, os procedimentos metodológicos foram conduzidos por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012). Após leitura dos documentos normativos nacionais da reforma foram criadas cinco categorias de análise com base nas principais mudanças propostas para o Ensino Médio: flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, empreendedorismo e relação público-privada. Buscou-se, a partir dessas categorias, tanto nos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto, quanto nas respostas dos questionários e entrevistas, identificar os códigos através dos quais foi possível captar movimentos de recontextualização. Para interpretação dos dados utilizou-se como referencial as formulações de Basil Bernstein (1996; 2003), no que se refere ao movimento de recontextualização. Trata-se do processo de apropriação dos documentos oficiais da reforma por meio dos quais as escolas descontextualizam e atribuem sentidos adicionais, produzindo novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes distintas das originais. Com base nesse referencial, confirmou-se a hipótese orientadora da análise de que na implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto no estado do Acre houve movimentos de recontextualização das proposições presentes nos documentos normativos nacionais tanto pela SEE/AC quanto pelas escolas-piloto, ao atribuírem significados próprios às finalidades, sentidos, orientações e prescrições dos documentos normativos oficiais.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Políticas Curriculares; Lei 13.415/17; Reforma do Ensino Médio; Recontextualização.

ABSTRACT

The present research takes as its object of analysis the implementation process for the Programa Novo Ensino Médio [New High School Program] in pilot schools in the state of Acre, with the objective of answering the following question: considering that a given curricular policy involves the reading and interpretation of official documents by subjects of the schools, which (re)interpretations and resignifications of the High School Reform normative texts are identifiable in the implementation process of the New High School Program in the pilot schools in the state of Acre? The study aims to analyze the (re)interpretations and resignifications of High School Reform normative texts by school subjects in the New High School Program implementation process in the state of Acre. The methodology is based on a field research and document-based qualitative approach. The national documents analyzed were: Law 13.415/17; MEC Ordinance No. 649 and 1.024/18; CNE Resolution No. 03/18 and MEC Ordinance No. 1.432/18. At the state level, the *Cadernos de Orientações Curriculares do Ensino Médio* [High School Curriculum Guidance Notebooks] prior to Law 13.415/17 were analyzed; CEE/AC Resolution No. 143/19; the Implementation Plan and the Monitoring Plan for Curricular Flexibility Proposals prepared by the Acre State Department of Education, Culture and Sports (SEE/AC), as well as the pilot schools' Pedagogical Policy Project and Curricular Flexibility Plan. For the field research, a questionnaire and interviews were conducted with members of the SEE/AC High School staff, a former director of SEE/AC High School, coordinator of the SEE/AC division of teaching and learning promotion programs, principals, teaching coordinators, pedagogical coordinators and teachers from the pilot schools. Database information was processed using the methodology of Content Analysis (BARDIN, 2012). Following a reading of the normative national documents for the reform, five categories of analysis were created based on the principal changes proposed for high school: curriculum flexibility, youth protagonism, life project, entrepreneurship, and public-private relations. We sought to identify the codes through which it is possible to capture the movements of recontextualization based on these categories in the documents developed by SEE/AC and the pilot schools, as well as in the questionnaires and interviews. With regard to recontextualization movements, the formulations of Basil Bernstein (1996; 2003) were used as a reference to interpret the data, representing the process by which schools appropriate official reform documents, decontextualizing them and attributing additional meanings to produce new discursive and pedagogical practices that are at times different from the original ones. Based on this reference, the guiding hypothesis of the analysis was confirmed that in the implementation of the New High School Program in the pilot schools in the state of Acre, there occurred movements of recontextualization of the propositions present in the national normative documents both by the SEE/AC and by the pilot schools, attributing their own meanings to the purposes, connotations, guidelines and prescriptions of the official normative documents.

Keywords: Educational Policies; Curriculum Policies; Law 13.415/17; High School Reform; Recontextualization

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE/AC	Conselho Estadual de Educação do Acre
IEEM	Integrante da Equipe do Ensino Médio da SEE/AC
CEDAC	Comunidade Educativa
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEEP	Coordenador de Ensino Escola-Piloto
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CDP	Coordenadora da Divisão de Programas de Fomento ao Ensino e à Aprendizagem do Núcleo da SEE/AC no Município de Cruzeiro do Sul
CF	Constituição Federal
CIC	Campo de Integração Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CNME	Centro Nacional de Mídias da Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CEEP1	Coordenador de Ensino Escola Piloto 1
CPEP1	Coordenador Pedagógico Escola-Piloto 1
CPEP2	Coordenador Pedagógico Escola-Piloto 2
CPEP3	Coordenador Pedagógico Escola-Piloto 3
CPEP4	Coordenador Pedagógico Escola-Piloto 4
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEP1	Diretora Escola-Piloto 1
DEP2	Diretor Escola-Piloto 2
DEM	Diretor do Ensino Médio da SEE/AC
EMTI	Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IFAC	Instituto Federal do Acre
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LAI	Lei de Acesso à Informação
LOA	Lei Orçamentária Annual
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Aparelho do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIP	Medida Provisória
MPBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

NRF	Novo Regime Fiscal
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para Operação do Desenvolvimento Econômico
OCS	Organização da Sociedade Civil
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEI	Programa Ensino Integral
PES	Planejamento Estratégico Situacional
PEP	Professor Escola-Piloto
PEP1	Professor Escola-Piloto 1
PEP2	Professor Escola-Piloto 2
PEP3	Professor Escola-Piloto 3
PEP4	Professor Escola-Piloto 4
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PIB	Produto Interno Bruto
PIR	Plano de Implementação da Reforma
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLI	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAPE	Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SIOP	Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados de matrícula e escolas de Ensino Médio no Brasil em 2019.....	28
QUADRO 2 - Síntese da revisão bibliográfica.....	48
QUADRO 3 - Categorias-chave de análise dos documentos normativos nacionais da reforma do ensino médio.....	62
QUADRO 4 - Habilidades dos itinerários formativos associadas às competências gerais da BNCC.....	100
QUADRO 5 - Habilidades específicas dos itinerários formativos associadas aos eixos estruturantes.....	104
QUADRO 6 - Dados de matrícula e escolas de Ensino Médio no Acre em 2019.....	109
QUADRO 7 - Parte dos referencias curriculares de Geografia para o 1º ano do Ensino Médio na rede estadual do Acre de 2010.....	120
QUADRO 8 - Parte dos referencias curriculares de História para o 1º ano do Ensino Médio na rede estadual do Acre de 2010.....	121
QUADRO 9 - Matriz curricular do Ensino Médio regular diurno do Acre de 2017.....	128
QUADRO 10 - Matriz curricular do Ensino Médio regular diurno do Acre de 2019.....	130
QUADRO 11 - Matriz Curricular das escolas-piloto que iniciaram o “Novo” Ensino Médio em 2019.....	140
QUADRO 12 - Opções de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados nas escolas piloto que iniciaram o “Novo” Ensino Médio em 2019.....	146
QUADRO 13 - Matriz curricular das escolas-piloto que iniciaram o “Novo” Ensino Médio em 2020.....	150
QUADRO 14 - Perfil das Escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo parcial no Acre.....	154
QUADRO 15 - Infraestrutura das escolas-piloto do Novo EM.....	180
QUADRO 16 - Movimentos de recontextualização nos códigos Flexibilização Curricular e Protagonismo Juvenil nos documentos elaborados pela SEE/AC e escolas-piloto.....	189
QUADRO 17 - Movimentos de recontextualização no código Projeto de Vida nos documentos elaborados pela SEE/AC e escolas-piloto.....	196

QUADRO 18 - Estrutura e Objetivos de Aprendizagem do Pós-Médio ofertado no 3º ano do Ensino Médio nas escolas-piloto.....	204
QUADRO 19 - Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas-piloto do Acre.....	207
QUADRO 20 - Perfil dos Sujeitos Entrevistados.....	216
QUADRO 21 - Documentos Orientadores do Novo EM citados pelos participantes.....	221
QUADRO 22 - Justificativas apresentadas pelos sujeitos entrevistados sobre a necessidade ou não da Reforma do “Novo” Ensino Médio.....	223
QUADRO 23 - Percepção dos sujeitos sobre o Protagonismo Juvenil e exemplos que este vem sendo praticado na escola.....	230
QUADRO 24 - Justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa sobre a importância do Projeto de Vida na formação dos estudantes.....	237
QUADRO 25 - Atividades realizadas nas escolas piloto no componente curricular Projeto de Vida.....	243
QUADRO 26 - Percepção dos sujeitos sobre o protagonismo juvenil e exemplos que este vem sendo praticado na escola.....	250
QUADRO 27 - Justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa sobre a importância do projeto de vida na formação dos estudantes.....	255
QUADRO 28 - Atividades realizadas nas escolas piloto no componente curricular Projeto de Vida.....	261

SUMÁRIO

1) INTRODUÇÃO	28
2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415/17 E SEUS RESPECTIVOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	64
2.1. O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96.....	67
2.2. A REGULAMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA MP 746/2016 À LEI 13.415.2017.....	73
2.3. PROGRAMA DE APOIO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PORTARIAS MEC Nº 649 E 1.024/2018.....	80
2.4. ATUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415/17: RESOLUÇÃO CNE Nº 3 DE NOVEMBRO DE 2018	93
2.5 REFERENCIAIS PARA ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: PORTARIA Nº 1.432 DE DEZEMBRO DE 2018	97
3. O ENSINO MÉDIO NO ACRE E SUAS PROPOSTAS CURRICULARES ANTES E DEPOIS DA LEI 13.415/17: O QUE MUDA E O QUE PERMANECE.....	106
3.1 DADOS DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO ACRE	108
3.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES EXISTENTES NO ENSINO MÉDIO NO ACRE ANTERIORES À LEI 13.415/17.....	111
3.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA AS ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO DO ACRE E OS PRIMEIROS INDÍCIOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA.....	133
3.3.1 O movimento de recontextualização de Basil Bernstein: conceitos fundamentais	134
3.3.2- O movimento de recontextualização nas matrizes curriculares das escolas-piloto do programa novo Ensino Médio no acre.....	139
3.4 A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO DO ACRE.....	165
4. O MOVIMENTO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 13.415/17 NOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO DO ACRE....	

4.1 DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SEE/AC E PELAS ESCOLAS PILOTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NO ACRE	176
4.1.1 Conhecendo os documentos elaborados pela see/ac e pelas escolas-piloto.....	178
5. RECONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA PELOS SUJEITOS DAS ESCOLAS-PILOTO NO ACRE	220
5.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O CONTATO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	222
5.2 CÓDIGOS E RECONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DA REFORMA NAS ESCOLAS-PILOTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO	224
5.2.1 Mudanças e inovação no novo ensino médio.....	226
5.2.2 Flexibilização curricular e o discurso do protagonismo juvenil	234
5.2.3 Projeto de vida e empreendedorismo	254
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A INTEGRANTE DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DA SEE/AC / (IEEM/SEE) (REALIZADA EM MARÇO DE 2019).	300
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A INTEGRANTE DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DA SEE/AC / (IEEM/SEE) (REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2020). ..	303
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DO ENSINO MÉDIO DA SEE/AC NO PERÍODO DE 2008 A 2014 / (DEM/SEE) (REALIZADA EM OUTUBRO DE 2020).....	304
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA DIVISÃO DE PROGRAMAS DE FOMENTO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DO NÚCLEO DA SEE/AC NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL / (CDP) (REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2020).....	305
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETORA ESCOLA-PILOTO ZONA RURAL 1 / (DEPZR1) (REALIZADAS NO MÊS DE NOVEMBRO DE 2020).	306
APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR ESCOLA-PILOTO 2 / (DEP2) (REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2020)	308
APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	309

APÊNDICE 8. – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS GESTORES, COORDENADORES DE ENSINO, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PILOTO EM SETEMBRO DE 2021	310
APÊNDICE 9 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES, COORDENADORES DE ENSINO, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PILOTO (REALIZADAS EM NOVEMBRO DE 2021)	317
ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE ESCOLHA QUADRO 15 DAS ROTAS DE APROFUNDAMENTO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	321
ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	327

1) INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisadora do Observatório do Ensino Médio da Universidade do Paraná¹, grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Monica Ribeiro da Silva e Renata Peres Barbosa, que compõe uma proposta coletiva de investigação sob responsabilidade de participantes da Rede EMPesquisa² - Ensino Médio em Pesquisa, propomo-nos a contribuir com esta rede nacional a partir desta tese intitulada “As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no Acre: uma análise do processo de implementação”.

Nos últimos 25 anos houve um significativo aumento no número de matrículas no Ensino Médio. Em decorrência de alterações ocorridas no Ensino Fundamental, dentre elas as políticas de correção de fluxo escolar que contribuíram para o aumento da taxa de conclusão desta etapa da escolarização básica, em 1991, o Ensino Médio, que atendia acerca de 3,5 milhões de alunos passou, em 2004, a atender a aproximadamente nove milhões. (SILVA, 2018).

Esta significativa expansão no número de matrículas possibilitou a inclusão de camadas sociais até então alijadas desta etapa educacional, de modo que questões relacionadas à sua identidade, seus objetivos e sua contribuição social passaram a fazer parte de acirradas discussões em torno das políticas públicas educacionais. Assim, ao assegurar, em seu Art. 26, Título V, Capítulo II, que os currículos dos ensinos fundamental e médio deveriam ter uma base comum nacional e que esta deveria ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com os

¹ “Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre Ensino Médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Desenvolve atividades de pesquisa e de extensão universitária. Para conhecer mais sobre suas atividades conheça seus projetos, textos e outros materiais produzidos pelo grupo”. Acesso em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/about/>

² EMPesquisa “é uma rede de grupos de pesquisa que tem como propósito articular investigações científicas em torno dos mais variados aspectos que envolvem, direta ou indiretamente, o Ensino Médio. Atualmente se dedica a uma pesquisa nacional intitulada “Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”, da qual participam professores vinculados a programas de pós-graduação e estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado de instituições de todas as regiões do país. O EMPesquisa encontra-se inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq sob liderança da Profª Drª Nora Rut Krawczyk (Faculdade de Educação – Unicamp) e como vice-líder a Profª Drª Monica Ribeiro da Silva (UFPR)”. Acesso em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/empesquisa/>.

sistemas de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 regulamentou o que o Conselho Nacional de Educação (CNE) faria nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) entre 1997 e 1998. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, desde que a LDB assegurou que o Ensino Médio é uma etapa da educação básica, tem início um intenso processo de tentativas de reformulações curriculares, a começar pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todas as etapas e modalidades da educação básica. Durante os últimos 25 anos destacaram-se, pelo menos, três grandes momentos em que os sentidos e a finalidades do Ensino Médio foram alvo de discussões, a saber: o primeiro referente ao período de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998 (DCNEM); o segundo momento, quando se produzem as novas DCNEM, entre os anos de 2011 e 2012, em substituição às anteriores; e, finalmente, o momento atual, quando sancionada a Lei 13.415/17. (SILVA, 2018).

A atual reforma está atrelada a um contexto de alterações na estrutura da educação básica do país ocorridas a partir de 31 de agosto de 2016, quando Michel Temer, aliado a setores do empresariado nacional e partidos políticos, assumiu a presidência da República após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Neste contexto, insere-se também a proposta de Emenda Constitucional nº 95³, de 2016, que restringiu em 20 anos os gastos com serviços públicos em saúde e educação, promovendo grandes cortes nos repasses destinados às instituições de ensino superior. Assim, em decorrência dessa Emenda Constitucional e do projeto de governo em vigor, os cortes e bloqueios de verbas destinadas à educação e à pesquisa têm sido bastante frequentes, como, por exemplo, a diminuição gradativa do orçamento da Educação desde 2018, conforme se pode atestar na matéria intitulada “Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas”, publicada no dia 15 de julho de 2019 no jornal Folha de São Paulo⁴. Através de dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI), do Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento do governo (SIOP), foram afetados, por exemplo, repasses de apoio à educação

³ A PEC 241/16, aprovada na Câmara dos Deputados, ao seguir para o Senado Federal recebe o nome de PEC 55/16, tendo sido aprovada como Emenda Constitucional 95/16. A chamada PEC do Teto impõe limitação aos gastos públicos e atinge as áreas sociais, sobretudo saúde, educação e assistência, configurando já desde seu início a quem e a quais interesses se voltaria o governo que assumiu após o conturbado processo que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff. A mudança constitucional foi alvo de duras críticas durante e após sua tramitação, por se constituir em clara ameaça aos direitos básicos assegurados na Constituição de 1988. Por outro lado, agradava aos setores empresariais industriais, ao financismo e ao agronegócio por, supostamente, colocar sobre controle os gastos públicos e favorecer, com isso, a estabilidade e consequente crescimento econômico”. (SILVA, 2019b).

⁴ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.686-de-22-de-abril-de-2021-315705878>. Acesso em 4 maio. 2021.

em tempo integral nos ensinos fundamental e médio, ensino técnico, construção de creches e alfabetização. Outro exemplo desse desmonte educacional foi o corte de R\$ 1,2 bilhões e o bloqueio de mais de R\$ 2,7 bilhões no orçamento do Ministério da Educação (MEC) através do decreto nº 10.686⁵ de 22 de abril de 2021. Nesse processo, o Ministério da Ciência e Tecnologia também foi bastante atingido, com um bloqueio de R\$ 371 milhões.

É, portanto, em meio a este cenário de divergências, contradições e interesses econômicos diversos em um movimento de retrocesso da democracia brasileira, que a Reforma do Ensino Médio tem seu início, por meio da publicação da Medida Provisória nº 746/16, que, após tramitação no Congresso Nacional, se transformou na Lei 13.415/2017. Esta lei passa, então, a ser anunciada pelo governo federal por meio do MEC, imprensa e redes de televisão como o Novo Ensino Médio, trazendo como principais alterações a reconfiguração do currículo e de sua organização temporal, bem como a alteração das regras de financiamento.

Em se tratando do currículo e de sua organização temporal, a reforma propõe as seguintes mudanças, dentre outras: (1) o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por dois momentos distintos, sendo um com uma formação comum a todos os estudantes a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de até 1.800h/a e outro com 1.200h/a, destinado a um dos cinco itinerários formativos: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias e Formação Técnica Profissional; (2) a expansão progressiva do tempo de escolarização do Ensino Médio de quatro para cinco horas por dia e de 800h/a para 1000h/a anuais em até cinco anos de transição, contados a partir de 2 de março de 2017, com a meta de chegar a 1.400h/a, sem previsão explícita de prazo; (3) a revogação tácita da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que em meio a fortes resistências acabaram sendo contempladas na Lei 13.415/17 como obrigatoriedade de “estudos e práticas” referentes a essas áreas do conhecimento; (4) a possibilidade de que profissionais com notório saber, sem a formação específica, trabalhassem no itinerário formativo da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415/17 se refere também às alterações nas regras de financiamento, ao deixar claro em seu texto a possibilidade das parcerias entre o Estado e instituições privadas,

⁵ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.686-de-22-de-abril-de-2021-315705878>. Acesso em: 27 abr. 2021.

principalmente para o itinerário da formação técnica e profissional. Assim, a referida Lei contempla a privatização de parte do serviço educativo, considerando que uma parcela dos recursos públicos poderá ser utilizada para efeitos de realização de convênios com instituições privadas, seja para a oferta do itinerário formativo técnico e profissional, seja para a oferta de cursos à distância que poderão integralizar o currículo do Ensino Médio.

A Lei 13.415/17 baliza ainda que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, sendo todas as demais apresentadas em áreas, podendo ser (ou não) ofertadas pelos sistemas de ensino. Junto dessas alterações, a partir da Lei 13.415/17, o Estado passa a permitir, no caso da formação técnica e profissional, que profissionais que não tenham formação para a docência possam exercer o ofício de professor por meio do chamado notório saber, contribuindo, assim, com a desvalorização e precarização da docência. Em meio a esse contexto, partimos do pressuposto de que mudanças curriculares isoladas de outras medidas pouco podem contribuir para a melhoria da qualidade educacional, sendo necessário ressaltar que, para além das mudanças curriculares, uma política educacional precisa considerar as condições reais de infraestrutura das escolas e de trabalho dos professores.

Em meio a este cenário, conforme o quadro a seguir, não se pode deixar de considerar que nem mesmo questões básicas como a garantia do acesso da população de 15 a 17 anos – faixa etária considerada ideal para cursar esta etapa final da escolarização básica – à escola foi resolvida no país, sendo este um dos objetivos da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e que deveria ter sido atingido desde 2016, mas que, segundo dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2020), até o ano de 2019, 7,1% dessa população ainda não frequentava a escola. Considerando que o segundo objetivo da meta 3 do PNE (2014-2014) é de que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos atinja 85% até o ano de 2024, vale destacar que em 2019 tinha-se apenas 73,1% dessa população frequentando o Ensino Médio ou já concluído a Educação Básica. Da população dessa respectiva faixa etária que não frequentava especificamente o Ensino Médio, mas que estava frequentando a escola ou já havia concluído a Educação Básica em 2019, tem-se 92,9%. Torna-se importante ainda ressaltar que a maior parte das matrículas do Ensino Médio brasileiro se encontra na rede pública de ensino, com 87,5%, enquanto a rede privada estava responsável por 12,5% delas. Mesmo sendo a etapa de maior expressão na rede federal, a participação do Ensino Médio é de

apenas 3% das matrículas. Importante salientar ainda, que das 28.860 escolas existentes no Brasil que ofertam o Ensino Médio, 20.452 são públicas e atendem a 87,5% de todas as matrículas.

QUADRO 1 – DADOS DE MATRÍCULA E ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM 2019

Total de matrículas no Ensino Médio em todas as idades		7.465.891
Matrículas de 15 a 17 anos		
Matrículas Ensino Fundamental	Anos Iniciais	61.651
	Anos Finais	1.518.639
Ensino Médio		5.870.403
Profissional		634.021
Educação de Jovens e Adultos		493.795
Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou possuía educação básica completa		73,1 %
Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou possuía educação básica completa		92,9%
Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que não frequentava a escola ou não havia concluído a Educação Básica		7,1%

Quantidade de escolas que ofertam EM	28.860				
Quantidade de escolas que ofertam EM por dependência administrativa	Pública			Privada	
	20.452			8.408	
	Federa l	Estadua l	Municipa l		
	586	19.678	188		
Percentual de matrículas do EM por dependência administrativa		83,9%			
Percentual do total matrículas no EM	87,5%			12,5%	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Sinopse do Censo da Educação Básica (2019) e no Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020).

No Acre, o cenário do Ensino Médio apresenta uma situação ainda mais crítica quando comparada com os dados brasileiros acima evidenciados. Em relação às matrículas, dos 52.706 jovens de 15 a 17 anos estimados para o estado em 2019 (PNADC/IBGE, 2019), apenas 29.558 estavam devidamente matriculados no Ensino Médio (Sinopse do Censo Escolar da Educação Básica, 2019). Assim, o percentual da população acreana de 15 a 17 anos que frequentava esta etapa da escolarização ou que possuía educação básica completa era de apenas 68,4%, sendo, portanto, 4,7% inferior ao percentual brasileiro. Da população dessa respectiva faixa etária que não frequentava especificamente o Ensino Médio, mas que estava frequentando a escola ou já havia concluído a educação básica em 2019, tem-se 88,3%. Torna-se importante evidenciar que 11,7% da população desta faixa etária ainda não frequentava a escola ou não havia concluído a educação básica, percentual 4,6% superior à do Brasil. (Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, 2020). Os dados de oferta do Ensino Médio do Acre serão melhor apresentados na seção três desta tese.

Este cenário evidencia os graves problemas de acesso que ainda perpassam o Ensino Médio público brasileiro, elucidando também quão excludente e desigual ele tem se apresentado ao longo da história. Tais fatores tendem a ganhar nuances ainda mais preocupantes se levarmos em conta os critérios como renda, raça e cor, uma vez que, enquanto os 76% dos jovens de 15 a 17 anos que fazem parte do quartil com maior renda per capita (incluindo todos os tipos de fontes de renda) estão no Ensino Médio, apenas 53% dos que compõem o quartil com menor renda per capita (incluindo todos os tipos de fontes de renda) conseguiram ingressar nesta etapa da educação

básica. Com relação à cor, estima-se que no Ensino Médio o percentual de alunos de cor preta é de 58% da população, a de pardos 61% e a dos brancos de 70% (PNADC/IBGE, 2019).

Com vistas a compreender com profundidade o cenário da Reforma do Ensino Médio, realizou-se uma revisão da literatura acerca desta temática. A primeira revisão foi realizada em agosto de 2018⁶ na produção do trabalho final da disciplina de Pesquisa Avançada I, quando tinha-se como objetivo analisar o processo de implementação da Lei 13.415/17 no estado do Acre, que segundo a referida Lei, deveria ter ocorrido em 2020. Como isso não aconteceu, em decorrência das mudanças políticas advindas da troca do governo estadual e da Pandemia da Covid-19, que incidiram em alguma medida na morosidade das reformulações necessárias à implementação da Reforma do Ensino Médio em todo o Acre, continuamos focando nossos estudos na Lei 13.415/17, mas redirecionando o campo empírico da pesquisa para a análise do processo de adequação, regulamentação e implementação dos dispositivos normativos da base curricular do estado do Acre à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada e aprovada pelo Ministério da Educação, a partir da Lei 13.415/17. Neste momento, a revisão da literatura realizou-se no período de 20 de setembro de 2018 a 27 de setembro de 2019, momento de produção do texto a ser apresentado na disciplina Seminário de Tese. Neste segundo momento da revisão da literatura, foram utilizados os seguintes descritores de busca: “Reforma do Ensino Médio”, “Medida Provisória nº 746/2016”, “Lei nº 13.415/2017” e “BNCC”, encontrando-se um total de 58 artigos. Tal revisão foi realizada nas bases de dados nas fontes: Scielo; Scielo Educa; Periódicos Capes; Doaj; Latindex; Portal de Teses e Dissertações.

Considerando o descompasso entre o tempo de regulamentação e implementação da Reforma do Ensino Médio e o tempo disponível para a realização do doutorado, e considerando ainda que até aquele momento de escrita desta tese, o currículo do ensino médio ainda estava sob apreciação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Acre, o campo empírico desta tese teve que mudar uma terceira vez, voltando-se para as “escolas-piloto” do Programa Novo Ensino

⁶ Haja vista a não possibilidade da produção e publicação de dissertações e teses sobre a temática a partir de 2016 - ano de criação da MP 746/2016 - uma vez que tais trabalhos necessitariam um tempo maior para realização e posterior publicação, nossa busca se restringiu, nesse primeiro momento, a artigos científicos. Para isso, nos servimos das bases de dados Scielo (<http://www.scielo.org>); Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>); Scielo Educa (<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>); DOAJ (<https://doaj.org/>); Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>); Latindex (<http://www.latindex.org/>); Elis (<http://eprints.rclis.org/>) e ANPED (<http://portal.anped.org.br>).

Médio, que era o que de fato estava sendo implementado no estado desde 2019, o que demandou uma nova atualização da revisão da literatura em março de 2021, a partir dos seguintes descritores: MP 746/16; Reforma do Ensino Médio ou Lei 13.415/17 ou Novo Ensino Médio; Recontextualização; Recontextualização e Políticas Curriculares; Recontextualização e Basil Bernstein e Políticas Curriculares e Ensino Médio. As bases de dados utilizadas na busca foram Google Acadêmico (*Google Scholar*), *Scielo*; Periódicos Capes; e Catálogo de Teses e Dissertações também da Capes.

Assim, para a composição desse levantamento bibliográfico, foi realizado, primeiramente, uma busca, utilizando-se para isso as seguintes palavras de acesso: (I) MP 746/16; (II) Reforma do Ensino Médio ou Lei 13.415/17. Feito isso, selecionou-se aquelas que se enquadravam dentro dos seguintes critérios: tratar da temática; referir-se ao período de 2016⁷ a 2021; ser de procedência acadêmico científica e estar disponível em banco de dados eletrônicos. Haja vista a não possibilidade da produção e publicação de dissertações e teses sobre a temática no período de 2016 a 2017, como já mencionado anteriormente, nosso levantamento se restringiu, até o período de 2018, apenas a artigos científicos. Com isso, passamos a inserir o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em nossas buscas a partir do ano de 2019.

O processo teve início com a utilização das palavras de acesso na sua totalidade, o que culminou com o aparecimento de um número significativo de trabalhos, envolvendo as mais variadas temáticas, de modo que não atendiam aos critérios de seleção desta tese. Com vistas a uma aproximação ainda maior dos trabalhos encontrados com nossa temática de estudos, foi realizado o cruzamento entre as palavras de acesso em um mesmo descritor. Torna-se válido salientar ainda a recorrência de um mesmo trabalho nos diferentes descritores utilizados, exigindo maior cautela na seleção e registro destes.

O descritor (I) Medida Provisória nº 746/16, quando consultado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sob a utilização dos “filtros”, por exemplo, por grande área do conhecimento como as Ciências Humanas (CH); por período de 2017 a 2019⁸ e pela área de concentração como a Educação e a Sociologia, encontrou trinta e oito (38) dissertações e uma

⁷ Ano em que a Medida Provisória nº 746/16 que deu origem à Lei 13.415/17 foi apresentada pelo então presidente da república Michel Temer.

⁸ Apenas esses respectivos anos estavam disponíveis para busca a partir do descritor “MP 746/16” no banco de dados da Capes.

tese, mas pelo fato de não atenderem aos interesses de nossa temática, tais trabalhos foram descartados.

Nas buscas realizadas nas bases de dados *Scielo* e Google Acadêmico (*Google Scholar*), ainda utilizando o descritor (I) Medida Provisória 746/16, foram selecionados onze (11) dos doze (12) artigos encontrados. Uma síntese das buscas com o referido descritor em todas as bases de dados utilizadas neste trabalho caracterizou um total de cinquenta e dois (52) encontrados (2 teses, 38 dissertações e 12 artigos) dos quais vinte e dois (11 artigos e 11 dissertações) foram selecionados por se aproximarem mais fortemente da nossa temática de estudos.

Já com o descritor (II) Reforma do Ensino Médio ou Lei 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio OR Lei 13.415/17), nas buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas, a princípio sem a utilização de “filtros”, um total de 120 (cento e vinte) dissertações e uma tese.

Um refinamento das buscas através de “filtros” como: grande área do conhecimento em Ciências Humanas (CH), áreas de conhecimento como Educação, Sociologia, Educação Física e Letras, período de 2018 – 2021, permitiu um refinamento do resultado de dissertações encontradas, bem como uma maior aproximação com nossa temática de pesquisa, totalizando quarenta e duas (42) dissertações. Esse número aumentou para quarenta e oito (48) após consulta realizada no sítio eletrônico Google Acadêmico (*Google Scholar*), uma vez que cinco (5) dissertações que não haviam sido encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, estavam nos repositórios específicos de suas instituições superiores através desse sítio eletrônico.

Desse total de 48 dissertações, após um refinamento ainda maior, foram selecionadas vinte e uma (21) a partir dos critérios anteriormente estabelecidos. Esses trabalhos abordam temáticas variadas acerca da atual Reforma do Ensino Médio, como, por exemplo, os movimentos de ocupação das escolas pelos estudantes em protesto à MP 746/16, as influências e os interesses dos organismos internacionais e do empresariado local, bem como a concepção de formação dos jovens voltada à adaptabilidade, manutenção do *status quo* e ao atendimento aos ditames mercadológicos em detrimento de uma formação integral e cidadã.

Ainda com o descritor (II) Reforma do Ensino Médio ou Lei 13.415/17 ou Novo Ensino Médio (Reforma do Ensino Médio OR Lei 13.415/17 OR Novo Ensino Médio), foram localizados nas bases de dados Google Acadêmico (*Google Scholar*) e *Scielo* um livro intitulado “*O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades*”, organizado por Briskievicz e Steidel (2018) e um total

de sessenta e seis (66) trabalhos entre dissertações, teses e artigos, dos quais trinta e nove (39) foram selecionados a partir dos critérios anteriormente elencados.

Com base, então, nesses dois primeiros descritores que abordam a Reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17, foi encontrado um total de 167 trabalhos. Contudo, com base nos critérios anteriormente assinalados, foram selecionados 61 deles. Após a análise destes, percebemos que 60 deles trazem, em alguma medida, fortes críticas à Reforma, sob os argumentos de que esta poderia agravar ainda mais as desigualdades sociais através da formação básica no Ensino Médio.

Tais críticas pautam-se prioritariamente na perspectiva teórica-metodológica do materialismo histórico-dialético. Corroboram esta afirmação os autores Oliveira e Prados (2021) que, ao realizarem um levantamento bibliográfico sobre os autores mais referenciados e os periódicos que mais publicaram discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, segundo a Plataforma Capes, enfatizaram que os autores mais citados pautam suas críticas acerca da Lei 13.415/17 a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, de modo que essas críticas se apresentam na maioria dos trabalhos publicados sobre a Lei, tanto na base de periódicos quanto de teses e dissertações da Capes, desde que foi sancionada (16 de fevereiro de 2017) até 6 de julho de 2019 (data em que os autores encerraram a produção do trabalho). (OLIVEIRA; PRADOS, 2021, p. 4).

O trabalho mencionado também pontua que os autores com a maior quantidade de citações em diferentes artigos acerca da Reforma do Ensino Médio foram Dermeval Saviani, seguido, respectivamente, por Gaudêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Ciavatta. Em se tratando dos periódicos com maiores números de publicações encontradas, os autores assinalam os seguintes: *Holos* e *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, ambos com três publicações; *Educação & Sociedade* com 2 publicações; seguidos dos periódicos *Educação* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do *Movimento* da Universidade Federal Fluminense, da *Revista* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), da *Revista Contemporânea de Educação* (RCE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da *Revista Espaço do Currículo* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da *Revista Expressão Católica* do Centro Universitário Católico de Quixadá – UNICATÓLICA, todos com uma publicação.

A partir desses descritores, com exceção de um, todos os demais trabalhos fizeram críticas bastante contundentes à Lei 13.415/17 e seus possíveis desdobramentos na última etapa da escolarização básica. A exceção diz respeito à dissertação de Silva (2019), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada “*A Concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno*”. Neste trabalho, ao discutir as contribuições do componente curricular Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo, o autor aborda a concepção de formação integral elucidando que sua pesquisa:

Possui uma relevância atual e inovadora diante do cenário de Reforma do Ensino Médio, pois apresenta, através do componente curricular Projeto de Vida, um itinerário pedagógico interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento, a partir de estratégias que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do âmbito cognitivo e que possibilitem integrar à formação do jovem aluno, saberes que o leve a ter plena participação na sociedade. (SILVA, 2019, p. 106).

Na dissertação intitulada “*A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional*”, Pereira (2019), do Instituto de Psicologia Social da USP, faz um movimento contrário ao de Silva (2019), ao também discutir a disciplina Projeto de Vida, tecendo-lhe fortes críticas. Com o objetivo de compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta desse componente curricular nas escolas do PEI do estado de São Paulo, a partir da perspectiva da orientação profissional, o autor analisa os conteúdos dos discursos e narrativas produzidos nos documentos escolares e nos grupos focais com professores e alunos de duas escolas da região metropolitana de São Paulo, concluindo que o componente curricular Projeto de Vida pode ser compreendido tanto na perspectiva teórica quanto na metodológica, como uma atividade de orientação profissional.

Com isso, Pereira (2019) enfatiza que os professores têm um papel bastante relevante nas práticas desenvolvidas nessa atividade, mas que o PEI, além de não lhes oferecer uma formação adequada, também não disponibiliza de recursos materiais suficientes. O autor reforça a base meritocrática neoliberal e a formação universitária como principais objetivos do Projeto de Vida, de modo que o aluno seja o protagonista no desenvolvimento das competências necessárias para a conquista de seus objetivos. Outro relevante aspecto pontuado por Pereira (2019) em relação ao componente curricular Projeto de Vida, refere-se à ausência de reflexões acerca da condição

sócio-laboral, seus contextos histórico e político, bem como suas implicações nos grupos de maior vulnerabilidade social.

Ao pesquisar a finalidade da proposta educacional desta reforma centrada nas *competências sócio emocionais*, bem como suas bases sociais e psicológicas, Magalhães (2019), à luz da Teoria Crítica (em especial por Theodore Adorno, Max Horkheimer e Hebert Marcuse) e das contribuições da Psicologia Social (principalmente as pesquisas apresentadas por Henry Wallon e Lev Vygotsky), destaca em sua dissertação a definição de “competências” e de “competências socioemocionais” defendida pela Organização para Operação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Instituto Ayrton Senna (IAS), instituições promotoras desta proposta educacional. Os resultados dessa pesquisa revelam que o objetivo primeiro do ensino de competências socioemocionais está atrelado à ideologia da racionalidade tecnológica. Uma análise etimológica, de perspectivas históricas e sociais do termo competência, possibilitou ao autor a afirmação de este se encontrar, desde seus primórdios, fortemente atrelado à ideia de competição. Para além desta questão, o autor ressalta que quando aplicadas à educação, essas competências são utilizadas para a formação de indivíduos adaptados ao *status quo* da sociedade atual, de modo que a educação passa a ser utilizada estrategicamente para a adequação, ao conformismo, a subordinação e a heteronomia dos estudantes.

Para isso, o autor argumenta que seus propositores a justificam com base em teorias sociais e psicológicas que escondem importantes estudos da psicologia social e da pedagogia, exatamente pelo fato de que estes contrariam as justificativas empregadas por essas instituições, por abordarem a grande influência da cultura, da sociedade e da linguagem no processo de formação do caráter e da personalidade. Nesta perspectiva, os achados de Magalhães (2019) ratificam os estudos de Silva (2008) acerca do conceito de competências e de sua relação com o mundo do trabalho, ao ressaltar que tal conceito passa a se estabelecer no século XX através do deslocamento de sentido do termo qualificação para uma perspectiva mais economicista. Segundo o autor, tal conceito seria resultante da mudança da técnica taylorista/fordista para a toyotista (ambas a serviço do modo de produção capitalista) tendo surgido, portanto, na sociedade moderna, de uma perspectiva fortemente economicista, de modo que a aplicabilidade útil do conhecimento se sobrepõe aos conhecimentos para a formação humana.

Contribuem ainda com esta discussão conceitual sobre os termos competências e habilidades, os autores Rufino, Barros e Cunha *et al* (2020) no trabalho denominado “Uma

discussão sobre os conceitos de Objetivo, habilidade e competência na BNCC do Ensino Médio”, enfatizando o paradoxo derivado da imprecisão e ambiguidade relacionadas ao conceito de *competência*, bem como sua dimensão pragmática e utilitarista do conhecimento. Ao analisar as reformas da educação pública no Brasil e sua relação com as transformações do mundo do trabalho, Iwasse, Araújo e Ribeiro (2020) ressaltam que as reformas educacionais atendem aos ditames dos processos produtivos e das novas formas de gerencialismo, de modo que a oferta do ensino profissionalizante ou regular de maneira aligeirada, coaduna com a formação de uma força de trabalho necessária ao mundo do capital, razão pela qual os conceitos de habilidades e competências compõem o texto da atual Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Tendo em vista a grande quantidade de trabalhos incorporados a esta tese a partir desses dois primeiros descritores (61 trabalhos entre dissertações e artigos), vale ressaltar que para efeitos didáticos, para uma melhor sistematização da análise dos resultados de nossas buscas, após a leitura analítica desse material, destacamos a temática mais evidente em cada um deles e os organizamos em três grupos, a saber: (1) a Reforma do Ensino Médio vista como retrocesso a uma perspectiva de educação integral; (2) as políticas públicas educacionais neoliberais/conservadoras e os interesses mercadológicos da reforma e (3) a Lei 13.415/17 e a descaracterização da docência como profissão.

O grupo (1) possui o maior número de trabalhos selecionados, sendo 83 entre artigos e dissertações que analisam em alguma medida a Lei 13.415/17, explicitando os possíveis retrocessos que esta pode acarretar para o Ensino Médio enquanto etapa final da escolarização básica, o que inclui a destruição da formação de uma juventude alicerçada em uma perspectiva educacional integral e o acirramento das desigualdades educacionais através do processo de flexibilização e desregulamentação que muda de maneira radical o tempo escolar, a estrutura curricular, a oferta dos serviços educativos (parcerias público-privada), a profissão docente, bem como a responsabilização da União e dos estados.⁹

Inserimos, ainda, neste grupo (1) os trabalhos que tratam mais diretamente das interferências da Lei 13.415/17 nos Institutos Federais de Educação, sendo encontrados o de

⁹ Ramos; Frigotto, 2017; Krawczyk; Ferretti, 2017; Moll, 2017; Cunha, 2017; Motta; Frigotto, 2017; Ferreira, 2017; Ferretti; Silva; 2017b; Frigotto, 2017; Oliveira; Batista, 2018; Lino, 2017; Silva; Boutin, 2018; Carrano, 2018; Silva; Scheneider, 2017; Bertoldo, 2018; Silva, 2018; Gontijo, 2018; Silva, 2017; Corti, 2019; Ferretti, 2017; Silva, 2018; Hernandez, 2020; Kuenzer, 2020; Leão, 2018; Costa, 2018a; Batista, 2020; Ferrari, 2020; Silva; Marcassa, 2020; Zank, 2020; Souza; Costa; Souza, 2021.

Esquinsani e Sobrinho (2020), intitulado “*O Retrocesso da Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o Neoliberalismo Educacional e a Marginalização dos Institutos Federais*” e o trabalho “*O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “nova” Política para o Ensino Médio*” das autoras Silva, Melo e Hojas (2020) foi o único que abordou, em alguma medida, questões relacionadas à Reforma do Ensino Médio no estado do Acre encontrado em nossas buscas.

Com o objetivo de analisar os primeiros indícios do processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) – Campus Rio Branco, bem como as percepções de seus profissionais sobre esta política, Silva, Melo e Hojas (2020) analisaram o conteúdo do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pelo IFAC – Campus Rio Branco, e a concepção de formação que lhe dá sustentação, buscando levantar evidências que apresentassem possíveis mudanças oriundas da publicação da Lei nº 13.415/2017.

Desta análise, as autoras depreenderam que a nova forma de oferta desses cursos não coaduna com a formação integral dos estudantes, uma vez que, se antes um curso era ofertado em quatro anos e com aulas apenas no turno matutino, a partir das mudanças oriundas da Lei 13.415/17, este passou a ser ofertado em apenas três anos e com aulas tanto no contraturno quanto aos sábados. Segundo as autoras, tais mudanças comprometeram tanto a vida pessoal quanto o conhecimento dos estudantes, visto que muitos deles não conseguem retornar às suas residências para fazerem as refeições, permanecendo o dia inteiro no campus, que não disponibiliza de estrutura física adequada para a acomodação dos alunos nos dois turnos. As autoras concluem com isso que, ao contrário do que é divulgado, a Lei 13.415/17 destrói a perspectiva de formação integral que permeia o ensino nos Institutos Federais, contribuindo para uma formação pragmática e utilitarista, intensificando ainda mais a dualidade educacional do Ensino Médio brasileiro.

Com o objetivo de chamar atenção para os prejuízos que esta reforma pode acarretar à formação integral da juventude é que os trabalhos apresentados nesta revisão da literatura, e em especial o de Esquinsani e Sobrinho (2020), sugerem que as experiências de formação integral e de educação profissional integrada ao Ensino Médio dos Institutos Federais sejam não apenas retomadas, mas também ampliadas.

Compõem, ainda, o grupo (1), os resultados de pesquisas que analisaram mais especificamente a relação entre a Reforma do Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação (PNE), como o de Maciel (2019) intitulado “*Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE*”, e o artigo “*O “novo” ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política?*”, sob autoria de Amaral (2017). Partindo da análise da Lei Orçamentária Anual (LOA) que se encontra atrelada ao Novo Regime Fiscal (NRF) aprovado pela Emenda Constitucional nº 95 que restringe em vinte anos os gastos com serviços públicos como saúde e educação, esses trabalhos pontuaram que os valores do Governo Federal alocados ao MEC têm sido insuficientes para a constituição da política de fomento à Reforma do Ensino Médio, bem como para todas as metas estabelecidas no PNE (2014-2024), e, em particular, a meta 3 que se trata da universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e a elevação, até o final do período de vigência do plano, da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Observou-se, ainda, trabalhos que versam sobre a relação da Lei 13.415/17 com algumas áreas do conhecimento e disciplinas em particular, como o de Simões (2017), “*O lugar das Ciências Humanas na Reforma do ensino médio*”; o de Macedo e Santos (2018), “*Conteúdos negligenciados no ensino médio: movimento abolicionista na província do Ceará*”; o de Costa (2018b), “*Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados*”; o de Silva (2021), “*A Sociologia do ensino médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e produto educacional ‘trilha da cidadania’*”; o de Bodart (2020), “*O ensino de Sociologia e a BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das competências*”; o de Cigales (2021), “*O ensino de Sociologia frente aos desafios da sociedade do risco*”, bem como o artigo de Cruz e Silva (2019) intitulado “*A Educação Física frente às ameaças da MP 746/16: movimentações e repercussões*”.

Vale ressaltar que todos esses trabalhos versam sobre os impactos da Lei 13.415/17 sobre as respectivas disciplinas a que fazem menção, especialmente pelo fato de que o caráter de obrigatoriedade destas, passa a ser de estudos e práticas no que se refere à parte do currículo destinado à BNCC, sinalizando, assim, para uma forte possibilidade de flexibilização do formato que essas disciplinas tinham anteriormente, o que anuncia um forte prejuízo em relação às suas especificidades.

No grupo (2) os trabalhos selecionados se debruçam sobre a estreita relação entre a Reforma do Ensino Médio e o cenário econômico capitalista neoliberal, discutindo, em alguma medida, as influências das bases da modernização conservadora na educação brasileira. Ao analisarem a proposta de reestruturação do Ensino Médio com base na Lei nº 13.415/2017, os autores discutem sua relação com a lógica empresarial neoliberal e suas consequentes possibilidades de subalternização desta etapa da escolarização básica, como, por exemplo, a ampliação da formação de parcerias com o setor privado, o oferecimento de educação à distância, a aprovação de experiências de trabalho no campo produtivo, bem como a admissão de contratação de professores com “notório saber” para fazerem parte desse pacote de ações compreendidas como um retrocesso às políticas educacionais.

Partindo desse contexto de análise, os autores aqui apresentados compactuam da premissa de que a implementação da reforma produzirá uma precarização na formação dos jovens, dificultando, com isso, o acesso destes às universidades públicas gratuitas, lançando-os à uma formação técnica e profissionalizante que atenda às demandas do mercado de trabalho por mão de obra especializada.¹⁰

Mesmo que os demais trabalhos deste grupo (2) abordem, em alguma medida, as políticas públicas para o Ensino Médio, o artigo “*Políticas Curriculares para o ensino médio: da Lei de Diretrizes e Bases à BNCC*” de Barbosa (2019), que compõe o dossiê “*Políticas Públicas: debates sociológicos pontuais*”, organizado por Follmann, Gadea e Lacerda (2019), trata especificamente dessas políticas, desde a LDB 9394/96 até a atual reforma e a construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) aprovada em 2018. A autora destaca que, desde sua origem, as finalidades do Ensino Médio situam-se entre o dilema da dualidade de preparação da juventude para o mundo do trabalho e a educação que possibilite a continuidade no Ensino Superior (propedêutico), de modo que este dilema ganha mais intensidade ao longo do século XX, principalmente nos anos 1990, a partir dos propósitos de organismos internacionais para o modelo educacional do século XXI. Atrelado a isso, Barbosa (2019) enfatiza o conjunto

¹⁰ Leão, 2018; Nogara ; D'agostini, 2017; Silva; Scheibe, 2017; Almeida; Batista, 2016; Gonçalves, 2017; Costa; Coutinho, 2018; Coelho; Souza, 2018; Hawthorne, 2017; Cervi; Santos, 2018; Frizzo, 2016; Kuenzer, 2017; Ferrari, 2020; Silva, 2019a; Oliveira; Batista, 2018; Bezerra, 2019; Vicente, 2019; Quadros, 2020; Fornari, 2020; Costa; Silva, 2019; Resende, 2019; Barbosa, 2019; De Paula *et al.*, 2019; Barbosa; Kanashiro, 2020; Santos; Carvalho, 2020; Nascimento; Cardoso; Silva *et al.*, 2020; De Paula; Pereira; Costa, 2020; Costa, 2020; Santos; Martins, 2021; Giovanni; Bordin; Urpia, 2021; Almeida; Brezinski, 2020).

de reformas educacionais implementadas que contribuíram para o alinhamento da educação aos princípios neoliberais, como as políticas de avaliação em larga escala.

Ainda tratando das reformas educacionais, no artigo intitulado “*Modernização Conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais: a crise na educação brasileira*”, De Paula, *et al.* (2019) analisam as bases da modernização conservadora na educação brasileira, destacando, para além da Reforma do Ensino Médio, o conjunto de ações que entraram no bojo desse contexto, a saber, o programa Escola Sem Partido, a BNCC, os ataques às universidades públicas e os cortes orçamentários que afetaram diretamente o custeio da educação. Os autores concluem que tais políticas conservadoras denunciam uma tentativa de desmonte cultural no intuito de destruir a formação do pensamento crítico dentro das instituições de ensino, tanto básico quanto superior, repercutindo fortemente na concepção de escola democrática e na autonomia das universidades.

Destacamos, ainda neste grupo, o trabalho de Bezerra (2019), que ao analisar a correlação de forças em disputa na concepção do PL 6840/13 e na MP 746/16 em sua dissertação, aponta para a supremacia da hegemonia empresarial nesse contexto. Corroborando e complementando tal análise, a dissertação de Quadros (2020) investiga a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio, concluindo que, para além de caracterizar-se como uma abertura de mercado para absorção de capitais, tal reforma revela também um projeto de sociedade neoliberal e a produção de uma subjetividade mercantil. Nesta perspectiva, o autor salienta ainda que a intervenção do Estado sob a orientação da classe empresarial deve responder ao princípio fundamental de aumentar a produtividade, que deve ser medido através das avaliações padronizadas, especialmente das competências em português e matemática.

Discutindo a Lei 13.415/17 sob a influência do pensamento neoliberal na educação, Pereira e Carvalho (2020) evidenciam os impasses referentes à hierarquização e flexibilização curricular, bem como os princípios mercadológicos do ensino por competências. Como forma de contrapor-se à atual reforma, as autoras pontuam a importância e o papel social desempenhado pelos Institutos Federais de Educação, reverberando a concepção de formação integrada, politécnica e baseada no trabalho como um princípio educativo que permeia as perspectivas epistemológicas desses Institutos.

O artigo de Costa (2021) acerca da BNCC, da flexibilização curricular e da ideia de protagonismo juvenil propalada pela atual Reforma do Ensino Médio, ressalta seu alinhamento

ao discurso neoliberal de maneira a desresponsabilizar o Estado pela formação da juventude, assumindo, com isso, o discurso de que cabe aos próprios jovens a condução sobre seu projeto de vida, sua inserção no mercado de trabalho, desconsiderando fortemente todas as condições da produção material de sua existência. Corroborando os mesmos pressupostos, o trabalho de Giovanni; Bordin e Uripia (2021) intitulado “*Reforma da educação com a Lei nº. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento*”, ao analisar a concepção de conhecimento que permeia a atual reforma do Ensino Médio, assegura que este pressupõe uma formação tecnicista, utilitarista e flexível, alicerçada na ideia do protagonismo juvenil e do Projeto de Vida como elementos de adequação dos jovens ao mercado de trabalho.

Esta compreensão também é enfatizada por Almeida e Brenziski (2020) ao discutirem como os elementos *trabalho e educação* são caracterizados no documento “*Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional*” no artigo intitulado “*Unesco e a educação profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador*”. Os autores pontuam que os elaboradores deste documento adotaram uma perspectiva de trabalho economicista e uma educação voltada para o mercado, com destaque para o trabalho informal, admitindo-o como forma de exercício da criatividade e do empreendedorismo, camuflando, porém, a precarização do trabalho.

Considerando que a prerrogativa para a definição da oferta dos itinerários formativos a serem oferecidos aos alunos do Ensino Médio será dada pelos respectivos sistemas de ensino, conforme suas possibilidades locais, vale levar em conta que um dos principais critérios que definirá tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Neste sentido, os sistemas de ensino disponibilizarão dos itinerários para os quais dispõem de maior quantidade de professores, resolvendo, assim, de maneira econômica e com graves prejuízos pedagógicos, um problema atrelado à administração e à carreira profissional. É, portanto, com base em uma discussão mais voltada à relação entre a Lei 13.415/17 e a descaracterização da docência como profissão, que se organizou o grupo (3) de trabalhos selecionados a partir desta revisão bibliográfica. Sem deixar de problematizar a Reforma do Ensino Médio como um todo, os trabalhos a seguir dão maior ênfase às graves consequências que esta reforma poderá trazer para a precarização da atividade docente (MOURA; LIMA, 2017); (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018); (SANTOS, 2017b); (COSTA, 2018b).

Moura e Lima (2017) argumentam que a atual Reforma do Ensino Médio impulsiona a desqualificação desta atividade, uma vez que a direciona à precarização geral das condições de trabalho desses profissionais. Para os professores com notório saber, muitas vezes, a atividade docente passa a ser uma atividade complementar, aglomerada com outros vínculos, o que caracteriza uma sobrecarga de trabalho, sem falar da grande quantidade de contratos temporários, o que contribui fortemente para a falta de qualidade da educação. Reforçando estes argumentos, os pesquisadores Oliveira e Araújo (2018) discutem o quanto a profissão docente vem sendo negligenciada ao longo dos séculos, sem que a ela seja atribuída a verdadeira importância e investimento necessários. Ser professor requer um repertório de conhecimentos próprios, como qualquer profissão, sem remeter-se a simples transmissão de conteúdos e executores de tarefas.

Santos (2017) enfatiza que apesar da propaganda governamental apresentar a atual reforma como algo inovador, esta não deixa de ser uma volta ao passado, principalmente no que diz respeito à ideia de “notório saber”. Analisando em que medida essas mudanças podem exercer influências significativas na formação de professores no Brasil, o autor identifica que estas relacionam o atual ordenamento jurídico da educação muito mais à LDB de 1961, do que à atual LDB 9394/96. Como proposta para a resolução desta problemática, Costa (2018) considera que a qualidade social do Ensino Médio brasileiro não se resolverá com a proposta de flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017, mas principalmente com o ingresso de todos os jovens nesta etapa da educação básica e com a valorização da profissão docente, de modo que se torne atraente e interessante para a juventude brasileira.

Para além dos trabalhos até aqui mencionados, que versam sobre uma das três temáticas organizadas nos grupos (1, 2 e 3), foram encontrados ainda três trabalhos que abordam a Lei 13.415/17, tomando como foco de discussão a relevância dos movimentos de resistência a esta reforma. O fato de ter sido apenas três trabalhos (pelo menos a partir dos descritores utilizados para realização das buscas nesta tese), foi o critério utilizado para que estes não fossem organizados em um quarto grupo de temáticas. Trata-se dos artigos “*A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?*” (CIAVATTA, 2018); “*Dos Embates por Hegemonia e Resistência no Contexto da Reforma do Ensino Médio*” (FERRETTI; SILVA, 2019) e “*Organizações Docentes na Reforma do Ensino Médio: análise do posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*

(ANFOPE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)” (BARBOSA, 2021).

Discutindo acerca dos embates e disputas que permeiam as finalidades e as formas de organização do Ensino Médio, Ferretti e Silva (2019) pontuam a importância de movimentos de resistência frente aos retrocessos manifestados pela Lei 13.415/17. Apoiados nas ideias de Gramsci, os autores enfatizam a relevância da existência de outras formas de atuação contrárias à esta Lei, com destaque para uma proposta de Ensino Médio Integrado como asserção de um projeto contra hegemônico.

Ao analisar a posição política da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em relação à Lei 13.415/17 e à BNCC, a partir dos documentos elaborados pelas referidas organizações entre os anos de 2016 e 2018, Barbosa (2021) enfatiza a importância dos ordenamentos coletivos no atual contexto de retrocesso da democracia e dos direitos sociais assegurados, entre eles, o direito dos mais pobres à educação socialmente qualificada. Já Ciavatta (2018) alerta para a importância de uma leitura crítica acerca da Lei 13.415/17 e da forma centralizada e autoritária com que esta foi sancionada para que se possa criar mecanismos de resistência a ela.

Para Ciavatta (2018), esta reforma, atrelada a outras como a trabalhista, ao teto dos gastos públicos, ao projeto de lei “Escola Sem Partido”, ao desmatamento e à violência que fazem parte dos contextos político e econômico da Lei 13.415/17, não afetam simplesmente o Ensino Médio, mas também a vida e a formação dos docentes, bem como o processo de autonomia didático-pedagógica das escolas.

Considerando que utilizamos metodologicamente na presente tese o conceito de *recontextualização* para entender o movimento da Reforma do Ensino Médio nas “escolas-piloto” do Programa Novo Ensino Médio¹¹ no estado do Acre, prosseguimos com nossa revisão bibliográfica com vistas a encontrar trabalhos que versassem sobre tal conceito, a fim de que pudéssemos ter uma maior compreensão da produção científica sobre nosso tema estudo, particularmente no domínio das políticas curriculares

¹¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

Com isso, nas buscas a partir do descritor (III) “recontextualização” no período de abrangência de 2017 a 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sob utilização de “filtros” como Grande área de conhecimento: CH; Área de Conhecimento: Educação; Programa: Educação e Educação Escolar, foram encontrados 111 (cento e onze) trabalhos, sendo 81 (oitenta e um) dissertações e 30 (trinta) teses. Um refinamento ainda maior, com o acréscimo dos filtros Área de Concentração: Educação; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Educação Escolar e Profissão Docente, diminuiu para vinte e nove (29) o número de dissertações. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave foram selecionados vinte e oito (28) trabalhos (sendo 14 dissertações e 14 teses) que efetivamente discutiam, em alguma medida, o conceito de recontextualização. Neste caso, interessaram trabalhos que trataram da recontextualização, porém, não apenas em relação à reforma do Ensino Médio, tema da tese. Tais estudos foram importantes por nos oportunizarem uma melhor compreensão acerca das abordagens teórico-metodológicas do conceito de recontextualização no campo das políticas curriculares.

Esses trabalhos versavam sobre as mais variadas temáticas, a saber: a forma como os docentes da educação profissional e técnica recontextualizam os diversos saberes em suas práticas pedagógicas cotidianas (SOUZA, 2016); a recontextualização dos princípios e textos do discurso pedagógico das disciplinas de Licenciatura pelos docentes de Matemática (GRILO, 2014); o processo de recontextualização da inserção das competências no currículo no curso técnico de Eletrônica do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul/Campus Pelotas (PALAU, 2013); o processo de recontextualização dos conhecimentos sociológicos realizado pelos docentes de Sociologia da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul (ARNT, 2019); o processo de recontextualização das políticas curriculares nacionais para a formação de professores dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) do referido curso (LOPES, 2018); o processo de recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo de escolas estaduais de Cuiabá pelos professores (SILVA, 2013); o processo de recontextualização da educação para as relações étnicas e raciais na prática dos professores de Artes, Língua Portuguesa e História (SANTOS, 2018); o processo de recontextualização do discurso acerca das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03) no contexto da rede municipal de ensino de Jequié/BA. (SOUZA, 2015).

Além disso, seis (6) dissertações que também discutiam em alguma medida o conceito de recontextualização, estavam relacionadas especificamente ao Ensino Médio, seja referente ao regular ou ao técnico profissional. Estas tratavam das seguintes questões: análise dos livros

didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015 como instrumentos de recontextualização pedagógica do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais (DESTERRO, 2016); o processo de recontextualização do livro didático de Sociologia na prática pedagógica dos professores (SANTANA, 2018); o processo de recontextualização do currículo de Ciências da Natureza e Matemática a partir da proposta de reestruturação curricular do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (CORREIA, 2014); o processo de recontextualização do currículo por competências no curso técnico de Segurança do Trabalho do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Cuiabá (LIMA, 2013); o processo de recontextualização da política do Ensino Médio Politécnico pelos professores e equipe gestora de uma escola central de Porto Alegre (BALADO, 2016); o processo de recontextualização dos saberes sociológicos pelos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – CAP da UFRJ. (ROSA, 2017).

Na base de dados *Scielo* foram encontrados 62 artigos com temáticas indiscriminadas, que não atendiam nossos critérios de seleção. No intuito de refinar mais a busca, foi utilizado o campo “palavras no título”, o que reduziu para 17 o total de trabalhos, sendo selecionados apenas cinco (5) deles: “*Recontextualização do Currículo Nacional para o Ensino Médio de Física no Discurso de Professores*”, de Carvalho *et al.*, (2014); “*Recontextualização Pedagógica e Políticas de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa: o caso do PDE-PR*”, de Gimenez, Stein e Canazart (2015); “*Recontextualização do Currículo Integrado na Formação Médica*” de Heinzle e Bagnato (2015); “*A Recontextualização e o Nível de Exigência Conceitual do Conhecimento Escolar*”, de Galian (2011) e “*A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização*”, de Bernstein (2003).

Com vistas a aprofundarmos ainda mais nossas buscas, de modo a encontrarmos trabalhos que utilizassem o conceito formulado por Bernstein para a análise de políticas curriculares, similares, portanto, a este estudo, prosseguimos com a busca a partir do descritor (IV) “*Recontextualização e Políticas Curriculares*” (Recontextualização AND Políticas Curriculares). No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com a utilização dos filtros como Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Concentração: Educação; e Nome do Programa: Educação, foram encontradas sete (7) teses e duas (2) dissertações. Destas foram selecionadas duas teses: a de Marinho (2017) intitulada “*A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural*”, que

analisa o processo de recontextualização de programas/projetos curriculares vivenciados em uma escola de comunidade rural no município de Mossoró/RN, e a tese de Santos (2017a) intitulada “*Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores*”, que analisa os processos de recontextualização curricular protagonizados por professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS no âmbito dos seus planejamentos e práticas pedagógicas de ensino.

No sítio *Google Acadêmico*, tendo em vista a grande quantidade de trabalhos encontrados a partir dos descritores (III) Recontextualização e (IV) Recontextualização AND Políticas Curriculares, refinamos ainda mais as buscas com vistas a uma maior aproximação com nossa temática de pesquisa, cruzando as palavras de acesso “Recontextualização” AND “Basil Bernstein” AND “Políticas Curriculares” AND “Ensino Médio”, formando o descritor (V). A partir deste, foram encontrados sessenta e cinco (65) trabalhos, mas apenas cinco (5) deles atendiam aos critérios de seleção desta pesquisa, a saber, a tese intitulada “*A Sociologia Escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina*” de Souza (2017), e os quatro (4) artigos a seguir: 1- “*A Proposta Curricular do Programa Tempo Juvenil para a Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia*” (BEZERRA; EUGENIO; SANTOS, 2019); 2- “*Identidade do Ensino Médio no Contexto de Implementação da Reestruturação Curricular da SEDUC/RS: mudança ou continuidade?*” (ZAMBON; TERRAZZAN, 2017); 3- “*O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018)*” (SILVA; ALVES, 2020) e 4 - “*A Teoria de Bernstein: estado do conhecimento em artigos publicados no Brasil no período 2000-2016*”. (BEZERRA; EUGENIO, 2020).

Em sua tese, Souza (2017) analisou as propostas curriculares presentes nos livros didáticos escolhidos pelo PNLD e os conteúdos de Sociologia cobrados no ENEM. A partir deste material, foram interpretados os sentidos atribuídos e demandados à disciplina, impactando na seleção dos conhecimentos sociológicos a serem ensinados no Ensino Médio. A partir das contribuições de Bernstein acerca dos campos de recontextualização pedagógica, os resultados desta pesquisa evidenciaram a existência de uma base nacional comum e de uma rotinização de conteúdo das Ciências Sociais.

Bezerra, Eugenio e Santos (2019) analisam o Programa Tempo Juvenil, proposta do estado da Bahia para a Educação de Jovens e Adultos de 15 a 17 anos, procurando compreender quais elementos o compõem, bem como a conceituação de currículo nele existente. Os resultados da

análise do texto da proposta curricular, embasada no conceito de recontextualização de Basil Bernstein, apontam que este está organizado em eixos temáticos e eixos geradores, sendo, portanto, organizado de maneira diferente do ensino seriado, configurando-se compatível com um currículo de modelo integrado.

Ao buscar compreender em que medida o processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul (entre 2011 e 2014) repercutiu em mudanças na definição da identidade desta etapa final da escolarização básica, Zambon e Terrazz (2017) afirmam que a implementação da referida proposta não ocasionou mudanças significativas no Ensino Médio. O argumento dos autores para esta assertiva foi o fato de não ter havido questionamentos suficientes acerca da função social do Ensino Médio.

O estudo de Silva, Fernandes e Alves (2020) teve como objetivo analisar o processo de elaboração da BNCC no período de 2014 a 2018 e, em especial, o tratamento dado à disciplina Sociologia neste documento. Os resultados desta investigação apontam que a Sociologia presente nas quatro propostas da BNCC (de 2014; 2015; 2016 e 2018) apresenta o discurso pedagógico hegemônico e predominante em cada debate, de modo que ainda permanecem embasados na organização curricular por disciplinas e no velho modelo de *competências e habilidades*.

Por fim, o artigo de Bezerra e Eugênio (2020) apresenta o estado do conhecimento acerca da teoria de Basil Bernstein, tomando por base os artigos publicados em revistas brasileiras e no portal *Scielo*, ao longo do período de 2000-2016. Os autores encontraram quarenta e cinco (45) artigos, dos quais onze (11) tiveram seus resumos analisados. Vale ressaltar que muitos dos artigos mencionados pelos autores foram encontrados na revisão bibliográfica desta pesquisa. Tais referências podem ser úteis para futuras análises que empreguem a teoria desse sociólogo como base teórica para questões relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas.

Em síntese, conforme disposto no quadro a seguir (Quadro 2), foram encontrados nesta revisão bibliográfica um total de duzentos e setenta e oito (278) trabalhos, sendo que cento e sessenta e sete (167) deles tratam, em alguma medida, da atual Reforma do Ensino Médio e cento e onze (111) versam sobre o conceito de recontextualização formulado por Bernstein. Contudo, de forma mais específica à temática desta tese, foram selecionados cento e vinte e um (121) trabalhos, de modo que oitenta e três (83) deles versam sobre a atual Reforma do Ensino Médio e vinte e oito (28) sobre o conceito de recontextualização. Desses vinte e oito (28), apenas dez (10) deles discutem o processo de recontextualização de políticas curriculares relacionadas

especificamente ao Ensino Médio (seja regular ou técnico profissional). De todos esses trabalhos selecionados, apenas um deles discorre sobre a atual Reforma do Ensino Médio no estado do Acre, mais especificamente à atuação desta no IFAC, como já abordado anteriormente nesta tese.

QUADRO 2- SÍNTESE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS (Com utilização de filtros)	QUANTIDADE DE TRABALHOS SELECIONADOS
278	121
Trabalhos relacionados à Reforma do Ensino Médio	
167	83
Trabalhos relacionados à Reforma do Ensino Médio no estado do Acre	
1	1
Trabalhos relacionados à Recontextualização das Políticas Curriculares	
111	28
Recontextualização das Políticas Curriculares do Ensino Médio	
10	10

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esta revisão da literatura teve, portanto, como objetivo, conhecer de maneira focalizada o que tem sido produzido sobre a atual Reforma do Ensino Médio e sobre pesquisas que trabalhem com o conceito de recontextualização formulado por Basil Bernstein. Assim, as pesquisas realizadas por Basil Bernstein (2003), Krawczyk (2009; 2017), Moraes (2017), Ferreira (2017), Cunha (2016), Gonçalves (2017), Hawthorne (2017), Ferretti e Silva (2017), Silva e Scheibe (2017), Carrano (2017), Nogueira e Lacerda (2014), Gomes (2000), Romanelli (1986), Viñao (2006), Silva (2015), Frigotto (2016), Ramos e Frigotto (2016), Souza (2027), Mota e Frigotto (2017) Krawczyk e Ferretti (2017), Amaral (2017), Lino (2017), Santos (2017), Moura e Lima (2017), Angela e Aguiar (2018), Silva (2018a), Silva (2018b), Silva (2019), Costa e Silva (2019), Ciavatta (2018), Ferreira (2015), Corti (2019), Silva (2019), Lima (2019), Ferretti e Silva (2019), Kuenzer (2017), Kuenzer (2020), Hernandez (2020), Costa (2018), Ferrari (2010), Silva e

Marcassa (2020), Zank (2020), Quadros (2020), Santos e Carvalho (2020), Silva e Alves (2020), Bezerra e Eugênio (2020), Costa, Martins e Santos (2021), Giovanni, Bordin e Uripa (2021), Guenther e Brezinski (2021), Barbosa (2021), assim como os demais trabalhos encontrados a partir desta revisão bibliográfica, foram utilizadas para fundamentar teoricamente a análise dos dados.

Sobre o conceito de recontextualização, Silva e Alves (2020, p. 262) salientam que Bernstein cria a chamada teoria do dispositivo pedagógico, com vistas a “analisar como uma disciplina ou área do conhecimento é determinada para compor o conhecimento escolar”, de modo que tal dispositivo, composto por “regras, ordens, posições e categorias” dá forma ao chamado “discurso pedagógico”. Este se constitui em um princípio que desloca um discurso de sua prática e contextos, restituindo-o de acordo com seu próprio princípio de fiscalização e reordenamentos seletivos, de modo que nesse processo de deslocamento, o discurso original passa por um processo de transformação de uma prática real para uma prática fictícia, sendo, portanto, recontextualizado.

Os autores esclarecem ainda que esse processo de recontextualização do discurso pedagógico depende do espaço social no qual ele é proferido e acontece em quatro contextos diferentes:

1- Agências contextualizadoras (universidades e centros de pesquisa); 2) agências recontextualizadoras oficiais (Ministério da Educação, Secretaria de Educação); 3) agências recontextualizadoras não-oficiais (meios de comunicação de massa, família, igreja); 4) agências recontextualizadoras pedagógicas (sala de aula). (SILVA; ALVES, 2020, p. 264).

É, portanto, com o objetivo de demonstrar os caminhos trilhados pelo discurso pedagógico até chegar em seu processo de operacionalização fundamental que é a sala de aula, que Bernstein alerta para as reinterpretações e ressignificações que esse discurso instrucional e prescritivo contido nos documentos oficiais podem tomar até que alcance o discurso regulatório das escolas. Com isso, na busca pela compreensão do que está proposto nos textos oficiais, as escolas os reinterpretam e os ressignificam a partir de suas práticas e conhecimentos próprios, de modo a causar um certo distanciamento entre o que é proposto e o que é, de fato, praticado nas escolas.

Torna-se importante esclarecer que Bernstein formula o conceito de recontextualização olhando para o processo em que os sistemas escolares se apropriam dos códigos disciplinares das ciências de referência (discurso instrucional), transformando-as em disciplinas escolares

(discurso regulativo). Nesta tese, nos apropriamos deste conceito para compreendermos o movimento que as “escolas-piloto” do Programa Novo Ensino Médio do Acre produzem diante dos documentos normativos oficiais da reforma (discurso instrucional), através da identificação e análise dos modos particulares por meio dos quais os sujeitos dessas escolas interpretam e se apropriam das proposições de tais documentos, atribuem -lhes sentidos, produzem novos discursos e práticas e os formalizam.

Consideramos, portanto, que tais políticas não são implementadas nas escolas da maneira como foram elaboradas nos textos normativos oficiais, mas que estas passam por um processo de produção e criação pelos sujeitos escolares, no sentido de que estes as transformam e as traduzem a partir do contexto de cada escola. Este conceito considera ainda que os contextos escolares são permeados tanto por questões estruturais¹² quanto profissionais¹³ que interferem diretamente na forma como as políticas curriculares passam a ser ressignificadas pelos professores, coordenadores, gestores e demais funcionários de cada uma dessas instituições. (SILVA, 2016).

Assim, levando em consideração a histórica desigualdade e dualidade que perpassa a educação básica brasileira, e em especial o Ensino Médio, pesquisas como esta, que tratam de acompanhar as mudanças que a atual reforma vem impondo aos sistemas de ensino, são de extrema relevância para o campo das políticas públicas educacionais. Importa enfatizar que desde que são elaboradas, até sua implementação nas escolas, as políticas educacionais são traduzidas e transformadas pelos gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da educação em vários momentos desse processo.

Estarmos atentos a este movimento, torna-se extremamente importante para que tais políticas educacionais possam ser aprimoradas, uma vez que o conhecimento dos tensionamentos presentes no processo de regulamentação e implementação das políticas educacionais pode ter consequências profundas (diretas ou indiretas) sobre o comportamento das classes sociais, sobre a sua relação de força e, assim, sobre o resultado de seus confrontos.

Deste modo, partindo do pressuposto de que cada unidade da federação traduzirá e ressignificará a Lei 13.415/17 e, a partir disso, fará as adequações e regulamentações necessárias ao seu processo de implementação, nos propomos nesta tese a acompanhar esse referido processo

¹² Sobre contextos estruturais entendemos a estrutura física e material em que a escola se encontra para conseguir traduzir uma política.

¹³ Por contextos profissionais entendemos a qualificação do professor, experiências e conhecimentos acumulados ao longo de sua atividade docente.

nas dez primeiras “escolas-piloto” que iniciaram o ano letivo de 2019 com o chamado Novo Ensino Médio no estado do Acre. Para além de ser o estado de residência e de trabalho da autora (docente da Universidade Federal do Acre desde 2011), a escolha por este estado ocorreu pela importância de se estudar a temática abordada nesta tese, pois trata-se de um estado que está ainda iniciando suas pesquisas sobre o Ensino Médio, principalmente sobre esta reforma em processo de implementação, conforme apontado em nossa revisão bibliográfica. Para além de ser a primeira tese que trata do processo de implementação do Novo Ensino Médio no Acre, esta pesquisa se propõe a contribuir também com o campo de análise das políticas educacionais, uma vez que não apenas discute conceitualmente o movimento de recontextualização, e nem opera com este conceito apenas nos discursos dos sujeitos, ou seja, no campo da recontextualização pedagógica, como se costuma encontrar nos trabalhos que empregam este conceito. Esta tese se propõe a operar empiricamente com este conceito também no campo do discurso oficial, na dimensão dos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto.

Nesta perspectiva, considerando que ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Lei nº 13.415/17 deixa em aberto um conjunto de dispositivos que necessitam de uma regulamentação, obrigando, com isso, os sistemas estaduais de ensino a procederem à produção de dispositivos normativos e a vincular sua formulação à elaboração e implementação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em que cada uma das unidades da federação terá que adequar seus currículos a partir do documento elaborado e aprovado pelo Ministério da Educação, tomamos como *problema de pesquisa nesta tese*: Considerando que a implementação de uma dada política curricular de abrangência nacional passa pela leitura e interpretação dos documentos oficiais por parte das instâncias normativas em âmbito estadual e por parte dos sujeitos das escolas, que (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da Reforma do Ensino Médio são identificáveis no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre?

Como perguntas auxiliares definimos as seguintes:

- 1) O que determina a Lei 13.415/17 e demais dispositivos normativos nacionais que regulamentam a Reforma do Ensino Médio?
- 2) Quais as principais mudanças na matriz curricular homologada pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Acre para as escolas-piloto da Reforma do Ensino Médio em relação à matriz curricular em vigor anterior à reforma?

- 3) Em que medida os documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC), para se adequar à Reforma do Ensino Médio, se aproximam do que está prescrito nos documentos normativos nacionais?
- 4) Quais os resultados das interpretações e ressignificações da Secretaria Estadual de Educação do Acre ao tentar compreender o que está proposto na Lei 13.415/17 e demais documentos normativos, na formalização dos documentos por ela produzidos com vistas à adequação da normatização oficial nacional?
- 5) Quais os resultados das interpretações e ressignificações dos sujeitos das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio ao tentarem compreender o que está proposto na Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais e estaduais acerca da reforma?

Para responder a essas problemáticas, esta tese se estrutura em torno de um *objetivo geral*, qual seja: analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos produzidos em âmbito federal sobre a Reforma do Ensino Médio por professores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e gestores de diferentes esferas institucionais, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre; e quatro *objetivos específicos*:

- 2) Analisar a Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais da Reforma do Ensino Médio.
- 3) Analisar o documento homologado pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Acre que autoriza a implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto, de modo a identificar se atendem à Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais, bem como as mudanças e permanências em relação à matriz curricular anterior à reforma.
- 4) Analisar as interpretações e ressignificações da Secretaria de Estado de Educação do Acre e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio.
- 5) Analisar as interpretações e ressignificações dos textos normativos da reforma do Ensino Médio pelos gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas piloto, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio.

Considerando que o movimento de recontextualização das políticas curriculares é marcado por intensos processos de disputas, negociações, alianças e acordos entre os sujeitos escolares que assumem posicionamentos favoráveis aos textos e os que não compactuam com as

proposições destes, este tipo de abordagem metodológica corrobora para uma análise mais ampla e relacional das políticas curriculares, possibilitando a percepção de que todos os contextos mesclam-se entre si, extrapolando os limites de uma linearidade nessas políticas. (SILVA, 2016). Com base neste movimento de recontextualização, *tomamos por hipótese* que na implementação do Programa Novo Ensino Médio, considerando o conjunto das escolas-piloto no estado do Acre, é possível identificar um processo de recontextualização das proposições presentes nos documentos normativos nacionais. Essa recontextualização deriva dos movimentos de apropriação por parte dos sujeitos envolvidos, movimentos estes marcados por interpretações e ressignificações dos textos com vistas a adequar tais proposições ao contexto local, e marcados, também, pelas experiências desses sujeitos com relação ao que já é praticado.

Enquanto campo que constitui as ciências humanas, as pesquisas educacionais, assim como as outras ciências, precisam estar sistematicamente organizadas a partir de estudos que busquem analisar ou compreender os fenômenos educacionais com base em uma metodologia científica, de modo que o caminho da pesquisa seja minuciosamente descrito para que possa responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Para isso, se faz necessário que a pesquisa esteja caracterizada com base nos elementos que constituem determinado método, e que este seja construído com o rigor, o zelo e a qualidade que o conhecimento científico requer.

Assim, se faz necessário que o pesquisador delineie um caminho metodológico que o oriente e que permita a exequibilidade de sua proposta. O estudo aqui apresentado segue um percurso metodológico descritivo e analítico, considerando que para isso, se descrevem os elementos de interesse da pesquisa, e os analisa a partir das construções teóricas encontrados na literatura relacionada ao objeto em questão.

Em se tratando da abordagem da pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, haja vista que “começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. (CRESWELL, 2014, p. 50). Nesta perspectiva, com base nas ideias de Minayo (2002) Creswell (2014), esta pesquisa caminha no sentido de compreender o objeto de maneira a descrevê-lo, caracterizá-lo e compreendê-lo para além da redução de parâmetros quantificáveis, qualificando a discussão com base em elementos da própria condição da subjetividade humana.

Com base no delineamento da pesquisa, com vistas a alcançar os objetivos propostos, para além da realização da revisão da literatura anteriormente apresentada, realizou-se ainda uma etapa de análise documental e a pesquisa de campo. A análise documental se deu tanto a partir dos documentos normativos oficiais nacionais da reforma do Ensino Médio, quanto dos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas piloto do Programa Novo Ensino Médio do Acre. Para a pesquisa de campo, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram questionário e entrevistas semiestruturadas. A descrição detalhada de cada um destes documentos, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa de campo e do caminho metodológico percorrido em cada etapa da pesquisa será realizada a seguir, ao passo que a estruturação de cada seção da tese for sendo apresentada.

Esta tese está estruturada em cinco seções. A primeira trata desta introdução. Já a segunda, traz uma contextualização acerca do cenário do Ensino Médio desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 até a Lei 13.415/17. Em seguida explica todos os aspectos contemplados na referida Lei e os documentos normativos nacionais dela decorrentes, a saber: a Portaria MEC nº 649/18 que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; a Portaria MEC nº 1.024/18, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas que participam do referido Programa; a Resolução CNE nº 03/18 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e a Portaria MEC nº 1.432/18, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos como previstos nas DCNEM.

A terceira seção caracteriza o Ensino Médio no Acre, analisando inicialmente as reformas educacionais realizadas no estado nos últimos anos e que serviram de base para a elaboração das orientações curriculares anteriores à Lei 13.415/17. Analisamos, portanto, os respectivos Cadernos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio produzidos no Acre a partir da homologação da Resolução nº 3 do CNE, que instituiu as DCNEM de 1998, e a última matriz curricular implementada no estado com base nessas diretrizes, bem como a nova matriz curricular homologada pela Resolução CEE/AC nº 143/19 que autoriza a implementação da matriz curricular a ser ofertada nas dez escolas-piloto do Programa do Novo Ensino Médio.

Importa esclarecer que em janeiro de 2012 o MEC homologou as novas DCNEM numa perspectiva de formação humana integral, na tentativa de superação das características pragmáticas e utilitaristas que preconizavam as DCNEM de 1998. Com vistas a compreender os

motivos pelos quais o estado do Acre ainda baseava suas orientações curriculares nessas DCNEM, recorreremos ao Diretor do Ensino Médio da SEE/AC no período de 2008 a 2014. Em entrevista realizada, o diretor explicou que os debates sobre o ensino médio integrado ao ensino profissional já haviam iniciado no período em que eles estavam no cargo, de modo que um novo currículo começou a ser gestado a partir dessa nova concepção de formação, mas por ocasião de uma ruptura nas concepções educacionais advindas da mudança ocorrida no governo do estado em 2011, essas foram descartadas. Vejamos a explicação do diretor:

[...] O debate do EM ligado à educação profissional nós iniciamos, inclusive a prof.^a Monica Ribeiro era consultora do MEC e nós participamos de vários debates com ela, que assessorava o MEC nessa época e eu participei de uns 3 ou 4 encontros e a gente começou a gestar essa perspectiva de construção de um novo documento que era inclusive em sintonia com essas discussões que o MEC estava fazendo. A SEE/AC apoiava o MEC nessa época na construção desse documento e a ideia era a gente começar a implementar uma política de EM integrado à educação profissional, só que com a mudança de governo no estado de 2010 para 2011, nós tivemos uma ruptura de concepções de governo, de concepções de Estado e de concepções de educação, e no caso do EM a lógica que foi estabelecida a partir das orientações do governo estadual, que inclusive ocasionou enfrentamentos dentro do próprio governo, era de fazer não um EM ligado à educação profissional, mas sim um EM articulado ao ensino profissional. Então, o Instituto Dom Moacir, que era responsável à época pela educação profissional no estado, junto com as novas orientações do novo secretário de educação queria um EM que se aproximasse mais desse modelo simplório. Então, esse processo de formação integral que tinha começado a ser gestado em articulação com o MEC, a partir das rupturas ocorridas dentro do próprio governo – mesmo sendo ambos governos do PT – foi sucumbido diante dessas pressões internas, havendo novas orientações do governo do estado que assume a partir de 2011, que coloca uma ênfase muito forte na questão da profissionalização. Houve, portanto, uma ruptura na política educacional, de modo que várias iniciativas foram interrompidas. (DEM/SEE – 2008-2014, Apêndice 3).

O cotejamento entre as mudanças e as permanências existentes entre essas estruturas curriculares deu-se a partir de uma análise crítica destes, baseada na perspectiva teórica de Kramer (1997) de que para a obtenção de uma interpretação menos ingênua acerca dos documentos curriculares analisados, precisa-se levar em consideração alguns elementos fundamentais, a saber: reconhecer quem são os sujeitos que elaboraram o texto curricular, bem como as condições em que aconteceu; pesquisar os objetivos explícitos e não explícitos da Proposta Curricular e se esses são coerentes com uma situação concreta da educação; verificar os fundamentos nos quais a proposta está baseada; observar a existência de uma compatibilidade entre os fundamentos teóricos e as condições materiais reais de operacionalização da política. (KRAMER, 1997). Para além desta análise crítica das orientações curriculares para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio do Acre, esta seção propõe-se também a analisar as interpretações e ressignificações da

SEE/AC ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio ao elaborarem a matriz curricular das escolas-piloto. Ainda nesta seção apresentamos os dados do Ensino Médio no Acre, bem como as instituições do setor privado e suas diversas formas de atuação no processo de implementação do que passa a ser chamado como “Novo Ensino Médio” nas escolas-piloto, haja vista a possibilidade da realização de parcerias público-privadas tanto na oferta da formação técnica e profissional, quanto na realização de convênios para oferta de cursos à distância que poderão integralizar a carga horária total do Ensino Médio.

Para além da análise documental realizada na seção mencionada, sentiu-se a necessidade de uma pesquisa de campo com algumas pessoas que tivessem maiores informações sobre as referidas matrizes e, em especial, sobre as decorrentes da Lei 13.415/17, com vistas a compreendermos melhor algumas questões mais pontuais. Considerando o contexto de pandemia da Covid-19, estas entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo WhatsApp, onde expusemos oralmente as perguntas a partir de um roteiro previamente elaborado e os entrevistados as responderam oralmente. A realização das entrevistas ocorreu entre o mês de março de 2019 e novembro de 2020. Entrevistamos neste primeiro momento da pesquisa cinco sujeitos, sendo dois deles para falarem sobre as orientações curriculares do Ensino Médio no Acre anteriores à Lei 13.415/17 e três que pudessem nos esclarecer acerca do processo de implementação desta referida Lei nas escolas-piloto.

Com vistas à obtenção de maiores informações acerca das orientações curriculares do Ensino Médio que vigoraram nas escolas de Ensino Médio do Acre antes da Lei 13.415/17, foram entrevistados:

- 1) O Diretor do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (DEM/SEE) de 2008 a 2014. (Ver Apêndice 3) – Graduado em Pedagogia e Direito, Mestre em Educação (UFAC), doutorando em Educação (UFPA).
- 2) A Coordenadora da Divisão de Programas de Fomento ao Ensino e à Aprendizagem do núcleo da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul (CDP). (Ver Apêndice 4) - Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Gestão e Planejamento Escolar.

Com o objetivo de obtermos maiores informações sobre as matrizes curriculares elaboradas para as escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio, foram entrevistados três sujeitos:

1) Uma integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC (IEEM/SEE) (Ver Apêndices 1 e 2) – Licenciada em Química, tendo atuado como professora de Química e coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Médio antes de ser convidada para trabalhar na Secretaria em 2014, ano em que passou a compor a equipe do Ensino Médio como assessora pedagógica, sendo responsável pela formação continuada dos professores e acompanhamento dos planejamentos escolares ainda na gestão do governo anterior. Em 01 de janeiro 2020, em virtude de mudanças na equipe da SEE por ocasião da troca de governo (Gladson Cameli- PP), a entrevistada passa a integrar a equipe que articula a implementação do Novo Ensino Médio na SEE/AC.

2) A gestora de uma escola-piloto localizada na zona rural (DEP1) (Ver Apêndice 5) - Licenciada em Pedagogia atuando há 15 anos na educação básica, com experiência como professora e coordenadora de ensino.

3) O gestor de uma escola piloto localizada em um bairro periférico da zona urbana da capital acreana (DEP2) (Ver Apêndice 6). Licenciado em Química, atuando há 8 anos na educação básica, com experiência na docência e coordenação de ensino.

O critério de seleção desses dois gestores foi o fato de serem os mais disponíveis para nos conceder a entrevista naquele momento.

Com a IEEM/SEE foram realizadas duas entrevistas: a primeira de maneira presencial - sendo a única entrevista realizada presencialmente durante toda a pesquisa - poucos dias antes do fechamento das escolas e demais instituições no Acre, por conta da pandemia da Covid-19, mais precisamente no mês de março de 2019 (Ver Apêndice 1). Esta entrevista aconteceu na sede da respectiva SEE, em Rio Branco.

A necessidade da segunda entrevista com a IEEM/SEE, bem como com os dois gestores das escolas-piloto, se deu à medida que analisávamos as matrizes curriculares elaboradas pela SEE/AC para as referidas escolas e percebíamos que havia incompletude nas informações referentes aos componentes curriculares da parte diversificada do currículo, momento em que recorremos aos entrevistados para compreendermos tais questões. Com isso, a segunda entrevista com a IEEM/SEE foi realizada em novembro de 2020, desta vez pelo WhatsApp, após quase dois anos desde o início da implementação do Programa Novo Ensino Médio nas referidas escolas-piloto, no início de 2019 (Ver Apêndice 2).

Na quarta seção, foram analisados os documentos produzidos tanto pela SEE/AC quanto pelas escolas para a implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio nas escolas-

piloto. Os documentos elaborados pela SEE/AC foram o Plano de Implementação (PLI) e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC). Os documentos produzidos pelas escolas-piloto foram o Projeto Político Pedagógico (PPP), que deveria ser atualizado à luz dos documentos normativos oficiais do Novo Ensino Médio e o Plano de Flexibilização Curricular (PFC). A análise destes documentos deu-se a partir do aporte metodológico inspirado na análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 44).

A partir da leitura dos principais enunciados dos dispositivos normativos da reforma foram identificadas categorias-chave – conforme quadro a seguir - que foram assumidas como os códigos pelos quais seriam identificados e analisados os movimentos de recontextualização. Destes, a relação público-privada acabou por não se configurar em um código na perspectiva de Bernstein, porém, foi assumida como uma categoria complementar que permitiu compreender outros aspectos e contextos relativos ao campo da implementação.

QUADRO 3 - CATEGORIAS-CHAVE DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.

Categorias-chave de Análise
Flexibilização Curricular
Protagonismo Juvenil
Projeto de Vida
Empreendedorismo
Relação Público-Privada

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos documentos normativos nacionais da Reforma do Ensino Médio, 2020.

Foi a partir das categorias-chave apresentadas no quadro anterior que analisamos os documentos da SEE e das escolas-piloto com vistas a identificar, por meio delas, os códigos pelos

quais os respectivos documentos expressavam seleção, deslocamento de sentido, descontextualização ou atribuição de sentido adicional, consideradas subcategorias do conceito de recontextualização. Foi a partir desta perspectiva analítica que conseguimos identificar as interpretações e ressignificações da SEE/AC e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos oficiais da Reforma do Ensino Médio e a elaborarem seus respectivos documentos.

Na penúltima seção, por fim, com o objetivo de analisarmos as interpretações e ressignificações dos gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos documentos normativos nacionais e estaduais acerca da Reforma do Ensino Médio, a partir das categorias e subcategorias anteriormente explicitadas, elaboramos um questionário com 39 questões no Google Formulários (Ver Apêndice 8) e enviamos via e-mail para os sujeitos escolares, totalizando o envio de 205 formulários. No momento em que entramos em contato com todos os gestores para solicitarmos e-mail dos coordenadores e professores, ficamos sabendo que uma das escolas-piloto da zona urbana não era mais piloto do Novo Ensino Médio. A explicação dada pela gestão da referida escola foi o fato de que haviam duas escolas piloto localizadas em bairros próximos, que atendiam tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Com isso a SEE/AC fez a opção de deixar apenas uma dessas escolas atendendo o Ensino Fundamental e a outra o Médio. Com isso, nosso campo empírico se reduziu a nove (9) escolas piloto e não dez (10) como anteriormente.

Considerando a reduzida quantidade de formulários respondidos, recorreremos à realização de 10 entrevistas semiestruturadas com vistas a complementar os dados da pesquisa. Foram, portanto, entrevistados 1 (um) gestor, 2 (dois) coordenadores de ensino, 3 (três) coordenadores pedagógicos e 4 (quatro) professores. Para maior detalhamento do caminho percorrido para a realização do questionário e entrevistas, bem como dos sujeitos pesquisados, será enfatizado tal processo na escrita da respectiva seção.

Em conclusão a esta Tese, na seção de Considerações Finais são retomados o problema de pesquisa e a hipótese e discutidos à luz dos dados coligidos e análises realizadas.

2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415/17 E SEUS RESPECTIVOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Sendo o acesso da população à educação básica constituído como elemento fundamental para o exercício da cidadania, atualmente quase todos os países do mundo, ao menos em seus textos legais, garantem este direito aos seus cidadãos. No caso brasileiro, este direito social à educação básica se encontra proclamado no Art. 5º da Constituição Federal (CF) de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que torna obrigatório e gratuito o ensino da faixa etária dos 4 aos 17 anos.

É fato que não apenas o acesso e a permanência garantem este direito, mas também o oferecimento de um padrão de qualidade educacional. Tal fator se estrutura no inciso VII do artigo 206 da CF de 1988, onde os princípios sob os quais deve ocorrer a educação são listados, dentre eles: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais e a valorização dos profissionais do ensino” (BRASIL, 1988, não paginado).

Nesta perspectiva, o reconhecimento constitucional deste direito torna-se elemento imprescindível para uma participação democrática de todos, bem como para o fortalecimento dos movimentos em prol da democratização educacional. Isto se faz ainda mais importante nos “países colonizados, onde o direito à educação acontece de forma mais lenta e tardia (século XX), convivendo ainda atualmente com imensas desigualdades sociais”. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 256).

Em meio a este cenário, o Ensino Médio brasileiro tem sido marcado historicamente por uma prática de exclusão e seletividade, de modo que, inicialmente, formavam-se escolas diferentes para alunos de classes sociais também distintas. Assim, durante todo o século XX, cabia aos jovens pertencentes à elite brasileira uma formação mais geral, propedêutica, com vistas a prosseguir nos estudos posteriores, e aos jovens das camadas sociais menos abastadas uma formação mais aligeirada, com preparação técnica para atendimento às demandas da economia industrial. (ROMANELLI, 1986). Isso posto, o Ensino Médio carrega em sua gênese um intenso processo de disputas em torno de que tipo de jovem se pretende formar, para atender a que tipo

de sociedade, caracterizando, com isso, uma distribuição desigual do conhecimento que acaba por demarcar o lugar que os jovens/as pessoas ocupam nesta sociedade.

Estudos de Romanelli (1986) apontam que até os anos 1920 a oferta da educação em um país de economia de base agrícola e uma população predominantemente rural como o Brasil não apresentava grande importância, uma vez que o modelo educacional acabava por corresponder às reais exigências daquela sociedade. Somente a partir dos anos 1930, com o processo de industrialização e urbanização, o contexto educacional começa a dar sinais de mudanças neste sentido. Com este reordenamento da economia, cresce a demanda pela escolarização da população, mesmo que o atendimento às exigências dessa demanda tenha se configurado prioritariamente em uma perspectiva quantitativa. Neste sentido, caracterizando-se como uma constante disputa entre classes sociais distintas, a evolução da educação brasileira a partir dos anos 1930 é marcada por um cenário de subserviência às normas da instabilidade, característica de uma sociedade profundamente desigual e marcada pela herança de uma cultura aristocrática e academicista. (ROMANELLI, 1986).

Mesmo com o advento da industrialização, o progresso tecnológico não se configura como a mola propulsora do desenvolvimento econômico brasileiro, trazendo com isso fortes consequências para a organização do sistema educacional, uma vez que, sendo um país importador do “progresso científico”, não investe no desenvolvimento da pesquisa no sistema de ensino. Assim, ao se caracterizar como um país de industrialização dependente em relação à tecnologia, a demanda por educação parte da perspectiva de uma formação de recursos humanos para atendimento às necessidades do trabalho especializado, sem que seja necessário considerar a formação de pesquisadores e cientistas. (ROMANELLI, 1986).

Desse modo, as mudanças nos rumos do capitalismo industrial brasileiro não são proporcionalmente acompanhadas por mudanças significativas no Ensino Médio, uma vez que, mesmo com uma elevação considerável no número de matrículas neste período – 155.770 matrículas em 1935 para 4.086.072 matrículas em 1970 (ROMANELLI, 1986) – sua oferta conserva as desigualdades de classe, tornando a escolarização um elemento de segregação social. Isso aconteceu porque tal expansão no número de matrículas ocorreu diante de um intenso processo de exclusão dos jovens de camadas populares do sistema educacional brasileiro durante todo o século XX.

Nesta direção, ao marginalizar boa parte da população e não corresponder às reais necessidades de expansão econômica pelo fato de continuar a oferecer um modelo educacional ainda arcaico para o novo contexto social, há uma certa defasagem entre a educação ofertada e o desenvolvimento econômico industrial. Esta defasagem acabou sendo responsável pela manutenção de um sistema educacional rígido, seletivo e excludente, mas que, em certa medida, cumpriu a função de fornecer a massa de operários semiqualeificados que respondiam às necessidades da economia, uma vez que, até então, as indústrias ainda não demandavam recursos humanos com maior qualificação no nível médio, muito menos no superior. Este modelo de ensino tornou-se, portanto, funcional para a ordem econômica. (ROMANELLI, 1986).

Contribuiu para este cenário educacional a produção de condições de dependência política, econômica e cultural do Brasil, especialmente após os anos 1960, que através da atuação de “órgãos e pessoas intermediárias brasileiras” comprometidas com o projeto societal e educacional do grande capital internacional, atuaram na produção da política nacional (ROMANELLI, 1986). Estes agentes acabaram por adentrar nas disputas pelas instâncias mais elevadas da política, no intuito de produzirem programas, de modo que seu projeto específico fosse capaz de ser realizado em um conjunto social mais amplo.

Este fomento de investimentos externos acabou contribuindo para a produção de uma condição de dependência cultural, que tem entre seus mecanismos, a estruturação de reformas educacionais destinadas à formação da subjetividade humana, tendo em vista a adequação das gerações aos movimentos econômico e político do capital em crise. Com isso, a educação acabou se tornando um instrumento de que o Estado se serve para a criação de condições infra estruturais de desenvolvimento do capitalismo, bem como para a manutenção e reforço da estrutura de dominação. (ROMANELLI, 1986).

De acordo com os estudos de Gomes (2000a), aparece diante deste contexto a primeira grande sistematização do ensino no Brasil, a partir da Reforma Francisco Campos e das chamadas Leis Orgânicas na década de 1940 – durante o período do Estado Novo. Com isso, as determinações legais referentes ao ensino secundário obrigavam que crianças na faixa etária de 11 anos já tivessem que “escolher” o ensino secundário propedêutico, que mantém a tradição seletiva para o ingresso no Ensino Superior claramente destinado às elites, ou o Ensino Técnico-profissional, que é historicamente destinado aos mais pobres, como condição de inserção mais rápida no mercado de trabalho, sem a devida condição para que estes possam prosseguir em seus

estudos posteriores. Tais reformas, longe de contribuírem para uma mudança no quadro de seleção e exclusão em que se caracterizava a escolarização secundária brasileira, intensificaram ainda mais essas características.

Considerando esse contexto, esta seção se propõe primeiramente a uma breve contextualização do Ensino Médio Brasileiro a partir da LDB 9394/96 até o contexto político em que acontece a atual Reforma do Ensino Médio. Em seguida apresentamos os aspectos contemplados na Lei 13.415/17, bem como os documentos normativos dela decorrentes, a saber: a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, do Ministério da Educação (MEC), que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; a Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, do MEC, que definiu as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas que participam do referido Programa; a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do CNE, que atualizou essas DCNEM e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, do MEC, que estabeleceu os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos como previstos nas DCNEM.

2.1. O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96

Com o processo de redemocratização do Brasil, emerge pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 a ideia de universalizar e dar gratuidade ao Ensino Médio, de modo que apenas com a promulgação da LDB 9394/96 este passa a ser apresentado como etapa da educação básica. Assim, mesmo não se caracterizando como obrigatório, o fato de fazer parte deste nível de ensino, que por pressuposto deveria ser articulado e ofertado a todos, acaba por constranger e pressionar o poder público em assegurá-lo. A partir deste contexto percebe-se um progresso significativo na oferta do Ensino Médio, de forma que os dados do Censo Escolar apresentam em 1991 um total de 3.772.698 matrículas, das quais 1.626.570 são de jovens de 15 a 17 anos. Um salto bastante significativo acontece em 2004 quando passa-se a observar um total de 9.169.357, sendo 4.660.419 destas matrículas compostas por jovens de 15 a 17 anos. (BRASIL, 1991; 2004).

Depois desta significativa evolução nas matrículas do Ensino Médio em um curto espaço de tempo, estas passam a declinar a partir do ano de 2004. No ano de 2005, dos 10.399.385 jovens brasileiros da faixa etária dos 15 aos 17 anos, somente 8.337.160, incluindo todas as faixas etárias, estavam na escola, e apenas 43,7% se encontravam na faixa etária de 15 a 17 anos. Permaneciam

ainda fora da escola um total de 1.716.630 jovens de 15 a 17 anos, o que correspondia a 16,5% do total. Torna-se válido ressaltar que, mesmo ampliando a faixa etária de escolarização obrigatória até os 17 anos, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, não obriga a matrícula no Ensino Médio de jovens de 15 a 17 anos, faixa etária considerada ideal para esta etapa de ensino. Com isso, um jovem de 17 anos que esteja matriculado no Ensino Fundamental estaria cumprindo as prerrogativas legais, bem como um jovem de 19 anos que não tenha conseguido concluir a última etapa da educação básica, também o estaria. (MARTINS, 2017, p. 45).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, é feita uma pesquisa com vistas a catalogar os países que apresentavam os piores índices educacionais, estando o Brasil dentre os nove mais problemáticos. Com isso, elabora-se o documento denominado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, incluindo os elementos relacionados às necessidades básicas da aprendizagem. Com base neste documento, o Brasil elabora o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A partir disso, o Brasil e demais países signatários passam a receber financiamento dos organismos multilaterais para planejamento e execução de suas políticas educacionais. Este financiamento se configura como um indutor à elaboração de uma política curricular centralizada nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo que é também neste momento que a LDB 9394/96 é reformulada no Brasil e estabelece em seu Art. 26 que a educação básica será orientada por uma base nacional comum, iniciando, a partir daí, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A partir deste cenário, várias são as iniciativas de reformulação do Ensino Médio, das quais destacamos três principais em que o sentido e a finalidade desta etapa final da escolarização básica entram em cena, a saber: o primeiro, referente ao período de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998 (DCNEM) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); o segundo, o momento em que se produzem as novas DCNEM entre os anos de 2011 e 2012 em substituição às anteriores; e, finalmente, o momento atual em que é sancionada a Lei 13.415/17 e em sua consequência a produção de novas DCNEM em 2018. (SILVA, 2018a).

Dada a prescrição da LDB 9.394/96 de que tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio devem ter uma base comum nacional a ser complementada por uma parte diversificada, o Ministério da Educação (MEC) passa a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 de caráter altamente prescritivo e normativo, assumindo, com isso, um caráter de obrigatoriedade, e

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, diferente do caráter normativo das DCNEM, se configuravam como uma proposta. (SILVA, 2018a, p. 12). No intuito de assessorar o MEC nestas atividades, contrata-se o reformulador das políticas curriculares da Espanha, César Coll, que criou uma didática no currículo espanhol a partir de uma perspectiva tridimensional em que o conhecimento se divide em conceitual, procedimental e atitudinal. Tal organização curricular é perceptível na formulação dos PCNEM de 1999 baseados não em conteúdo, mas em “competências”.

Esta concepção de currículo provoca um esvaziamento da construção do conhecimento com vistas à formação humana, internalizando um discurso de indução do conhecimento com base no saber-fazer e em atendimento às avaliações em larga escala. A elaboração destes documentos pelo Ministério da Educação alicerçava-se na justificativa de ter que adequar a educação brasileira às transformações econômicas que vinham acontecendo no mundo, principalmente as relacionadas aos processos de produção de mercadorias e serviços.

Além disso, argumentava-se também que estes documentos seriam importantes para o estabelecimento de uma “linguagem” que fosse conhecida por todas as regiões do país. Isso viabilizaria a aferição dos resultados de todas as escolas através de uma avaliação padronizada. Este cenário encontra as condições ideais para a garantia da legitimidade das avaliações em larga escala, que seriam, portanto, condição *sine qua non* para o recebimento do financiamento das agências multilaterais. Para isso, o Banco Mundial propõe uma política educacional descentralizada, uma maior eficiência nos gastos e “maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 62), o que contribui ainda mais para a condição de dependência cultural do Brasil.

Nesta perspectiva, ao prescrever a distribuição do currículo do Ensino Médio nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, estas DCNEM de 1998 acabaram por estabelecer uma concepção reducionista do termo tecnologias, de maneira desvinculada da possibilidade de uma formação que permitisse a compreensão crítica dos fundamentos tecnológicos e científicos, concebendo-as como uma simples “técnica a ser aplicada”. (SILVA, 2009, p. 444).

Neste sentido, a educação passa a incorporar o conceito de “competência” advindo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho globalizado e competitivo, de modo que as políticas curriculares estivessem voltadas à formação de sujeitos “competentes” na execução das

atividades demandadas por este contexto. Esta concepção de educação se configura em uma perspectiva de formação humana funcionalista, na qual os textos da reforma curricular acabam por limitar a formação humana a uma questão de simples adaptação, a uma “formação administrada”, levando em consideração que esta intensifica a possibilidade de uma educação de dimensões técnicas e sujeitas ao controle. (SILVA, 2008).

Em 2003 se verifica um redirecionamento das bases curriculares da última etapa da educação básica a partir da realização do Seminário Nacional do Ensino Médio, em Brasília, deixando de propor sua organização com base em competências e indicando uma organização curricular que tivesse como eixo a relação entre ciência-cultura-trabalho. Nesta perspectiva de currículo, inicia-se em setembro de 2009 o Programa Ensino Médio Inovador¹⁴ (ProEMI), sendo implementado a partir de 2010 em 18 estados brasileiros. (SILVA, 2016). Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CEB nº 5, define a formação de nível médio alicerçada conceitual e metodologicamente no eixo trabalho, ciência e cultura, de maneira que:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011, apud SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 24).

Nesta perspectiva, a reelaboração das DCNEM, aprovada em maio de 2011 pelo CNE e homologada pelo MEC em janeiro de 2012, caminhava na perspectiva de uma formação humana integral para o Ensino Médio, na tentativa de superação das características pragmáticas e utilitaristas que preconizavam as DCNEM de 1998. Contudo, antes mesmo que as concepções

¹⁴ O ProEMI tinha como objetivo apoiar a reorganização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de algumas alternativas curriculares, apontando para a ampliação do currículo escolar de 2.400 para 3.000 h/a e a fixação progressiva dos professores em uma única escola. Reestruturado em 2011, o ProEMI tinha como perspectiva a implementação das novas DCNEM, compreendendo também que investimentos apenas numa reforma curricular não seriam suficientes para a melhoria da qualidade do EM. Nesta perspectiva, este programa tinha como meta atingir todas as escolas públicas até 2016 (MOLL; GARCIA, 2020, p. 30-31).

dessas diretrizes fossem largamente conhecidas em âmbito educacional, ainda em 2012, mesmo ano em que são homologadas as novas DCNEM, já começa a se esboçar um redirecionamento das finalidades do Ensino Médio por meio de propostas originadas do “setor industrial, com destaque para o Instituto Unibanco, pelas Fundações Ayrton Senna e Roberto Marinho, pelo Todos pela Educação, dentre outros e pelo próprio Congresso Nacional”. (MOLL; GARCIA, 2020, p.31).

Neste sentido, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), cria-se, na Câmara dos Deputados, em 2012, uma Comissão Especial com o “objetivo de promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p. 24-25), sob argumento de que este não correspondia às expectativas dos jovens, principalmente em relação ao mundo do trabalho, e que também não apresentava resultados compatíveis com o crescimento social e econômico do país. Com isso, após 19 meses de trabalho, com realização de 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013, a CEENSI elaborou um Relatório em que constou a minuta do projeto de lei que originou o PL nº 6840/2013.

Os argumentos utilizados para a criação deste projeto de lei retomam as mesmas bases conceituais das DCNEM de 1998, alicerçadas no caráter pragmático e de atendimento às demandas no mercado de trabalho, retrocedendo também a uma proposta de organização curricular semelhante à dos tempos da ditadura militar, em que no último ano do Ensino Médio o estudante teria que escolher entre uma das áreas do currículo ou a formação profissional. (SILVA; SCHEIBE, 2017a).

Além disso, esta organização curricular obrigava o cumprimento de uma jornada de sete horas diárias de estudos, desconsiderando que uma média de 2 milhões de jovens eram trabalhadores, não podendo, assim, cumprir com esta jornada. Corroborava com uma possível precarização da formação da juventude o fato da maioria das escolas de Ensino Médio não disponibilizarem condições estruturais adequadas de funcionamento, principalmente para a oferta da educação profissional, e de um quadro de professores insuficiente. (SILVA; SCHEIBE, 2017a). Nesse sentido, ao retomar o modelo curricular de viés pragmático e mercadológico, o PL6840/2013 contrariava tanto a CF de 1988 quanto a LDB 9394/96, que aludem à necessidade de assegurar o desenvolvimento integral e comum a todos os estudantes. (SILVA, 2015).

Diante desse cenário, organiza-se no ano de 2014 o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, formado por várias entidades¹⁵ do campo da Educação. Esse Movimento teve como objetivo intervir criticamente junto ao PL 6.840/13 na Câmara dos Deputados e no MEC. Esse ato de resistência ganhou força com o apoio de representantes do movimento estudantil e de parte das Secretarias de Educação, de modo que o PL sofreu algumas alterações, originando um Substitutivo que teria efeitos menos danosos. As alterações mais importantes presentes neste Substitutivo foram: a) a não obrigatoriedade do aumento da carga horária; b) mesmo permanecendo a organização do currículo em áreas do conhecimento, as “opções formativas” em que os alunos escolhem uma ou outra área ou a formação profissional não são mais obrigatórias. Elas permanecem como uma alternativa, mas apenas como possibilidades de aprofundamento nas situações em que se tiver ampliação da jornada. (BUENO, 2021, p. 10). Considerando que no ano de 2015 e parte do ano de 2016 tanto o Congresso Nacional quanto a sociedade estavam voltados às ações que envolviam o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, tanto o PL nº 6.840/13 quanto seu Substitutivo não foram a plenário, ficando, portanto, sem tramitação.

Ao investigar o percurso da Lei 13.415/17 compreendida desde a publicação do PL nº 6.840/13, até a homologação da referida Lei, analisando as rupturas e continuidades acontecidas nesse interstício, Bueno (2021) assinala que os reformadores reagem a esse Substitutivo reorganizando o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio do CONSED e elaborando um novo Substitutivo, que é apresentado pela primeira vez ao MEC em agosto de 2016, exatamente um mês antes da publicação da MP 746/16 pelo presidente Michel Temer, com vistas a oficializar uma ampla reformulação da última etapa da educação básica¹⁶. Neste Substitutivo, retomam-se

¹⁵ “A ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o FORUNDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), o CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)”. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25-26).

¹⁶ Ao assumir a presidência do Brasil em maio de 2016, Michel Temer traz consigo uma grande aliança partidária sedenta por ocupar o espaço que desde 2003 não vinham ocupando, como é o caso do PSDB e DEM, bem como aqueles que participavam do governo Dilma e participaram de sua deposição. Segundo Temer, fazia-se necessário realizar uma reforma em seu governo com vistas a superar a crise política, econômica e reequilibrar os gastos públicos para a manutenção de políticas públicas. Tais proposições incidem fortemente sobre a classe trabalhadora, sobre os setores produtivos e os funcionários públicos, como: alteração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com as chamadas reformas trabalhistas, bem como a reforma previdenciária, que altera as regras para a aposentadoria. Assim, para além da EC nº 95/2016 que instituiu o “Teto dos gastos públicos”, reduzindo os gastos públicos por 20 anos, Temer possibilita a liberação para a Terceirização em todas as atividades produtivas e de serviço, tano no setor

as opções por percursos formativos com base nas áreas de conhecimento ou da formação profissional e técnica. A Lei 13.415/17 determina que a definição desses percursos formativos ficará a cargo das redes estaduais de ensino, de modo que o estudante que concluir o Ensino Médio só poderá cursar um segundo percurso formativo, caso haja disponibilidade de vagas. (BUENO, 2021, p. 96).

2.2. A REGULAMENTAÇÃO DA REFORMADA DO ENSINO MÉDIO: DA MP 746/2016 À LEI 13.415.2017

No dia 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 746 é apresentada pelo presidente Michel Temer após o processo de *impeachment* iniciado em 17 de abril de 2016 na Câmara dos Deputados e finalizado em 31 de agosto de 2016 no Senado Federal, a exatos, portanto, 22 dias de sua posse. Esta MP dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio, a ampliação progressiva da jornada escolar e a elaboração do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (FERRETTI; SILVA, 2017b). Para melhor compreensão acerca do contexto político, econômico e social em que esta Reforma do Ensino Médio acontece, faz-se necessário compreender o golpe parlamentar-jurídico-midiático ocorrido em 2016, que, segundo Lima (2019):

Representa uma concentração de interesses políticos, financeiros, econômicos, conservadores e elitistas que uniu as classes dominantes, cujos alvos imediatos e visíveis foram a deposição da presidenta Dilma Rousseff e a interrupção do ciclo de governos da coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores, o processo, condenação, prisão e impedimento da candidatura presidencial de Lula em 2018, mas cujo objetivo estratégico é muito mais ambicioso e vai muito além. Trata-se de dissolver e desmontar conquistas de direitos sociais que ao longo de muitas décadas foram sendo duramente construídos, como as garantias da Constituição de 1988. (LIMA, 2019, p. 115).

Estudos de Motta e Frigotto (2017), ao analisarem a criação da MP 746/16 nesse contexto de golpe, compreendem-na como um grande retrocesso que interrompe um período de construção democrática do Estado de direito, uma vez que, mesmo sem a efetivação de reformas estruturais, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff vinham apresentando grandes avanços para a qualidade de vida da população brasileira mais alijada social e economicamente. Dentre estes avanços, os autores salientam o aumento real do salário mínimo, a retirada de coletivos

público quanto no privado, o que intensifica a atuação dos movimentos empresariais nas políticas públicas educacionais brasileiras. (PINHEIRO, 2018, p. 227).

sociais anteriormente eliminados deste processo, bem como a implementação de uma política externa pautada em uma maior independência da hegemonia norte americana. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Com isso, segundo os autores acima, a Reforma do Ensino Médio, imposta à população por meio de uma Medida Provisória, carrega em seu cerne o projeto societário da classe dominante, qual seja, um projeto “antipovo e antieducação pública” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369), que destina a grande maioria dos jovens brasileiros ao trabalho simples, negando-os a oportunidade de ampliação dos conhecimentos de mundo que lhes permitam compreendê-lo criticamente, atuando no sentido de transformá-lo.

Ramos e Frigotto (2016) corroboram esta perspectiva ao evidenciarem que a MP 746/16 se configura como uma agressão contra as últimas conquistas do Ensino Médio pautadas numa concepção de formação integral das juventudes brasileiras. Para esses autores:

Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Haja vista a existência de modelos educacionais distintos, de modo que uns podem contribuir com a conservação do *status quo* enquanto outros com sua transformação, e considerando que dependendo da maneira como a sociedade é percebida, modelos específicos de educação e de escola são criados, parte-se do pressuposto de que os processos educativos não são neutros, mas carregados de intencionalidades. (FERRARI, 2020).

Assim, considerando que uma Medida Provisória só pode ser adotada com força de lei pelo Presidente da República em situações excepcionais, em casos de urgência e emergência, condição esta que não se configura para a Reforma do Ensino Médio, este assunto foi impedido de ser amplamente debatido com os estudantes, associações científicas e acadêmicas, sindicatos e a sociedade em geral. Diante desse contexto, houve uma forte resistência à MP 746/16, de modo que o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio mais uma vez se mobilizou, participando das audiências públicas e de várias manifestações realizadas pela sociedade civil. Esse grande

movimento de resistência ganhou destaque com a ocupação de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades pelos estudantes secundaristas em todo o país. (SILVA; SCHEIBE, 2017b).

Motta e Frigotto (2017) pontuam que a forma pela qual se deu a Reforma do Ensino Médio, sem que debates com a sociedade pudessem acontecer, deve-se em grande medida ao receio de que o grande exemplo de luta e resistência à MP 746/16 dado pelos estudantes secundaristas durante as ocupações das escolas pudesse se fortalecer ainda mais, culminando na formação de novos movimentos. Os autores chamam atenção para o fato de que isso teria grande probabilidade de acontecer a partir do momento em que pais, professores, alunos e todos os “cidadãos de bom senso perceberem que a Reforma do Ensino Médio é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro”. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367).

Vale ressaltar que a concepção de educação defendida pelos estudantes, manifestada nestes movimentos de resistência à MP 746/16, vai de encontro com a proposta reducionista e desvinculada de teoria e prática demandada por esta MP. Nesta perspectiva, ao invés de dar continuidade à concepção de formação integral que vinha sendo delineada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 2012, as ações propostas nesta Reforma limitam-se a características pragmáticas e a-históricas, contribuindo para o retrocesso dos avanços até então conquistados para o Ensino Médio. (SILVA, 2018a).

As justificativas utilizadas pelo governo federal e apoiadores desta reforma ligados ao setor empresarial foram as seguintes:

O baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o fato de os estudantes terem uma carga horária de 13 disciplinas, o que seria a causa desse baixo desempenho e do cansaço dos estudantes, considerada excessiva e sem dar ao jovem a oportunidade de a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes; a necessidade de diversificação e *flexibilização* do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional. (FERRETTI; SILVA, 2017a, p. 394, grifos nossos).

Krawczyk e Ferretti (2017) pontuam que a palavra *flexibilização* que vem sendo bastante utilizada nesta reforma, no fundo serve para se contrapor à efetivação das garantias de seguridade social e do trabalho por parte do Estado. Desta forma, tal palavra de ordem, embora seja bastante

tentadora pelo fato de ser compreendida no imaginário das pessoas como sendo uma possibilidade de ter liberdade de escolha, remetendo-se também à possibilidade de exercício da inovação e da criatividade, pode carregar também um sentido bastante adverso deste, qual seja, uma maior possibilidade de “desregulamentação, precarização e instabilidade da concentração da riqueza material e do conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a palavra de ordem desta Reforma do Ensino Médio elucida que os rumos desta etapa final da escolarização básica encontra forte correlação com uma concepção de formação humana de caráter economicista e reducionista, que não leva em consideração os verdadeiros problemas historicamente evidenciados pela educação pública brasileira e, em grande medida, pelo Ensino Médio, pautando-se especificamente por uma política pública baseada na melhor relação custo-benefício e na possibilidade de mensuração de resultados. Neste contexto, a Lei nº 13.415/17 “flexibiliza a organização e o conteúdo curricular, o tempo escolar, o oferecimento do serviço educativo através das parcerias público-privadas, a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37).

Em relação à reorganização do currículo do Ensino Médio, a Lei baliza a redução no número de disciplinas obrigatórias e a inclusão de disciplinas formadas a partir de opções formativas, flexibilizando os itinerários dos estudantes. Neste sentido, com base nos critérios de eficiência, o currículo passa a ser organizado em duas partes, sendo uma comum a todos os estudantes e outra diversificada. Com isso, o art. 36 da LDB 9394/96 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes *arranjos curriculares*, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 36, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017, p.3-4, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que é bastante divulgada pelo governo federal como sendo uma forma eficiente de resolver os problemas do Ensino Médio brasileiro, a Lei 13.415/17 é também fortemente criticada, principalmente por pesquisadores em políticas públicas educacionais voltadas à formação da juventude. Nesta perspectiva, estudos de Krawczyk e Ferretti (2017) esclarecem que a flexibilização curricular a partir de cinco percursos formativos prometida pela reforma, na verdade flexibiliza a oferta destes percursos para que seja realizada em consideração às situações reais de cada rede de ensino e não aos interesses dos estudantes, como tem sido divulgado pelo governo federal. Isto posto, caso não existam professores para alguns dos componentes curriculares da base nacional, por exemplo, o sistema de ensino terá respaldo para não ofertar o(s) itinerário(s) formativo(s) dos quais não disponha de docentes devidamente habilitados.

Este fator enfraquece a ideia propagada pelo governo federal de que a flexibilização do currículo permitiria que os jovens pudessem de fato escolher qual caminho desejam seguir, corroborando a ideia de que esta reforma acaba por condenar a maioria dos jovens brasileiros que se encontram em condições sociais e econômicas mais vulneráveis ao trabalho simples e de baixa remuneração econômica. Para Krawczyk e Ferretti (2017), isto só é possível porque a verdadeira “flexibilização” curricular que impera nesta reforma é a que se opõe ao dever do Estado de garantir as condições educacionais adequadas para todos os cidadãos.

Nesta perspectiva, Moll (2017) chama atenção para o fato de que a reforma parte de um “diagnóstico parcial e ilusório” do Ensino Médio brasileiro, que desconsidera que mais de 70% das cidades possuem apenas uma escola de Ensino Médio, o que também corrobora para que a tão divulgada possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes referentes à parte diversificada do currículo se efetive nas opções que as escolas tiverem condições de oferecer, considerando a falta de professores em determinadas áreas de conhecimento e problemas de infraestrutura das escolas.

Para além da questão de “flexibilização” do currículo, o fato de apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serem obrigatórias nos três anos do Ensino Médio e a polêmica em relação à retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes se resolveu através de sua oferta obrigatória por meio de “estudos e práticas”, o que evidencia, mais uma vez, uma das limitadas finalidades das mudanças propostas, qual seja, a de atendimento aos critérios de desempenho nas avaliações em larga escala e a ausência da garantia dos conhecimentos

essenciais a uma formação integral, científica, ética e estética aos jovens. (SILVA, 2018a, p. 4-5).

Segundo a autora, esta redução não apenas no número de disciplinas no currículo do Ensino Médio, mas principalmente na mudança de perspectiva na formação geral dos estudantes, deixa clara a finalidade que esta etapa final da educação básica passa a ter a partir da atual reforma. Finalidade esta que se contrapõe à preconizada pela LDB 9394/96, que é de uma formação integral que permitiria a esta juventude uma compreensão crítica da sociedade, com vistas à sua transformação e ao pleno exercício da cidadania (SILVA, 2018).

Sobre as alterações existentes entre os textos da MP 746/16 e da Lei 13.415/17, Silva (2018b) explicita:

- 1 - A carga horária destinada à formação básica comum a todos os estudantes no texto da MP 746/16 era de 1.200 horas, passando a ser em “até” 1.800 horas na Lei 13.415/17, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 horas anteriormente propostas.
- 2 - Acréscimo da expressão “e suas tecnologias” à composição das áreas de conhecimento que compõem o currículo, passando a constituir o Art. 35 da LDB 0304/96, retrocedendo à mesma denominação existente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio dos anos 1990.
- 3 - O aumento da carga horária diária de quatro para cinco horas, e a carga horária total do Ensino Médio foi conferida em no mínimo 3.000 horas.
- 4 - O acréscimo das disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia à Lei 13.415/17 que não constavam na MP nº 746/16, sendo que agora sob a forma de “estudos e práticas”. Tal acréscimo só foi possível após fortes manifestações dos estudantes, professores, pesquisadores e entidades que defendiam a permanência das referidas disciplinas no currículo.
- 5 - A Lei 13.415/17 passa a estabelecer que os padrões de desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio serão definidos pela União, através de processos nacionais de avaliação a partir da BNCC.
- 6 - A oferta dos itinerários formativos se dará de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, podendo estes ser compostos também através de “itinerários formativos integrados”¹⁷.
- 7 - Possibilidade da realização de parcerias público-privadas, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos à distância que poderão integralizar a carga horária total do Ensino Médio.
- 8 - Constava na MP746/16 e continua como determinação na Lei 13.415/17 que “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”. (SILVA, 2018b, p. 4-5).

Em relação ao *tempo escolar*, este deverá ser expandido progressivamente de quatro para cinco horas por dia, conforme consta da Lei 13.415/17. Considerando a falta de investimentos na educação, principalmente a partir da Emenda Constitucional nº 95/16, anteriormente mencionada

¹⁷ Lei 13.415/17, Art. 36, § 3º: “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 2017, p. 4).

nesta tese, e considerando ainda que o MEC apoiará financeiramente apenas o quantitativo de escolas que forem compatíveis com a dotação orçamentária disponível no exercício, conforme disposto no artigo 7º da Portaria MEC nº 1.024/18, o aumento do tempo escolar em todas as 20.452 escolas públicas que ofertam o Ensino Médio no país se mostra inviável (CENSO ESCOLAR/INEP, 2019). Com isso, as escolas que não dispuserem de condições de atendimento adequado a esta demanda terão poucas ou nenhuma possibilidade de resolverem este problema, o que poderá acarretar em um grande entrave para os estados.

Para além desta questão, se considerarmos a significativa quantidade de 869.235 de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham (14,5% do total, conforme dados da PNAD/2019), uma escola em tempo integral de sete horas diárias seria uma forma de negar a esses jovens o direito ao acesso à educação. Sobre esta questão, Moll (2017) salienta ainda que a mera ampliação do tempo não configura a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral, levando em conta que “alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares”. (MOLL, 2017, p. 69).

Além disso, ao reduzir a carga horária relativa à formação comum a todos os estudantes de 2.400 horas para até 1.800, conforme seu Art. 35-A, § 5º, a Lei 13.415/17 acaba por reduzir e não ampliar, como costuma-se divulgar, a formação de caráter geral, cultural e científica dos estudantes. Com isso, ao estabelecer apenas a carga horária máxima da parte do currículo comum a todos os estudantes, cada rede estadual de ensino poderá propor uma carga horária até mesmo menor que 1.800 horas, haja vista que a legislação não determina a carga horária mínima.

Acerca desta questão de diminuição da carga horária relativa à formação básica comum, Kuenzer (2017) chama atenção para a gravidade da seguinte situação:

A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; e caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a apenas 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço. (KUENZER, 2017, p. 334).

Para além desta redução dos conhecimentos gerais básicos comuns a todos os estudantes do currículo do Ensino Médio, ao definir em seu Art. 40, § 6º, a possibilidade das *parcerias*

*público-privadas*¹⁸ para a oferta, principalmente, da formação técnica e profissional, a Lei 13.415/17 contempla a privatização de parte da oferta, podendo ainda ser ofertado na modalidade à distância e pela via do notório saber atribuído a profissionais sem formação especializada. Silva e Scheibe (2017a) chamam atenção para este aspecto da Lei, esclarecendo o processo de mercantilização presente na educação básica que, além de definir as finalidades e concepções orientadoras da formação dos estudantes, define também o financiamento público no qual recursos públicos possam ser usados para subsidiar parcerias com entidades empresariais, considerando a oferta do percurso técnico e profissional (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p. 27), o que representa uma séria ameaça à ampliação da oferta e da qualidade da educação básica como um todo.

A partir da Lei 13.415/17, um conjunto de documentos normativos foram criados com vistas a subsidiar as ações tanto do governo federal quanto das redes estaduais de ensino e instituições escolares no processo de implementação da reforma. Trataremos a seguir de analisar estes documentos, quais sejam: Portaria MEC nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio à Reforma do Ensino Médio; Portaria MEC nº 1.024/2018, que institui o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no chamado Novo Ensino Médio; Resolução nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Portaria MEC nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018.

2.3. PROGRAMA DE APOIO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PORTARIAS MEC Nº 649 E 1.024/2018

A Portaria nº 649, homologada pelo MEC no dia 10 de julho de 2018, institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, tendo como objetivo central oferecer o suporte necessário para que as redes estaduais de ensino elaborem e executem seus respectivos Planos de Implementação¹⁹. Este deve contemplar a BNCC, os diferentes itinerários formativos, bem como

¹⁸ Lei 13.415/17, Art. 40, § 6º: “A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”. (BRASIL, 2017, p. 4).

¹⁹ Como já evidenciado anteriormente nesta seção, renomados pesquisadores de políticas públicas, em especial aqueles que estudam o Ensino Médio, vêm demonstrando em seus estudos que a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17, apesar de ser divulgada pelo governo federal como algo novo e indispensável para a melhoria da

a ampliação da carga horária escolar para, no mínimo, 1.000 horas anuais. (BRASIL, 2018b). Partindo deste objetivo, o referido Programa contemplará as redes estaduais de educação que o aderirem, materializando-se a partir das seguintes ações expressas no Art. 2º de seu capítulo I:

I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio [...]; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio [...]; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC²⁰, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b, p. 1, grifos nossos).

No que se refere ao apoio técnico para a formulação e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI), a Portaria nº 649/18 estabelece que as secretarias de educação receberão assistência técnica para elaborarem, monitorarem e avaliarem seus respectivos planos contemplando a BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária; e receberão também os materiais com as orientações técnicas, pedagógicas e de gestão, bem como ferramentas digitais que forem necessárias neste processo. (BRASIL, 2018b, p. 1).

A referida portaria estabelece ainda, no Art. 7º de seu capítulo III, que os PLI's elaborados pelas redes estaduais sejam entregues à Secretaria de Educação Básica do MEC contemplando, ao menos, os seguintes aspectos:

qualidade desta etapa final da escolarização básica, não passa de um retrocesso às políticas curriculares como a das DCNEM de 1998 e até mesmo do período da ditadura militar do país.

²⁰ Por meio do ProBNCC, “ serão desenvolvidas as ações de formação continuada com o objetivo de apoiar o processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC do Ensino Médio em todas as escolas da rede. O ProBNCC contempla, para cada estado e para o Distrito Federal, o pagamento de bolsas, conforme descrito no Art. 9º da Portaria nº 331/2018, para os seguintes perfis: I. coordenador(a) estadual; II. coordenador(a) de etapa - ensino médio; III. redatores(as) de currículo - ensino médio - área/componente/flexibilização; IV. articulador(a) de regime de colaboração; e V. articulador(a) dos conselhos de educação. As ações de formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão têm por objetivo: I - compor uma equipe representativa da SEE para conduzir o processo de (re)elaboração de propostas curriculares e desenvolver ações formativas durante e após o referido processo; II. fortalecer a capacidade técnica dos entes federados para revisarem ou elaborarem suas propostas curriculares em função da BNCC; e III. fortalecer a capacidade técnica dos entes federados para a formação e a apropriação das propostas curriculares elaboradas durante e, principalmente, após a homologação das referidas propostas. A ação de formação continuada ProBNCC deverá desenvolver-se em articulação com a formação continuada elaborada no PLI da SEE, que tem foco na construção de diferentes itinerários formativos que comporão o currículo flexível previsto em lei”. (BRASIL, 2018b, p. 21).

I - Diagnóstico da rede, contemplando dados e informações sobre docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, dentre outros, e diagnóstico sobre *parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas dos estudantes*;

II - Objetivos e metas anuais para a ampliação da carga horária e para a oferta de *currículos flexíveis com itinerários formativos*, em todas as escolas de ensino médio [...];

III - (re)elaboração dos *currículos estaduais* e distrital, em que deverão constar: a) as principais ações e cronograma para a (re)elaboração do currículo; b) a atuação do Conselho Estadual de Educação - CEE e de eventuais parceiros envolvidos; e c) a articulação com a implementação da BNCC dos anos finais da etapa do ensino fundamental;

IV - *Formação continuada* com foco na construção de itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo o cronograma e as metas para o quantitativo de profissionais a serem formados até 2023 e o escopo geral das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal;

V – *Estrutura administrativa e pedagógica, logística de transporte e infraestrutura física e tecnológica*;

VI - *Articulação com parceiros locais*, com foco na oferta de diferentes itinerários formativos sobretudo o de formação técnica e profissional;

VII - comunicação para *informar* à comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio;

VIII - *mobilização da comunidade escolar para envolvimento na implantação* do Novo Ensino Médio;

IX - *Marcos legais* - revisão e adequação dos normativos estaduais, tais como: sistemas de matrícula, certificação da etapa, gestão de pessoal, entre outros;

X - matriz que deve contemplar, no mínimo, os seguintes indicadores: a) número/percentual de escolas com carga horária de pelo menos mil horas anuais, com definição de metas percentuais para a implantação, ano a ano, até atingir a totalidade das escolas no ano de 2022; b) número/percentual de estudantes em escolas com carga horária de pelo menos mil horas anuais, com definição de metas percentuais para a implantação, ano a ano, até atingir a totalidade dos estudantes no ano de 2022; c) número/percentual de escolas com, pelo menos, dois itinerários formativos, disponíveis para escolha dos estudantes; d) número/percentual de estudantes matriculados em escolas com, pelo menos, dois itinerários formativos, disponíveis para sua escolha; e) número/percentual de distribuição de matrículas de meninos e de meninas nos diferentes itinerários formativos; f) número/percentual de escolas com oferta de itinerário formativo técnico-profissional; g) número/percentual de estudantes matriculados em cada um dos itinerários formativos ofertados pela rede estadual; h) número/percentual de escolas de ensino médio do campo, indígena e quilombola com Novo Ensino Médio implementado; e i) número/percentual de estudantes do ensino médio noturno, matriculados em cada um dos itinerários formativos ofertados pela rede estadual; e

XI - *cronograma geral da implementação* do Novo Ensino Médio, em que deverão constar as *ações que serão desenvolvidas pelas secretarias* de educação estaduais e do Distrito Federal e *matriz de responsabilidades*. (BRASIL, 2018b, p. 1-2, grifos nossos).

Considerando que a Lei 13.415/17 permite a possibilidade das parcerias público-privadas, principalmente para a formação técnica e profissional, podendo, com isso, implicar em sérias consequências para a educação pública, vale chamar atenção para os incisos I e VI anteriormente explicitados, que enfatizam a necessidade de as secretarias definirem em seus Planos de Implementação o diagnóstico sobre parceiros em potencial e uma possível articulação com estes. Nesta perspectiva, este documento ratifica a constante presença do mercado empresarial nas mais

variadas instâncias da educação pública brasileira, que imbricados com os setores políticos do poder executivo nacional, estadual e municipal, estabelecem implícita e explicitamente novos mecanismos de gestão educacional.

Com isso, para além da lucratividade com a venda de materiais didáticos, formação dos docentes, consultorias, dentre outras atividades, os setores empresariais passaram a atuar também na formação da subjetividade dos estudantes brasileiros de maneira a “implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado”. (KRAWCZYK, 2014, p. 37). Trata-se, assim, de uma nova forma de estruturação das políticas públicas educacionais em que o setor mercadológico vem utilizando princípios empresariais de modo a definir seus sentidos e finalidades.

Considerando a transferência da centralidade do setor público para um processo de terceirização, contratação e monitoramento das ações, Ball (2018) chama atenção para a dualidade que vem se apresentando no papel do Estado, uma vez que ao mesmo tempo que este se torna mais disperso, torna-se também menor em alguns aspectos e paradoxalmente mais extenso, intrusivo, vigilante e centralizado. Com isso, a esfera da política econômica é grandemente expandida e “o Estado é cada vez mais proativo na promoção da competitividade, do empreendimento e do empreendedorismo - coletivo e individual - na educação e em outros lugares”. (BALL, 2018, p. 4).

Essas mudanças decorrem das reformas neoliberais brasileiras dos anos 1990, articuladas à discussão acerca do reordenamento do papel do Estado em nível internacional em um amplo processo político, econômico e social global, em que o avanço científico, tecnológico e a intensificação da competitividade passam a ocupar uma centralidade jamais vivenciada historicamente. Tais mudanças caracterizam-se tanto como uma tática de acumulação, quanto, em alguma medida, de transferência dos custos e dos riscos do Estado para o setor privado (BALL, 2018).

Diante desse contexto, a relação entre o Estado e instituições privadas que ofertam serviços educacionais passa a ser fortemente organizada pela lógica do capital, de modo que o Estado passa simplesmente a criar, contratar e monitorar mercados, enquanto às instituições privadas cabe a realização do trabalho do governo de fato. Para Ball (2018), trata-se de um Estado que:

visa garantir crescimento dentro de suas fronteiras e/ou vantagens competitivas, promovendo as condições econômicas e extraeconômicas consideradas vitais para o sucesso na competição econômica com atores econômicos e espaços localizados em outros Estados”, e construindo um quadro regulatório e discursivo dentro do qual as relações de mercado podem ser continuamente ampliadas, e oportunidades e incentivos para o lucro podem ser inseridos em áreas de atividade estatal nas quais eles não operavam anteriormente. (BALL, 2018. p. 2).

Nessa direção, o setor empresarial e seus representantes desempenham a tarefa de retirar a centralidade do Estado na produção das políticas educacionais e na garantia desse direito fundamental básico à toda a população, transformando a educação em uma mercadoria, convertendo o público em bens privados, através de suas “visões de mundo” carregadas de novos valores e práticas. Simultaneamente, a própria estrutura e papéis do Estado se modificam, de modo que este passa a ser monitor, contratante e definidor de metas, em vez de responsável pela prestação de serviços. Com isso, “o Estado passa a ser um regulador e criador de mercado em uma complexa rede de relações com um conjunto diversificado de atores e de organizações”. (BALL, 2018, p. 12).

Partindo dessas transformações mais gerais em sua forma e modalidades, o papel do Estado, passa, às vezes, a ser conceituado como “uma mudança de *governo* para *governança* (ou para *nova governança* ou *governança em rede*)”, de forma que na *governança em rede* o governo se reelabora no sentido de compartilhar soluções para os problemas através de parcerias ou da terceirização dessas soluções. Considerando que essas soluções são pagas, os problemas se configuram como grandes oportunidades de lucratividade, haja vista a existência de um mercado de soluções. Entretanto, torna-se importante salientar que em muitos estudos e relatos acerca da *governança em rede*, o papel do setor privado em parcerias e interdependências com o Estado é totalmente ocultado, ou tratado de maneira muito superficial. (BALL, 2018, p.3).

Segundo Faria e Silva (2019) esse novo modelo de gestão educacional em que os entes privados se associam com o setor público produzindo uma comunidade política de *governança*, que vem sendo tensionado desde os anos 90 e se intensificado nos últimos dez anos, baseia-se nos princípios da Nova Gestão Pública, que advoga a falência do Estado para as atividades públicas, como justificativa para uma gestão pautada nos princípios da eficácia e da eficiência, através da racionalização dos gastos públicos para a oferta dos direitos públicos essenciais, como, por exemplo, a saúde e a educação. Nessa direção, esse processo de reordenamento do Estado brasileiro e de outros países latino-americanos, sob a justificativa de sua necessidade por conta

da crise da dívida externa, altera drasticamente a relação entre o Estado e a sociedade civil, tendo como referência, a adoção dos parâmetros da economia privada na administração das instituições públicas. (OLIVEIRA, 2015).

Nesse atual cenário da política educacional, os atores e agentes que conduzem todo esse processo, são unidos não apenas nacional, quanto internacionalmente, de modo que questões sociais, políticas e econômicas se encontram nas pautas das discussões destas *redes de governança*, que se constituem no que Ball (2018) caracteriza como “comunidade política epistêmica”, considerando que seus atores não apenas disseminam tais políticas, quanto se beneficiam delas. Diante dessa nova forma de elaboração da política educacional, envolvendo novos espaços e novos atores, dos quais muitos são ligados ao setor privado, a educação passa a ser considerada como uma grande oportunidade de lucratividade, de modo que a política e os serviços educacionais passam a ser mercantilizados.

Segundo Pinheiro (2018), essa reestruturação do papel do Estado no Brasil, tem na reforma realizada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 –2002), em 1995, – sob orientação de organismos internacionais – a primeira reordenação do Estado brasileiro que amplia a possibilidade para as parcerias com o setor privado. Esta nova relação entre os setores público, privado e o terceiro setor, adquire novas formas na transição entre os Governos Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, contribuindo para a forte ampliação do setor empresarial nas políticas públicas de um modo geral. Com isso, a escola torna-se extremamente relevante para o desenvolvimento econômico do país, de modo que empresários ligados aos setores industrial, de energia, bancário, meios de comunicação, ONGs, entre outros, passam a formar parcerias com o setor público, com vistas a obtenção de recursos financeiros, políticos e mercadológicos. Com isso, para além de produzirem uma nova maneira de organização do setor público, esse reordenamento no sistema educacional tensiona a formação dos estudantes e dos trabalhadores, que passa a pautar-se na busca pela flexibilidade, polivalência, empregabilidade e empreendedorismo, seguindo à lógica do modelo empresarial. (PINHEIRO, 2018).

Na perspectiva de Brown (2018), a *governança* neoliberal contemporânea atua através da transformação de sujeitos e grupos em empreendedores, delegando-lhes autoridade e poder de decisão através da implementação de determinados padrões de comportamento. Tais processos tornam os sujeitos responsáveis por si mesmos e alinhados ao projeto neoliberal mais geral, com

vistas a integrá-los na concepção individualizante e meritocrática que permeia tal cenário. Ao responsabilizar inteiramente os indivíduos pela garantia de seus direitos, esse *modus operandi* da governança neoliberal enfraquece a organização e consolidação de grupos coletivos e a consequente politização destes. Com isso, renunciando a ideia da coletividade e do social e substituindo-as pela política de governança, a mercadorização neoliberal das políticas públicas atrofia todas as reais possibilidades de exercício efetivo da cidadania.

Brown (2018) evidencia ainda que através da governança neoliberal, discussões coletivas e democráticas sobre justiça perdem espaço para resoluções técnicas de tais problemáticas, de modo que questões de direito são substituídas por questões de efetividade e questões de legitimidade por questões de eficácia. Deste modo, a solidariedade coletiva que atravessa as batalhas políticas e a consciência de classe dos movimentos sindicais nos espaços de trabalho cedem lugar à responsabilização individualizada e despolitizada de cada sujeito. Nesse sentido, a governança neoliberal torna-se um importante elemento não apenas de responsabilização dos sujeitos, mas também de atuação individual e alienada destes em relação ao contexto mercadológico ao qual estão inseridos, tornando-se assim um fértil terreno de sobrevivência. (BROWN, 2018, p.21).

Segundo Martins e Krawczyk (2018), a partir desse contexto:

“Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais, como fez a Comunidade Solidária. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão”. (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 06).

Em que pesem os inegáveis avanços nos indicadores da educação brasileira, o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 –2010) não interrompe essa lógica, acabando, em alguma medida, por intensificá-la. Nesse sentido, tanto o governo Lula quanto o governo Dilma (2011 – 2016), do Partido dos Trabalhadores, consegue chegar e se manter no poder, graças à realização de acordos com os setores empresarial, latifundiário, industrial e banqueiro, mantendo, ao mesmo tempo, suas conexões com os sindicatos e movimentos sociais, constituindo com isso um novo arranjo social entre grande parte do setor econômico e a classe dos trabalhadores. (PINHEIRO, 2018, p.49).

Pinheiro (2018) ressalta alguns dos avanços do setor educacional no governo Lula, como o aumento dos recursos orçamentários disponibilizados para educação básica, que salta “de R\$

1.491.183, em 2002, para 3.886.835, em 2010”; as políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior como o Programa Universidade para Todos (Prouni), com oferta aos estudantes de maior vulnerabilidade econômica; o Financiamento Estudantil (Fies); o aumento das vagas nas universidades federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); bem como o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), no campo da formação profissional. (PINHEIRO, 2018, p. 53).

Torna-se importante salientar que esses avanços foram oriundos, em grande medida, da parceria com os setores empresariais, de modo que “grandes conglomerados financeiros ganharam maior solidez ao realizarem parceria com a União, para a ampliação do Ensino Superior, constituindo um repasse, sem precedentes históricos, de recursos do fundo público para essas instituições”. (PINHEIRO, 2018, p. 53). Essa atuação empresarial se intensifica ainda mais a partir da criação do movimento Todos Pela Educação²¹ (TPE), haja vista ter sido nesse contexto, que “provavelmente pela primeira vez na história do país, um grupo, pertencente a esse setor, tenha conseguido aglutinar os mais variados sujeitos da “vida pública nacional” em uma empreitada com o viés educacional”. (PINHEIRO, 2018, p. 63).

No período compreendido entre julho de 2005 e janeiro de 2012, ainda durante os Governos Lula e Dilma, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, participou do evento de criação do movimento TPE. (PINHEIRO, 2018, p. 64). Este movimento amplia sua atuação a partir da Lei 13.019 de fevereiro de 2014, que trata do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), tendo como desafio “aperfeiçoar o ambiente jurídico e institucional relacionando as organizações da sociedade civil (OSC’s) e suas relações de parceria com o Estado”. (BRASIL, 2014, p. 7 *apud* PINHEIRO, 2018, p. 206). Ao regular as condições do imbricamento entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a Lei 13.019/2014 passa a impactar fortemente nas relações entre o Estado e as OSCs, uma vez que estabelece novos regulamentos jurídicos, tendo as OSCs como parceiras do Estado para a garantia e a efetivação de direitos, estimulando, com isso, a “gestão pública democrática” e a implementação da Lei, que

²¹ O Todos Pela Educação, que tem como sigla TPE, e assim doravante denominado neste Estatuto Social, é uma associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de caráter privado e natureza filantrópica, fundada em 07 (sete) de setembro de 2006, que se regerá por este Estatuto Social Consolidado, por seu Regimento Interno e sob os auspícios da Lei 9.790 de 23/03/1999, regulamentada pelo Decreto nº 3100, de 30 de junho de 1999 (Todos Pela Educação, 2013 *apud* PINHEIRO, 2018, p. 67).

passou a vigorar a partir de janeiro de 2017 e as parcerias, que no corpo do texto legal, “qualificam as políticas públicas”.(BRASIL, 2014, p. 11 *apud* PINHEIRO, 2018, p. 207).

Ao legitimar as parcerias entre o Estado e as OSCs, a Lei 13.019/14 induz à redução da atuação do Estado na produção e implementação de políticas públicas, considerando a criação das mais de 400 mil instituições sem fins lucrativos cadastradas no país, os 2,2 milhões de empregos formais sob responsabilidade do Terceiro Setor, bem como as “ 20,7 mil organizações que se beneficiam na realização de parcerias com o governo Federal conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)”. (PINHEIRO, 2018, p. 207).

Sendo uma dessas organizações que mais tem influenciado e atuado junto à produção e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil na atualidade, o movimento TPE é apresentado por Martins e Krawczyk (2018) da seguinte maneira:

Representa uma ampla coalizão formada pelos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área de educação. Sua gênese está associada a grupos empresariais de origem, porte e setores bastante diversos, mas que, no seu conjunto, representam uma importante fração da classe burguesa, tais como: Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas -GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros. Financeiramente, o TPE organiza-se a partir da captação de recursos privados, feitos através de doações de grandes grupos empresariais e de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (KRAWCZYK, 2018, p.07).

Diante de todo esse contexto de adensamento das relações entre o público e o privado na produção e implementação das políticas públicas educacionais, não por acaso, o termo *governança* compõe o título do capítulo V da Portaria nº 649/18 “Da Governança e das Atribuições das Partes”, ao se referir à organização de comitês específicos para o processo de monitoramento e avaliação dos Programa de Apoio ao novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018b, p. 2).

Com o objetivo de gerar aprendizado acerca da implementação da Reforma do Ensino Médio de maneira progressiva em todas as escolas, a referida portaria estabelece no Art. 9º do capítulo IV que as secretarias de educação deveriam criar, no ano de 2018, grupos de trabalho com vistas a orientar e acompanhar o processo de implementação das escolas-piloto. (BRASIL, 2018b). As atividades destas escolas iniciariam no ano de 2019, ofertando ao menos dois itinerários formativos em pelo menos trinta por cento das escolas de Ensino Médio participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

(EMTI)²² (devendo contemplar cem por cento destas escolas até 2022), escolas que participem do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)²³ e escolas que possuam carga horária diária de 5 horas. (BRASIL, 2018b, p. 2-3).

A Portaria nº 649/18 estabelece também a formação de um comitê de monitoramento e avaliação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio no MEC, devendo ser composto por cinco representantes queriam como atribuição o acompanhamento e a contribuição com a proposição de possíveis ajustes ao Programa junto às redes de ensino²⁴. (BRASIL, 2018b, p. 2-3). Em diálogo com o comitê do MEC, as secretarias de educação também deveriam formar seus respectivos comitês com vistas ao acompanhamento da implementação do Programa, devendo ser composto por, pelo menos, cinquenta por cento de funcionários do quadro efetivo da escola. Para cumprimento desta função, as secretarias receberiam “assistência técnica de *consultores especializados*”, assim como deverão autorizar também a realização de auditorias pelo MEC com o objetivo de “verificação do cumprimento de metas dos indicadores processuais definidos no PLI do Novo Ensino Médio da rede [...]”. (BRASIL, 2018b, p. 3).

Em relação a essas chamadas consultorias especializadas, Farias e Silva (2019) esclarecem que os entes coletivos que vêm prestando esses serviços fazem parte da rede Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular (MPBNC), coordenado e financiado pela Fundação Lemann, entre outras instituições ligadas ao setor empresarial, que desde 2013 vêm atuando na produção das políticas públicas brasileiras, tendo se fortalecido ainda mais após o golpe de 2016. Junto com as redes do Movimento Todos Pela Educação e Atlas Network, a rede

²² Instituído pela Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI tem como objetivo apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas do Ensino Médio. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>.

²³ Instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009, o PROEMI teve como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Fonte: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf.

²⁴ Estes representantes serão compostos da seguinte forma: “I - cinco representantes da Secretaria de Educação Básica, sendo: a) Secretário de Educação Básica, que o presidirá; b) Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo; c) Coordenador-Geral do Ensino Médio; d) Diretor de Apoio às Redes de Educação Básica; e) Diretor de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica; II - dois representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; III - dois representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; IV - um representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; e V - cinco representantes indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, sendo um por região” (BRASIL, 2018b, p. 2-3).

do MPBNC compõe a atual política de *governança*, e vem sendo bastante atuante na produção da reforma curricular da educação básica e da BNCC²⁵. (FARIA; SILVA, 2019).

Com o objetivo de definir “as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁶ às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do EMTI” (que não sejam participantes da 1ª ou 2ª Portaria do EMTI (BRASIL, 2018e), o MEC publicou a Portaria nº 1.024, no dia 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018c, p.1). Torna-se importante chamar a atenção para seu Art. 7º que condiciona este apoio financeiro à disponibilidade orçamentária do FNDE, contemplando apenas uma parcela das escolas.

Para o recebimento destes recursos, a escola deve ser piloto do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio ou participar do Centro Nacional de Mídias da Educação²⁷. (BRASIL,

²⁵ Atualmente a rede do MPBNC é composta por agentes do Banco Itaú BBA, da Fundação Itaú Social, do Instituto Unibanco, do Instituto Inspirare, do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Lemann, do Instituto Natura, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, do Instituto Rodrigo Mendes, do Serviço Social do Comércio (SESC), do Ministério da Educação (MEC), da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Banco Mundial, da Comunidade Educativa da Fundação SM (CEDAC), do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), do Instituto Singularidades, da Academia Paulista de Educação, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), do Movimento Todos pela Educação, da Fundação Cesgranrio, da Abrelivros, do Laboratório de Educação (Labedu), da Cidade Escola Aprendiz (ONG), do Instituto INSPER, da Fundação Roberto Marinho e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) (FARIA; SILVA, 2019, p. 10-11).

²⁶ “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Conforme Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, os repasses dos recursos dar-se-ão em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira parcela ser efetivado até **30 de abril** e o da segunda parcela até **30 de setembro** de cada exercício às EEx, UEx e EM que cumprirem as exigências de atualização cadastral até a data de efetivação dos pagamentos”. Fonte: [https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coplan/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde/#:~:text=Criado%20em%201995%20pelo%20governo,social%20e%20a%20autogest%C3%A3o%20escolar.](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coplan/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde/#:~:text=Criado%20em%201995%20pelo%20governo,social%20e%20a%20autogest%C3%A3o%20escolar. Acesso em 20.05.22.)

²⁷ “O Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME) é uma proposta de ensino presencial mediado por tecnologia, lançado pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares no dia 13/11/2018, na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, em Campo Grande (MS). Em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e apoio da TV Escola e da Fundação Roberto Marinho, o CNME contempla o ensino presencial mediado por tecnologia, permitindo que professores e alunos participem de aulas, em tempo real, ministradas por um professor a partir de um estúdio. A iniciativa já contempla 150 escolas públicas de ensino médio de 18 estados brasileiros: Amazonas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. A primeira fase de implementação do CNME, iniciada em agosto de 2018, e que será concluída em dezembro, está atendendo, aproximadamente, dez mil alunos”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71011-mec->

2018c, p. 1). Como critério de seleção das escolas contempladas com o respectivo recurso, a Portaria estabelece em seu Art. 4º que as secretarias de educação considerem, no mínimo, uma escola por cada um dos seguintes grupos: “educação escolar indígena, quilombola ou do campo; de Ensino Médio regular no período noturno; que apresente Indicador de Nível Sócio Econômico – INSE baixo ou muito baixo, ou outro critério de vulnerabilidade social; seja a única a oferecer o Ensino Médio no seu município; tenha até 130 alunos matriculados no Ensino Médio”. (BRASIL, 2018c, p. 2).

As secretarias de educação cujas escolas receberem este recurso por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio devem elaborar um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e enviá-lo ao MEC, de modo que este documento contemple os seguintes aspectos:

- I - Indicação dos fluxos e critérios utilizados para aprovação da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC de cada unidade escolar;
- II - Orientações gerais para a elaboração e a execução da PFC, descrevendo os resultados esperados;
- III - metodologia de acompanhamento da implementação das PFC, com cronograma e responsáveis;
- IV - Descrição dos apoios que a SEE ofertará às escolas para cada um dos elementos das PFC, conforme documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018c, p. 2).

A partir das orientações da PAPFC, cada escola contemplada com os recursos do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deve elaborar o seu Plano de Flexibilização Curricular (PFC), explicitando ações que contribuirão para a melhoria da aprendizagem e diminuição do abandono dos estudantes. Este Plano deve ser coerente com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com as DCNEM e precisa observar os requisitos estabelecidos no Art. 6º da Portaria, quais sejam:

- 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;
- 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 PPP para sua implementação até 2020 (BRASIL, 2018c, p. 2).

Em contrapartida a este apoio financeiro, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio demanda que as secretarias estaduais elaborem seus Planos de Implementação do Novo Ensino Médio; suas propostas curriculares, devidamente aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação; implementação da nova proposta curricular nas escolas e com carga horária mínima de mil horas anuais a partir de 2019. (BRASIL, 2018c).

Caso as secretarias estaduais não cumpram com as condições estabelecidas pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio expressas nas Portarias nº 649 e 1.024/18 e suas respectivas escolas também descumpram com o que propuseram em suas PFC's, o MEC poderá bloquear os recursos dessas escolas, conforme definido no Art. 8º da Portaria 1.024/18. As condições de repasse destes recursos para as escolas são estabelecidas no Art. 9º que define o pagamento em três parcelas, obedecendo o disposto na Resolução nº 21/2018 do FNDE²⁸. O recebimento da primeira parcela acontece quando a escola adere ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; a segunda quando a SEE elabora sua PAPFC que deve ser encaminhada ao MEC e aprova a PFC da escola; e a terceira parcela quando a escola apresenta sua nova matriz curricular e seu PPP reelaborado, de modo que essas ações definidas na PFC são monitoradas. (BRASIL 2018c, p. 3). Este apoio financeiro conta com um valor fixo, sendo o mesmo para todas as escolas, e um valor flexível definido pela quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio. Para além deste quantitativo, recebem um adicional de 10% as seguintes escolas: participantes do Centro Nacional de Mídias, cujo INSE referente ao ano de 2015 seja “muito baixo” ou

²⁸ “Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Define em seu Art. 1º: Ficam destinados recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, nas categorias econômicas de custeio e de capital, em favor das escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI”. (BRASIL, 2018e, p. 1-3).

“baixo”; escolas quilombolas; escolas indígenas; escolas do campo; escolas com carga horária anual inferior a 1.000 horas e escolas sorteadas para avaliação da Portaria de Pesquisa do EMTI.

Com vistas a atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de maneira que esta contemple as prerrogativas da Lei 13.415/17, o Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução nº 03/18, documento normativo da Reforma do Ensino Médio que trataremos a seguir.

2.4. ATUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415/17: RESOLUÇÃO CNE Nº 3 DE NOVEMBRO DE 2018

Em março de 2018 tramitou no CNE uma minuta com o objetivo de instituir novas DCNEM, de forma a revogar “a norma estabelecida em 2012 (Parecer CNE/CEB nº05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02 2012) e adequar as DCNEM às disposições presentes na Lei 13.415/17”. (SILVA, 2019b). Aprovada pelo CNE em 21 de novembro de 2018, a Resolução CNE/CEB nº 03/18 traz como uma de suas proposições que:

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% no ensino médio noturno. Neste turno, a duração do curso poderá ser ampliada para mais de 3 (três) anos com menor carga horária diária e anual, garantindo o total mínimo de 2.400 horas até 2021 e de 3.000 horas até 2022. Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% de sua carga horária à distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos. (BRASIL, 2018d, p. 10-11, grifos nossos).

Reiterando que a Lei 13.415/17 permite que esta formação à distância possa ser ofertada através de parcerias estabelecidas entre os sistemas de ensino e instituições privadas, esta reforma “vai ao encontro do privado em detrimento do público, do empresariamento da educação básica, da oferta privada de parte do Ensino Médio público, do (falacioso) discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial”. (SILVA, 2019, p. 109). Para além dessas proposições, as novas DCNEM reforçam e regulamentam as demais ordenações da Lei 13.415/17, como a formação geral básica dos estudantes sendo composta por competências e habilidades previstas na BNCC e pelos itinerários formativos, bem como o reconhecimento de

que atividades realizadas pelos estudantes, inclusive a participação em trabalhos voluntários - sejam presenciais ou à distância - possam integralizar parte da carga horária geral do Ensino Médio. (BRASIL, 2018d, p. 11).

Reverberando a concepção de educação pragmática, utilitarista e atrelada ao mercado de trabalho, esta resolução estabelece a importância da oferta da formação técnica e profissional dos jovens, de forma que estes estejam devidamente habilitados “tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação”. (BRASIL, 2018d, p. 7).

No tocante a esta concepção educacional que embasa a atual Reforma do Ensino Médio, Silva (2019) destaca a presença da desvalorização de uma formação de qualidade aos jovens das escolas públicas brasileiras, de modo que os rumos indicados por essas políticas se constituem em um enorme retrocesso em relação aos caminhos que vinham se delineando desde a LDB 9394/96. Neste sentido, ao alterar as orientações existentes nas DCNEM de 2012, que propõem um “currículo integrado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e um conjunto de componentes curriculares capazes de oportunizar o acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes” (SILVA, 2019, p. 111), as novas DCNEM retroagem da compreensão do Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Diante deste contexto de intensificação da precarização do Ensino Médio reverberado pela Resolução nº 03/18, mais uma vez o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, aliado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentre outras instituições²⁹ se posicionaram, anunciando que:

“O financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização *stricto sensu*, que o governo federal e os governos distrital e estaduais

²⁹ “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Rede Escola Pública e Universidade (REPU)”. Fonte: <https://www.anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precariozacao>. Acesso em 10.04.2019.

terceirizarão o que é de sua responsabilidade constitucional. O Ensino Médio é parte constitutiva da educação básica e precisa cumprir a função precípua de contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não é admissível que frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura, os jovens pobres sejam afastados da escola limitando o tempo presencial a três dias por semana. Igualmente inadmissível é o uso do dinheiro público para a mercantilização desse nível de ensino de acordo com interesses, demandas e necessidades que não correspondem aos das nossas juventudes” (ANPEd, 2018, n. p.).

Na contramão desta perspectiva de Ensino Médio de formação integral enquanto etapa final na escolarização básica, a Resolução nº 03/18 determina que, ao elaborarem suas Propostas de Flexibilização Curricular, as escolas considerem o componente projeto de vida e a carreira do aluno como um procedimento pedagógico “cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades”. (BRASIL, 2018d, p. 15).

Com relação a esta flexibilização das trajetórias curriculares com vistas ao atendimento do projeto de vida dos estudantes, Kuenzer (2017) enfatiza que ao atribuir às redes estaduais a responsabilidade pela oferta dos itinerários formativos a depender de suas condições estruturais reais para isso, esta reforma desconsidera que em muitos municípios há poucas ou apenas uma ou duas escolas de Ensino Médio e que essas funcionam, em sua maioria, em condições bastante restritas.

Com isso, o discurso de que as escolas deverão considerar os interesses, talentos, desejos e potencialidades dos estudantes com vistas a orientá-los em seus projetos de vida e no planejamento das carreiras profissionais por eles almejadas se torna um tanto controverso, considerando que a grande maioria dos estudantes não terá sequer a possibilidade de escolha desses itinerários. Considerando ainda que o estudante só poderá cursar mais de um itinerário caso haja vaga disponível, e que o itinerário cursado reduz as chances desse estudante ingressar em um curso superior em área diferente da do itinerário que lhe foi possível cursar, este acabará tendo que se valer dos cursos preparatórios. Para além desta questão, Kuenzer (2017) ressalta ainda que esta reforma:

Resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas,

equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 336).

Ainda sobre a organização curricular, as novas DCNEM definem em seu Art. 12, parágrafo 2º que, com vistas a assegurar a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de procedimentos metodológicos que propiciem o protagonismo dos estudantes, os itinerários formativos devem organizar-se com base em “um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo”. (BRASIL, 2018d, p.7).

O 3º parágrafo deste mesmo artigo define que os itinerários formativos podem ser integrados, podendo, portanto, ser ofertados através dos chamados “arranjos curriculares”, conciliando mais de uma área de conhecimento e de formação técnica e profissional. Para além desta questão, cada rede de ensino terá obrigação de ofertar apenas mais de um itinerário formativo (em áreas de conhecimento diferentes) em cada município e, a seu critério, ofertar as chamadas “competências eletivas” como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo cursado pelo estudante, sempre considerando suas possibilidades estruturais e de recursos. (BRASIL, 2018d, p. 7-8).

Em relação à avaliação, a Resolução CNE nº 03/18 regulamenta em seu Art. 31, que “os padrões de desempenho esperados para os estudantes do Ensino Médio deverão ser estabelecidos pela União, de forma que estes sejam referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da BNCC”. (BRASIL, 2018d, p. 15). Esta normatização se materializa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais processos seletivos para acesso ao Ensino Superior que, segundo o Art. 32 da referida Resolução, deverão necessariamente ser elaborados com base nos conteúdos da BNCC, constituindo-se na primeira etapa do processo seletivo. Na segunda etapa deste processo, as provas do ENEM e demais processos seletivos deverão ser elaborados a partir dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos – documento normativo a ser tratado no próximo item desta tese –, de maneira que o estudante possa escolher as provas a serem realizadas conforme a área relacionada ao curso superior que ele pretende cursar. (BRASIL, 2018d, p. 15).

Corroborando todo o processo de articulação dos agentes formuladores das políticas da educação básica, a Resolução nº 03/18 estabelece ainda em seu Art. 34 que a elaboração das propostas curriculares, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos, bem

como os sistemas nacionais de avaliação da educação básica, serão por ela norteados, de modo que até mesmo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e todos os demais programas nacionais voltados à distribuição de livros, materiais didáticos, recursos físicos ou digitais sejam também organizados em consonância com as novas DCNEM. (BRASIL, 2018d, p. 16).

2.5 REFERENCIAIS PARA ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: PORTARIA Nº 1.432 DE DEZEMBRO DE 2018

Com o objetivo de regular o que está na Lei 13.415/17, o MEC estabeleceu os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Considerando os regulamentos dispostos nas novas DCNEM de que a oferta dos itinerários formativos deve organizar-se a partir de quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) e de que estes são complementares, a Portaria nº 1.432/18 ressalta a importância de que as propostas curriculares elaboradas pelas redes de ensino e pelas instituições escolares incorporem e integrem todos eles, de modo que os estudantes possam experimentar situações de aprendizagem diferenciadas. (BRASIL, 2019).

Em que pese a importância atribuída nesta Portaria da incorporação de todos os eixos estruturantes na oferta dos itinerários formativos com vistas à garantia do desenvolvimento de “um conjunto diversificado de habilidades relevantes para a formação integral dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 2), a mesma determina que estes deverão realizar apenas um itinerário formativo completo de modo que este perpassasse necessariamente por apenas um eixo estruturante. Isso posto, mais uma vez esta Reforma do Ensino Médio explicita suas contradições, sua essência pragmática, utilitarista e reducionista dos conteúdos, ao deixar a garantia de integralização de todos os eixos estruturantes nos itinerários formativos sob inteira responsabilidade dos sistemas de ensino, sem lhes disponibilizar as condições estruturais necessárias para isso.

Corroborando mais esta controvérsia do chamado Novo Ensino Médio, o fato de que os estudantes só poderão cursar outros itinerários formativos após terem concluído a carga horária total do Ensino Médio e caso a rede de ensino disponibilize de vagas para isso, o que reforça também a compreensão de que a opção dos jovens pela escolha dos itinerários se constitui em um discurso falacioso.

A Portaria ora analisada traz ainda uma explicação acerca da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos metodológicos que podem ser adotados em cada um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos. No que se refere especificamente ao eixo Empreendedorismo, este documento normativo justifica sua importância, à luz do seguinte argumento:

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela *incerteza, volatilidade e mudança permanente*, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se *adaptar* a diferentes contextos e criar oportunidades para si e para os demais. Em virtude disso, há a necessidade de se aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao *mundo do trabalho* e à gestão de *iniciativas empreendedoras*; ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida; e utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou *produtivos* (BRASIL, 2019, p. 4, grifos nossos).

Este eixo estruturante explicita a importância de que os estudantes sejam capazes de se tornar empreendedores e “protagonistas” de suas trajetórias, o que deixa ainda mais evidente a concepção de educação que fundamenta esta reforma. Para enfatizarmos ainda mais tal concepção, destacamos na citação acima as expressões “*incerteza, volatilidade, mudança permanente, adaptar, mundo do trabalho, iniciativas empreendedoras e produtivos*”, haja vista que estas vêm perpassando não apenas os documentos normativos da Reforma do Ensino Médio, como o discurso do governo e dos defensores como um todo.

Esta concepção atrela-se às políticas educacionais neoliberais que envolvem uma combinação de três categorias centrais: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012). Tais políticas educacionais que desresponsabilizam o Estado pela educação pública vêm se constituindo como práticas crescentes no Brasil, em especial nas secretarias estaduais e municipais de educação. Acerca desta desresponsabilização do Estado, Freitas (2012) esclarece ainda que ela só acontece quando se torna conveniente aos chamados “reformadores empresariais”, ou seja, “quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas”. (FREITAS, 2012, p. 386).

Neste sentido, o autor chama atenção para a importância de se desvendar os reais interesses dessas políticas educacionais, quais sejam, os “interesses hegemônicos dos

empresários que reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas”. (FREITAS, 2012, p. 387).

Ainda em relação à organização dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, a Portaria 1.432/18 explicita que é de responsabilidade das redes de ensino e das escolas a definição da sequência em que estes eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles. Nesse sentido, a proposta curricular poderá ser organizada por disciplinas, por oficinas, por unidades, por unidades/campos temáticos, por projetos, bem como outras possibilidades de flexibilização dos currículos; e se os itinerários formativos terão como foco uma ou mais áreas do conhecimento, a combinação de uma dessas áreas com a formação técnica e profissional ou apenas esta última. (BRASIL, 2019).

A Portaria traz ainda os dois quadros a seguir em que são apresentadas detalhadamente as habilidades relacionadas a cada um dos itinerários formativos: o Quadro 3 apresenta as habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC a serem desenvolvidas por todos os Itinerários Formativos e o Quadro 4 as habilidades de natureza mais específica, associadas a cada uma das áreas de conhecimento e à formação técnica e profissional. (BRASIL, 2019, p. 4-11).

QUADRO 4 – HABILIDADES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ASSOCIADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO: (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.				
PROCESSOS CRIATIVOS	HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO: (EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. (EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática. (EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.				
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL: (EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade. (EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.				
EMPREENDEDORISMO	HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA: (EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. (EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. (EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.				

Fonte: (BRASIL, 2019)

As habilidades apresentadas no quadro acima, que devem nortear a formação da juventude brasileira, estão voltadas à uma perspectiva educacional pragmática e utilitarista, elucidadas principalmente pelo uso de expressões tais como, *empreendedorismo*, *projeto de vida*, *resiliência*, *proatividade*, *produtividade*, *mundo do trabalho*.

Não por acaso, mas também como tática de convencer a toda população de que os propósitos da BNCC se fundamentam numa concepção de educação verdadeiramente democrática e emancipadora e que atende aos reais anseios da juventude brasileira, palavras como *criticidade*, *criatividade*, *respeito aos valores universais* como

liberdade/democracia/justiça social também se fazem presentes na gama de habilidades contempladas neste documento. Nesse sentido, um olhar menos crítico e analítico em relação à BNCC e aos interesses dos grupos empresariais que participaram efetivamente de sua produção, pode levar muitas pessoas a perceberem este documento como elemento importante para a formação de uma juventude realmente crítica e emancipada.

Nesse sentido, cabe-nos o seguinte questionamento: Como formar sujeitos com tais características se a perspectiva de formação humana que alicerça a BNCC e a Reforma do Ensino Médio como um todo pauta-se num movimento de cerceamento ao fazer docente e ao controle das práticas pedagógicas escolares através da padronização curricular e da negação da importância de disciplinas imprescindíveis à uma formação crítica como a Filosofia, Sociologia e a própria Arte? Como formar uma juventude com formação crítica, emancipada, se esta não foi sequer ouvida durante o movimento autoritário e impositivo que instituiu esta reforma? Acerca dessas questões, Peroni, Caetano e Lima (2018) enfatizam:

Consideramos que há um forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos que padronizam o fazer e o pensar dos professores ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade. Neste contexto, entendemos que a democracia é incompatível com privatização e censura, pois pressupõe a participação, a coletivização das decisões, o debate de projetos com a sociedade. Os interlocutores das reformas e dos projetos educacionais que vem sendo apresentados no período pós-golpe, têm sido o privado mercantil e os setores mais reacionários cujo objetivo é dar a direção à educação. Trata-se de projetos em disputa, e a disputa por projetos societários é parte de uma sociedade democrática. No entanto, os projetos dos quais tratamos nesse artigo buscam impedir o debate e a divergência de ideias e concepções, negando os que sejam ideologicamente opostos aos seus. Por isso, apresentam meios para censurar os professores, estudantes, pesquisadores e entidades que historicamente lutaram pela escola pública e o direito à educação. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2018, p. 430).

Não bastasse a formação da juventude estar alicerçada em uma concepção economicista e de atendimento às demandas do capital, contrariando toda uma concepção de formação integral, as habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida expressas no quadro anterior, não se furtam de enfatizar a importância da formação de uma juventude que seja *resiliente* a todo esse projeto de desresponsabilização do Estado na garantia de seus direitos constitucionais e que se sinta totalmente responsável pela garantia desses direitos. Considerando um país tão desigual como o Brasil, em que 7,1% dos jovens de 15 a 17 (BRASIL/INEP/MEC, 2020) anos não frequentam a escola e nem concluíram a educação básica e que 14,5% (869.235)

dos que estão cursando o Ensino Médio precisam trabalhar – para ajudar nas despesas familiares ou até mesmo para sobreviverem –, querer que estes possam “*reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade*” (BRASIL, 2019, n. p.), apresenta-se como uma ação, no mínimo, irresponsável do Estado.

Através do conceito de “cidadania sacrificial”, Brown (2018) nos ajuda a pensar sobre essas questões, chamando atenção para os seguintes elementos:

[...]enquanto a racionalidade política neoliberal, administrada pela governança, elimina os últimos traços da formulação republicana clássica de cidadania como engajamento público, ela, no entanto retém, transformada, a ideia de sacrifício cidadão. Se a virtude cidadã é retrabalhada na forma de empreendedorismo responsabilizado, ela também o é enquanto “sacrifício compartilhado”, potencialmente necessário a uma economia saudável ou problemática, mas, acima de tudo, flexível. Esse sacrifício pode variar entre sofrer os efeitos diretos da terceirização de postos de trabalho, cortes em licenças, salários ou benefícios, e sofrer os efeitos indiretos do estagflação, restrições ao crédito, crises de liquidez ou de moeda. Pode ser amplamente compartilhado, como a redução do investimento estatal em educação [...]. (BROWN, 2018, p. 33).

A partir desse conceito, a autora nos incita a problematizar a reforma educacional em discussão nesse trabalho, formalizada nos textos normativos que a regulamentam e, em especial, nas “habilidades” prescritas no quadro anterior, quais sejam, a de que os indivíduos sejam formados também nos bancos escolares, a sentirem-se totalmente responsáveis pela garantia de seus direitos, adaptando-se sem maiores resistências ao *modus operandi* do capital, eximindo com isso o dever do Estado em prover a garantia desses direitos. Em relação a isso, Brown (2018) considera ainda que:

Hoje, como a métrica econômica saturou os propósitos nacionais e de Estado, o cidadão neoliberal inteiramente responsabilizado não precisa arriscar-se à morte estoicamente no campo de batalha, mas tão-somente suportar, sem queixas, o desemprego, subemprego ou o emprego infinito (consequência da demolição dos sistemas de aposentaria). O cidadão totalmente responsabilizado não reivindica proteção contra as bolhas que de repente estouram no capitalismo, contra recessões diminuidoras de postos de trabalhos, crises de crédito e colapsos do mercado imobiliário, os apetites do capitalismo por terceirização e seu prazer, recentemente descoberto, em apostar contra si mesmo ou em catástrofes. Esse cidadão redime o Estado, a lei e a economia de responsabilizarem-se e de responderem pela sua própria condição e dificuldades, e está pronto a se sacrificar em nome do crescimento econômico e das restrições fiscais quando chamado a fazê-lo. Dado que a racionalidade neoliberal enfraquece a própria ideia de público e de uma cidadania para além do ser membro, ela diminui dramaticamente o fato e o valor da vida

pública, que tende a tratar a resistência mais como episódica e rebelde do que como participatória e constitutiva da soberania popular. (BROWN, 2018, p. 50).

Nesse contexto de racionalidade política neoliberal, o trabalhador, o consumidor e o cidadão ativista, capazes de se articularem e se organizarem enquanto força social, acabam por serem convertidos em peças isoladas de capital humano autoinvestidor. Com isso, para além de serem mais facilmente governados, são também formados com o objetivo de integrarem um amplo projeto de crescimento econômico, mesmo que para isso sejam sacrificados. Dito de outro modo, a racionalidade política operada pela governança neoliberal aniquila os últimos resquícios da cidadania como engajamento público, “ela, no entanto retém, transformada, a ideia de sacrifício cidadão”. (BROWN, 2018, p. 33).

Nessa perspectiva, a autora salienta ainda que, ao ser reconfigurada na forma de “empreendedorismo responsabilizado”, a virtude da cidadania também estaria no “sacrifício compartilhado”, haja vista ser este necessário a uma economia flexível. Assim, tal sacrifício pode se materializar nas seguintes situações:

Sofrer os efeitos diretos da terceirização de postos de trabalho, cortes em licenças, salários ou benefícios, e sofrer os efeitos indiretos do estagflação - restrições ao crédito, crises de liquidez ou de moeda. Pode ser amplamente compartilhado, como a redução do investimento estatal em educação, ou ser sofrido individualmente, como o fenômeno “último contratado, primeiro demitido”; pode também, como é mais frequente, ser sofrido desproporcionalmente mais pelo grupo ou classe mais fracos, como é o caso das licenças ou férias coletivas involuntárias, ou das reduções nos serviços públicos. (BROWN, 2018, p. 33-34).

Em qualquer uma dessas situações, ao passo que a cidadania ativa é subtraída para ajustar-se ao capital humano responsabilizado, a cidadania sacrificial se alastra, reverberando um discurso relacionado à saúde de uma empresa ou nação, ou, mais uma vez, a “saúde da nação como empresa”. (BROWN, 2018, p. 34). Nesse contexto, o Estado não mais investe em saúde e educação, de modo que os cortes são transferidos aos municípios e estes os transferem às instituições, que são desprovidas dos recursos necessários ao exercício dessa autonomia, ou melhor, dessa falaciosa liberdade de escolha. À medida que essa atribuição de autoridade e orçamento é transferida para unidades cada vez menores e mais fragilizadas como, por exemplo, as escolas, somada à competição entre estas, a partir do *modus operandi* das redes de governança, essas instituições passam a se responsabilizarem por suas escolhas, sem que tenham recursos para tais, configurando-se, assim, uma responsabilidade inoperante. (BROWN, 2018).

QUADRO 5 - HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. (EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação. (EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização. (EMIFMAT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais. (EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. (EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	(EMIFFTP01) Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas, compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição. (EMIFFTP02) Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFFTP03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

Fonte: (BRASIL, 2019).

Da análise da Lei 13.415/17 e demais documentos normatizadores da atual reforma do Ensino Médio realizada nesta seção, depreende-se uma característica fundamental desta, qual seja, o alto teor de padronização do currículo através de uma BNCC, tornando-o, com isso, muito mais prescritivo que as próprias DCNEM de 1998. Ao condicionar o recebimento de recursos pela escola, as avaliações nacionais e até a própria formação dos professores à BNCC, esta reforma “obriga” as instituições de ensino a aderirem a este “novo” currículo.

Acerca de reformas educacionais como esta, atreladas basicamente a uma mudança no currículo, Pacheco (2000) pontua que o Estado acaba deixando de ser um provedor da educação para ser seu regulador, criando, para isso, esses mecanismos de controle do desempenho dos

alunos através das avaliações externas. Esse mecanismo vem sendo tão recorrente ao longo das últimas décadas que esse discurso de que a qualidade da educação está estritamente relacionada ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala já parece naturalizado. O grande problema desta naturalização é que muitas pessoas já nem questionam mais a verdadeira função social da escola.

Feita esta análise dos marcos regulatórios nacionais da Reforma do Ensino Médio, passemos na próxima seção a analisar os efeitos desta reforma no estado do Acre. Analisaremos, portanto, os respectivos Cadernos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio produzidos no Acre a partir da homologação da Resolução nº 3 do CNE, que instituiu as DCNEM de 1998, e a última Matriz Curricular implementada no estado com base nestas Diretrizes, bem como a nova Matriz Curricular homologada pela Resolução CEE/AC nº 143/19 que autoriza a implementação da Matriz Curricular a ser ofertada nas dez primeiras escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio. Ainda nesta seção apresentaremos os dados do Ensino Médio no Acre.

3. O ENSINO MÉDIO NO ACRE E SUAS PROPOSTAS CURRICULARES ANTES E DEPOIS DA LEI 13.415/17: O QUE MUDA E O QUE PERMANECE

O Ensino Médio tem sido marcado historicamente por uma prática de exclusão e seletividade, de modo que, inicialmente, formavam-se escolas diferentes para alunos de classes sociais também distintas. Neste sentido, durante todo o século XX, cabia aos jovens pertencentes à elite brasileira uma formação mais geral, propedêutica, com vistas a prosseguir nos estudos posteriores, e aos jovens das camadas sociais menos abastadas uma formação mais aligeirada, com preparação técnica para atendimento às demandas da economia industrial. Neste sentido, o ensino secundário brasileiro carrega em sua gênese um intenso processo de disputas em torno de que tipo de jovem se pretende formar, para atender a que tipo de sociedade, caracterizando, com isso, uma distribuição desigual do conhecimento, que acaba por demarcar o lugar que os jovens/as pessoas ocupam na sociedade.

Com o processo de redemocratização do Brasil, surge pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, a ideia de universalizar progressivamente o Ensino Médio, de modo que apenas com a promulgação da LDB 9394/96 este passa a ser apresentado como etapa da Educação Básica. A partir daí tem-se início um processo de reformas curriculares já explicitadas, quais sejam: elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998 (DCNEM), concebendo uma concepção de escola voltada ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços, com o objetivo de formar a juventude para o trabalho; produção das novas DCNEM nos anos de 2011 e 2012, atuando de modo a superar o caráter estrito e pragmático das DCNEM anteriores, tomando como foco a formação integral do estudante; e, finalmente, em 2017 é sancionada a Lei 13.415/17, analisada nesta tese. (SILVA; SCHEIBE, 2017).

É em meio a este cenário de reformas educacionais e de disputas pelo tipo de juventude que se pretende formar no Brasil que apresentamos primeiramente nesta seção os dados da oferta do Ensino Médio do Acre, com vistas a uma contextualização desta etapa final da escolarização básica. Em seguida analisamos as orientações curriculares para o Ensino Médio no Acre que antecederam a Lei 13.415/17 e as dela decorrentes, de modo a identificar as principais mudanças e permanências entre elas, procedimento que consideramos relevante para identificar e compreender processos de recontextualização, uma vez que a interpretação e os deslocamentos

de sentido realizados pelos sujeitos e redes de ensino podem expressar certa hibridização com elementos de suas experiências com políticas curriculares anteriores. Considerar aspectos da historicidade do Ensino Médio no estado do Acre permite-nos, pois, contextualizar melhor essas mudanças e permanências, qualificando, desse modo, a análise que será realizada em relação ao processo de implementação da reforma atual do Ensino Médio e as evidências de sua recontextualização no campo da prática. Para isso, utilizamos os cadernos das orientações curriculares para o Ensino Médio produzidas no Acre a partir da homologação da Resolução nº 3 do CNE, que instituiu as DCNEM de 1998, e a última matriz curricular implementada no estado com base nessas diretrizes, bem como a nova matriz curricular homologada pela Resolução nº 143/19, do CEE do Acre. Para além da análise documental realizada nesta seção, sentiu-se a necessidade de uma pesquisa de campo com informantes privilegiados que dispusessem de conhecimentos mais precisos acerca das referidas matrizes curriculares, de modo que dois desses informantes nos auxiliaram na compreensão de questões pontuais acerca das orientações curriculares do Ensino Médio no Acre anteriores à Lei 13.415/17 e outros três que nos concederam maiores informações sobre o processo de implementação desta referida lei nas escolas-piloto.

Para a obtenção de maiores informações acerca das orientações curriculares do Ensino Médio que vigoraram/vigoram³⁰ nas escolas de Ensino Médio do Acre antes da Lei 13.415/17 foram entrevistados: o Diretor do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (EDEM) no período de 2008 a 2014 (Ver Apêndice 5) e a Coordenadora da Divisão de Programas de Fomento ao Ensino e à Aprendizagem do núcleo da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul (CDP). (Ver Apêndice 8).

Em relação às informações acerca das orientações curriculares elaboradas pela SEE/AC para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio, bem como de seu processo de implementação nas escolas-piloto, foram entrevistadas três pessoas: 1) integrante da equipe do Ensino Médio (IEEM/SEE) da SEE/AC, com a realização de duas entrevistas, sendo uma no mês de março de 2019 (Ver Apêndice 3) e outra em novembro de 2020 (Ver Apêndice 4). 2) dois gestores, sendo um deles de uma escola-piloto localizada na zona rural (DEP1) (Ver Apêndice 5) e o outro de uma localizada em um bairro periférico da zona urbana (DEP2) (Ver Apêndice 6). A seleção

³⁰ No ano de 2022 todas as escolas de Ensino Médio do Acre passarão a utilizar o currículo do Novo Ensino Médio, que ainda está sob apreciação do CEE/AC. Até a data de 25/03/2022 a SEE/AC estava reformulando os documentos anexos do Currículo, com base nas proposições do CEE.

destes dois gestores deu-se em função de que foram os mais disponíveis para a entrevista naquele momento, nos permitindo com isso entender os principais desafios e dificuldades apresentados por escolas-piloto localizadas em diferentes contextos.

Ainda nesta seção, nos dedicamos a apresentar parte do resultado das análises realizadas nos documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação do Acre referentes a regulamentação do processo de implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no que se refere especificamente à análise da relação público-privada que permeia a política do Novo Ensino Médio, sendo esta categoria definida no processo inicial de elaboração deste estudo.

Feita esta apresentação inicial desta seção, passemos à discussão das orientações curriculares que vigoraram no Ensino Médio acreano até 2022, ano em que o Currículo de Referência Único do Novo Ensino Médio passará a ser utilizado em todas as escolas.

3.1 DADOS DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO ACRE

Se as condições de oferta do Ensino Médio no Brasil, de um modo geral, são ainda bem críticas, dos 9.392.768 (PNADC/IBGE, 2019) jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estimados para o estado em 2019, apenas 73,1% frequentavam essa etapa de ensino ou possuía educação básica completa, e 7,1% ainda se encontrava fora da escola ou não havia concluído a educação básica (Relatório Monitoramento PNE, 2019, p.86), o cenário do Ensino Médio no Acre apresenta uma situação ainda mais complexa.

Os dados apresentados no quadro a seguir (Quadro 5) evidenciam que dos 52.706 jovens (PANAD/IBGE, 2019) acreanos de 15 a 17 anos estimados para o ano de 2019 (PNAD/IBGE, 2019), apenas 29.558 estavam matriculados no Ensino Médio, 9.569 nos anos finais do ensino fundamental e 844 jovens estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, ao passo que 2.493 desses jovens cursavam ensino profissional, tanto o ensino médio propedêutico quanto o integrado. (BRASIL/INEP, 2019).

Para atender a toda esta juventude, o estado do Acre dispõe de 242 escolas que ofertam o Ensino Médio, de modo que 229 delas são públicas e atendem a 94,6% de todas as matrículas desta etapa da educação básica. Esse percentual de escolas que ofertam o Ensino Médio público no Acre chega a ser 8,5% maior que o brasileiro (BRASIL/INEP, 2019; BRASIL/IBGE, 2019).

QUADRO 6 – DADOS DE MATRÍCULA E ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO ACRE EM 2019

Quantidade de jovens de 15 a 17 estimados para 2019 no Acre		52.706		
Total matrículas Ensino Médio		29.558		
Matrículas Ensino Fundamental	Anos Iniciais	844		
	Anos Finais	9.569		
Total matrículas Ensino Fundamental		8.933		
Total matrículas Educação Profissional		2.493		
Percentual da população que frequentava o EM ou possuía educação básica completa		68,4%		
Percentual da população que frequentava a escola ou não havia concluído a educação básica		88,3%		
Percentual da população que não frequentava a escola ou não havia concluído a educação básica		11,7%		
Quantidade de escolas que ofertam EM		242		
Quantidade de escolas que ofertam EM por dependência administrativa	Pública			Privada
	229			13
	Federal	Estadual	Municipal	
		6	223	-
% do total matrículas no EM por dependência administrativa pública		94,6%		
		5,4		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2019) e do PNADC (IBGE, 2020).

Este cenário evidencia os graves problemas estruturais que perpassam o Ensino Médio público acreano, evidenciando seu caráter ainda excludente e desigual. Este fator se torna ainda mais preocupante se levarmos em conta que dos 29.274 jovens de 15 a 17 anos que cursam o Ensino Médio no Acre, 2.837 (8,7%) deles estudam e trabalham, o que inviabiliza a conciliação

entre o trabalho e o estudo em tempo integral. Com isso, esses jovens terão que fazer a difícil escolha entre trabalhar ou estudar. Considerando que a renda domiciliar per capita de 17.551 desses 52.706 jovens de 15 a 17 anos do Acre chega apenas a R\$ 261,25³¹ (um quarto de um salário-mínimo) e que a de 12.347 desses jovens varia entre mais de R\$ 261,25 até R\$ 522,00 (mais de um quarto até meio salário-mínimo) torna-se uma situação um tanto desumana ter que obrigar esses jovens a escolherem entre trabalhar ou estudar. (PNADC/IBGE, 2019).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, (PNAD/IBGE, 2020) a população acriana era de 878.000 habitantes, com estimativa para chegar a 906.876 em 2021, sendo a maioria (72,6%) residente na zona urbana e apenas 27,4 % residente na zona rural. O Produto Interno Bruto (PIB) acriano referente ao ano de 2019 era de 15.630.017, sendo que o rendimento mensal domiciliar per capita é de R\$888,00³². Estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas em julho de 2022 aponta que mais de 45% da população acriana está abaixo da linha de pobreza, de modo que quase metade da população dispõe de menos de meio salário mínimo para viver durante todo o mês.³³

O território acriana faz divisa com os estados do Amazonas e Rondônia, fazendo ainda fronteira com o Peru em toda sua porção oeste e com a Bolívia a sudeste. De acordo com a CPI/AC (2020), o Acre apresenta aproximadamente 23.485 indígenas compondo um total de 15 povos, distribuídos em 34 terras indígenas (TIs). Os povos que apresentam maior população indígena são os Huni Kuin, Yaminawá e Ashaninka e os municípios que concentram a maior parte de todos os povos indígenas (68%) são Santa Rosa do Purus, Feijó e Jordão.

Considerando que mais da metade (14), dos 22 municípios acrianos possuem apenas 1 escola que oferta a modalidade Ensino Médio na zona urbana e que de acordo com a Portaria MEC nº 649/18, a escola não tem a obrigatoriedade de ofertar mais do que dois itinerários formativos, a tal possibilidade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes acrianos parece fortemente cerceada³⁴. Agrava ainda mais este cenário o isolamento geográfico que

³¹ Valor do salário-mínimo no Brasil em 2020 é de R\$ 1.045,00. Disponível em: http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm. Acesso em 10/10/2020.

³² Salário mínimo de referência é de R\$ 1.045,00

³³ Fonte: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/07/02/mais-de-45percent-da-populacao-do-acre-esta-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-estudo-da-fgv.ghtml>. Acesso em 10.07.2022.

³⁴ Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDE). Plataforma de Dados. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em 15.07.22

acomete boa parte dos municípios, em especial os localizados da região do Vale do Juruá³⁵ como é o caso de Marechal Thaumaturgo e Porto Valter em que as vias de acesso são apenas fluviais e aérea (avião monomotor). Durante o verão amazônico em que os rios ficam mais secos, uma viagem de Marechal Thaumaturgo até Cruzeiro do Sul - distantes cerca de 142 km – pode durar de 10 a 12 horas de barco e cerca 35 minutos de avião monomotor, com preço da passagem aérea variando entre R\$ 300,00 e R\$ 380,00, o que inviabiliza qualquer possibilidade de deslocamento dos estudantes para outras escolas. Ainda é comum na região, que as famílias de melhor poder aquisitivo mandem seus filhos para estudar em municípios maiores como Cruzeiro do Sul e até mesmo na capital Rio Branco, o que não se torna possível para a grande maioria da população mais pobre, que depende única e exclusivamente das escolas públicas localizadas nos referidos municípios para estudarem.

Nesta perspectiva, não bastasse ceifar o direito dos estudantes do Ensino Médio de terem acesso a todos os conhecimentos necessários e basilares para uma formação de perspectiva integral, a atual reforma parece segregar ainda mais esta etapa final da escolarização básica brasileira, haja vista as fortes desigualdades regionais que assolam o nosso país. No caso de estados mais pobres, como o Acre, em que as condições estruturais das escolas e da formação dos professores é ainda mais precária, sem mesmo ter docentes qualificados suficientes para a oferta de determinadas disciplinas, falar em protagonismo juvenil e em Projeto de Vida nos parece incompatível. A partir desse panorama, passemos à análise das orientações curriculares do Ensino Médio no Acre anteriores à Lei 13.415/17.

3.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES EXISTENTES NO ENSINO MÉDIO NO ACRE ANTERIORES À LEI 13.415/17

Desde meados dos anos 1980 as reformas educacionais vêm sofrendo forte influência do discurso neoliberal de eficácia da gestão pública. No intuito de modernizarem o modelo de gestão das escolas e secretarias e utilizando as avaliações externas como parâmetro de aferição da qualidade do ensino, os governos deste período, bem como os que os sucederam, encontraram nestes elementos o direcionamento para a gestão educacional.

³⁵ O Território da Cidadania Vale Do Juruá - AC é composto por 5 municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves. Fonte: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_106_Vale%20Do%20Juru%C3%83%C2%A1%20-%20AC.pdf.

Mesmo governado por vinte anos, período compreendido de 1999 a 2018, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que tem características políticas mais de esquerda, as reformas educacionais ocorridas no estado do Acre não se distanciaram deste cenário, considerando que sua lógica norteadora também se utilizou dos elementos preconizados pelo Ministério da Educação (MEC) e por organismos internacionais como o Banco Mundial para a reestruturação do estado (MORAIS, 2016). Neste sentido, no início da gestão (1999) do governador Jorge Viana (PT), realizou-se uma grande reforma em todo o aparelho estatal acreano e em sua concepção de gestão, de modo a capacitar todos os funcionários ocupados nos setores administrativos e a modernizar a infraestrutura dos órgãos de governo.

Sobre este processo, estudos de Damasceno e Santos (2011) evidenciam que dentre as inúmeras ações dele decorrentes, ganharam destaque as reformas educacionais materializadas pelas metas do chamado Planejamento Estratégico Situacional (PES), elaborado após um amplo diagnóstico institucional. Segundo as autoras, dentre as ações elaboradas no PES, houve o combate a um “sistema gerencial deficiente”, “caracterizado pela má utilização dos recursos destinados à educação e pela cultura institucional da própria SEE, que não cobrava resultados e não avaliava as ações dos profissionais ocupantes de cargos/funções de gestão”. (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p. 176).

Esse modelo de gestão submeteu as ações de desempenho dos estudantes a um sistema de avaliação com forte preocupação com os resultados, o que caracteriza sua grande influência a partir de elementos de cunhos economicista e mercadológico, que tem o controle como ponto fundamental desta forma de gestão. Tais formas de controle puderam ser evidenciadas na reforma administrativa realizada na SEE/AC, que estabeleceu planos de ação administrados por líderes e gerentes de metas. Da mesma forma nas escolas, começou a existir uma maior exigência pela melhoria dos resultados no desempenho dos alunos a partir das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação.

Em que pese a forte convergência existente entre as ações adotadas na reforma educacional acreana com os princípios de um modelo de gestão empresarial e economicista, ao analisarem as propostas adotadas pelas reformas educacionais no Acre no período de 1999 a 2009, Damasceno e Santos (2011) concluem que tais reformas carregam também importantes elementos de preocupação do governo com a melhoria e a qualidade da educação como instrumento

relevante de equalização social. Diante disso, as autoras enfatizam o caráter *híbrido* dessas reformas, evidenciado no seguinte argumento:

Contrariamente aos modelos de reforma de orientação mais econômica, nos quais se reduz o papel do Estado, no Acre esse papel foi ampliado, com um considerável aumento de gastos públicos com a educação. O volume de recursos investidos, nesta última década, em construção, reforma e ampliação de escolas da rede estadual, e principalmente, em programas de formação de professores, foi superior aos dos governos anteriores. Para se ter uma ideia desse volume de recursos, só nos primeiros quatro anos de reforma educacional, o governo Jorge Viana aumentou em 61% a média anual de recursos aplicados em educação e cultura, em relação à média de recursos do governo anterior, no período de 1995 a 1998. Nos últimos dez anos foram implantadas 827 obras de educação no Acre, com investimentos diretos de mais de R\$ 190 milhões. Desse total, 226 escolas foram construídas, reformadas. Os investimentos com as políticas de formação superior dos professores da rede pública de ensino somaram quase R\$ 50 milhões, desde 1999, e os gastos com a folha de pagamento da educação saltaram de R\$5 milhões, em 1999, para mais de R\$ 32 milhões em 2010, sendo que 80% dos recursos da educação são destinados à remuneração (Cf. Informações da Assessoria da SEE/AC, em 29/10/2010). Com isso, o estado não desapareceu e nem privatizou os bens públicos. A educação recebeu grande atenção do governo, considerando seu papel político como instrumento de equidade social. (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p. 188).

Não obstante o investimento do estado do Acre no sentido de melhorar os condicionantes gerais na educação básica, a influência da lógica do mercado a partir das diretrizes e normas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) repassadas ao MEC constituíram-se nas bases para a definição e construção de suas políticas, principalmente as que se voltavam para o Ensino Médio. Essas encontram-se alicerçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, organizadas a partir de *competências e habilidades* voltadas para a formação do trabalhador que atendesse às demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços; na adoção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), orientado sob o modelo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); bem como na racionalização dos recursos destinados à manutenção da educação básica e superior do país.

Neste sentido, torna-se importante pontuar que, para além do financiamento do BID, as reformas educacionais acreanas, e em especial as relacionadas ao Ensino Médio, contaram também com suas orientações, sendo que é nesse contexto que a SEE/AC produziu o documento denominado *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio*, que destacava as necessidades locais e os investimentos que seriam necessários para o atendimento das demandas e exigências da reforma ora realizada.

Dentre as ações desenvolvidas neste Programa, ganharam destaque a *adequação da estrutura física e a melhoria dos equipamentos; o reordenamento do currículo; a produção de material didático e a avaliação*. (LIRA, 2017, p. 80). Para além dessas ações, o processo de reorganização da rede de ensino pública estadual, em especial o Ensino Médio, contou com a criação dos chamados zoneamentos, que possibilitaram uma melhor distribuição das escolas, de maneira que os estudantes tivessem a oportunidade de estudar nas unidades localizadas mais próximas às suas residências.

O novo reordenamento curricular advindo do *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio* tinha como objetivo a racionalização dos recursos e, principalmente, a tentativa de resolver o problema do quadro docente que ainda se mostrava insuficiente para atender à demanda do Ensino Médio, sobretudo para a ampliação de sua oferta. Trata-se da organização curricular por *Períodos Semestrais* ou *Semestralidade*, que passou a concentrar a oferta de disciplinas por semestres, estabelecidos na LDB nº 9394/96:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, 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. (BRASIL, 1996, p.14).

Esse modelo de organização curricular teve início no ano 2000, de maneira experimental, passando a vigorar em todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual acreana, de 2002 até 2013, de modo que cada período semestral “funcionava em cem dias letivos, com o mínimo de 416,67 horas ou 500 tempos de aula de 50 minutos semestrais para o curso diurno (Cf. Parecer CEE/AC, 2004)”. (LIRA, 2017, p. 85). O Ensino Médio noturno também foi contemplado com o modelo semestral, mas com carga horária menor dos componentes curriculares e a não oferta da disciplina de Educação Física (que no Ensino Médio diurno é ofertada no contraturno).

Ainda concernente ao Ensino Médio noturno, de maneira progressiva, toda a rede de ensino passou a substituir o ensino regular por programas de aceleração da aprendizagem e, principalmente, pela Educação de Jovens e Adultos, de modo que paulatinamente deixou de ser ofertado nas escolas estaduais. Atualmente, dos 22 municípios que compõem o estado do Acre, a oferta do Ensino Médio regular noturno acontece apenas na capital, Rio Branco, e no município de Porto Walter. Das 242 escolas que ofertam Ensino Médio no estado, apenas três delas ainda o fazem para o regular noturno. Trata-se da escola Borges de Aquino, localizada em Porto Walter

e das escolas Colégio Estadual Barão do Rio Branco e Escola Lourival Pinho, ambas localizadas na capital. (CENSO ESCOLAR/INEP, 2019).

Ao contrário da organização curricular anual, no período semestral os registros de alunos reprovados ou dependentes deveriam ser realizados semestralmente. Com isso, os estudantes poderiam prosseguir para o semestre seguinte e em concomitância, cursarem até duas disciplinas em que foram reprovados. Resultados da pesquisa de Lira (2017), porém, revelam que a semestralidade não proporcionou melhorias na organização do trabalho do professor, passando a ser vista muito mais como medida de contenção de gastos e forma de suprir a necessidade de profissionais, especialmente nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira, do que com a melhoria da qualidade da educação.

Além disso, a forte concentração da carga horária semanal repercutiu negativamente sobre o trabalho docente e na aprendizagem dos alunos. Para além desta questão, apesar de poderem prosseguir para a série posterior, cursando concomitantemente até duas disciplinas nas quais estavam com pendência, os estudantes não tinham o atendimento adequado para que pudessem compensar os conteúdos que não haviam sido aprendidos.

Esses estudos apontam ainda que, de 2002 a 2012, período em que durou a Semestralidade:

A expansão do Ensino Médio foi de 71%, ao passo que, no período de 1996 - 2016, foi de 198%. Esses dados revelam que, com ou sem semestralidade, a expansão do Ensino Médio no estado do Acre seria uma realidade, pois a falta de políticas para essa etapa era tão grande que as conquistas dos últimos vinte anos já seriam representativas. Nessa fala identificamos uma tendência que se confirmou na pesquisa que foi realizada, quando se destacou que, em relação às matrículas, no geral, foram ampliadas muito mais pelas mudanças na legislação, que ampliaram a obrigatoriedade, e pela política de fundos e ações do governo local, que financiaram a construção de novas escolas, a criação de programas de EJA e de aberturas de turmas na zona rural (e não pela semestralidade). (LIRA, 2017, p. 119).

A experiência da semestralidade no Ensino Médio acreano elucidada que reordenamentos curriculares que não sejam, de fato, acompanhados principalmente por fortes investimentos nas condições materiais das escolas, bem como na valorização e capacitação dos docentes, não apresentam melhorias na qualidade educacional.

Em meio a esse contexto, após fortes resistências da sociedade em geral e, mais especificamente, da comunidade escolar, a SEE-AC pediu revogação da forma de reordenamento do Ensino Médio do regime semestral, alegando que as escolas não haviam aderido plenamente

à sua forma de organização, dando início ao retorno do regime seriado anual. É importante salientar que o que contribuiu fortemente com essas resistências foi o fato de o período semestral ter sido implementado sem que fosse feita a devida interlocução com a comunidade escolar, configurando um caráter impositivo que mais voltava-se à contenção de gastos e a adequação à falta de professores devidamente capacitados em algumas áreas, como já mencionado anteriormente. Com isso, desde 2013, o currículo do Ensino Médio acreano, ainda fundamentado nos PCNEM e nas DCNEM de 1998, vem sendo organizado em séries anuais.

Em se tratando da avaliação, um dos elementos de destaque do *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio*, os estudos realizados por Moraes (2016) balizam a forte atuação do BM no processo de formulação e monitoramento do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar³⁶ no estado do Acre (SEAPE). Os resultados desses estudos – que tiveram como campo específico de investigação as chamadas escolas jovens³⁷ – revelaram também que o SEAPE se apresenta como uma estratégia de regulação do trabalho das unidades escolares por parte da SEE/AC, induzindo a efetivação da política de bônus. O autor ressalta ainda que esta política de avaliação e regulação tomava como base o discurso de melhoria da qualidade educacional no Acre, ancorado prioritariamente no indicador de desempenho dos alunos nessas avaliações.

Acerca desse tipo de avaliação educacional, Freitas (2012) denuncia seus malefícios para uma educação pública, democrática e de qualidade, ancorado em exemplos dessas políticas de avaliação largamente testadas nos Estados Unidos e com resultados que sinalizam anos perdidos para a educação americana. Dentre os malefícios apresentados pelo autor destacam-se: a) a *competição* entre os profissionais da educação e das escolas entre si, característico do modus

³⁶ Criado em 2009, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar é uma avaliação em larga escala em que se analisa a evolução da qualidade do sistema público de ensino, verificando anualmente o desempenho dos alunos da educação básica (nos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e no 3º ano do Ensino Médio). Adotando metodologias dos padrões nacionais e internacionais para avaliações do tipo, os testes são voltados para as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, fazendo com que o SEAPE se torne um instrumento para detectar pontos de trabalho que irão contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem. Fonte: (<https://agencia.ac.gov.br/secretaria-de-educacao-comemora-resultados-seape/>).

³⁷ As chamadas Escolas Jovens foram idealizadas no Acre especificamente no contexto das reformas educacionais com a finalidade de suprir uma demanda específica da população escolar que surgiu em decorrência das mudanças geradas pelas próprias reformas, de modo a atender a população de 11 a 17 anos. Nesse espaço seriam oferecidos os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, modelo desenvolvido pelo Ministério da Educação, a partir do ano 2000, conhecida pelo mesmo nome, Escola Jovem, que tinha entre as suas linhas de ação a reconstrução do projeto pedagógico das escolas de Ensino Médio. Partia-se da premissa que era necessário ter uma escola que fosse pensada desde a infraestrutura física, de equipamentos, mobiliário e processos pedagógicos para a juventude (MORAIS, 2016, p. 60).

operandi dessa política, levando à diminuição da possível colaboração entre estes, contrapondo-se à atividade colaborativa que deve permear a prática pedagógica; b) a pressão sobre o professor ao se associar um pagamento em forma de bônus à melhoria no desempenho dos alunos, fazendo com que o docente acabe pressionando-os. Isso não só aumenta a tensão entre eles, como tende a afastar os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem da escola, uma vez que é necessário se apresentar à comunidade como uma boa instituição; c) a política de bonificação dos professores pode levar também a fraudes, desmoralizando ainda mais a profissão docente, além de não ter mostrado evidências na melhoria educacional; d) na pressão por desempenho, as escolas podem se especializar em uma clientela específica de estudantes, de modo que comecem a dificultar a inserção de alunos de baixo desempenho, conduzindo-os a outras escolas, o que, segundo Freitas (2012), aumenta a *segregação socioeconômica no território*, gerando, assim, consequências para além da própria escola; e) esta *segregação acontece também no interior da própria escola*, uma vez que quando a seleção não acontece na entrada, as escolas tendem a formar as turmas dos alunos com melhores desempenhos, a fim de garantir a média de notas da escola e a garantia dos benefícios. Com isso, os alunos com maiores dificuldades ficam relegados a turmas separadas; f) as imposições sobre o professor acabam obrigando-o a separar estudantes que estão nas extremidades dos desempenhos e a concentrar-se nos alunos do centro, principalmente naqueles que estão mais próximos de atingirem as médias, de modo que não fiquem abaixo dela, mas a superem. Esta busca constante pela obtenção da média prejudica seriamente os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Em que pese o discurso do governo acreano à época, de que as reformas primavam pela melhoria da qualidade da educação, a análise acima desnuda as perversas características que permeiam as políticas de avaliação que as compõem, com destaque para o prejuízo educacional aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, características de uma educação dualista e segregacionista.

Considerando que no ano anterior ao início do governo do PT no Acre é homologada a Resolução do CNE nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), apresenta-se o desafio de sua implementação no estado, corroborando a necessidade da reforma educacional anteriormente anunciada. Neste cenário, a preocupação com a formação de professores foi um dos elementos centrais, uma vez que a quantidade de docentes graduados por área não atendia (e ainda não atende) às necessidades do

Ensino Médio, principalmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática, Biologia e Artes. Segundo o governo do estado, esse era um dos maiores impedimentos para a universalização do acesso aos anos finais do ensino fundamental e para o Ensino Médio. (LIRA, 2017).

Partindo dessa demanda, o governo federal criou programas de formação de professores desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal do Acre (UFAC), que reduziu o percentual de professores leigos de 21% para 3%; de professores com nível médio de 51% para 32%, no período entre 1998 e 2014, e aumentou o percentual de professores com ensino superior de 28% para 66% no respectivo período³⁸. (LIRA, 2017).

Para além dessa ação de investimento na formação inicial dos docentes, condição fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Básica de um modo geral e, em especial, do Ensino Médio, a SEE/AC contratou a Empresa Abaporu³⁹ - Consultoria e Planejamento em Educação – para a elaboração dos cadernos de orientações curriculares com base nas DCNEM de 1998, sendo que a maior parte dos consultores contratados para a produção desses cadernos foram os mesmos redatores das DCNEM em 1998. Até o ano de 2017, esta era a principal empresa prestadora dos chamados “serviços pedagógicos especializados” à SEE/AC e à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/SEME. (LIRA, 2017, p. 93).

³⁸ No ano 2000, através de convênio entre a UFAC, Governo do Estado e as prefeituras municipais, foi realizado: o *Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica* (contemplando a oferta dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras e Educação Física); o Programa Especial de Professores para a Educação Básica: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB – Pedagogia Modular (em 2021); Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana/Municípios de Dificil Acesso e o Programa Especial de Formação de Professores para a Zona Rural (em 2006). Em 2007, em parceria com a UnB, para os professores que ainda não haviam sido alcançados pelas formações anteriores, foi implementado o curso de Pedagogia à distância, com segunda edição em 2008. Neste mesmo período foram implementados os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro em 8 municípios, também na modalidade à distância, esses sem a parceria da UFAC. Em 2009, lançado pela Capes e implementado em regime de colaboração entre a Capes, estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR tem sua adesão efetivada no Acre em 2012, de modo que a abertura das primeiras turmas especiais de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras Vernáculo e Geografia acontece em 2013. Em 2015 foram implementadas mais oito turmas de Pedagogia, e no ano de 2016, mais uma turma de Letras e uma de História. Vale ressaltar que ao final desses programas de formação de professores, todos os 22 municípios do Acre foram contemplados (CABRAL, 2021, p. 1172-1173; CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 182-183).

³⁹ A Empresa Abaporu Consultoria e Planejamento em Educação Limitada foi criada em 26 de abril de 2002, na cidade de São Paulo, tendo como atividade principal a consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica. Ela se encontra atualmente com sua inscrição do CNPJ baixada, o que, na linguagem contábil ou fiscal, significa que a empresa foi cancelada, o que não quer dizer que foi extinta. Disponível em: <https://cnpj.biz/05070216000147>. Acesso em: 20 out. 2020.

Os cadernos de orientações curriculares para o Ensino Médio do Acre são doze, sendo um para cada disciplina: Língua Portuguesa; Matemática; Química, Física; Biologia; História; Geografia; Sociologia; Filosofia; Língua Estrangeira/Espanhol; Língua Estrangeira/Inglês e Educação Física. Cada um desses cadernos está organizado a partir da seguinte estrutura: a) *Apresentação* – mostra a finalidade dos cadernos, qual seja, “apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo – um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino”. (ACRE, 2010, p. 4); b) *Introdução* – apresentando o papel da escola e da educação básica⁴⁰; uma explicação acerca da conceituação de *objetivos*, conteúdo e avaliação; algumas considerações sobre os temas transversais e sobre a Cultura Afro-Brasileira na educação escolar; c) *Referenciais Curriculares* – cada caderno apresenta breves considerações sobre o ensino da disciplina a que se destina e sua importância para a formação dos alunos, bem como os referenciais curriculares propriamente ditos onde constam os objetivos, os conteúdos, propostas de atividades e formas de avaliação. Constam também sugestões de materiais de apoio e a bibliografia.

Ao analisar estes cadernos que, em tese, foram elaborados com base nas DCNEM de 1998, inclusive por redatores que também elaboraram essas diretrizes, conforme pontuado anteriormente, chamou-nos atenção o fato de que o termo *competências* – enfatizado na segunda diretriz do Parecer nº 15/98 – *um currículo voltado para as competências básicas* – era praticamente inexistente nestes materiais, sendo substituído pelo termo *objetivos*, definidos como sendo “as *capacidades* possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos”. (ACRE, 2010, p. 14). Ao longo dessas orientações curriculares, mais especificamente no quadro dos referenciais curriculares de cada disciplina, há uma constante repetição desses termos, tomando-os sempre como sinônimos, como podemos observar no primeiro quadrante em destaque nos cadernos de Geografia representado no quadro a seguir (Quadro 6).

⁴⁰ Neste trecho da *Introdução*, fica evidente o objetivo da escola e da educação básica, qual seja: “Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas ideias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os – desde pequenos e progressivamente – com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos” (ACRE, 2010, p. 5).

QUADRO 7 - PARTE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE GEOGRAFIA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO ACRE DE 2010

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Compreender a relação entre natureza e sociedade como um processo histórico mediado pelo trabalho e pela cultura em diferentes contextos do Brasil.	Análise e notícias de jornais televisivos sobre as questões ambientais atuais no Brasil e no mundo (tais como desmatamento, aquecimento global, desertificação, entre outros).	Atividade permanente de leitura de textos de mídia e problematizações pelo professor dos assuntos de atualidade relativos à temática ambiental.	Algumas propostas: Observação, registro e análise dos conhecimentos que o aluno já possui sobre questões ambientais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Acre - Caderno de Geografia ⁴¹, 2020.

Assim como nos cadernos de orientações curriculares de Geografia, nos cadernos das demais disciplinas o termo *competências* foi substituído por *objetivos e capacidades*, sendo que nos referenciais curriculares da disciplina História esses termos são também tomados como sinônimos de “*competências amplas*”, entendendo-se, então, que *Objetivos*, *Capacidades* e *Competências amplas* teriam o mesmo significado, como podemos observar no primeiro quadrante do quadro a seguir (Quadro 7).

⁴¹ Como esse Quadro tem por finalidade apenas elucidar como o termo *Objetivos* é apresentado como sinônimo de *Capacidades* e *Competências Amplas*, ele não apresenta todas as propostas de conteúdo, de atividade e de avaliação referentes ao objetivo/capacidade elucidado, como na tabela original.

QUADRO 8 - PARTE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO ACRE DE 2010⁴²

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Compreender a relação entre produção, trabalho e consumo nas sociedades pré-históricas.	Periodização da Pré-História, do surgimento do ser humano na Terra até à invenção da escrita nas civilizações do Antigo Oriente Próximo.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.	Algumas propostas: Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as sociedades pré-históricas por meio de conversas e/ou atividade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Acre - Caderno de Geografia ⁴³, 2020.

Outro exemplo das ambiguidades existentes em torno dos termos *Objetivos* e *Competências* utilizados nos referenciais curriculares do Ensino Médio do Acre pode ser observado no Caderno de Biologia:

O ensino da Biologia foi tratado neste documento considerando-se a identidade do Ensino Médio - como finalização da educação básica - e sua atribuição de formar alunos preparados para dar continuidade aos estudos, *se inserir no mundo do trabalho* e participar plenamente da vida social. Nessa medida, buscou-se associar o desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos, particularmente no campo biológico, com a promoção de *competências gerais e habilidades específicas* que possibilitem operacionalizá-los em situações contextualizadas, resolução de problemas, atividades ou tarefas. *Organizar o currículo de Biologia considerando as competências* requer um ensino que priorize outros aspectos que não apenas a abordagem descritiva de fenômenos e conceitos apresentados aos alunos. Uma das condições para concretizá-lo é, portanto, avançar para além das listas, nomes e descrições, geralmente relacionadas

⁴² Como esse Quadro tem a finalidade apenas de elucidar como o termo *Objetivo* é tido como sinônimo de *Capacidades* e apresentado como sinônimo de *Competências amplas*, ela não apresenta todas as propostas de conteúdo, de atividade e de avaliação referentes ao objetivo/capacidade elucidado, como na tabela original.

à memorização. Outra condição é romper com o modelo de aula centrado no discurso do professor, na passividade do aluno e na simples observância de atividades realizadas a partir de receitas que ‘comprovam’ alguns dos princípios abordados em aula. (ESTADO DO ACRE, 2010, p. 21, grifos nossos).

Acerca da explicitação das *competências* pretendidas no enunciado acima, a análise dos PCNEM e das DCNEM de 1998 realizada por Silva (2008) permite depreender que a noção de *competências* utilizada nos cadernos de orientações curriculares para o Ensino Médio do Acre possibilita a interpretação de que essas se referem aos *objetivos* que devem ser alcançados, reforçados a partir da maior ou menor abrangência com que são apresentados, de modo que os *objetivos gerais* corresponderiam às *competências* e os *objetivos específicos* às *habilidades*. Com isso, a autora aponta para a existência de uma “confusão terminológica” acerca desses conceitos, de modo “que as inúmeras páginas produzidas com o fim de promover as inovações curriculares não conseguiram resolver”. (SILVA, 2008, p. 143).

Ao mesmo tempo em que o caderno de Biologia faz referência à formação com base em *Competências*, essas especificadas em “gerais”, e *Habilidades* caracterizadas como sendo “específicas” – o que possibilita a compreensão de que as *Competências* corresponderiam aos *Objetivos Gerais* e as *Habilidades* aos *Objetivos Específicos* – apresenta nesse mesmo material, mais especificamente em seu quadro do referencial curricular, os termos *Objetivos* e *Capacidade*, como nos cadernos das demais disciplinas.

No intuito de compreendermos o motivo das existências dessas várias terminologias identificadas a partir da análise dos cadernos de orientações curriculares, entrevistamos uma integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC, que apresentou a seguinte explicação:

O trabalho por *competências e habilidades* só veio surgir quando começou a se falar em BNCC. Então a gente tem, de fato, trabalho por *competências e habilidades* apenas a partir de 2019 nas escolas-piloto da Reforma do Ensino Médio, porque antes disso, *competências e habilidades* já eram trabalhadas, mas para o Ensino Fundamental, porque a BNCC foi homologada antes da do Ensino Médio. Então, no referencial curricular vigente, que será substituído pelo novo currículo, não se trabalha por *competências e habilidades* e sim por objetivos e capacidades. Eles se aproximam um pouco, são verbos assim muito gerais, não apontando bem o que se quer como fazem as *competências e habilidades*. Então é nesse caminho. (IEEM/SEE, novembro, 2020) (Ver Apêndice 2).

Esta fala demonstra a falta de familiaridade com as concepções epistemológicas que embasam as DCNEM de 1998, que orientaram a elaboração dos cadernos de orientações que

ainda estão em vigor no Ensino Médio regular diurno da rede estadual acreana. Vale pontuar que três pessoas já ocuparam o atual cargo da integrante da equipe do Ensino Médio na SEE/AC desde 2018, ano em que o estado começou a ter as primeiras orientações sobre a Reforma do Ensino Médio pelo MEC.⁴⁴

Ainda no desejo de apreendermos uma explicação plausível acerca da inconsistência na utilização dos termos *Competências*, *Objetivos*, *Capacidades* e *Habilidades* nos cadernos de orientações curriculares, entrevistamos o Diretor do Ensino Médio da SEE/AC que acompanhou o processo de elaboração desse material durante a gestão do governo anterior e obtivemos a seguinte explicação:

Nós fizemos dois documentos de orientações curriculares. O primeiro foi no período entre 1999 e 2005. Nesse, havia uma maior aproximação com as DCNEM de 1998 e a nomenclatura utilizada era a de *competências*. Não tenho mais essa versão, pois se encontravam no computador da SEE que foi furtado em 2012. O segundo são esses cadernos de orientações curriculares que você teve acesso. Neles, nós optamos por *Objetivos/Capacidades*. Essa mudança foi decorrente da dificuldade que tínhamos de trabalhar o conceito de *competência* com os professores. Tentamos fazer esse ajuste para tentar melhorar o diálogo com eles. No início do debate em 1999, verificamos que as discussões sobre currículo estavam restritas ao sumário dos livros, com a indicação dos conteúdos a serem ensinados. Essa visão permaneceu predominante no interior das escolas. Acho que tivemos poucas práticas que a superaram. Quando saí da SEE em 2014, escrevi um relatório que um dos gargalos do Ensino Médio era justamente o debate curricular que parecia não avançar, e que permanecia preso à visão propedêutica, e que era um ponto de resistência às propostas de mudanças. (DEM/SEE 2008-2014, outubro de 2020) (Ver Apêndice 3).

No intuito de analisarmos a preocupação da SEE/AC em elaborar uma segunda versão das orientações curriculares para o Ensino Médio, que permaneceu com a mesma concepção de ensino por *competências*, mas com a substituição desse termo por *objetivos/capacidades*, haja vista a não compreensão dos professores do conceito de *competências*, recorremos novamente aos estudos de Silva (2008), que explica que esta não compreensão deve-se exatamente à fluidez e à ambiguidade da própria noção de *competência* presente nos documentos normativos oficiais.

⁴⁴ Em 2018, ainda no governo do PT, a integrante da equipe do EM acompanhou toda a formação obtida pela SEE/AC ao aderir ao Programa Novo Ensino Médio, mas em 2019, com a transição para o governo de Gladson Cameli (PP), praticamente toda a equipe da SEE foi substituída, de modo que outra pessoa ocupou essa função, permanecendo nela por apenas um ano, até resolver voltar a ocupar seu cargo de professor e entrar como o atual integrante da equipe do Ensino Médio.

Segundo a autora, a justificativa para a proposição da diretriz de que o currículo do Ensino Médio seja “*voltado para as competências básicas*” (Segunda Diretriz do Parecer nº 15/98) se encontraria no artigo 32 da LDB 9394/96, ao estabelecer como objetivo do Ensino Médio, dar “a continuidade do processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores”. (BRASIL/CNE/CEB, 1998, p. 27).

O Parecer CNE nº 15 de 1998, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incorporado às orientações curriculares do estado do Acre a partir de 1999, se constituiu, portanto, na premissa para a organização da proposta pedagógica do Ensino Médio pautada na formação de “*competências de caráter geral*”, em especial a “competência de continuar aprendendo, tendo como referências o trabalho e a cidadania, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações”. (SILVA, 2008, p. 130, grifos da autora). Desse modo, ao inserir “a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo e não apenas na sua Base Comum, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicar a relação entre teoria e prática” (BRASIL, CNE/CEM, Parecer nº 15/98), o trabalho acaba por se constituir em um “*contexto privilegiado por meio do qual os saberes escolares articular-se-iam à vida cotidiana, propiciando ao aluno estabelecer relações entre a teoria e a prática*”. (SILVA, 2008, p. 131, grifos da autora).

Neste sentido, torna-se salutar enfatizar que a indicação de que o trabalho deve ser o contexto privilegiado para esta relação entre teoria e prática, demonstra uma visão bastante limitada do trabalho, que é tratado como simples atividade, ignorando sua condição histórico-cultural e negligenciando sua condição de trabalho alienado. Acerca dessas relações entre teoria e prática, Silva (2008) complementa ainda que:

As desejadas “pontes” entre a teoria e a prática se materializariam na noção de competências, que comportaria um *ensino pela experiência*, entendido nos dispositivos normativos como necessidade de *treinamento* por meio do *exercício* dos conhecimentos adquiridos em situações práticas. Essa concepção da experiência se reduz ao mero fazer que, no máximo, consegue atribuir um sentido pragmático, utilitarista, ao conhecimento. É o velho aprender pela repetição, só que agora o que se propõe não é mais apenas o exercitar-se na tarefa escolar, mas que se tomem as vivências cotidianas como alvo da aplicabilidade dos conceitos. (SILVA, 2008, p.131-132, grifos da autora).

Com isso, a autora esclarece a concepção funcional da relação entre teoria e prática estabelecida no Parecer nº 15/98, que acaba por reduzir a teoria à mera aplicação prática, chamando atenção ao fato de que o processo formativo do indivíduo não pode privá-lo de uma compreensão profunda acerca dos instrumentos e métodos que o permitam entender a sociedade e sua condição histórico-cultural. Desse modo, a explicitação da noção de *competências* nas prescrições curriculares se apresenta de maneira fluida, imprecisa e sem menção às bases teóricas nas quais estão ancoradas. Isso pode ser exemplificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ao se referir à noção de *competências* do seguinte modo:

[...] da capacidade de abstração, do desenvolvimento do *pensamento sistêmico*, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, PCNEM, 2000, grifos nossos, n. p.).

Silva (2008) pontua que, ao se referir ao *pensamento sistêmico* sem mencionar seus fundamentos epistemológicos, o enunciado acima possibilita interpretações que convergem com o enfoque sistêmico que era tendência nos anos 1960 e 1970 e que fundamentaram a perspectiva tecnicista da escola. Com isso, ao tentar esclarecer a forma de pensamento sistêmico, os PCNEM o contrapõem a uma “compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos”, o que não é suficiente para que se tenha clareza acerca da finalidade da proposição.

Para além do caráter utilitarista, pragmático e atrelado à necessidade de adequação da formação humana aos imperativos do processo de modernização da sociedade, a concepção de *competências* apresentada nos PCNEM e nas DCNEM de 1998 divergem da noção de *competências* utilizada nas políticas de avaliação que acompanham essas reformas educacionais, de modo que nos exames nacionais de avaliação, a palavra *competência* é tomada pela sua proximidade com a ideia de *esquemas mentais* (SILVA, 2008). Neste contexto, o conceito de *competências* e *habilidades* remonta a um conjunto de conhecimentos em uma operação mental ou uma ação, conforme explicitado no enunciado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (SILVA, 2008, p. 141, grifos da autora), a seguir:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (SILVA, 2008, p. 141, grifos nosso),

A partir de uma análise minuciosa dos textos que compõem o discurso oficial para o currículo do Ensino Médio e para os exames nacionais de avaliação, Silva (2008), ao analisar as políticas curriculares dos anos 1990, apresenta a ambiguidade e a fluidez da noção de *competências* que “ora se aproxima do campo da educação profissional, ora se refere de modo mais restrito à interpretação da perspectiva piagetiana⁴⁵ de competência cognitiva, outras vezes estabelece a associação entre competências e desempenho, de forma semelhante à feita por Noam Chomsky”⁴⁶. (SILVA, 2008, p. 142).

A partir desta análise, é possível inferir que tal ambiguidade e fluidez do significado do termo *competências* no discurso oficial utilizado, influenciou as formas pelas quais os professores da rede estadual de educação acreana compreenderam o termo, atribuindo-lhes sentidos igualmente ambíguos, como os que se manifestaram no momento em que a SEE/AC elaborou uma segunda versão das orientações curriculares, de modo a substituir esse termo por *objetivos* e *capacidades*, conforme afirmação do Diretor do Ensino Médio no período da implementação dessa organização curricular no estado.

Para além da fluidez e da ambiguidade da própria noção de *competência* presente nos documentos normativos oficiais apontados, a autora enfatiza ainda que a noção de *competências*, apresentada como “elemento organizador e definidor do currículo” do Ensino Médio nos anos 1990, “comporta uma concepção instrumental da formação humana, que visa, em primeira

⁴⁵ “Se as contribuições da Psicologia Genética são consideradas relevantes por evidenciarem a importância da ação individual e do papel desta na constituição dos processos cognitivos, a explicitação dessa ação em relação ao *mundo* permanece lacunar quando se trata de tomar esse *mundo* como um contexto mutável que excede o universo físico e é constituído por múltiplas *realidades* e formas de se pensar e expressar essa *realidade*. Ao fazer recair sobre o sujeito a responsabilidade pelos processos de adaptação, Piaget subsume o meio social às estruturas mentais e desconsidera, portanto, a dimensão histórico-cultural da relação indivíduo-sociedade” (SILVA, 2008, p. 48, grifos da autora).

⁴⁶ “A acepção chomskiana toma como pressuposto básico o papel ativo do sujeito ao adquirir as regras gramaticais necessárias à comunicação e à participação na sociedade. Chomsky fala de uma perspectiva inatista, de modo que para ele, a competência de promover o desempenho linguístico não pode ser adquirida, mas está dada desde o nascimento”. “Preocupado em delimitar a relação entre a gramática gerada numa situação ideal e aquela que se realiza em situações reais do uso da língua, ele estabelece uma distinção fundamental entre *competência* e *desempenho*” (SILVA, 2008, p. 49, grifos da autora).

instância, a adequação dessa formação a supostas e generalizáveis demandas do setor produtivo, em momento algum questionado em suas bases e consequências políticas, sociais e culturais”. (SILVA, 2008, p. 144).

Feita esta análise dos cadernos de orientações curriculares, passemos agora à análise da matriz curricular do ano de 2017, a última a vigorar nas escolas de Ensino Médio regular diurno do Acre (até 2018) com a hora aula de 50 minutos, antes da matriz curricular decorrente da Resolução CEE/AC nº 143/19, que autorizou a implementação da matriz curricular das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio e a matriz curricular com a ampliação da jornada escolar anual de oitocentas para mil horas a ser adotada em todas as demais escolas estaduais de Ensino Médio a partir de 2019.

A matriz curricular de 2017 possui carga horária total do curso de 3.480h/a, de modo que 3.240h/a são dedicadas à Base Nacional Comum – contemplada pelas quatro áreas do conhecimento que a compõem: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com maiores cargas horárias destinadas às disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura e Matemática – e 240h/a à parte diversificada. Sua carga horária anual é de 1.160h/a, sendo 1.080h/a dedicadas à Base Nacional Comum e 80h/a à parte diversificada.

Segundo a coordenadora da Divisão de Programas de Fomento ao Ensino e à Aprendizagem do núcleo da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul, o que essa matriz trouxe de diferente em relação às que a antecederam foi a incorporação dos chamados *Campos de Integração Curricular* (CIC's) à parte diversificada do currículo. Esses campos são formados por quatro componentes curriculares obrigatórios e quatro componentes curriculares opcionais. Os componentes curriculares obrigatórios são:

1) *Acompanhamento pedagógico*, que consiste em uma espécie de reforço escolar, que nas palavras da coordenadora “tem por objetivo realizar um “nivelamento” do conhecimento dos alunos especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”. (CDP, outubro, 2020) (Ver Apêndice 4). Para isso, formavam-se turmas específicas com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem nessas disciplinas e ofereciam aulas no contraturno ou no sábado. Segundo a coordenadora, “o acompanhamento pedagógico não tinha carga horária computada no currículo, levando em conta que não era ofertado para todos os alunos da escola e sim apenas para os que tinham maiores dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática”. (CDP, novembro, 2020) (Ver Apêndice 4).

2) *Iniciação Científica*, ofertada nos três anos do Ensino Médio, com carga horária total de 75h/a;

3) *Produção e Fruição das Artes*, também ofertada nos três anos do Ensino Médio, com carga horária total de 75h/a;

4) *Mundo do Trabalho*, também ofertado nos três anos, mas com carga horária total inferior aos demais componentes, correspondendo a 45h/a.

QUADRO 9 - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO DO ACRE DE 2017

Componentes Curriculares			Aulas semanais/ano			Aulas anuais/ano			Total Anual
	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4	160	160	160	480
		Artes	1	1	1	40	40	40	120
		Língua Inglesa	2	2	2	80	80	80	240
		Língua Espanhola	2	2	2	80	80	80	240
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
	Ciências da Natureza	Física	2	2	2	80	80	80	240
		Química	2	2	2	80	80	80	240
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências Humanas	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
	Total de hora/aula		27	27	27	1.080	1.080	1.080	1.080
PARTE DIVERSIFICADA	Atividades acadêmicas complementares obrigatórias	Acompanhamento Pedagógico	-	-	-	-	-	-	-
		Iniciação Científica	5	5	5	25	25	25	75
		Produção e Fruição das Artes	5	5	5	25	25	25	75
		Mundo do Trabalho	5	5	5	15	15	15	45
	Atividades	Línguas Estrangeiras							

	acadêmicas complementar es optativas	Cultura Corporal	5	5	5	15	15	15	45
		Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias							
		Protagonismo Juvenil							
Total de hora/aula (50 min.)						1.160	1.160	1.160	3.480

Fonte: Adaptada pela autora a partir da matriz curricular do Ensino Médio regular diurno de 2017, disponibilizada pela integrante da equipe do Ensino Médio na SEE/AC, 2020.

Referente aos componentes curriculares opcionais, a escola teria autonomia para escolher um dos quatro componentes, a depender de suas condições de oferta e interesse dos alunos. Todos seriam ofertados nos três anos do Ensino Médio, possuindo a mesma carga horária total de 45h/a:

- 1) *Línguas Estrangeiras;*
- 2) *Cultura Corporal;*
- 3) *Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias;*
- 4) *Protagonismo Juvenil.*

A oferta dos CIC's acontecia da seguinte forma: cada um deles eram ofertados em um bimestre, de acordo com o seguinte ordenamento: Iniciação Científica no 1º bimestre, Produção e Fruição das Ates no 2º, Mundo do Trabalho no 3º, e o quarto CIC (escolhido dentre as quatro opções anteriormente descritas) ofertado no 4º bimestre. Da carga horária total anual de cada CIC, 5h/a eram realizadas em um único encontro presencial entre professor e alunos, que poderia ser no sábado ou no contraturno e tinha como objetivo a orientação, pelo professor, acerca das atividades pedagógicas que os alunos teriam que desenvolver ao longo do respectivo bimestre, de modo a complementar a carga horária restante nesse período. A realização dessas atividades pelos alunos não acontecia na escola, na presença do professor, mas em locais específicos, a depender da natureza e objetivos das atividades previamente orientadas. Ao final do curso, a oferta dos quatro CIC's contabilizaria as 240h/a destinadas à parte diversificada do currículo.

No dia 3 de abril de 2019, com o objetivo de atender aos dispositivos normativos que regulamentam a ampliação da carga horária anual do Ensino Médio para mil horas e o tempo da hora aula para 60 minutos, o Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC) publicou no Diário Oficial do Estado a Resolução nº 143, que aprovou em seu Art. 2º a matriz curricular disposta no quadro seguinte (Quadro 8), que passa a vigorar nas escolas de Ensino Médio regulares diurnas a partir de 2019 (ACRE, 2019).

QUADRO 10 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO DO ACRE DE 2019

Componentes Curriculares			Aulas semanais			Aulas anuais			Total Anual
	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	120	120	120	360
		Artes	1	1	1	40	40	40	120
		Língua Inglesa	1	1	1	40	40	40	120
		Língua Espanhola	1	1	1	40	40	40	120
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	3	3	3	120	120	120	360
	Ciências da Natureza	Física	2	2	2	80	80	80	240
		Química	2	2	2	80	80	80	240
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências Humanas	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
PARTE DIVERSIFICADA	Total de hora/aula		23	23	23	920	920	920	2.760
	Atividades acadêmicas complementar es obrigatórias	COMPONENTE	Orientação			Semipresencial			Total
		Iniciação Científica	8	8	8	12	12	12	60
		Produção e Fruição das Artes	8	8	8	12	12	12	60
		Mundo do Trabalho	8	8	8	12	12	12	60
	Atividades acadêmicas complementar es optativas	Línguas Estrangeiras/ Cultura Corporal Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias/ Protagonismo Juvenil	8	8	8	12	12	12	60
Total de aulas diversificadas			80	80	80	-	-	-	240
Total de aulas anuais (60 min)						1000	1000	1000	3000

Fonte: Adaptada pela autora, a partir da Resolução CEE/AC nº 143/2019

Se compararmos as cargas horárias das matrizes curriculares de 2017, com 3.480h/a, com a matriz do ano de 2019, com 3.000h/a, sem analisar o aumento do tempo da hora aula para 60 minutos nessa última, pode-se, equivocadamente, pensar que houve uma diminuição significativa de 480h/a em 2019. Mas com um olhar mais atento analisando a reformulação feita na matriz de 2019, percebe-se que ocorreu o contrário, houve um acréscimo real de 100h/a (de 60 minutos) na carga horária total da matriz curricular de 2019.⁴⁷

Utilizando-se da mesma análise em relação à carga horária total do curso destinada à Base Nacional Comum, percebem-se alterações entre as duas matrizes, de modo que em 2017 destinava-se 3.240h/a (de 50 minutos) a esta parte do currículo, e, em 2019, 2.760h/a (de 60 minutos), materializando-se em um aumento real de 60h/a (de 60 minutos) destinados à Base Nacional Comum na matriz curricular de 2019. Em relação à parte diversificada do currículo, tanto a matriz curricular de 2017 quanto a de 2019 disponibilizam uma carga horária total do curso de 240h/a, reverberando no acréscimo de 40h/a (de 60 minutos) no currículo de 2019. Com isso, o aumento das 100h/a na carga horária total do Ensino Médio em 2019, destinou-se 60% desse aumento à Base Nacional Comum e 40% à parte diversificada.

Em se tratando da carga horária anual total do Ensino Médio regular diurno, a matriz curricular de 2017 atribuía 1.160h/a, sendo 1.080h/a destinadas à Base Nacional Comum e 80h/a à parte diversificada. No currículo de 2019, obedecendo ao que foi estabelecido na Resolução que rege esta matriz, a carga horária anual total passou a ser de 1000h/a, distribuídas em 920h/a para a Base Nacional Comum e 80h/a para a parte diversificada.

Na parte do currículo destinada à Base Nacional Comum, a matriz de 2019 reduziu a carga horária total de quatro disciplinas em relação a de 2017, quais sejam: a) Língua Portuguesa/Literatura e Matemática, que tinham uma carga horária total no curso de 480h/a cada uma, passando a ter 360h/a. Em que pese a hora aula passar a ser de 60 minutos em 2019, ainda assim essas disciplinas sofrem uma diminuição real na carga horária total do curso de 100h/a (de 60 minutos), mas nem por isso deixam de possuir as maiores cargas horárias do

⁴⁷ Para chegarmos a este resultado, transformamos a carga horária total anual do curso em minutos (3.480h/a = 174.000 minutos) e dividimos o total de minutos encontrado por 60 para podermos converter a h/a de 50 da matriz de 2017 para 60 min. ($174.000:60=2.900$ h/a de 60 min). Feito isso, subtraímos 3.000h/a (60 minutos da matriz de 2019) por 2.900h/a (60 min da carga horária de 2017), obtendo uma diferença de 100h/a de 60 minutos. Esse mesmo raciocínio foi utilizado para os demais cálculos realizados para compararmos a carga horária destinada à Base Nacional Comum e à parte diversificada das duas matrizes.

currículo; b) Língua Inglesa e Língua Espanhola, que tinham carga horária de 240h/a, respectivamente, passaram para 120h/a em 2019.

Com relação à parte diversificada do currículo, a matriz de 2019 não oferta mais o acompanhamento pedagógico dentre as atividades acadêmicas complementares obrigatórias. Segundo informações da coordenadora da Divisão de Programas de Fomento ao Ensino e à Aprendizagem do núcleo da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul, outra mudança diz respeito ao encontro de orientação aos alunos em relação às atividades a serem realizadas nos CIC's⁴⁸, que em 2017 acontecia no contraturno ou ao sábado, em um único encontro de 5h/a, e em 2019 passa a ser ofertado no horário de aula regular e com um total de 8h/a para esta orientação.

Assim, como é ofertado um CIC por bimestre, os alunos têm um encontro de 1h/a de orientação por semana, totalizando as 8h/a de orientação do respectivo CIC para que os alunos possam realizar as 12h/a de atividades, completando as 20h/a do CIC que estiver sendo ofertado no referido bimestre. A coordenadora informou, ainda, que a diminuição da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Espanhola e Língua Inglesa fez com que professores dessas disciplinas ficassem com uma carga horária de trabalho inferior à estabelecida em seus contratos, gerando, com isso, a necessidade de que complementassem essas horas. Esta complementação acontece, então, na oferta dos CIC's por esses docentes.

Considerando que até o ano de 2019, para além da oferta dos quatro CIC's que compunham as atividades acadêmicas complementares obrigatórias da parte diversificada do currículo, as escolas poderiam, ainda, escolher um dos quatro componentes de oferta disponibilizados na matriz curricular⁴⁹ para compor esta parte do currículo, em 2020 as escolas não tiveram mais esta opção de escolha, de modo que “tiveram que ofertar apenas o componente *Protagonismo Juvenil*, pois esta seria uma forma de os alunos já irem se familiarizando com o Projeto de Vida, que passa a fazer parte do Novo Ensino Médio”. (CDP, 2020) (Ver Apêndice 4). Como não encontramos em nossas buscas nos sites oficiais do CEE/AC e SEE/AC nenhum documento normativo acerca dessa determinação, entrevistamos a coordenadora do núcleo da

⁴⁸Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Protagonismo Juvenil.

⁴⁹ Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Protagonismo Juvenil.

SEE/AC em Cruzeiro do Sul, para sabermos se o referido núcleo havia recebido algum documento sobre isso, e ela confirmou que “não receberam nenhum documento, mas que esta decisão partiu de um acordo feito pela equipe do Ensino Médio da SEE/AC em Rio Branco, no intuito de que os alunos já fossem se adaptando às mudanças advindas do Novo Ensino Médio”.

Esta informação nos permite inferir que a opção de escolha dos estudantes pelo aprofundamento nos conhecimentos escolares que mais lhe interessarem – uma das grandes bandeiras levantadas pela atual reforma – começa a se desvanecer antes mesmo que esta venha efetivamente a ser colocada em prática em todas as escolas de Ensino Médio do Acre. Se até 2017 a escola tinha, ainda que minimamente, a possibilidade de escolher um entre quatro componentes curriculares para ofertar, isto agora passa a não ser mais possível, sem mesmo que se tenha um documento normativo que regulamente tal cerceamento, tratando-se unicamente de uma decisão da SEE/AC de prontamente ir organizando as escolas para se adequarem às determinações da Lei 13.415/17. Outra questão importante de pensar é: por que o Protagonismo Juvenil e não um dos outros três componentes curriculares? Por qual razão priorizar esse componente curricular em detrimento dos outros? Essas questões serão discutidas no próximo item desta seção, onde apresentaremos as matrizes curriculares oriundas da Lei 13.415/17 elaboradas pela SEE/AC, analisando o movimento de recontextualização por ela realizado ao tentar compreender o que foi proposto nos documentos normativos oficiais da reforma e formalizar isso através da matriz curricular das escolas-piloto. Para isso, iniciaremos o próximo tópico desta seção com uma discussão acerca do conceito de recontextualização de Basil Bernstein para a posterior análise da referida matriz curricular.

3.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA AS ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO DO ACRE E OS PRIMEIROS INDÍCIOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA

Uma política pública educacional não é concebida estritamente nos gabinetes dos governos, de maneira isolada da sociedade, mas percorre um longo caminho desde que é formulada até que seja, de fato, materializada nas escolas. Este caminho passa pela interpretação dos sujeitos envolvidos nesta política dos documentos normativos orientadores nacionais, bem como das redes estadual e municipal de educação, pelas escolas e professores, até que efetivamente se

materializem nas escolas. Partindo desse pressuposto, é adequado afirmar que aquilo que as escolas realizam não se configura como uma tradução idêntica do que foi proposto na política oficial, uma vez ao longo deste caminho, esta política educacional passa por um processo de compreensão, de adesão ou negação, e também de ressignificação pelos sujeitos. Essa ressignificação não se refere apenas às distintas compreensões que estes sujeitos têm da política educacional, mas também do fato de muitas vezes incorporarem o sentido da política de maneira distinta da que foi proposta, de modo que isso repercute nos documentos elaborados pelas redes educacionais e pelas próprias escolas, que muitas vezes se distanciam do que foi proposto no texto da política educacional nacional, caracterizando o que Bernstein classifica como descontextualização do sentido original dos textos das políticas. É partindo, portanto, desse pressuposto, que analisamos neste item, a matriz curricular elaborada pela SEE/AC para a implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas piloto do Acre, no sentido de captarmos suas possíveis reinterpretações, ressignificações e distanciamentos em relação aos enunciados dos documentos normativos oficiais da reforma. Para isso recorreremos ao conceito de recontextualização de Basil Bernstein, por considerá-lo suficiente para se conseguir depreender os efeitos dos discursos normativos oficiais e dos seus enunciados sobre os sujeitos diretamente envolvidos com sua implementação. Antes de adentrarmos na análise propriamente dita da matriz curricular das escolas piloto, é de extrema relevância que se considere alguns conceitos fundamentais da teoria de Bernstein.

3.3.1 O movimento de recontextualização de Basil Bernstein: conceitos fundamentais

As contribuições do conceito de recontextualização de Bernstein para pesquisas relacionadas às políticas educacionais e às políticas curriculares no contexto da teoria do dispositivo pedagógico, são de extrema relevância. O conceito de recontextualização diz respeito ao processo de transferência de um texto curricular – a saber, um documento oficial, um livro didático, uma ciência que se transforma em disciplina – de um contexto para outro, por meio do qual se geram movimentos de seleção e deslocamento de significados. As regras do dispositivo pedagógico segundo Bernstein são três, a saber: “distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, que estão respectivamente associadas às áreas de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 42). Essas regras encontram-se

hierarquicamente relacionadas, de modo que as regras distributivas norteiam as recontextualizadoras e estas, por sua vez, norteiam as avaliativas. As regras distributivas têm como finalidade, a regulação das conexões entre poder, classes sociais, formas de consciência e de prática, de maneira que a distribuição das formas de consciência é feita por meio da distribuição de conhecimentos diferentes entre os indivíduos de classes sociais diferentes. Dito de outro modo, as regras distributivas controlam quais conhecimentos as diferentes classes sociais possuirão, bem como as condições pelas quais a aquisição desses conhecimentos acontecerá. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 42). Os autores enfatizam ainda que:

As regras distributivas se manifestam sociologicamente no campo da produção do discurso, criando um campo especializado de produção do discurso, que segundo o sociólogo está cada vez mais sendo dominado pelo Estado, com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder. Essas regras atuam no que Bernstein denomina de contexto primário, composto pelo campo da produção do discurso, no qual novas ideias são construídas, constituindo o “campo intelectual” do sistema educacional. O campo de produção do discurso pedagógico, geralmente, é dependente de financiamentos (privados e estatais) para o desenvolvimento das pesquisas. (MAINARDES; STREMEL, 2020, p. 42-43).

Partindo da compreensão de que o conceito de recontextualização de Bernstein foi formulado com vistas a compreender como os sistemas escolares se apropriam dos códigos disciplinares das ciências de referência, transformando-as em disciplinas escolares, tratando-se, portanto, da passagem de um discurso instrucional para um novo discurso regulativo, ou seja, para o que vai regulamentar as práticas escolares, nos apropriamos deste conceito para analisarmos as políticas curriculares, em especial nesta tese, a política curricular do Programa Novo Ensino Médio no Acre. Assim, operamos metodologicamente com este conceito no sentido de buscarmos compreender como os indivíduos selecionam e deslocam os sentidos propostos nos textos oficiais, configurando com isso novos códigos de compreensão do que foi proposto.

Considerado por muitos como um sociólogo estruturalista com profundas raízes durkheimianas, Bernstein também sofreu influências de Weber, Marx e dos teóricos da perspectiva interacionista, de modo que alguns trabalhos também estabelecem algum grau de relação com a teoria de Foucault, por também evidenciarem os movimentos de controle e poder realizados através dos discursos. Por conta dessa diversidade teórica que incide sobre seus estudos, Bernstein enfatizou o fato de seus escritos não poderem ser enquadrados em uma única

perspectiva sociológica, reconhecendo que é influenciado por diferentes perspectivas teóricas, mas que a exerceria maior influência em sua teoria, seriam as de Durkheim. (STREMEL; MAINARDES, 2010, p. 33).

Inserido no contexto de autores que analisam o processo de escolarização e o currículo a partir de uma perspectiva crítica, “tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros” (MAINARDES, STREMEL, 2010, p.33), Bernstein discute a função da educação no processo de reprodução cultural das relações de classe, destacando que tanto a pedagogia, quanto o currículo e as formas de avaliação se constituem em mecanismos de controle social. Com isso, juntamente com Michael Young, no contexto da sociologia crítica do currículo, no movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), Bernstein contribuiu para o esclarecimento acerca do conhecimento, ressaltando que a sua construção compreende relações de poder, auxiliando, desse modo, a perpetuação das classes dominantes. Neste sentido, uma das grandes contribuições de Bernstein neste campo se deu no sentido de denunciar o imbricamento das relações existentes entre currículo e poder, estruturação do conhecimento e divisão do poder. (MAINARDES, STREMEL, 2010).

Considerando a importância dos conceitos de Bernstein e dos poucos textos existentes acerca dessa teoria, em Língua Portuguesa, Mainardes e Stremel (2010) apresentam uma boa síntese de seus conceitos fundamentais e de sua importância para os estudos em políticas educacionais, sendo um desses conceitos o de *código*, definido por Bernstein como sendo um “princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. (BERNSTEIN, 1996, p.146). Neste sentido, Bernstein reconhece que “o conceito de código tem alguma relação com o conceito de *habitus* de Bourdieu” (p.146), entretanto, se diferencia do conceito de Bourdieu no seguinte aspecto: “no processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem”. (BERNSTEIN, 1996, p. 14). Nesta perspectiva, todo processo de recontextualização envolve, regularmente, descontextualização e deslocamentos de sentido entre o que é proposto na política e o que é de fato praticado nas escolas. Com base neste conceito, Mainardes e Stremel (2010) esclarecem que:

[...] a classe social regulava a distribuição desigual dos princípios privilegiadores da comunicação e a classe social, indiretamente, causa impacto na classificação e enquadramento do código elaborado transmitido pela escola de forma a facilitar ou

perpetuar a aquisição desigual. Segundo Bernstein, a teoria do código não aceita nem o déficit nem a diferença, mas presta atenção nas relações de poder mais amplas e as práticas de transmissão, aquisição e avaliação que ocorrem no nível micro. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 35-36).

O código se refere, portanto, a um princípio regulador que está na base do currículo, da pedagogia e da avaliação, sendo o currículo definido como o conhecimento válido, a pedagogia definida como a forma de transmissão válida do conhecimento e a avaliação definida a partir do que é legitimado como a execução válida do conhecimento. Segundo Bernstein, haveria diferenças nos códigos de comunicação das classes mais pobres e da classe média em decorrência das suas respectivas classes sociais, de modo que estas diferenças incidem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, na família e escolas. (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Outros conceitos centrais na teoria desenvolvida por Bernstein se referem aos termos *classificação* (poder) e *enquadramento* (controle). O termo *classificação* é utilizado para apresentar as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido. Neste sentido, referindo-se às diferenças entre conteúdos e áreas do conhecimento, quando a classificação é considerada forte (+C), os conteúdos estão divididos por demarcações fortes, já quando a classificação se apresenta fraca (-C), a divisão entre conteúdos e áreas de conhecimento é moderada. Já o termo *enquadramento* (controle), é empregado para enunciar as formas de poder e de controle que incidem no modelo norteador do processo de ensino e aprendizagem, referindo-se, portanto, ao nível de controle dos conteúdos que são transmitidos e recebidos e do que seja ou não legitimado para ser transmitido nessa relação pedagógica. Assim, um *enquadramento forte* (+E) assinala que o transmissor – seja ele o docente, o discente, os pais, o sistema educacional, o texto, a televisão – controla nitidamente não apenas o conteúdo em si, mas também seu sequenciamento, sua forma de transposição didática, seu compassamento e o discurso que formam as condições de aprendizagem. Se o *enquadramento* é fraco (-E), aparentemente o controle do transmissor sobre todos esses elementos da prática pedagógica são reduzidos. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 38).

Importante salientar que o movimento de recontextualização do discurso de um contexto para o outro também sofre interferências ideológicas, podendo ser caracterizada, portanto, como uma transformação ideológica do discurso. Isto se deve ao fato de que tais transformações sofrem interferência das diferentes visões de mundo e dos diferentes interesses especializados e/ou políticos dos sujeitos recontextualizadores. Nesta perspectiva,

Um discurso ou texto sempre sofre transformações ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Por conta disso, podem-se distinguir dois tipos de transformação de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola. (MAINARDES, STREMEL, 2010, p. 44).

Neste sentido, um discurso ou texto estão sujeitos a diferentes possibilidades de recontextualização, a depender dos diferentes campos e contextos nos quais estão inseridos. A exemplo de um discurso ou texto produzido pela SEE, estes podem ser recontextualizados a partir de seus contextos específicos, sofrendo interferências das relações de poder do campo recontextualizador entre a SEE e o contexto cultural dos professores. Por exemplo, se os professores podem exercer influência sobre o campo recontextualizador da SEE e intervir em sua prática, também a SEE pode absorver as narrativas dos professores como ferramenta de controle social e de validação de seu discurso regulador. O mesmo exemplo pode ser atribuído ao contexto escolar, na medida em que este pode ser influenciado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o meio social de origem dos estudantes, como a família e a comunidade. Assim, tanto a família quanto a comunidade escolar podem exercer influência no campo recontextualizador da instituição escolar, interferindo em seu fazer pedagógico, bem como a instituição escolar também pode aderir às narrativas da família e da comunidade como mecanismo de controle social e de legitimar o seu discurso regulador (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.45).

Um importante elemento da teoria de Bernstein que precisa ser ressaltado é que ela não se preocupa simplesmente em apresentar os mecanismos de disseminação e obtenção de conhecimentos, mas também e principalmente com os seus impactos nas diferentes classes sociais, percebendo-se sua preocupação com os grupos de maior vulnerabilidade e com os direitos dos alunos com maiores prejuízos sociais e educacionais. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.46-47).

Segundo Lopes (2005), a conceituação de recontextualização tem se apresentado muito importante para se compreender as ressignificações sofridas pelos diferentes textos ao circularem pelo meio educacional, esclarecendo que se tratam de prescrições elaboradas pelas agências multilaterais que vão se modificando ao adentrarem nos contextos de cada nação. São diretrizes curriculares nacionais que são transformadas pela intervenção de setores intermediários dos

governos, como as redes estaduais de educação e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um determinado país que influenciam políticas educacionais de outros países, como é o caso do Brasil; são ainda os inúmeros textos de apoio ao fazer pedagógico que se transformam nos contextos disciplinares. A referida autora também corrobora a ideia de que por meio do conceito de recontextualização é possível “marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis”. (LOPES, 2005, p. 55).

Ancorados, portanto, nos pressupostos teóricos de Bernstein, passemos ao próximo tópico à análise das matrizes curriculares elaboradas pela SEE/AC para as escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio do Acre.

3.3.2- O movimento de recontextualização nas matrizes curriculares das escolas-piloto do programa novo Ensino Médio no acre

A Resolução CEE/AC nº143/2019 que regulamenta a ampliação da carga horária anual do Ensino Médio para as escolas regulares diurnas para mil horas e o tempo da hora aula para 60 minutos, autoriza também em seu Art. 1º a implementação da matriz curricular do Novo Ensino Médio, a partir de 2019, em 10 escolas-piloto no estado do Acre a partir da 1ª série (ACRE, CEE, 2019). Esta organização curricular passa também a funcionar em 2019 nas dez escolas-piloto com a hora/aula (h/a) de 60 minutos e uma carga horária anual de 1000h/a. Todas essas dez escolas estão localizadas na capital Rio Branco, de modo que duas delas se encontram na zona rural da cidade, uma distante cerca de 15km dela, e outra a 80km. Das 8 escolas da zona urbana, seis delas localizam-se em bairros periféricos da capital acreana. Vejamos no quadro seguinte (Quadro 10) a Matriz Curricular utilizada por essas escolas em 2019.

QUADRO 11 – MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS-PILOTO QUE INICIARAM O NOVO ENSINO MÉDIO EM 2019

MATRIZ CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO										
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL	
			SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL		
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura	3	120	3	120	3	120	360	
		Artes	1	40	1	40	-	-	80	
		Língua Inglesa	1	40	1	40	-	-	80	
		Educação Física	2	80	2	80	-	-	160	
	MATEMÁTICA	Matemática	3	120	3	120	2	80	320	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	2	80	2	80	-	-	160	
		Química	2	80	2	80	-	-	160	
		Biologia	2	80	2	80	-	-	160	
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80	1	40	-	-	120		
	Geografia	1	40	2	80	-	-	120		
	Filosofia	1	40	1	40	-	-	80		
	Sociologia	1	40	1	40	-	-	80		
TOTAL BNCC			21	840	21	840	5	200	1880	
PARTE DIVERSIFICADA	Espanhol		1	40	1	40	-	-	80	
	Projeto de Vida		2	80	2	80	2	80	240	
	Eletiva Interdisciplinar LC-CH		1	40	1	40	-	-	80	
	Eletiva Interdisciplinar MT-CN		1	40	1	40	-	-	80	
	TOTAL PARTE DIVERSIFICADA 1ª E 2ª SÉRIE		5	200	5	200	2	80	480	
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS 3ª SÉRIE	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias						18	720	-
		Matemática e suas Tecnologias								
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias								
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas										
Formação Técnica e Profissional										
TOTAL						18	720	720		
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA 3ª SÉRIE							20	800	-	
TOTAL GERAL (60 min)			26	1040	26	1040	25	1000	3080	

Fonte: (CEE/ACRE, 2019).

Esta matriz curricular disponibiliza uma carga horária total do Ensino Médio de 3.080h/a, incluindo a BNCC e parte diversificada do currículo, trabalhadas em um único turno, distribuídos em 26 h/a semanais, com 5 (cinco) horários em 4 (quatro) vezes na semana, além de 2 (dois) horários de Educação Física, trabalhados, preferencialmente, no contraturno (ACRE, 2019). De uma maneira geral, esse currículo contempla as prerrogativas dos marcos regulatórios nacionais, mas contraria o que determina a Lei 13.415/17 em seu Art. 35-A, parágrafo 5º, que preconiza que a carga horária total destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800h/a do total da carga horária do Ensino Médio, e esta matriz disponibiliza 1.880 h/a.

Segundo a integrante da equipe do Ensino Médio na SEE/AC, trata-se de um equívoco em relação à carga horária da parte do currículo destinada à BNCC, mas isso já foi corrigido na matriz curricular elaborada em 2020 quando foram retiradas as 80h/a que excedem as 1.800 h, de modo que as turmas de 1ª série que iniciaram suas atividades em 2020 já o fizeram com uma nova matriz curricular com a carga horária da BNCC limitada às 1.800h/a (IEEM, outubro, 2020) (Ver Apêndice 2).

Tendo em vista que ao ler e interpretar a Lei 13.415/17 para elaboração da matriz curricular das escolas-piloto, a SEE/AC não obedece ao limite máximo de 1.800 h/a para o cumprimento da BNCC conforme disposto neste documento normativo, ocorrendo uma interpretação divergente do que foi normatizado na legislação oficial, há um processo de descontextualização do que foi prescrito na referida Lei, ocasionando um movimento de recontextualização desta, iniciado por parte da SEE/AC, o que levou as escolas-piloto que iniciaram o ano letivo em 2019 a não praticarem o que foi disposto na legislação oficial.

Por conta disso, as escolas-piloto precisaram trabalhar com duas matrizes curriculares distintas, de modo que as turmas que iniciaram em 2019 continuaram com a matriz curricular que destina 1.880h/a à BNCC até que os alunos concluam o 3º ano, e as turmas de 1º ano iniciadas em 2020 a trabalharem com uma nova matriz curricular, que destina as 1.800h/a como limite máximo à BNCC, conforme preconizada pela Lei 13.415/17. Essa interpretação equivocada da SEE/AC em relação à carga horária destinada à BNCC dificultou ainda mais o trabalho das escolas, conforme explicitado pelo gestor:

Ano passado a gente trabalhou com uma grade no 1º ano, outra grade no 2º ano e outra grade no 3º ano. Então é... é tudo assim muito difícil. E a gente fica assim, eu falo com a minha outra coordenadora que trabalha junto comigo, que se a gente não enlouquecer nesses últimos anos, a gente fica tranquilo para chegar aos 90, 100 anos com cérebro bacana e atuante. Porque assim, é mudança em cima de mudança. (DEP1).

A matriz curricular de 2020 será apresentada mais adiante ainda neste tópico. Esse movimento gerou uma certa dificuldade para as escolas, que para além de terem que trabalhar com um novo formato de Ensino Médio e em meio a uma pandemia, ainda tiveram que operar com matrizes curriculares diferentes.

Ainda em relação à parte do currículo destinada à BNCC, as quatro áreas de conhecimento são contempladas, de modo que na área de Linguagens – contemplada pelas

disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura; Artes; Língua Inglesa e Educação Física – apenas as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura e Matemática foram ofertadas nas três séries do Ensino Médio. Língua Portuguesa/Literatura foram, portanto, contempladas com uma carga horária total no curso de 360h/a, distribuídas em 120h/a em cada uma das respectivas séries, e matemática com carga horária total de 320h/a, distribuídas em 120h/a nas 1ª e 2ª séries e 80h/a na 3ª série.

Já as disciplinas de Artes, Língua Inglesa e Educação Física foram ministradas nas 1ª e 2ª séries, sendo que Educação Física foi contemplada a maior carga horária, correspondendo a 80h/a em cada série, enquanto as demais disciplinas ficaram com 40h/a nas respectivas séries. A área de Ciências da Natureza, composta pelas disciplinas de Física, Química e Biologia, também foi ofertada apenas nas 1ª e 2ª séries, possuindo uma carga horária geral de 160h/a, distribuídas igualitariamente em 80h/a em cada série, respectivamente. No que se refere às Ciências Humanas, área composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, também foram ofertadas apenas nas 1ª e 2ª séries, sendo as disciplinas de História e Geografia contempladas com a maior carga horária, correspondendo a 120h/a totais cada uma - História: 80h/a na 1ª série e 40h/a na 2ª série, e Geografia com 40h/a na 1ª série e 80h/a na 2ª série - e as disciplinas de Filosofia e Sociologia com a menor carga horária de todas as disciplinas dessa área de conhecimento, sendo apenas 80h/a no total do curso - 40h/a em cada uma das séries.

A parte diversificada do Ensino Médio nas escolas-piloto contemplou um total geral de 1.200h/a, sendo 480h/a distribuídas na 1ª e 2ª séries e 720h/a na 3ª série. Na 1ª e na 2ª série foram ofertados os seguintes componentes curriculares:

- 1) *Espanhol*⁵⁰, com 80h/a totais, sendo 40h/a na 1ª e 40h/a na 2ª série, respectivamente;
- 2) *Projeto de Vida*, com a maior carga horária de todos os componentes que contemplam a parte diversificada do currículo e o único a ser ofertado também na 3ª série - com 240h/a totais, sendo 80h/a em cada uma das respectivas séries;

⁵⁰ O Art. 194 da Constituição do Estado do Acre, com redação dada pela EC 51/2019, em seu inciso V diz que: “a oferta de língua espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio, como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial. Garantia da língua estrangeira oficial dos países que fazem fronteira com o Estado Acre, garantindo as especificidades locais. Disponível em: file:///C:/Users/adria/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DOCTORADO%202/CE_AC_EC_054-2019.pdf. Acesso em 5 out. 2020.

3) *Eletivas Interdisciplinares*. Vale lembrar que esses componentes eletivos aparecem a partir da Resolução nº 3 do CNE/CEB de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM. Esse documento normativo apresenta como objetivo desses componentes, preparar o aluno para iniciar seus processos de escolha, tratando-se de unidades curriculares de “livre escolha” dos estudantes, com duração de um semestre, que permitirá que este possa experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer seu itinerário.

Apoiada na Resolução acima mencionada e também no §3º do Art. 36 da Lei 13.415/17, que baliza que as redes de ensino poderão compor itinerário formativo integrado, traduzidos na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, a matriz curricular das escolas-piloto de 2019 apresenta como componentes curriculares eletivos: a) uma Eletiva Interdisciplinar composta pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com carga horária total de 80h/a, sendo 40h/a na 1ª série e 40h/a na 2ª série; b) e uma Eletiva Interdisciplinar integrando as áreas de Matemática e Ciências da Natureza, com a mesma carga horária e disposição de oferta da anterior.

Complementam as 1.200h/a da parte diversificada dessa matriz curricular, as 720h/a destinadas a apenas um dos cinco itinerários formativos que os discentes deverão cursar na 3ª série. Considerando que em 2021 os alunos da 3ª série já tiveram que cursar um deles, entrevistamos dois gestores dessas escolas-piloto (uma escola localizada na zona urbana e outra na zona rural) no mês de novembro de 2020, no intuito de obtermos informações acerca da oferta dos itinerários a partir de 2021. Dessas entrevistas, destacamos as seguintes explicações:

Sobre a questão dos itinerários, tivemos apenas reunião virtual para tratar disso, mas confesso que até agora não entendi muito bem como isso irá funcionar. Sei que ficou decidido pela SEE/AC que cada escola iria ofertar dois itinerários e que seria feito uma consulta pública aos alunos para saber quais seriam esses dois itinerários, mas até o momento não foi feito nada pensando no ano que vem (DEP2, novembro, 2020).

As informações que recebemos da SEE/AC é que as escolas farão provavelmente em 2021 um trabalho de escuta dos alunos para tentarem definir um perfil, para apenas a partir disso definirem a escolha dos itinerários. Esse atraso na escolha se deu em decorrência da Pandemia da Covid-19, mas que o professor da disciplina projeto de vida está responsável para ir fazendo esse processo de escuta junto aos alunos (DEP1, novembro, 2020). (Ver Apêndice 6).

No dia seguinte a esta entrevista com os gestores das escolas-piloto, em 18 de novembro de 2020, uma integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC encaminhou a todas às escolas-

piloto um documento chamado *Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento Propedêutica e da Formação Técnica e Profissional do Novo Ensino Médio* (Ver Anexo 1), solicitando apoio para que a equipe dessas escolas divulgasse e aplicasse o referido instrumento de escolha aos estudantes do 1º e 2º ano. No respectivo documento, a SEE/AC expõe aos gestores a reduzida participação dos estudantes no instrumento de escuta realizado por meio de um questionário no *google forms* que havia sido disponibilizado pela própria SEE/AC aos estudantes das escolas-pilotos no período de 18 de novembro de 2020 à 04 de janeiro de 2021, de modo que de 4.191 estudantes matriculados, apenas 1.103 haviam respondido ao questionário. Com isso, a SEE/AC solicitou que a equipe gestora das escolas entrasse em contato com os estudantes que não realizaram a escolha das Rotas de Aprofundamento através do *google forms*. Para que isso fosse feito em momento de pandemia, a SEE/AC encaminhou por e-mail às escolas, a lista dos estudantes que já haviam respondido ao questionário, de modo que as equipes de cada escola fizessem contato apenas com os estudantes que não houvessem acessado ao questionário e já marcassem a rota de aprofundamento de preferência do estudante no respectivo *Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento por Área de Conhecimento*.

Vale ressaltar que, segundo a integrante da equipe do Ensino Médio na SEE, e confirmada na fala acima de um dos gestores, em reunião realizada com os professores do Projeto de Vida, já havia sido solicitado que eles divulgassem esse link e os vídeos informativos sobre os itinerários que seriam ofertados para os alunos em suas aulas. No respectivo documento encaminhado às escolas, é apresentada uma breve descrição de cada uma das duas opções de rotas de aprofundamento para cada um dos itinerários formativos relativos às áreas de conhecimento propedêuticas, bem como os cursos de formação continuada que serão ofertados no itinerário técnico e profissional. Esta descrição é sucinta e propagandística ao apresentar aos estudantes os futuros supostos benefícios que a escolha daquela rota poderá lhe proporcionar. Através deste “instrumento de escuta”, em que a maior parte dos estudantes cheios de dúvidas precisam tomar uma das decisões mais importantes de suas vidas em pleno momento de pandemia e sem acesso às informações qualificadas, os estudantes que fizerem a opção por um dos itinerários relativos às áreas do conhecimento, já deverão fazer também a opção por uma das duas rotas ofertadas na área de conhecimento escolhida, conforme disposto no documento:

1. Linguagens e suas Tecnologias

Rota 01: As Linguagens como Manifestação das Vivências Culturais - pensada para estudantes interessados em compreender o funcionamento das linguagens e os meios pelos quais elas se realizam nas mais diversas vivências culturais presentes nas sociedades pelo mundo, projetando soluções que contribuam, de algum modo, para a transformação social. Alguns dos cursos universitários a seguir possuem relação direta com as competências e habilidades propostas nesta rota: Letras, Direito, Artes Cênicas, Jornalismo, História, Música, etc.

Rota 02: Literatura e Cinema: a memória (in) foco - elaborada para estudantes interessados em conhecimentos e vivências literárias e cinematográficas, que visem adquirir habilidades para leitura, apreciação e criação em Literatura e Cinema, projetando soluções que contribuam, de algum modo, para a transformação social. Alguns dos cursos universitários a seguir possuem relação direta com as competências e habilidades propostas nesta rota: Letras, Direito, Artes Cênicas, Jornalismo, História, Música, etc.

2. Matemática e suas Tecnologias:

Rota 01: Matemática no Mundo do Trabalho - *Pensada e desenvolvida para alunos que pretendem ingressar de forma autônoma no mercado de trabalho*, fazendo uso de habilidades e procedimentos matemáticos para análise e resolução de problemas, e tomada de decisões.

Rota 02: Engenharia é meu Futuro - Pensada e desenvolvida para alunos que desejam continuar sua formação acadêmica em nível superior, considerando a oferta regional de cursos na área de exatas. Matemática, Engenharia Civil, Economia e outras

3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias:

Rota 01: Energia, Para Que Te Quero? - Esta Rota foi pensada para aquele estudante que tem como parte de seu Projeto de Vida fazer um nível superior dentro da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Objetiva proporcionar aos estudantes um aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos dentro da temática Energia em todos os seus aspectos, formas, aplicações, impactos ambientais e sociais a partir de um olhar da Biologia, da Física e da Química, bem como sua relação com a contemporaneidade.

Rota 02: Viagem Pelo Universo: Da Origem Ao Século 21 - Esta Rota foi pensada para aquele estudante que tem como parte de seu Projeto de Vida fazer um nível superior dentro da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Objetiva proporcionar aos estudantes um aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos através da Astrobiologia, da Astroquímica e principalmente da Astrofísica sobre Astronomia, Origem da Vida e do Universo em todos os seus aspectos, formas, aplicações ambientais, sociais e econômicas, bem como sua relação com a contemporaneidade.

4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Rota 01: Homem e Natureza - Interações e Perspectivas para o Futuro – Pensada e desenvolvida para os estudantes com interesse na compreensão da relação: Homem, Natureza, o meio em que eles estão inseridos além do impacto desta relação através de várias óticas, suas existências econômicas, legais e políticas no contexto ambiental local e global, visando perspectivas para o futuro.

Rota 02: Relações Internacionais – Pensada e desenvolvida para os estudantes que estejam interessados em compreender o funcionamento de suas existências econômicas, legais e políticas no contexto concreto da sociedade global. História, Geografia, Sociologia, Filosofia. (ACRE/SEE, 2020, n.p , grifos nossos).

O quinto itinerário formativo, ou Rota de Formação Técnica e Profissional como é chamado no Acre, é composto por sete Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's), estando dispostos no quadro a seguir. Considerando que na matriz curricular de 2019 a carga horária total destinada aos itinerários formativos é de 720 h/a, dos sete Cursos FIC's ofertados, tendo 240 h/a cada um, os estudantes tiveram que “escolher” apenas três deles. A oferta do curso “escolhido” pelo estudante estava condicionada à quantidade de estudantes interessados no respectivo curso, de modo que, caso não houvesse estudantes suficientes para a formação de uma turma do curso escolhido, o estudante teria que “escolher livremente” outra opção de curso. Os cursos são apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 12 - OPÇÕES DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC) OFERTADOS NAS ESCOLAS PILOTO QUE INICIARAM O NOVO ENSINO MÉDIO EM 2019

Recepcionista em Serviços de Saúde	Auxiliar de Nutrição e Dietética	Balconista de Farmácia	Assistente Financeiro	Assistente Administrativo	Operador de Computador	Maquiador
240 h/a	240 h/a	240 h/a	240 h/a	240 h/a	240 h/a	240 h/a

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento as SEE/AC Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento por Área do Conhecimento.

Para além da tão enfatizada redução dos componentes curriculares comuns a todos os estudantes, que enfraquece a possibilidade de sua formação integral, esvaziando com isso o sentido e o significado da condição humana em sua forma mais genuína, a matriz curricular das escolas-piloto do Novo Ensino Médio do Acre reforça a concepção economicista de educação, não apenas ao apontar sua importância para que os estudantes possam ingressar “*de forma autônoma no mercado de trabalho*”, conforme destacado no respectivo documento, mas principalmente ao reduzir a formação técnica profissional à oferta de cursinhos de curta duração, o que efetivamente não os profissionaliza.

Por este motivo, em texto produzido com o objetivo de subsidiar o debate no ano eleitoral de 2022 e apresentado no *Seminário Temático da Educação: Resistência, Travessia e*

*Esperança*⁵¹, ocorrido no dia 07 de abril de 2022 na Câmara dos Deputados, a professora Monica Ribeiro da Silva (UFPR) esclareceu:

Esse currículo esvaziado será responsável pelo que estamos chamando de ensino médio Nem-Nem (uma alusão à sigla do “Novo Ensino Médio”) pois enfraquece o sentido de ensino médio como educação básica, porque deixa de oferecer uma formação comum a todas/es/os, porque não prepara para a triste competição ainda presente que marca o acesso à educação superior e porque não prepara nem mesmo para o ingresso no mercado de trabalho, haja vista que o itinerário da formação técnica e profissional poderá ser feito pelo somatório de cursinhos de curta duração que sequer garantem uma habilitação profissional, conforme consta da Resolução 02/2021 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e tecnológica. (SILVA, 2022, n. p.).

Ao ofertar cursos como os apresentados anteriormente e considerando as condições de vulnerabilidade econômica e social da maioria dos jovens dessas escolas – que muitas vezes precisam trabalhar não apenas para ajudar no sustento da família, mas por serem, às vezes, os únicos provedores destas, e que principalmente nas escolas localizadas na zona rural, muitos já são pais e mães de família – o Novo Ensino Médio parece não apenas condenar essa juventude mais pobre à se manter na pobreza e na subserviência, como também responsabilizá-la por essas condições, haja vista que o Estado passa a não mais se responsabilizar pela garantia de direitos básicos essenciais a esses jovens.

Este cenário reverbera o que Brown (2018) anuncia acerca de seu conceito de “cidadania sacrificial”, uma vez que neste contexto de racionalidade política neoliberal, o trabalhador, o consumidor, os cidadãos de uma forma geral, são formados para integrarem um amplo projeto de crescimento econômico, mesmo que para isso muitos precisem ter sua cidadania sacrificada. O *modus operandi* do modelo de governança reverberado nas políticas públicas educacionais e em especial nesta reforma, que responsabiliza totalmente o jovem por sua condição de subsistência através do chamado empreendedorismo responsabilizado, sacrifica também o seu direito de exercer sua verdadeira cidadania, haja vista que esta deve estar a serviço de uma economia flexível.

Em entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos, publicada em 11 de março de 2022, Gaudêncio Frigotto chamou atenção para o acirramento da dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro a partir da Lei 13.415/17, enfatizando que esta foi uma forma prática de executar o que o atual presidente do poder executivo federal, na voz de seu quarto ministro da educação,

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Uzqt1DJkmY>. Acesso em 24.05.22.

defende para os jovens mais pobres, que é o fato de que estes não cheguem a ingressar no ensino superior⁵². Frigotto salienta que ao mencionar que a Universidade não deveria ser para todos⁵³, pontuando ser a meritocracia o único critério de ingresso, o então ministro da educação demonstra total desconhecimento acerca do pressuposto básico de que, para que uma sociedade se constitua de fato democrática, não se pode dar um tratamento igualitário aos desiguais, pois, ao se fazer isso, se mantém a desigualdade. Com isso, Frigotto (2022) chamou atenção para a importância das políticas públicas de inclusão, como uma forma de “buscar dar, aos que a sociedade produziu desiguais, a oportunidade de desenvolverem suas capacidades e poderem tornar-se menos desiguais”. (FRIGOTTO, 2022, n.p).

Os cursos técnicos ofertados no itinerário técnico profissional da matriz curricular de 2019 das escolas-piloto do Acre deixam evidente que o jovem acreano das escolas públicas está sendo formado para o trabalho, mas um trabalho subordinado, precário, mal pago e instável. O itinerário técnico e profissional não cumpre sua promessa de profissionalizar, de modo que o resultado prático dessa promessa é a simplificação da formação dos estudantes mais pobres.

Para além dessas questões e considerando também o fato de que o Plano de Implementação que deveria nortear todas as ações da SEE/AC em relação à implementação do Novo Ensino Médio não estar pronto até o mês de novembro de 2020 – momento em que realizávamos nossa pesquisa documental (mesmo que as escolas-piloto tenham iniciado suas atividades ainda em 2019) – aponta que o processo de implementação da reforma nas escolas-piloto do Acre vem acontecendo de maneira um tanto tumultuada.

Considerando ainda que um dos objetivos do PLI é a realização de um diagnóstico sobre os aspectos que incidirão na oferta dos diferentes itinerários formativos, sendo um desses aspectos o interesse e necessidades dos estudantes, podemos inferir que para além da pandemia da Covid-19⁵⁴, que atrapalhou o andamento normal das atividades desenvolvidas pela SEE/AC junto às escolas, a não elaboração do PLI pela SEE/AC constitui-se também num importante

⁵² Fonte: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em 28 de março de 2022.

⁵³ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em 28 de março de 2022.

⁵⁴ O Acre teve seus primeiros 3 casos confirmados da Covid-19 no dia 17 de março de 2020, segundo informações do jornal G1, disponível no link: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2020/03/17/governo-confirma-tres-primeiros-casos-de-coronavirus-no-acre.ghtml>. Acesso em: outubro de 2020.

elemento para o desconhecimento das escolas acerca dos itinerários a serem por elas ofertados já no início de 2021.

A Resolução CEE/AC nº 143/2019 também determina que a SEE/AC encaminhe o PLI em um prazo de 60 dias a partir da data de sua publicação. Considerando que a referida resolução foi publicada no mês de março de 2019, o PLI deveria ter sido elaborado ainda no mês de setembro de 2019. Torna-se válido ressaltar a importância do PLI para que as condições elementares de funcionamento do Novo Ensino Médio sejam implementadas sem maiores problemas, uma vez que é esse “o documento norteador para sua implementação nas redes estaduais e distrital de ensino. (Art. 6º, cap. III, Port. 649/18).

Como estamos acompanhando as discussões da Reforma no Ensino Médio no Acre desde 2018, ano em que a equipe da SEE/AC naquele período recebia as primeiras informações do MEC, percebemos que a mudança de toda a equipe da SEE/AC e, conseqüentemente, a do Ensino Médio em virtude da mudança de governo, também vem retardando e até mesmo tumultuando o atual processo de implementação da reforma.

Feita esta análise da matriz curricular utilizada nas escolas-piloto em 2019, vejamos a matriz curricular utilizada nas turmas de 1ª série que iniciaram o ano letivo em 2020 nas primeiras dez escolas-piloto e em mais quatro escolas de tempo integral que, a partir de 2020, passaram a ser também escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Essas quatro escolas estão todas localizadas na zona urbana da capital Rio Branco. São elas: Escola de Tempo Integral Glória Peres; Escola de Tempo Integral Humberto Soares; Escola de Tempo Integral Sebastião Pedrosa; e Escola de Tempo Integral Ester Maia⁵⁵.

Vejamos a matriz disposta no quadro a seguir, lembrando que o motivo para a elaboração dessa segunda matriz curricular deu-se em decorrência da necessidade de adequação da carga horária total do curso destinada à BNCC, que conforme a Lei 13.415/17 deve ser de “até 1.800h/a”. Importante ainda considerar que essa matriz curricular de 2020, mesmo já sendo utilizada nas escolas-piloto, ainda não havia sido homologada pelo Conselho Estadual de Educação, até porque, as rotas de aprofundamento (itinerários formativos) ainda não haviam sido definidas quando as matrizes curriculares foram elaboradas, de modo que apenas posteriormente o documento *Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento Formação*

⁵⁵A escola Ester Maia, além de ser de tempo integral e fazer parte das escolas-piloto do Novo Ensino Médio em 2020, também é uma escola cívico-militar.

Técnica e Profissional do Novo Ensino Médio, com as informações sobre as rotas foi disponibilizado através de uma plataforma virtual para que estes pudessem fazer suas “escolhas”, conforme explicitado anteriormente.

QUADRO 13 – MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS-PILOTO QUE INICIARAM O NOVO ENSINO MÉDIO EM 2020.

ENSINO MÉDIO DIURNO - 2020								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
			SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	2	80	3	120
		ARTE	2	80				80
		LÍNGUA INGLESA	2	80				80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	120	2	80	3	120
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	1	40	2	80		120
		QUÍMICA	1	40	2	80		120
		BIOLOGIA	1	40	2	80		120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	80	1	40		120
		GEOGRAFIA	2	80	1	40		120
		FILOSOFIA	2	80				80
		SOCIOLOGIA	0	0	2	80		80
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA FGB		21	840	16	640	8	320
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	LÍNGUA ESPANHOLA				2	80		80
	ELETIVAS		2	80				80
	PROJETO DE VIDA		2	80	2	80	2	80
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS	Nome da rota						
		Nome da rota						
		Nome da rota						
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	Nome da rota						
		Nome da rota						
		Nome da rota						
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM CIÊNCIAS	Nome da rota			5	200	15	600
		Nome da rota						
		Nome da rota						
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM CHS	Nome da rota						
		Nome da rota						
		Nome da rota						
	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Nome do curso						
		Nome do curso						
	CARGA HORÁRIA TOTAL - ITINERÁRIOS FORMATIVOS		4	160	9	360	17	680
	TOTAL GERAL		25	1000	25	1000	25	1000

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre.

Para além da mudança da carga horária total do Ensino Médio, que passa a ter 3.000h/a na matriz curricular de 2020 e não mais 3.080h/a como a de 2019, e da carga horária destinada à BNCC, que passa a ser de 1.800h/a e não mais 1.080h/a como no currículo de 2019, podemos observar as seguintes alterações:

a) Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a disciplina de Língua Portuguesa que possui uma carga horária total de 360h/a passou para 320h/a. Para isso foram retiradas 40h/a da carga horária da 2ª série, que era de 120h/a e passa a ter 80h/a; Arte e Língua Inglesa que tinham 40h/a cada uma, tanto na 1ª quanto na 2ª série, passam a ter 80h/a apenas na 1ª série; e

a disciplina de Educação Física tem sua carga horária aumentada de 160h/a total do curso para 240h/a na matriz curricular de 2020, passando a ser ofertada também na 3ª série com 80h/a.

b) Matemática permanece com a carga horária total do curso de 320h/a, havendo apenas trocas nas cargas horárias das respectivas séries, de modo que na 2ª série a carga horária em 2019 correspondia a 120h/a, mudando para 80h/a em 2020, e na 3ª série, que em 2019 correspondia a 80h/a, passa a ser 120h/a em 2020.

c) Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as disciplinas de Física, Química e Biologia que em 2019 possuíam uma carga horária total do curso de 160h/a cada uma, têm uma redução para 120h/a em 2020, de maneira que essas três disciplinas passam a ser contempladas com 40h/a cada uma na 1ª série e não mais 80h/a como na matriz curricular de 2019.

d) Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não houve alteração na carga horária total das disciplinas, apenas uma troca na carga horária de Geografia, que em 2019 possuía 40h/a na 1ª série, passando a ser 80h/a na matriz de 2020, e na 2ª série que era 80h/a em 2019, passa a ser de 40h/a em 2020.

A parte diversificada da matriz curricular de 2020 recebeu a denominação de “Itinerários Formativos”, mas a carga horária total de 1.200h/a permaneceu a mesma de 2019, e organizada pelos mesmos componentes curriculares, a saber:

- 1) Língua Espanhola;
- 2) Eletivas;
- 3) Projeto de Vida;
- 4) Rotas de Aprofundamento que correspondem aos Itinerários Formativos da matriz curricular de 2019.

Houve uma mudança no fato de que, diferente da matriz de 2019, em que os itinerários formativos (rotas de aprofundamento) eram ofertados apenas no 3º ano, na matriz de 2020, vinte por cento (20%) da carga horária dos itinerários formativos foi ofertada no 2º ano e o restante no 3º ano. Outra alteração se deu em relação à carga horária, haja vista que na matriz de 2019, cada itinerário tinha 720 h/a totais e na de 2020 essa quantia subiu para 800 h/a totais, sendo 200 h/a no 2º ano e 600 h/a no 3º ano.

O fato de a SEE/AC denominar a parte diversificada da matriz curricular de “itinerário formativo” na matriz de 2020, indica um certo grau de distanciamento entre o que os documentos normativos oficiais da reforma caracterizaram como itinerários formativos e a compreensão que

a SEE/AC obteve acerca destes. Considerando que os únicos itinerários formativos mencionados na Lei 13.415/17 que compõem a parte diversificada do currículo são Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional, o fato da SEE/AC considerar também os componentes curriculares eletivos, o Projeto de Vida e a Língua Espanhola como sendo itinerários formativos, caracteriza mais um movimento de recontextualização da SEE/AC em relação à interpretação dos documentos normativos oficiais da reforma do Ensino Médio. Neste caso, a SEE/AC descontextualiza o sentido e a finalidade dos itinerários formativos presente nos enunciados da Lei 13.415/17 e demais documentos orientadores da reforma, atribuindo-lhes sentidos adicionais ao que fora explicitado nos referidos documentos oficiais. Importante lembrar que o Projeto de Vida e os componentes curriculares eletivos fazem parte da parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio, mas não são itinerários formativos. Essa mudança na nomenclatura, que chega às escolas, induz seus sujeitos a terem uma compreensão também distorcida do que sejam os itinerários formativos. Essa problemática ficará evidenciada na próxima seção desta tese, momento em que analisaremos as interpretações que os gestores, coordenadores e professores tiveram sobre a reforma.

Em relação à carga horária dos componentes curriculares, as alterações dessa parte diversificada do currículo foram as seguintes: Língua Espanhola é ofertada apenas na 2ª série, com uma carga horária anual de 80h/a e não mais distribuída na 1ª e 2ª séries, com 40h/a em cada uma, respectivamente, como na matriz de 2019. Já as Eletivas não são descritas na matriz curricular como sendo interdisciplinares, como na matriz curricular de 2019 que as prescrevia, inclusive, nas áreas que comporiam cada uma das duas Eletivas. Para sabermos se este componente estaria ou não sendo ofertado na matriz de 2020 de maneira interdisciplinar, perguntamos a um dos gestores entrevistados de uma das escolas-piloto, que explicou:

Na matriz curricular das escolas de 2020, as duas Eletivas são ofertadas na 1ª série, sendo ministradas uma a cada semestre e continuam sendo organizadas de maneira interdisciplinar, mas a escolha das áreas de conhecimento que fazem parte de sua estrutura fica a cargo dos professores que devem fazer esse planejamento a partir do interesse e necessidade dos alunos. Por isso nessa matriz de 2020 não veio determinado quais áreas de conhecimento devem compor cada uma das Eletivas. Mas a primeira eletiva ofertada no primeiro semestre, tanto em 2019 quanto em 2020, não foi planejada de modo a levar em consideração o interesse e necessidade dos alunos. Em 2019 porque é o primeiro ano que se tem início esse componente curricular, e no ano de 2020, como os professores eram novos na escola e ainda não haviam tido contato com os alunos e precisávamos iniciar o ano letivo com a oferta da primeira Eletiva, o seu planejamento

também não levou em consideração o interesse dos alunos. (DEP1, novembro, 2020) (Ver Apêndice 5).

Com o objetivo de entendermos a informação prestada pela gestora de que os professores das Eletivas eram novos naquela escola, levando em conta que esse componente curricular já vinha sendo ofertado desde 2019, procuramos maiores esclarecimentos sobre este assunto durante a entrevista. A explicação da gestora foi a seguinte:

Alguns dos professores da escola haviam sido contratados pela SEE/AC sem concurso público, apenas com análise de currículo. Mas em 2020 esse tipo de contratação foi proibido no estado, de modo que alguns professores que já trabalhavam na escola não puderam mais retornar. Inclusive por esse motivo estamos até agora sem professores de Matemática e de Inglês, pois mesmo sendo chamados todos os professores concursados, ainda não foi suficiente para suprir as necessidades de todas as escolas. E no caso dos professores que ministravam as Eletivas em 2019, tiveram que ser substituídos por outros. (DEP1, novembro 2020)

Acerca dessa informação, torna-se importante esclarecer que até o ano de 2019 esse tipo de contratação era muito comum no Acre, sendo realizada apenas através de análise curricular dos candidatos, mas sua utilização se dava apenas em situações de excepcionalidade, como, por exemplo, na ausência de professores de determinadas disciplinas nos bancos de concurso, tanto em concurso para professor do quadro efetivo da SEE/AC, quanto para professor temporário ou provisório, como é mais conhecido no Acre.

Ainda sobre as mudanças na parte diversificada da matriz curricular de 2020 em relação à de 2019, observamos um aumento na carga horária destinada aos itinerários formativos, que passa a ser de 800h/a e não mais 720 h/a como na matriz de 2019. Considerando o documento *Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento por Área de Conhecimento*, percebe-se também mudanças nas opções de cursos técnicos ofertados no itinerário técnico profissional, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 14 – OPÇÕES DE CURSOS TÉCNICOS E CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC) OFERTADOS NAS ESCOLAS-PILOTO QUE INICIARAM O NOVO ENSINO MÉDIO EM 2020

Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's) - Ofertados às escolas- piloto do Novo Ensino Médio -	
2019 (Cursos com 240h/ano) Ofertado apenas para estudantes do primeiro ano, sendo possível a escolha de até três opções de cursos	2020 (Cursos com 800 h/ano ou com 200h) Ofertado apenas para estudantes do segundo ano, sendo possível a escolha de apenas um dos cursos com 800h/a ou quatro cursos cada qual com 200h/a
Recepcionista em Serviços de Saúde	Publicidade (800h/a)
Auxiliar de Nutrição e Dietética	Processos Fotográficos (800h/a)
Balconista de Farmácia	Ilustrador (200h/a)
Assistente Financeiro	Agente de Informações Turísticas (200h/a)
Assistente Administrativo	Produtor de Plantas Aromáticas (200h/a)
Operador de Computador	Assistente de produção cultural (200h/a)
Maquiador	Barista (200h/a)
Recepcionista em Serviços de Saúde	Confeiteiro (200h/a)
	Produtor de Frutas e Hortaliças processadas pelo uso do calor (200h/a)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PLI/AC

Em que pese a iniciativa de se ofertar 2 cursos técnicos – envolvendo uma carga horária maior de preparação –, para além dos FIC's que totalizaram as opções de cursos da matriz de 2019 e que continuam a prevalecer na de 2020, o itinerário técnico profissional das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio segue na perspectiva da precarização da formação técnica das juventudes acreanas, tão diversas e desiguais.

O estudo de Silva e Marcassa (2020) acerca da concepção de trabalho e formação no Novo Ensino Médio, ao explorar seus fundamentos econômicos, políticos e pedagógicos e sua relação

com outras legislações desta etapa final da escolarização básica, corrobora a assertiva de que tal reforma anuncia velhas concepções de trabalho e formação, relacionadas em alguma medida com as políticas de Educação Profissional e Tecnológica dos anos 2000. Os autores evidenciam que as concepções acerca de aprendizagem flexível e empreendedorismo se constituem como importantes elementos de ideologias relacionadas às necessidades de reprodução do *modus operandi* do mercado no contexto histórico atual, implicando em fortes interferências na formação dos jovens brasileiros, principalmente daqueles mais vulneráveis econômica e socialmente.

A partir dos cursos técnicos apresentados nas matrizes das escolas-piloto do Acre, e da concepção de trabalho e formação que parecem impregnados no Ensino Médio brasileiro ao longo dos tempos, compreendemos que este vem adaptando-se historicamente às demandas econômicas e técnicas do capital, principalmente em momentos de crise do sistema capitalista, a exemplo da adequação do Novo Ensino Médio aos arranjos produtivos locais, conforme os cursos técnicos anteriormente apresentados mostram. Assim, ao articular a oferta dos itinerários formativos aos arranjos produtivos locais, a referida reforma deixa mais do que evidente seu objetivo primeiro, qual seja, a desresponsabilização do Estado para com a educação pública, em especial dos jovens mais pobres, em detrimento de uma maior autonomia da esfera local, facilitando a articulação entre o ensino escolar e o trabalho condicionado aos negócios locais.

Em relação a isso, Silva e Marcassa (2020) pontuam que:

[...]todos os traços dos arranjos produtivos locais são identificados com uma formação para o trabalho determinada pela realidade complexa e contraditória que coloca diferenças técnicas, de classe, de território e de dependências naturais em um conjunto para a produção de riqueza abstrata, a exemplo da flexibilização curricular. Ainda que as necessidades e expectativas de inserção laboral dos estudantes do Ensino Médio sejam importantes e devam ser consideradas em relação às realidades locais desses jovens, o que queremos advertir é que essa integração dos itinerários formativos aos arranjos produtivos locais se dá de forma subordinada aos interesses exclusivos do mercado e da acumulação capitalista, o que resulta no aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, tanto em relação às “opções” de percursos educativos, como no tocante ao acesso aos postos de trabalho disponíveis. (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 11).

Partindo das análises que se apresentam e de nosso conhecimento acerca da condição de vulnerabilidade social e econômica que perpassa a vida da maioria dos estudantes de Ensino Médio das escolas públicas acreanas, e também da realidade em que as escolas se apresentam, em especial das localizadas no interior do estado, local em que atuei como professora e

coordenadora pedagógica por longos 13 (trezes) anos, compreendemos que o modelo educacional do Novo Ensino Médio, direcionado para a intensificação do trabalho, contribui para o aumento do grau de exploração da força de trabalho das juventudes acreanas. Isso posto, compartilhamos das assertivas de Silva e Marcassa (2020) de que esta reforma atende as necessidades imediatas do capital, operando em prol de seu interesse, qual seja: o de “uma escola que ensine ao indivíduo como ser mais explorado, como intensificar seu trabalho, como agir para que se amplie a magnitude de mais-valor a ser extraído da força jovem de trabalho”. (SILVA; MARCASSA, 2020, p.19).

Ainda em relação à parte diversificada da matriz curricular das escolas-piloto de 2020, não por acaso, o componente Projeto de Vida segue sem alterações em relação à matriz de 2019, permanecendo com carga horária total de 240h/a e o único componente curricular da parte diversificada a ser ofertado nas três séries do Ensino Médio. Este componente curricular estabelece uma estreita relação com a formação para o trabalho, com o tão propalado empreendedorismo, um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, sempre relacionado com diferentes formas de produção, inovação, comportamento cidadão, realidade dos indivíduos e aos seus projetos de vida.

Com isso, como se não fosse suficiente o destaque atribuído ao empreendedorismo nesta reforma do Ensino Médio, a Portaria do MEC nº 1.432/18 enfatiza que as habilidades a ele relacionadas são:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e *perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade*; Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar *projetos pessoais e produtivos* com foco, persistência e efetividade; Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, *identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã*. (BRASIL/MEC, 2019, p. 6, grifos nossos).

Percebe-se a partir de tais habilidades, e em especial das que se encontram grifadas, que a ideia de competências socioemocionais aparece estreitamente relacionada ao empreendedorismo, de modo que a arquitetura curricular se pauta em torno da formação subjetiva dos sujeitos expostos aos problemas gerados cotidianamente pelos elementos mais maléficos do capitalismo,

com o objetivo de torná-los não um problema para a reprodução social, mas uma motivação. Nesta perspectiva, a pesquisa de Magalhães (2019) sobre a finalidade das propostas educacionais centrada nas competências socioemocionais, aponta que estas foram promovidas pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Instituto Ayrton Sena (IAS), com o objetivo de:

[...] servir de tecnologia utilizada, por mediação da “psicologia”, para a adaptação do indivíduo aos padrões da sociedade de mercado, de forma a educá-lo para o conformismo, obediência e heteronímia, tolhendo-lhe o direito à crítica e à autonomia, falsamente anunciadas pelos seus promotores. (MAGALHÃES, 2019, p.96).

Ao ser indagado por uma colunista do jornal Folha de São Paulo sobre se considerava mais importante o ensino de matemática ou de empatia nas escolas, Fernando Cássio (2022) chamou atenção em seu texto *Gentileza e Autocontenção*, para a utilização dessas competências socioemocionais como resiliência, empatia e perseverança, tão em moda nestas reformas educacionais neoliberais, e em especial no Novo Ensino Médio. Segundo o autor, tal questionamento só faz sentido quando aplicado às escolas públicas, haja vista que nas escolas particulares, com ou sem aulas de empatia, não faltarão aulas de matemática para os estudantes. Para além disso, Cássio assevera ainda que disfarçados de “educação como direitos humanos”, “inteligência emocional” e “projeto de vida”, programas de autoajuda já existem desde os anos 1990 nas escolas particulares mais caras do Brasil, e que agora, com o empenho da classe empresarial e sob o eufemismo de “competências socioemocionais” se espalham para as escolas públicas através da aprovação da BNCC. Com isso, ao mesmo tempo que esta impõe a importância do ensino das competências socioemocionais, esvazia consideravelmente os conteúdos de formação básica dos estudantes, em especial no Ensino Médio. (CÁSSIO, 2022).

Isso posto, o autor adverte que os estudantes das classes média e alta que frequentam as escolas particulares mais caras do país, sempre tiveram e terão a tal liberdade de escolha, tão propalada pelo Novo Ensino Médio, posto que não faz sentido a estes terem que escolher entre aulas de matemática ou de empatia. Já os estudantes das escolas públicas, em especial os mais pobres, a opção entre empatia e matemática é dada a partir de políticas de centralização curricular, como é o caso da BNCC, de modo que a estes é ofertado mais empatia e menos matemática. (CÁSSIO, 2022).

Partindo desta perspectiva, se compreende a importância dada às competências socioemocionais para que o jovem empreendedor do Novo Ensino Médio consiga realizar seus projetos pessoais e produtivos, significados que ganham sentido no Projeto de Vida na atual reforma, de modo que as expectativas e responsabilidades para com este, sejam de inteira responsabilidade dos estudantes. O fato de os estudantes das escolas-piloto acreanas não estarem sendo verdadeiramente escutados em seus interesses e necessidades para o planejamento dos componentes curriculares eletivos contraria o princípio elementar deste componente, enunciado nos documentos normativos oficiais, qual seja, o de preparar o aluno para iniciar seus processos de escolha, permitindo-o experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer seu itinerário formativo. Assim, percebe-se já a partir das primeiras entrevistas realizadas com gestores de duas escolas, que a tão propalada autonomia e protagonismo dos estudantes parece não se materializar no campo da prática escolar. Trata-se, portanto, de uma evidência importante do movimento de recontextualização da reforma, haja vista que um de seus princípios fundamentais não parece estar sendo praticado conforme enunciado nos documentos normativos oficiais nacionais e regionais. A análise dos questionários e entrevistas realizados com os gestores, coordenadores e professores das demais escolas-piloto, que será apresentada na próxima seção da tese, confirmam esta hipótese. Para além desta questão, a falta de professores para as disciplinas de Matemática e Língua Inglesa, como relatado pelo gestor, nos permite inferir que este continua sendo um grande empecilho para a melhoria da qualidade do ensino no estado do Acre, empecilho esse que a atual reforma não aponta mecanismos de resolução. São os “velhos” problemas da educação básica acreana se reverberando no chamado Novo Ensino Médio.

Comparando o currículo do Ensino Médio antes da Lei 13.415/17 com as matrizes curriculares das escolas-piloto do Acre dela decorrente, depreende-se que esta guarda em seu cerne as premissas básicas da mesma concepção de educação que já vinha sendo utilizada desde as DCNEM de 1998, sendo que a atual matriz parece corroborar mais fortemente para o engessamento do trabalho das escolas e da prática pedagógica dos professores, retirando muito mais de sua autonomia, haja vista os mecanismos de regulação que acompanham o bojo dessa Reforma. Como já mencionado nesta seção, trata-se de uma educação pautada na formação por competências e habilidades, que tem em sua essência uma relação direta com uma formação voltada ao atendimento das necessidades do capital, que buscam sempre o fortalecimento de uma

estrutura curricular pautada no ensino por competências e na formação do trabalhador, conforme necessidades e interesses do mercado.

Segundo Laval (2019) o uso do termo competências tem sido estratégico nestas reformas educacionais neoliberais, uma vez que sua empregabilidade nas políticas educacionais tem sido bem aceita. O autor pontua que no cenário atual, a ideia de competência tem pautado as narrativas que produzem as relações de força entre as classes sociais, tendo estreita relação com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores. (LAVALL, 2019, p.77). Ademais, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser flexível e contínuo, de modo a acompanhar os infortúnios que ocorrem no mercado.

Esta concepção educacional, propalada pelo Governo Federal por meio da mídia, como se fosse uma grande inovação no Ensino Médio, capaz de resolver todos os seus atuais dilemas, baseia-se nos velhos pressupostos do pensamento liberal clássico da “teoria do capital humano” idealizada por Theodore Schultz, da escola econômica da Universidade de Chicago (EUA). Esta concepção tecnocrática de educação exerceu e continua a exercer forte influência no Brasil, principalmente como justificativa para a formulação de Políticas Públicas Educacionais que consideram que a educação não é simplesmente um gasto, mas um investimento, considerando o retorno social que esta pode gerar.

Com isso, os governos vêm operando com o dinheiro público para beneficiar certos setores educacionais, inclusive privados, que consideram mais importantes para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho. A partir desse princípio, portanto, as reformas educacionais, principalmente de nível médio e profissional, são realizadas no sentido de adequação da escolarização a essas mesmas necessidades.

Em se tratando da flexibilidade curricular também divulgada pelas propagandas governamentais e apoiadores dessa reforma como sendo algo inovador e que possibilitará ao estudante escolher a área de conhecimento em que queira se aprofundar, com vistas à construção de seu projeto de vida, as orientações curriculares utilizadas na rede estadual de Ensino Médio acreana aqui analisadas já eram flexibilizadas antes mesmo da Lei 13.415/17. Krawczyk e Ferretti (2017) reverberam esta ideia, esclarecendo que para além das disciplinas que eram comuns no currículo, os estados e municípios tinham a liberdade de complementá-lo com outras, organizando a parte diversificada do currículo.

Neste sentido, as matrizes curriculares utilizadas atualmente nas escolas-piloto da reforma não trazem nada de novo, a não ser a drástica e perversa diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos gerais comuns a todos os estudantes em detrimento do significativo aumento da carga horária destinada à parte diversificada do currículo, em especial para a oferta de cursos técnicos de curta duração, que condenam os jovens mais pobres das escolas públicas a continuarem na situação de vulnerabilidade socioeconômica e na subserviência, contribuindo, com isso, para a manutenção do *status quo*. Acerca desta questão, são várias as críticas dos pesquisadores das Políticas Públicas Educacionais e, em especial, das Políticas Curriculares da Educação Básica, que alertam sobre a gravidade de se retirar dos estudantes o acesso a conhecimentos que são fundamentais para sua formação integral, contrariando, assim, a própria condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica.

Freitas (2012) amplia essa discussão enfatizando que esse estreitamento curricular é mais uma das consequências dessas Políticas Educacionais de cunho neoliberal realizadas pelos chamados “Reformadores Empresariais”⁵⁶ da educação. Estes seriam formados pela coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que compactuam com a ideia de que a forma racional e pragmática de organização da iniciativa privada deva ser utilizada na educação para solucionar todos os seus problemas. Neste sentido:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 11).

Freitas (2012) corrobora a análise do filósofo marxista Mészáros (2008) que assevera que todo este cenário “é parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos são diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do autor). Segundo o autor, ao se admitir reformas apenas pontuais, sem que estas se distanciem das imposições colocadas pelo mercado,

⁵⁶ Corporate reformers – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em referência ao termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. (FREITAS, 2012, p. 2).

ao invés de exercer sua função social de emancipação e formação integral dos indivíduos, a educação canaliza suas energias em prol da perpetuação deste sistema.

No contexto desse currículo de formação geral mínima, permanece no Novo Ensino Médio acreano a histórica supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas de conhecimento. Na perspectiva de Freitas (2012), isso se deve à preocupação por parte dos reformadores com as avaliações em larga escala, como o PISA, sob coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o IDEB, que se constituem como parâmetros de qualidade da educação de concepção mercadológica.

Em relação a essa excessiva preocupação com o desempenho dos alunos nessas avaliações em larga escala e, em especial, nas realizadas pelo PISA, Ferreti e Silva (2017) pontuam as consequências delas decorrentes, como a produção de uma hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país, bem como uma concepção de “qualidade da educação” atrelada simplesmente a resultados quantificáveis que são associados a uma política de responsabilização das escolas e dos professores. Para além dessas questões, o argumento utilizado para que essas avaliações priorizem os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática é o de que esses seriam básicos, e que a apropriação de conhecimentos mais complexos dependeria primeiramente desses conhecimentos elementares. Sobre esta questão, Freitas (2012) pontua ainda que:

Se trata de um argumento muito conhecido do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação. (FREITAS, 2012, p. 389-390).

Além de permanecer na matriz curricular do Novo Ensino Médio acreano uma maior importância atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, permanece ainda a desvalorização na carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia quando comparadas às demais disciplinas que integram tanto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

quanto a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Com isso, percebe-se um esvaziamento das discussões que possibilitam uma formação crítica do estudante, corroborando uma formação de perspectivas reduzidas ao atendimento das demandas do capital.

É válido lembrar que juntamente com Artes e Educação Física, as disciplinas de Sociologia e Filosofia haviam perdido seu status de obrigatoriedade na MP 746/16, permanecendo na Lei 13.415/17 após fortes movimentos de resistência à retirada dessas disciplinas, mas reduzidas apenas a estudos e práticas, fato que denota a profunda falta de importância dos reformadores desta política curricular a essas disciplinas.

Acerca desta questão, Krawczyk e Ferreti (2017) alertam para o fato de que os formuladores da Lei não utilizam uma linguagem precisa para se referir ao que deve ou não ser obrigatório ensinar, uma vez que ora fala-se de disciplinas, ora de componentes curriculares, bem como de estudos obrigatórios, sem deixar claro o significado real de cada um deles. Deixam, portanto, para os estados e/ou para as escolas a responsabilidade dessa definição. As únicas disciplinas que a Lei deixa claro que são obrigatórias no Ensino Médio são Língua Portuguesa, Matemática (obrigatórias nos três anos do Ensino Médio) e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias, que são: Componente Curricular Obrigatório e Estudos e Práticas Obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia). (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 5).

Estudos de Simões (2015) acerca do lugar da área de Ciências Humanas na Reforma do Ensino Médio apontam que não apenas no contexto atual, mas ao longo de toda a história da educação brasileira, ela nunca teve de fato um lugar na escolarização da educação básica, e que o processo de ocupação e produção deste lugar é resultado de disputas de ordem política. Com isso, já na LDB 4.024/61, a oferta da disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória nos currículos escolares, sendo oficialmente excluída na LDB 5.692/71.

Ainda neste cenário da LDB 5692/71, a Sociologia passou a ser considerada optativa ou facultativa, salvo quando sua oferta colaborasse com o fortalecimento da formação técnica, como era o caso dos cursos de nível médio (Magistério) para a formação de professores. As disciplinas de Geografia e História foram fundidas de forma deturpada em Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em uma disciplina denominada Estudos Sociais. Como aponta o autor, “esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do

passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão ‘novo ensino médio’”. (SIMÕES, 2015, p. 10).

A grande mudança da parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do Acre, para além do aumento da carga horária de 240h/a (aulas de 50 minutos) para 1.200h/a (aulas de 60 minutos), foi a inserção dos componentes curriculares das Rotas de Aprofundamento, Eletivas e do chamado Projeto de Vida. Tais componentes curriculares baseiam-se no chamado protagonismo juvenil, fortemente defendido pelos mediadores desta reforma e da BNCC do Ensino Médio. Torna-se importante esclarecer mais uma vez que essas ideias estão estritamente relacionadas ao meio empresarial, sendo, portanto, bastante divulgadas pelos setores educacionais privados.

Estudos de Quadros (2020) sustentam que essas ideias estão estritamente relacionadas às concepções elaboradas por teóricos que atribuem seus fundamentos científicos ao capitalismo e seus processos, de modo que temas como flexibilização, competências, capital humano, protagonismo juvenil e projeto de vida aparecem com bastante frequência nos documentos e materiais educacionais elaborados por este setor.

Considerando essa relação, a ideia difundida pelo governo federal e demais apoiadores dessa reforma de que o protagonismo juvenil permite que o estudante usufrua de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais poderá exercitar as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem seus fundamentos na própria construção de sua identidade e desenvolvimento da autoestima, precisa ser analisada em maior profundidade.

Quadros (2020) colabora mais uma vez com essa análise ao pontuar a forte influência da classe empresarial na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, salientando que a temática do protagonismo juvenil se mostrava presente tanto nas falas dos representantes da burguesia quanto dos burocratas do governo presentes nas audiências públicas. O autor enfatiza ainda que, em síntese, o protagonismo juvenil anuncia o estudante como sendo responsável pela produção de seu capital humano. Isso porque esse conceito acaba sendo inserido autoritariamente no currículo, “permitindo” que o estudante faça escolhas, assumindo, com isso, responsabilidade por sua formação. Considerando que é através da escolha dos itinerários formativos pelos estudantes que se materializaria a ideia de protagonismo juvenil, e considerando ainda que não são os estudantes e sim as redes de ensino que escolhem esses itinerários, a partir de suas

condições estruturais de oferta, aniquila-se todo esse discurso de possibilidade de escolha dos estudantes.

Tal feito mais se assemelha a um ritual burocrático de oficialização de um discurso de escolha “democrática” dos estudantes do que da efetivação real dessa prática. Com o objetivo de sabermos como os estudantes das duas escolas-piloto localizadas na zona rural de Rio Branco participaram desse “momento de escuta *on-line*”, considerando a dificuldade de internet na região, nos deparamos com a seguinte explicação do gestor:

Os alunos das duas escolas-piloto da zona rural não responderam a esse questionário, pois como nessa região terá apenas uma rota de aprofundamento – a escola vocacionada agrícola - eles não terão possibilidade de escolha. Se não quiserem fazer esse curso, terão que se deslocar para a cidade para poderem se matricular em uma escola que tiver a rota de aprofundamento que eles desejarem. (DEP1, novembro, 2020)

A informação do gestor confirma o que inferimos anteriormente, que os estudantes não terão opções de escolha, mais ainda em se tratando das escolas-piloto localizadas na zona rural da capital acreana. Essa informação reverbera a ideia de Freitas (2012) discutida anteriormente, de que a proposta real dos formuladores dessa reforma educacional é a oferta do currículo básico mínimo, assinalando para o magistério que se conseguir ensinar o básico já estaria bom, principalmente em se tratando das classes sociais mais vulneráveis social e economicamente.

Nessa perspectiva, se o estudante reside na zona rural, já é mais do que suficiente que este aprenda simplesmente a lidar com a lavoura e, caso queira algo diferente para seu “projeto de vida”, terá não apenas a “liberdade” de deslocar-se para a cidade à procura de uma escola que atenda aos seus anseios e necessidades, como também a responsabilidade de arcar com todas as condições materiais que lhes sejam necessárias para sua sobrevivência na cidade. Isso vai de encontro com o que é propalado nas atuais DCNEM, que conferem o projeto de vida e a escolha profissional do aluno como procedimentos pedagógicos que objetivam possibilitar-lhe que se conheça e exerça sua cidadania, com o objetivo de planejar a profissão que deseja com base nas suas aptidões e potencialidades.

Considerando, portanto, essa forte conexão entre a educação pública e instituições privadas na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais, situação que ganha força com a permissão/autorização desta parceria no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17, passemos ao próximo item desta seção, em que buscamos conhecer como esta parceria aconteceu no contexto das escolas-piloto acreanas.

3.4 A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO DO ACRE

A presente subseção é dedicada a apresentar parte do resultado das análises realizadas sobre os documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação do Acre referentes a regulamentação do processo de implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio e sobre os dados coletados a partir da entrevista realizada com a integrante da equipe do ensino médio da SEE/AC, para analisar a política selecionada em curso de sua implementação e também dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores, coordenadores e diretores atuantes nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Nesta etapa de exposição da pesquisa, serão contemplados especificamente os dados referentes à análise da relação público-privada que permeia a política do Novo EM no Estado nas escolas-piloto do Acre, sendo esta categoria definida no processo inicial de elaboração deste estudo.

As análises dos documentos citados tomaram como base de fundamentação os estudos de Kramer (1997) por meio do qual foram elaborados dois questionamentos centrais orientadores da referida categoria de análise: 1) Quem foram os elaboradores da política curricular das escolas-piloto do Acre? e; 2) Quais as condições em que se deu esse processo?

Faz-se importante destacar que no decorrer da coleta e análise dos dados, foi possível mapear não apenas as condições em que este processo de elaboração ocorreu, mas também mensurar a presença de instituições e agentes de natureza privada nos processos de implementação, monitoramento e validação da então política que tem sido implementada no estado. O conjunto de dados que serão apresentados a seguir, apontam ainda para um dos elementos que caracterizam a lógica da governança neoliberal estatal delineada por Ball (2018) quanto à conexão de instituições públicas e privadas no processo de elaboração e implementação de políticas de modo a formar, por meio de redes de capital de risco, uma comunidade política de governança em que se pode compartilhar recursos e dividir-se os riscos dos investimentos privados nelas imbricado. (BALL, 2018, p. 1).

As instituições privadas que passam a compor estas redes de governança, ao estarem ligadas a redes de governança atuantes na política educacional de abrangência nacional, encontram, conforme destacado no estudo desenvolvido por Faria e Silva (2019), aspectos de

coesão em termos de sua concepção educacional, como também, uma forma de conexão que lhes permite atuar de modo a viabilizar o avanço do projeto educacional por elas compartilhado.

Acerca da presença da lógica da governança neoliberal estatal, é importante destacar o uso do termo "governança" citado nos documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEE) por meio do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), fonte tomada como parte do corpus documental analisado nesta pesquisa.

A governança de Estado é compreendida a partir dos estudos de Ball (2008; 2018) enquanto uma modalidade estatal (BALL, 2008, p. 748) por meio da qual a política passa a ser realizada de "novas maneiras, em novos espaços, por novos atores, e muitos desses novos espaços e atores são privados". (BALL, 2018, p. 1). Elementos desta caracterização, podem ser observados não apenas na política educacional em sua escala de abrangência nacional, mas também em suas esferas estadual e municipal, sendo contempladas nas análises expressas nesta subseção, exemplificações desta configuração através da atuação de agentes e instituições privados em diferentes momentos em que se realiza a política educacional do Novo Ensino Médio.

A atual presença de instituições privadas na política educacional acreana resguarda, contudo, aspectos de continuidade e também de ampliação das parcerias público-privadas que se mostraram em expansão no estado desde os anos de 1990. No que se refere à presença de instituições privadas na política educacional acreana, vale destacar a presença da empresa Abaporu - Consultoria e Planejamento em Educação, atuante no estado desde o período de elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular desenvolvidos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998. A empresa manteve sua atuação ao longo dos anos, configurando-se até o ano de 2017 como a principal empresa prestadora "serviços pedagógicos especializados" à SEE/AC e à Secretaria Municipal de Educação do Rio Branco/SEME. (LIRA, 2017, p. 93).

No contexto do Novo Ensino Médio, a partir da implementação das escolas-piloto no Estado do Acre, a relação de parceria entre instituições públicas e privadas mostra-se em crescente ampliação, permeando não apenas atividades ligadas à assessorias técnicas prestadas por essas instituições à política estatal, mas permeando também, os ciclos de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e validação da política educacional, sendo este último elemento uma

característica de política produzida sob a lógica da governança de Estado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p 277).

No que se refere aos dados coletados na pesquisa, pode-se destacar a presença dos Institutos Reúna e Natura como elaboradores do currículo das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio do Acre (IEEM/SEE, 2019, Apêndice 1). O Instituto Reúna tem como parceiros a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Imaginable Futures e a Fundação Roberto Marinho.

Segundo os dados coletados na entrevista presente no Apêndice 1 desta tese referente a entrevista realizada junto à integrante da equipe do ensino médio da SEE/AC, pode-se mapear que a presença de entidades privadas tem se dado em boa parte a partir da interação da SEE junto ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), com o objetivo de subsidiar a implementação do programa-piloto do Novo Ensino Médio no Estado.

O consultor, que era do Instituto Natura, quando realizamos a primeira entrevista no ano passado, agora está no CONSED, ele é analista de gestão do CONSED, atua na implementação novo ensino médio, nos ajuda nas orientações, não exatamente na escrita, mas nas orientações e aí a equipe fez essa construção dessa escrita só e claro com a contribuição dos processos das consultas públicas que foram realizadas. E agora o Grupo Reúna é um grupo que se prontificou a fazer contribuições e análises da escrita dos currículos do Brasil e aí isso foi uma parceria com o CONSED, pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio. E aí no nosso caso, a gente enviou para o grupo fazer análise, mas que eu sei é que eles estão analisando vários outros currículos também, então a gente tem apenas eles como instituição e o CONSED, que também vai analisar a partir do momento que ele receber, pois eles também vão fazer a leitura crítica. Assim, o Grupo Reúna fez uma leitura crítica e aí eles devolveram para a gente, a gente já fez os ajustes e enviamos novamente para eles e na verdade está indo hoje ou já foi não sei, por que a divisão de currículo que ia enviar porque ele passou por formatação ortográfica tudo mais entendeu? (IEEM/SEE, 2019, Apêndice 1, grifo nosso).

A Frente de Currículo e Novo Ensino Médio destacada pela entrevistada, constitui-se como uma organização estratégica de trabalho que tem por finalidade fazer avançar a Agenda da Aprendizagem, que reúne os temas considerados prioritários para estados e municípios. A agenda foi elaborada pelo CONSED em março de 2019, juntamente com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. (CONSED, 2019⁵⁷).

O Instituto Reúna define-se em sua página oficial, como uma organização sem fins lucrativos que nasce a partir do atual desafio da implementação da Base Nacional Comum

⁵⁷Fonte: <<http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo>>. Acesso em: 10/03/2021.

Curricular (BNCC) e para cumprir a Meta 7 do Plano Nacional de Educação que prevê o “fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”. (INSTITUTO REÚNA, 2021⁵⁸).

O papel “orientador” assumido pelo Instituto Reúna e pelo Instituto Natura através da atuação de seus agentes, aponta para uma natureza não apenas formal da histórica relação entre o público e o privado presente na política estadual acreana, mas também para a dimensão de relações de tipo informal que passam a assumir o papel de veiculação direta da atuação do setor privado nos diferentes ciclos que compõem a realização da política educacional referente ao Novo Ensino Médio no estado.

Tal configuração remete à caracterização da política de governança neoliberal de Estado em que a conexão entre redes, permite uma presença cada vez maior de agentes ligados ao setor privado na política educacional brasileira. Faz-se importante considerar também, que o setor privado que passou a atuar de modo mais significativo no contexto do Novo Ensino Médio no estado possui, em termos de sua forma organizativa, o Terceiro Setor de tipo filantropocapitalista (SILVA, 2017, p. 66), como sua forma organizativa mais predominante. Esta é caracterizada por Silva (2017, p. 66) como uma tipificação do Terceiro Setor que atua de modo a estar apoiado pelo mercado com o objetivo de tensionar a abertura de novos mercados.

Além do Instituto Reúna e do Instituto Natura na elaboração do currículo do estado, pode-se destacar a partir do documento oficial do Plano de Implementação (PLI) do Novo Ensino Médio, a presença do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular enquanto uma instituição atuante na elaboração do Plano, sendo esta considerada pelos estudos de Faria e Silva (2019) enquanto uma rede de governança de Estado. O PLI contou com uma elaboração conjunta realizada entre o referido movimento, o governo do Estado do Acre, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (PLI, 2019), explicitando uma atuação imbricada entre entidades de natureza pública e privada.

A presença de entidades privadas na elaboração de orientações dirigidas a implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no estado, também pode ser pontuada a partir dos dados coletados nos questionários e entrevistas realizados com os gestores, coordenadores e professores,

⁵⁸ Fonte: <<https://institutoreuna.org.br/o-reuna/>>. Acesso em: 20 maio 2021.

bem como na entrevista feita com a integrante da equipe do ensino médio da SEE/AC. Segundo ela:

O projeto de vida trabalha com um *material já pronto do ICE, que foi o Instituto Natura que elaborou todo o material para trabalhar com a implementação* e que acompanha toda a implementação do *Ensino Médio em tempo integral*. Assim durante os 4 anos de implementação do Ensino Médio em tempo integral, *teremos todo o apoio desses institutos*, uma vez que eles trabalham aqui na Secretaria - *prestam serviços à SEE - fazem as formações de toda a equipe, dos professores e tem acesso a todo um monitoramento*. (Entrevista Integrante da Equipe do Ensino Médio - IEEM/SEE, Apêndice 1, grifo nosso).

Quanto à presença do ICE na elaboração do material de implementação do EM em tempo integral, é possível afirmar a partir das informações trazidas pela entrevistada, que o referido instituto contribuiu com a escrita dos currículos em todo o Brasil, incluindo sua participação no estado do Acre através da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio. O mesmo instituto também atuou como elaborador do material didático destinado a implementação do Projeto de Vida das escolas-piloto em todo o Estado, dado destacado na pesquisa de Evangelista (2020).

Ainda sobre a presença destas instituições privadas na elaboração de orientações dirigidas à implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio no estado, a coordenadora pedagógica de uma das escolas apontou que:

O que eu quero te falar é que o conteúdo programático, as competências e habilidades, que veio da base tudo direitinho, foram eles que arrumaram, organizaram e mandaram para gente, só para o professor executar, entendeu? (CPEP3- Apêndice 9).

Vem o plano de curso pronto pro professor, vem aquele objeto de conhecimento e ele vai lá e executa. Acredito que a Secretaria se preocupou com esse material também, porque que tá tão arrumadinho, que parece que já vem pronto. (CPEP2 – Apêndice 9).

Os excertos anteriormente destacados a partir das entrevistas, remontam a uma concepção de docência que acompanha a Reforma do Ensino Médio, podendo ser depreendida desta, a compreensão de serem os profissionais da educação tomados como meros assimiladores da política e não construtores de sua concepção.

Elemento semelhante pode ser depreendido a partir do uso da Plataforma Porvir, a qual serviu como instrumento para a realização de consulta aos estudantes para a "escolha" dos Itinerários Formativos que compõem a reforma do Ensino Médio previstos na Lei 13.415/2017. Sob um olhar histórico recente, em concomitância à resistência dos estudantes secundaristas em

2016 à reforma do Ensino Médio, apresenta-se no contexto atual, a ideia de uma possível “escolha” ao que foi anteriormente apresentado por Medida Provisória e aprovado de forma autoritária e arbitrária.

A Plataforma Porvir é apresentada em sua página oficial como “a principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil”. (PORVIR, 2021). Foi criada em 2012 sendo que em 2019, após sete anos como um projeto do Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma, apresentando-se publicamente enquanto uma instituição sem fins lucrativos. (PORVIR, 2021⁵⁹). É importante destacar que tanto o Instituto Inspirare, como o Instituto Natura estão ligados a rede de governança do Movimento pela Base, elemento que reafirma a conexão entre estas instituições no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio através da rede.

A referência tomada pela Plataforma Porvir, tem no conteúdo do PLI sua inspiração, estando incluso neste o conjunto de cursos técnicos a serem ofertados de modo alinhado a uma concepção de educação profissional elegido, segundo o plano, na ideia de “desenvolvimento econômico do estado”.

O diagnóstico das profissões que estariam mais em alta no estado do Acre apresentadas no PLI, elencados na oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's) aos estudantes das escolas-piloto, sinalizam claramente não apenas a concepção de educação mercadológica que consubstancia essa reforma, mas também o projeto de formação da juventude da escola pública acreana, qual seja, uma juventude subserviente, adaptada ao *status quo* e tecnicamente preparada para as mais precarizadas formas de trabalho.

Quanto à área de formação continuada de professores, a qual se destina a instrumentalizar a implementação do Novo Ensino Médio, pode-se destacar três entidades privadas que desempenharam esta função no estado, sendo elas a Plataforma Educa Brasil, a Escola Digital e a Avamec. Estes dados foram coletados a partir de uma das perguntas feitas no questionário enviado aos gestores, coordenadores e professores das escolas-piloto, no qual estava situada a seguinte pergunta: “Houve cooperação de alguma entidade (Instituto, Organização social ou privada) externa à rede estadual no processo de formação de professores ou de implementação do Novo Ensino Médio?”. Dos 41 participantes, 73,2% responderam que não, desconhecendo,

⁵⁹ Fonte: <<https://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 03/03/2021.

portanto, a ocorrência dessas parcerias. Com os dados coletados a partir dos 26,8% que responderam sim, foi possível categorizar as três instituições privadas ora destacadas.

Quanto às parcerias público-privadas previstas a partir da Lei 13.415/2017 a serem realizadas para a oferta do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional (ETP), esta contará com a parceria realizada junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) a partir do ano de 2022 para toda a rede estadual do Acre, dado este coletado a partir do roteiro de entrevistas apresentado no Apêndice 9 deste trabalho. Faz-se importante destacar que para os anos de 2022 nas escolas-piloto, o referido itinerário formativo teve sua oferta articulada a parceria firmada entre a SEE e o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTE). Sobre isso, um dos entrevistados salientou que:

Eu entrei agora no IEPETEC, então eu tô entendendo ainda, mas eu já percebi diversos erros e tudo mais... Dizem que quando o Senai entrar aí, dizem que vai melhorar esse 5º eixo e a oferta vai ser muito melhor porque a estrutura do sistema S, É muito bem consolidada. De fato, parcerias com instituições privadas ou de fora, ainda não vi. Eu vejo que é formado pela equipe técnica, da Secretaria de Educação, então é Departamento de Ensino, selecionar pessoas da área técnica que construíram currículo e que construíram esse material e são eles que trazem até a escola, mas com parcerias de empresas de fora ou instituições de ensino privadas, eu não vi ainda parcerias em relação diretamente com a escola. Possa ser com sistema da Secretaria e com o Conselho. Às vezes eles acabam procurando o Itaú ou outras instituições é... que possam ajudar o sistema do estado como um todo. (CPEP1).

Acerca deste último elemento, fora realizado por meio das entrevistas um questionamento dirigido a analisar a compreensão dos entrevistados acerca da finalidade das parcerias público-privadas para a oferta do quinto itinerário previsto pela reforma. Dos dez entrevistados, apenas um pontuou que a parceria se torna válida desde que seja realizada com instituições privadas de qualidade de modo a não permitir a precarização da formação técnica dos jovens (PEP1). Os demais entrevistados não chegaram a problematizar as finalidades dessas parcerias com o setor privado demonstrando desconhecimento da existência destas no processo de implementação do Novo Ensino Médio. De acordo com o conteúdo das respostas verificou-se para o entrevistado que se mostrou consciente destas parcerias, a seguinte assertiva:

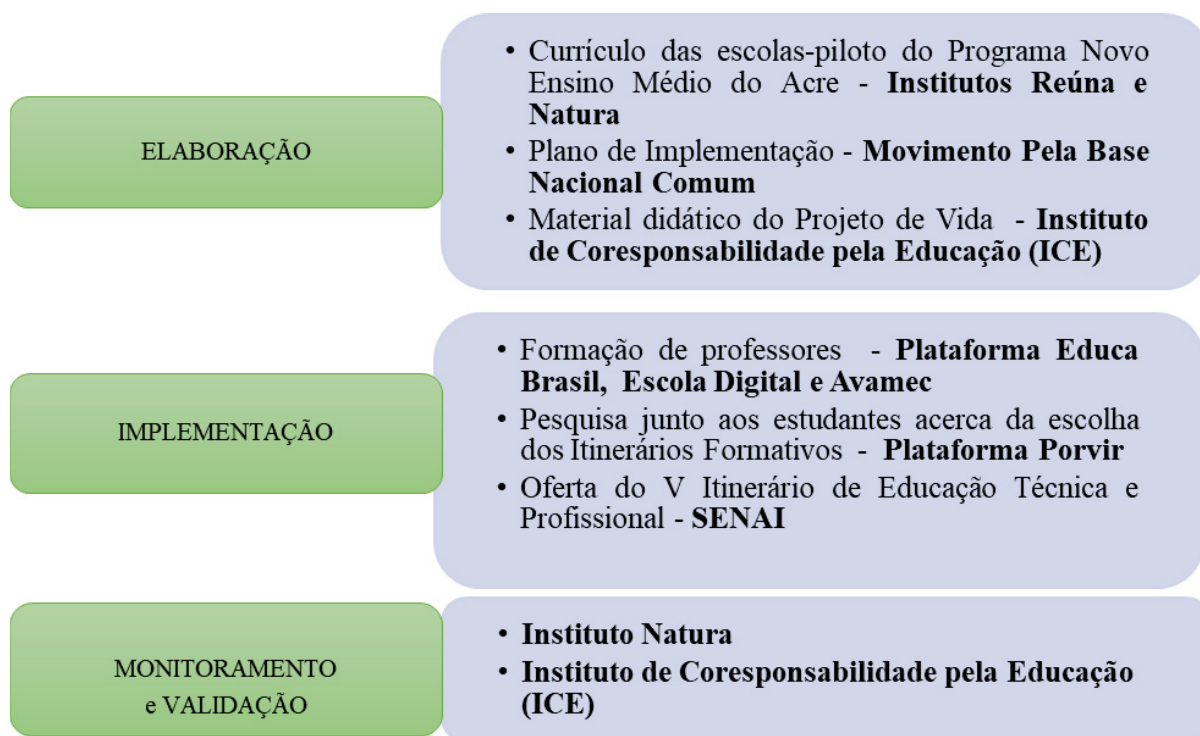
Eu acho que, a depender da instituição, me parece ser válido sim, mas eu gostaria de ir um pouco além, sabe? A parceria com o Sistema S me parece algo já previsível... Poderia ser parceria com outras instituições, inclusive instituições públicas, por exemplo o Embrapa, eu acho que a gente poderia ser um pouco mais ambicioso assim nesse sentido. No sentido de ser uma parceria que vive não só a inserção no mercado de trabalho nessa perspectiva automatizada, mas uma parceria no sentido... do desenvolvimento científico,

não é? Explorando as riquezas naturais do nosso estado, uma parceria, por exemplo, com a Secretaria de Turismo. Eu acho que dá para se pensar um leque de possibilidades aí que podem ser atrativas para os nossos alunos. Acho interessante a ideia de estabelecer parcerias, mas sempre pensando que tipo de parcerias, com quais finalidades. Qual é o objetivo que a gente quer alcançar com essas parcerias, que não seja meramente aquela repetição daqueles subempregos. Acho que se for algo mais ambicioso, aí eu acho que seria algo mais interessante (PEP1).

Quanto à validação do programa-piloto de implementação do Novo Ensino Médio, sendo esta uma característica da lógica da governança neoliberal de Estado (DARDOT; LAVAL, 2016) que vem permeando a política educacional, é importante destacar a ligação entre os processos de monitoramento da política com a produção desta validação. De acordo com a entrevista realizada com a integrante da equipe do Ensino Médio da SEE (IEEM/SEE), o ICE e o Instituto Natura atuam no processo de monitoramento, pressupondo, portanto, o acompanhamento da implementação da política seguidos da coleta e tratamento de dados referentes ao processo de validação do programa enquanto política passível de ser catalogada como uma política com base em evidências.

Vejamos na figura abaixo a síntese da atuação de entidades de natureza privada na materialização dos programas-piloto no estado do Acre anteriormente detalhados:

FIGURA 1 - SÍNTESE DA ATUAÇÃO DE ENTIDADES DE NATUREZA PRIVADA NA MATERIALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS-PILOTO NO ESTADO DO ACRE



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

O caminho percorrido neste item da presente seção analisou o documento homologado pelo CEE/AC que autorizou a implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto, de modo a identificar em que medida este atende à Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais. Para além desse documento, analisaram-se ainda os Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio elaborados em 2010 a partir das DCNEM de 1998, a Matriz Curricular do ano de 2017, sendo esta última utilizada no estado sob os pressupostos das orientações curriculares de 2010, bem como as Matrizes Curriculares utilizadas pelas escolas-piloto. Durante o processo de análise desses documentos, levamos em consideração os principais elementos de diferenciação e de semelhança entre a organização curricular que antecedeu a Lei 13.415/17 e a que está sendo implementada a partir dela nas escolas-piloto.

Essa seção dedicou-se ainda a apresentar parte do resultado das análises realizadas sobre os documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação do Acre referentes a regulamentação do processo de implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio, dos

dados coletados a partir da entrevista realizada com a integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC, para analisar a política selecionada em curso de sua implementação e também dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores, coordenadores e diretores atuantes nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Nessa parte da pesquisa foram considerados os dados referentes à análise da relação público-privada que permeia a política do Novo EM no Estado nas escolas-piloto do Acre, categoria definida no processo inicial de elaboração deste estudo. Considerando que não conseguimos captar um movimento de recontextualização a partir desta categoria, mas não deixando de considerar a pertinência dos dados apreendidos a partir dela, decidimos apresentá-los nessa seção.

Realizado, portanto, o cotejamento entre as orientações curriculares do Ensino Médio acreano anteriores à Lei 13.415/17, quanto as posteriores a esta, podemos concluir nesta seção da tese, que a perspectiva educacional da atual reforma, reafirma o ensino com base em competências e habilidades das DCNEM de 1998, de modo a articular-se ainda mais fortemente com as demandas educacionais neoliberais, haja vista a intensa atuação do setor empresarial no processo de implementação do programa Novo Ensino Médio, desde o processo de elaboração do currículo, até a formação da equipe da SEE/AC e dos sujeitos das escolas-piloto e de seu respectivo monitoramento. Esse contexto é ratificado a partir da oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's) aos estudantes das escolas-piloto, que partem do diagnóstico das profissões que estariam mais em alta no estado do Acre, sinalizando claramente não apenas a concepção de educação mercadológica que consubstancia essa reforma, mas também o projeto de formação da juventude da escola pública acreana, qual seja, uma juventude subserviente, adaptada ao *status quo* e tecnicamente preparada para as mais precarizadas formas de trabalho.

Para além desta condição de ausência dos sujeitos escolares na participação da elaboração dessas matrizes curriculares e a forte atuação dos agentes empresariais nessa autoria, é importante destacar ainda a ausência do protagonismo dos estudantes, que deveria se dar a partir das escolhas dos componentes curriculares eletivos e do itinerário formativo. As condições em que as tentativas de ouvir os anseios dos estudantes aconteceram, através de plataformas virtuais, impossibilitaram ainda mais a participação dos mesmos. Ao que tudo indica, mesmo que esse processo de implementação não tivesse acontecido em momento pandêmico, o protagonismo dos jovens também não teria acontecido no campo da prática, considerando as próprias condições de oferta destes componentes curriculares pela rede estadual de educação.

Ao analisarmos as interpretações e ressignificações da SEE/AC ao tentar compreender o que está proposto nos textos normativos da reforma e elaborar as matrizes curriculares das escolas-piloto, depreende-se ainda, que as leituras dos referidos textos são marcadas por interpretações que divergem em alguma medida dos enunciados dos textos oficiais, com destaque para a carga horária destinada aos conhecimentos comuns a todos os estudantes e aos sentidos e finalidades dos itinerários formativos. Este primeiro movimento de análise dos documentos elaborados pela SEE/AC no processo de implementação do programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto, anuncia os primeiros indícios de recontextualização ocorridos ainda no "campo recontextualizador oficial", porém, a nível estadual, a partir dos dispositivos normativos emanados pela SEE, dentro de suas competências e finalidades legais.

Considerando que o processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio prevê a elaboração do Plano de Implementação e do Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular elaborados pela SEE, bem como a atualização do Projeto Político Pedagógico e o Plano de Flexibilização Curricular elaborados pelas escolas-piloto, na próxima seção serão analisadas as interpretações e ressignificações da SEE/AC e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio e ao elaborarem seus respectivos documentos.

4. O MOVIMENTO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI 13.415/17 NOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO DO ACRE

Nos limites desta seção se analisam os documentos produzidos pela SEE/AC – o Plano de Implementação (PLI) e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) – e pelas escolas-piloto para a implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: o Projeto Político Pedagógico (PPP), que deveria ser atualizado à luz dos documentos normativos oficiais do Novo Ensino Médio, e o Plano de Flexibilização Curricular (PFC). A análise empreendida buscou identificar as interpretações e ressignificações da SEE/AC e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio, ao formalizarem tais ressignificações e interpretações através da elaboração de seus respectivos documentos. Neste sentido, olhou-se, portanto, para os documentos com base nas categorias emergentes da análise dos documentos oficiais que representam enunciados-chave do discurso oficial da política - *Flexibilização Curricular, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Protagonismo Juvenil, Empreendedorismo e Relação Público Privada* – com vistas a identificar os códigos pelos quais os documentos expressam seleção, deslocamento de sentido, descontextualização ou atribuição de sentido adicional, capturando, assim, o movimento de recontextualização nos respectivos documentos.

4.1 DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SEE/AC E PELAS ESCOLAS PILOTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NO ACRE

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio foi homologado pela Portaria do MEC nº 649/18, que conforme previsto em seu Art. 1º “apoiará as secretarias de educação estaduais e do DF na elaboração e na execução do Plano de Implementação (PLI) do novo currículo que contemple a BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária para mil horas anuais”. (BRASIL, 2018a, p. 1). O Art. 2º estabelece as ações sobre as quais o referido Programa será realizado, compreendendo as seguintes:

I - Apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331⁶⁰, de 5 de abril de 2018. (BRASIL, 2018a, p. 1).

Em se tratando do apoio técnico, o Art. 4º da referida Portaria prevê a disponibilização de assistências técnicas para elaboração, execução, monitoramento e avaliação do PLI; de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão; e de ferramentas digitais para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação do referido Plano. (BRASIL, 2018a, p. 1).

O chamado “apoio financeiro”, conforme mencionado anteriormente no Art. 2º da Portaria, será realizado conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para regulamentar tal apoio, o MEC homologa a Portaria nº 1.024/18, estabelecendo em seu Art. 1º que os recursos serão disponibilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas que cumprirem com os requisitos estipulados na Portaria. Para além da elaboração do PLI, fazem parte desses requisitos, a elaboração e envio ao MEC de um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) pelas Secretarias de Educação, bem como a elaboração de uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) pelas escolas-piloto, conforme disposto nos artigos 5º e 6º da Portaria. (BRASIL, 2018b, p. 2). Para auxiliar as secretarias estaduais de educação nessas tarefas, foi disponibilizado um documento orientador⁶¹ do Programa através do sítio eletrônico do MEC, conforme previsto no Art. 14 da respectiva Portaria.

Não é demais rememorar a forte contradição do Governo Federal, que ao exarar a Lei 13.415/17, também propõe e aprova junto ao Poder Legislativo, a Emenda Constitucional (EC) nº95/2016 que congela os gastos públicos com educação por 20 anos, apresentando, com isso, um cenário, no mínimo, desanimador e problemático diante do grande desafio de efetivar uma política

⁶⁰ Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

⁶¹Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem> Acesso em: 20 abr. 2021.

educacional de tamanha envergadura, que, segundo informações publicadas no sítio eletrônico oficial⁶² do MEC no dia 27 de agosto de 2020, já conta com a adesão de todos os 26 estados brasileiros e do DF, contemplando aproximadamente 4000 escolas-piloto.

Antes de tecermos uma análise dos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto, a partir das categorias temáticas, apresentamos a estrutura dos mesmos, uma vez que um dos elementos que ajuda no processo de análise mais efetiva dos significados é a própria estrutura e organização dos textos curriculares. (KRAMER, 1997).

4.1.1 Conhecendo os documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto

Neste tópico será feita uma análise dos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto para a implementação do Programa Novo Ensino Médio no Acre, para posterior análise dos códigos pelos quais o movimento de recontextualização se manifestou nos respectivos documentos.

Importante enfatizar que a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio pela SEE/AC deu-se mediante assinatura de Termo de Compromisso em que essa se responsabiliza em observar todas as regras e disposições da Portaria MEC nº 649/18 e demais leis e atos a ela relacionados, e que caso isso não aconteça, e/ou a SEE/AC envie informações deliberadamente incorretas ao MEC, poderá ocorrer o cancelamento de sua participação, bem como de suas escolas no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018a, p. 4). Com isso, ao aderir ao Programa, as Secretarias Estaduais de Educação e o DF se comprometem em elaborar e executar o Plano de Implementação que será analisado por um Comitê de Monitoramento e Avaliação, conforme preconizado no Art. 11 da referida Portaria. Para isso, as Secretarias devem se comprometer em autorizar a realização de processos de auditoria pelo MEC, para a verificação do cumprimento das metas definidas nos referidos Planos, conforme disposto no Art. 12.

Com base nessas prerrogativas e constituindo-se como documento norteador de todo o processo de implementação do chamado Novo Ensino Médio, a Portaria ratifica no Art. 7º, que o PLI elaborado pelas Secretarias Estaduais de Educação deve ser composto por 11 itens assim dispostos: 1) Diagnóstico da Rede; 2) Objetivos e Metas; 3) (Re)elaboração dos Currículos; 4)

⁶² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Formação Continuada; 5) Estrutura Administrativa e Pedagógica; 6) Articulação com parceiros locais; 7) Comunicação; 8) Mobilização da Comunidade Escolar; 9) Marcos Legais; 10) Matriz; 11) Cronograma Geral da Implementação.

O Plano de Implementação elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Acre, até o momento da escrita desta tese, ainda se encontrava em processo de elaboração, motivo pelo qual a versão que nos foi disponibilizada pela integrante da equipe do Ensino Médio no mês de novembro do ano de 2020 (versão mais atualizada) se encontra incompleta. Obedecendo todos os itens pontuados na Portaria, o documento possui 84 páginas, organizado em 15 seções da seguinte maneira:

Na seção *Apresentação*, o PLI traz uma breve explanação acerca da importância e necessidade da Reforma do Ensino Médio para o atendimento das demandas não apenas dos estudantes, mas também da sociedade contemporânea, que requer a formação de sujeitos que, dentre outras características, sejam capazes de resolver problemas, ser competentes, solidários e protagonistas no seu projeto de vida, reproduzindo, assim, o mesmo discurso dos documentos normativos oficiais.

Em seguida, na seção *Fundamentos*, o documento expõe brevemente os motivos da reforma, transcrevendo os mesmos apresentados pelo Governo Federal, de que a reforma seria necessária para combater os grandes índices de evasão e os piores indicadores de aprendizagem desta etapa final da escolarização básica, bem como o desinteresse e falta de motivação de grande parte dos estudantes. Feita essa exposição, a seção segue apresentando os chamados Fundamentos da reforma, também transcrevendo o discurso propalado nos documentos oficiais que coloca a BNCC e a chamada Flexibilização Curricular como solução para os problemas do Ensino Médio brasileiro e garantia de uma educação mais igualitária, sem trazer qualquer discussão que fundamente sua concepção de qualidade educacional.

Na seção *Marcos Legais*, o Plano traz um breve enunciado explicativo dos documentos normativos nos quais se embasa, mencionando a LDB nº 9394/96, o PNE (2014-2024), bem como a Lei 13.415/14 e demais marcos regulatórios dela decorrentes, documentos estes apresentados na segunda seção desta tese.

Na seção denominada *Diagnóstico da Rede*, o PLI apresenta o quantitativo de escolas da rede estadual por município e modalidades, com informações acerca das etapas de ensino

ofertadas, número de professores, de turmas, de alunos e de salas de cada escola. Vejamos no quadro a seguir (Quadro 14), como esses quantitativos se apresentam nas escolas-piloto.

QUADRO 15 – PERFIL DAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL NO ACRE

ESCOLAS		Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	LOCALIZAÇÃO	ETAPA OFERTA-DA	Nº DE SALAS	Nº DE PROFESSORES EFETIVOS	Nº DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS
1	ESCOLA JRL	24	967	Urbana	EM: 12 turmas manhã e 12 à tarde	12	15	18
2	ESCOLA HMM	24	928	Urbana/bairro o periferia	EM: 12 turmas manhã e 12 à tarde	12	12	22
3	ESCOLA CG	19	736	Urbana/ bairro periferia	EM: 12 turmas pela manhã e 12 à tarde	12	09	19
4	ESCOLA SAS	20	378	Urbana/ bairro periferia	EF: manhã 12 turmas EM: tarde 12 turmas	10	04	14

5	ESCOLA JBA	29	363	Urbana/ bairro periferia	EF: manhã 12 turmas EM : 3 turmas manhã EM : 14 turmas à tarde	15	13	22
6	ESCOLA HL[1]	19	643	Urbana/ bairro periferia	EF: 1 turma manhã EM: 11 turmas manhã e 3 turmas tarde	12	14	30
7	Escola CL	32	496	Urbana/ bairro periferia	EF: 17 turmas manhã EM: 17 turmas tarde	17	16	26
8	Escola LS	21	411	Urbana	EF: 11 turmas manhã EF: 4 turmas tarde EM: 7 turmas tarde	11	10	10

9	Escola SD	14	127	rural	EF: 6 turmas manhã EF: 3 turmas tarde EM: 6 turmas tarde	09	02	11
10	Escola MJC	08	82	Rural - 80 km da cidade Difícil acesso	EF: 5 turmas tarde EM: 3 turmas tarde	08	01	15
Total							96	187

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PLI, 2022.

Conforme o quadro acima, das dez escolas-piloto, somente três delas ofertam apenas o Ensino Médio, sendo que as demais são mistas, ofertando tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Durante esses três primeiros anos de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto, vem acontecendo um movimento por parte da SEE/AC para que as escolas-piloto passem a ofertar somente o EM.

Ainda em relação ao quadro anterior, chama atenção em especial, a quantidade de professores temporários (187) que trabalham nas referidas escolas, chegando a ser quase o dobro da quantidade de professores efetivos (96). Essa questão se constitui em um problema estrutural da educação básica acreana, que a Reforma do Ensino Médio parece ignorar ao propor alterações significativas na estrutura do Ensino Médio, sem que tenha ao menos uma preocupação com a contratação efetiva de docentes, elemento basilar para o mínimo de garantia de uma educação de qualidade.

Na seção *Infraestrutura das escolas*, o PLI menciona a importância de se realizar um mapeamento da estrutura física e tecnológica, do transporte escolar e do fornecimento de alimentação adequada que será necessária aos estudantes, de modo que a SEE/AC possa organizar-se para as ampliações e reformas necessárias nas escolas que venham a oferecer a etapa

do Ensino Médio. Importante pontuar que a reforma do Ensino Médio já começa a ser implementada no ano de 2022 em toda a rede estadual acreana, enquanto as respectivas reformas na infraestrutura das escolas ainda não tiveram sequer início, nem mesmo nas escolas-piloto, o que nos permite inferir que as reformas estruturais e elementares para a garantia da qualidade educacional parecem também não ser prioridade deste Novo Ensino Médio.

Transcrevendo o mesmo discurso dos documentos oficiais que sinalizam a importância de que os estudantes do Ensino Médio iniciem um processo que deverá ajudá-los na construção de seus projetos de vida, e que para isso a escola precisa se tornar um espaço que proporcione situações de tomadas de decisões, desenvolvendo tais habilidades nos estudantes, a seção *Diagnóstico de Demanda dos Estudantes* menciona que no ano de 2019 realizou-se uma pesquisa virtual através da Plataforma Porvir⁶³ para conhecer os interesses dos alunos em relação aos Itinerários Formativos, movimento este já analisado num tópico da seção anterior.

Na seção 7 que trata da *Organização Curricular*, assim como nas matrizes curriculares das escolas-piloto analisadas na seção anterior, não consta os itinerários formativos a serem ofertados, constando apenas uma observação de que estes serão adicionados à última versão da matriz curricular elaborada no ano de 2020. Isso se deve ao fato de que no momento em que o PLI estava sendo elaborado, a SEE/AC ainda não havia definido quantos e quais itinerários formativos seriam ofertados nas escolas. Esta seção está organizada nas seguintes subseções: Formação Geral Básica e Itinerário Formativo; Rotas de Aprofundamento Propedêuticas, relacionados a uma das quatro áreas do conhecimento da BNCC; Rotas de Aprofundamento na área de formação técnica e profissional; Projeto De Vida.

Na seção 8, intitulada *Articulação com o Conselho Estadual de Educação*, o PLI aborda a necessidade do diálogo entre a SEE e o CEE na definição de normatizações que precisam ser realizadas para a implementação do Novo Ensino Médio.

A seção 9 traz um cronograma com *Objetivos e Metas* a serem cumpridos entre os anos de 2019 e 2020, que vão desde a criação e homologação pelo CEE da Matriz Curricular das escolas-piloto em 2019 até a oferta dos Itinerários Formativos de formação técnica e profissional a partir de 2021 nas referidas escolas.

A seção 10, denominada *(Re) Elaboração do Currículo*, apresenta um cronograma das etapas que devem ser seguidas para a elaboração da Matriz Curricular de toda a rede, iniciando

⁶³ Fonte: <<https://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 03/03/2021.

com a composição das equipes responsáveis pela elaboração do currículo até a entrega da versão para apreciação do Conselho Estadual de Educação.

A seção 11 apresenta os objetivos da *Formação Continuada* das equipes gestoras e professores da rede acerca do Novo Ensino Médio, as ações de formação a serem executadas pela SEE, bem como as formas de monitoramento de tais ações.

A seção 12 trata de ações de *Comunicação*, voltadas especificamente para divulgação do Novo Ensino Médio através dos diversos meios de comunicação e redes sociais.

Na seção 13, sob a denominação *Arquitetura da Rede*, a partir das necessidades apontadas na realização do diagnóstico da rede, são definidos os grupos de trabalho que serão necessários para a implementação do Novo Ensino Médio e suas respectivas responsabilidades. São eles: Grupo de Trabalho de Lotação, Currículo e Formação; Grupo de Trabalho de Administração e Infraestrutura; e o Grupo de Trabalho de Comunicação.

A seção 14 apresenta as *Ações Prioritárias* que precisam ser desenvolvidas para a implementação do Novo Ensino Médio e seus respectivos setores e grupos responsáveis. Para além das ações que devem ser desenvolvidas pela SEE com o objetivo de definir o orçamento necessário à implementação do Programa, nenhum dado acerca dos valores desse orçamento fora mencionado no PLI.

E, finalmente, apresenta-se na seção 15 os textos utilizados como referência do PLI, constando apenas a Lei 13.415/17 e documentos normativos dela decorrentes, sem que nenhum texto de embasamento dos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam a reforma sejam apresentados. Feita esta breve explanação da estrutura do PLI, passemos à apresentação do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular.

Como parte do requisito a ser cumprido para que receba recursos para a implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a SEE do Acre elabora seu Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) no ano de 2019⁶⁴, organizado em 20 páginas, a partir da seguinte estrutura: 1) Introdução; 2) Estrutura de Governança; 3) Instrumento de Escuta; 4) Diagnóstico de Necessidades; 5) Plano de Comunicação e Formação; 6) Proposta de Flexibilização Curricular; 7) Itens que devem fazer parte da execução com os recursos recebidos via PDDE; 8) Plano de Monitoramento do Plano de Flexibilização Curricular; 9) Considerações Finais.

⁶⁴ O documento não especifica o período do ano de 2019 em que foi elaborado.

Na *Introdução*, o documento apresenta as mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio, seus fundamentos e marcos regulatórios, a partir da transcrição literal de trechos do PLI. Já na seção *Estrutura de Governança*, copiando este termo da Portaria MEC nº 649/18, o Plano transcreve trechos desta, referentes à necessidade de elaboração da PAPFC pela SEE e da PFC pelas escolas e, em seguida, estabelece as atribuições da SEE e das escolas-piloto para o processo de implementação da reforma, sendo uma delas a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular pelas escolas, em consonância com a PAPFC.

A seção *Instrumento de Escuta* transcreve os mesmos procedimentos do PLI, salientando a importância de se conhecer o interesse dos estudantes para a organização da parte flexível do novo currículo, indicando alguns instrumentos de escuta que poderão ser utilizados pelas escolas.

A seção *Plano de Comunicação e Formação* também transcreve as ações do PLI acerca das atividades de comunicação e de formação que as escolas devem considerar ao elaborarem suas PFC's. As ações de comunicação têm como público-alvo a comunidade externa à escola, e as ações de formação são destinadas aos sujeitos escolares (gestores, coordenadores, professores e estudantes). Nas ações de comunicação o documento traz uma lista de opções que vão desde a divulgação das mudanças do Novo Ensino Médio na mídia e redes sociais, até a criação de uma rede de contatos, dentro dos veículos de comunicação do estado do Acre, com objetivo de fornecer pautas de cobertura de eventos e/ou ações das escolas-piloto.

As ações de formação sinalizam as atividades que a SEE deverá desenvolver junto às escolas piloto, bem como os conteúdos que devem ser trabalhados nessas atividades de formação. Compreendem as ações de formação:

- a) realizar, semestralmente, formações gerais para gestores e professores das escolas do programa piloto de implementação do Novo Ensino Médio; b) Realizar formação inicial para professores que trabalharão com a disciplina de Projeto de vida; c) Promover encontros de trocas e socialização de experiências exitosas entre as equipes das escolas do programa piloto de implementação do Novo Ensino Médio; d) Promover uma política de valorização de uma rotina de estudo pedagógico dentro da escola (PAPFC/AC, 2019, p. 13).

O PAPFC enfatiza ainda os conteúdos que devem ser trabalhados nas formações dos professores, a saber: 1. Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil; 2. Componentes Curriculares Eletivos; 3. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; 5. Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos; 6.

Currículo do Ensino Médio do Acre; 7. Flexibilização curricular; 8. Reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

A seção *Proposta de Flexibilização Curricular* traz uma breve explicação sobre o novo modelo curricular do Ensino Médio e apresenta a primeira matriz curricular utilizada pelas escolas-piloto de tempo parcial, homologada pela Resolução CEE/AC nº 143/19, analisada na seção anterior desta tese.

A seção seguinte explica as prerrogativas legais para recebimento dos recursos pelas escolas-piloto e apresenta uma lista de itens que a escola deve considerar ao planejar os gastos dos recursos. Esta lista vai desde materiais pedagógicos, até realização de pequenos reparos e adequações necessários à implementação do PFC da escola⁶⁵.

A penúltima seção, intitulada *Plano de Monitoramento dos Planos de Flexibilização Curricular*, apresenta um cronograma de acompanhamento das PFC's que deverá ser realizado pela SEE, e outro que deverá ser realizado pelas escolas. Os cronogramas indicam as ações a serem realizadas, bem como seus prazos de execução.

Nas *Considerações Finais*, o PAPFC ressalta as PFC's como principais instrumentos de implementação do Novo Ensino Médio, enfatizando a importância da participação de toda a equipe escolar no planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola.

Para além das alterações estruturais no Ensino Médio, a Lei 13.415/17 traz como principal mudança a chamada *Flexibilização Curricular*. Sob o discurso de proporcionar ao estudante a oportunidade de escolher o Itinerário Formativo em que deseja aprofundar seus estudos, garantindo com isso o protagonismo na construção de seu projeto de vida, existe uma concepção de sujeito alienado, adaptado e subserviente aos ditames mercadológicos. Tal concepção, reproduzida nos documentos da SEE/AC ora analisados, apresenta-se latente em vários trechos destes documentos, muitos deles transcritos literalmente dos documentos normativos oficiais, evidenciando-se mais fortemente quando o Plano de Implementação apresenta as bases da economia acreana, bem como as demandas de seu setor produtivo como elementos importantes

⁶⁵ Lista de itens: 1. Material pedagógico 2. Material de laboratório 3. Máquinas e equipamentos de material pedagógico (custeio) e apoio pedagógico (capital) 4. Material de expediente para apoio pedagógico 5. Material esportivo 6. Material bibliográfico (livros para uso dos docentes) 7. Material para manutenção, conservação e pequenos reparos 8. Material de informática 9. Serviços de fornecimento de alimentação (refeição e/ou lanches para realização das formações com os professores, gestores e coordenadores) 10. Serviços de instalação, manutenção e conservação de máquinas e equipamentos (para adaptação, conserto, instalação e manutenção). 11. Serviços gráficos (encadernações, confecções de cópias e/ou reprodução de documentos). 12. Realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC (PAPFC/AC, 2019, p. 17).

para o planejamento das ações de implementação da reforma, tendo em vista a importância da relação entre educação e trabalho.

Para além desta concepção de sujeito, os documentos apresentam também uma concepção de trabalho que se distancia fortemente de seu sentido ontológico. Acerca dessa temática, Almeida e Brezinski (2020), ao analisarem o documento *liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional*, chancelado pela Unesco no sentido de direcionar os rumos da Educação Profissional em escala internacional, apontam que as concepções de Trabalho, Educação e Educação Profissional no documento opõem-se a uma concepção que possibilite a humanização dos sujeitos. Segundo os autores, características antes exigidas no mercado de trabalho, como de supervisores ou chefes de linha de produção, são agora exigidas do próprio trabalhador, através das chamadas habilidades *soft*⁶⁶. Neste sentido, no contexto do capitalismo contemporâneo, a mudança da maneira de organização do trabalho estimula a mudança também na forma de ser do trabalhador, de modo que este esteja preparado para lidar com o regime de acumulação flexível, assumindo, com isso, muito mais a responsabilidade por sua integração no mercado de trabalho.

Nessa lógica de responsabilização do trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho, as formas de Educação Profissional, evidenciadas pelo quinto Itinerário Formativo da Reforma do Ensino Médio, devem inculcar nos sujeitos que o mundo se transformou e a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso econômico, social e cultural são seus. Com isso, nem o Estado, nem o mercado se responsabilizam por suas condições de estabilidade, de modo que as ações da Educação Profissional se voltam à formação para o sujeito empreendedor e para a empregabilidade. Nesta perspectiva, não por acaso o *Empreendedorismo*, um dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, também é fortemente incorporado nos documentos da SEE/ACRE.

Esta lógica incide de igual modo sobre a equipe gestora e, em especial, os professores, que para além de terem sido mantidos ausentes de uma participação efetiva no processo de construção do currículo, tem seu trabalho cada vez mais precarizado, haja vista o reconhecimento legal de que profissionais com notório saber possam atuar em áreas afins à sua formação ou experiência profissional, na formação do Itinerário Técnico e Profissional. O PLI elaborado pela

⁶⁶ “Habilidades relacionadas aos conhecimentos de Tecnologias da Informação e Comunicação; de comunicação pessoal; e de relacionamento interpessoal” (ALMEID; BERINSKI, 2020, p. 21).

SEE/AC faz uma transcrição literal da Lei 13.415/17 sobre esta questão, o que sugere a inexistência de um movimento de resistência acerca dessa temática. De igual modo, o PAPFC, ao mencionar a lista de conteúdos que deverão fazer parte da formação dos professores e equipe gestora das escolas, prioriza os temas Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Flexibilização Curricular e os Documentos Normativos da reforma.

Os conhecimentos escolares priorizados na Reforma do Ensino Médio, e que são reproduzidos nos documentos da SEE/AC aqui analisados, para além de estarem dispostos em forma de competências e habilidades, reduzindo não apenas a carga horária dos componentes curriculares essenciais à construção dos conhecimentos básicos⁶⁷ para a formação dos jovens, reduzem também as disciplinas essenciais à uma formação crítica, voltando-se apenas para a formação do chamado indivíduo empreendedor. A análises destes documentos sinalizam que estes legitimam tal discurso, compreendendo, inclusive, que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo”. (PAPFC/AC, 2019, p. 3).

O texto *Livro didático sela guinada para o novo ensino médio*⁶⁸, de Maíra Mathias (2021), publicado no dia 18 de maio de 2021 no sítio eletrônico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (EPSJV), aborda o posicionamento de educadores que analisaram os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), apresentando pela primeira vez um repertório fortemente conectado às proposições da BNCC do Ensino Médio. Os educadores sinalizam que a chamada “modernização” dos livros e materiais didáticos anunciados pela reforma, exalta o indivíduo-empresendedor e reduz disciplinas essenciais à formação crítica. Ainda segundo a matéria, após primeira fase da escolha do edital do PNLD que ficou aberta de 1º a 19 de março de 2021, alguns educadores se mobilizaram contra este material, o que desencadeou um movimento de resistência através da criação da Frente Nacional por um PNLD Democrático. Para Michel Torres, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e coordenador da Frente Nacional por um PNLD Democrático, “trata-se de um projeto que veio para acirrar a dualidade estrutural da educação brasileira, direcionando os filhos da classe trabalhadora que estão nas escolas públicas para o

⁶⁷ Considerando que a Lei 13.415/17 assegura que apenas até 1.800 horas serão destinadas à parte do currículo comum a todos os estudantes.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 maio 2021.

mercado de trabalho precarizado – e isso fica evidente quando os professores entram em contato com os livros” (MATHIAS, 2021, não p.). Torres afirma ainda que essas obras servem para difundir os valores de um ensino voltado ao atendimento do mercado reestruturado, com altíssimos índices de desemprego⁶⁹ e precarização das relações de trabalho.

Transcrevendo literalmente trechos do Capítulo III, Art. 7º da Portaria MEC nº 649/18 que trata da obrigatoriedade das secretarias estaduais de educação realizarem um diagnóstico preciso de toda a infraestrutura das escolas, transporte e alimentação escolar para que a SEE possa se organizar para implementar o Novo Ensino Médio, o PLI aborda parcialmente essas informações, uma vez que ainda estava em processo de elaboração até o processo de escrita final deste texto. Acerca das escolas-piloto que constituem o *locus* empírico desta pesquisa, o documento apresenta o diagnóstico, conforme esquematizado abaixo no (Quadro 15).

QUADRO 16 – INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO EM

Escola	Biblioteca	Sala Leitura	Auditório	Lab. Ciências	Pátio coberto	Refeitório	Quadra Esportes	Sala de informática	Sala Recursos Multifuncionais
1	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
2	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
3	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
4	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
5	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
6	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
7	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
8 rural	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
9	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM

⁶⁹ “A taxa de desocupação para o primeiro trimestre (de dezembro a fevereiro) de 2021 foi de 14,4%, anunciou hoje (30) o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Isso significa que 14,4 mil. Isso significa que 14,4 milhões de pessoas estão desempregadas atualmente no Brasil – o maior número da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua) desde 2012.”. Fonte: <https://vocêsa.abril.com.br/economia/brasil-tem-144-milhoes-de-desempregados-maior-numero-da-serie-historica/>. Acesso em: 20 maio 2021.

Rural									
10	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PLI do Acre, 2022.

Como demonstrado no quadro (Quadro 15), das oito escolas-piloto localizadas na zona urbana, apenas duas delas possuem biblioteca, cinco possuem sala de leitura, auditório e laboratório de ciência, seis possuem pátio coberto e refeitório e todas as oito possuem sala de informática e sala de recursos. Em se tratando das duas escolas-piloto localizadas na zona rural, nenhuma delas possui biblioteca, auditório, laboratório de ciências, pátio coberto e apenas uma delas apresenta sala de leitura, refeitório e laboratório de informática. Tais dados explicitam a falta de estrutura básica das escolas-piloto.

No PAPFC, a seção *Diagnóstico de Necessidades* destaca que a escola deve elaborar seu Plano de Flexibilização Curricular considerando os espaços e estruturas que já possuem, pontuando que:

Este mapeamento necessário nem sempre coincide com as atividades que serão propostas na construção dos itinerários formativos a que a escola se propõe. Há escolas, por exemplo, em que os equipamentos culturais e esportivos são escassos e que, nem sempre, dispõem de espaços diferenciados para o trabalho necessário, o que reforça a importância de se garantir um diagnóstico adequado para definir por quais caminhos a escola deve trilhar. [...] cada unidade escolar deve se organizar para que dentro de sua estrutura, haja salas disponíveis, que atendam às atividades diversificadas. [...] o Plano de Flexibilização Curricular deve ser composto de um relatório situacional, o mais minucioso possível, para que todo o planejamento e construção da proposta de cada escola sejam compatíveis com as possibilidades reais que esta oferece ou possa oferecer. (ACRE, PAPFC, 2019, p. 11-12).

As orientações da SEE/AC em relação ao planejamento a ser realizado pelas escolas-piloto para o processo de implementação do Novo Ensino Médio, evidencia que essas terão que desenvolver suas atividades pedagógicas de modo a atender as prerrogativas da reforma a partir da estrutura e dos recursos que já possuem. Estes dados apontam uma contradição no discurso dos documentos ora analisados, uma vez que, no PLI, evidencia-se a importância do diagnóstico da rede para que a SEE possa “organizar-se para as ampliações e reformas necessárias nas escolas que ofertam a etapa do Ensino Médio”. (ACRE/ PAPFC, 2019, p. 32).

Compreendendo que uma educação de qualidade requer, dentre outros elementos igualmente importantes, condições estruturais e recursos materiais adequados, e considerando os dados anteriormente evidenciados em relação à estrutura das escolas-piloto do Acre e à Emenda

Constitucional nº 95, parece, no mínimo, utópico, que os princípios educacionais propalados nesta reforma e enfatizados neste documento, como, por exemplo “*direitos iguais de aprendizagem para todos*” se materializem. (ACRE/PAPFC, 2019, p. 4-5).

O PLI apresenta também um levantamento da oferta do transporte das escolas da zona rural de toda a rede, com uma nota de observação de que as informações sobre o transporte das escolas urbanas ainda serão inseridas no documento. O transporte que as escolas-piloto rurais que compõem nosso *locus* de pesquisa necessitam é uma caminhonete adaptada ou transporte fluvial, a depender do quantitativo de matrículas anuais. Importante salientar que mesmo mencionando a internet como parte do levantamento a ser realizado, o PLI não aponta dados sobre tal recurso, nem sobre as condições reais de uso dos laboratórios de ciências e informática, e não faz nenhuma observação de que este dado está em processo de elaboração, como pontuado em outras partes do PLI.

O PLI destaca ainda que a SEE/AC deverá fazer um levantamento de sua capacidade de oferecer a devida alimentação aos estudantes, desde que estes se enquadrem dentro da previsão orçamentária, informando ainda que no ano de 2020, para além do lanche que já era ofertado nas escolas, estas passaram a receber também o almoço para os estudantes, mas não consta como isso se deu no contexto da Pandemia da Covid-19. O documento apresenta apenas os dados das escolas localizadas na zona rural, contendo uma observação de que o levantamento das escolas urbanas ainda será inserido. Nas duas escolas-piloto rurais o atual cenário apresentado no documento é a oferta de três refeições, sendo almoço e dois lanches (manhã e tarde).

O PLI não menciona nada em relação à educação a distância, condição assegurada no §11, Art. 36 da Lei 13.415/17, como forma de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, podendo contemplar até 20% da carga horária total, tanto na formação geral básica quanto na dos Itinerários Formativos, conforme sinalizado na Resolução CNE nº 3/18 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Art. 4ª do Capítulo II da Portaria MEC nº 649/18 estabelece que o Programa Novo Ensino Médio disponibilizará apoio técnico às Secretarias de Educação Estaduais, incluindo apoio para o monitoramento e avaliação do Plano de Implementação (Portaria MEC nº 649/18, p. 1). Enfatiza também no Art. 12 que ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, as Secretarias de Educação se comprometem a instituir um comitê para acompanhar o processo de implementação do Novo Ensino Médio formado por, pelo menos, cinquenta por cento de

funcionários do quadro efetivo, para conversar com o Comitê de Monitoramento do MEC. A SEE se compromete ainda em acatar a realização de procedimentos de acompanhamentos e inspeções de todo esse processo pelo MEC, com vistas a verificar o cumprimento das metas definidas nos referidos Planos, conforme disposto no Art. 12 (BRASIL, 2018a, p. 3).

O PLI não menciona a composição deste comitê, mas traz uma lista de instrumentos de monitoramento das ações de formação, a saber: a) Relatórios elaborados pelos formadores; b) Reuniões de acompanhamento das ações formativas; c) Ficha de avaliação da formação preenchida pelos professores; d) Visitas semestrais de acompanhamento aos núcleos de representação da SEE nos municípios. (PLI, 2019, p. 72).

Ao especificar as atribuições da SEE e das escolas-pilotos no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio, o PAPFC estabelece, dentre as dez atribuições das escolas, o de manter atualizado o preenchimento do sistema de monitoramento do Programa. O documento não traz nenhuma informação adicional acerca de tal sistema. Em entrevista, a gestora de uma das escolas informou que até o momento a SEE não havia passado nenhuma informação à escola acerca de como aconteceria tal monitoramento.

Feita essa apresentação inicial dos documentos elaborados pela SEE/AC, passemos a apresentação dos documentos elaborados pelas escolas-piloto: PPP e PFC. Em se tratando dos PPP's, importante salientar que até o ano de 2020, momento em que os solicitamos dos gestores escolares com o objetivo de realizar a devida análise, apenas três deles estavam atualizados e esta atualização consistia na simples anexação do PFC da escola ao referido documento. Vale lembrar que o recebimento de recursos pelas escolas está vinculado à elaboração do PFC e do preenchimento (a partir das informações contidas na PFC) da plataforma online do PDDE interativo. Para isso, o PFC das escolas deve estar de acordo com o PAPFC e ser coerente com o PPP da escola. A justificativa de alguns gestores para o atraso na atualização de seus PPP's à luz do Novo Ensino Médio, foi o fato de que logo após uma formação presencial que acontecera em março de 2020 com as equipes das escolas, justamente com a finalidade de que estas pudessem receber as devidas informações para atualização de seus PPP's, teve início o período de pandemia, impedindo as escolas de se reunirem com a comunidade escolar para a realização das referidas atualizações. Um dos gestores justificou ainda que, para além da pandemia, o fato de ter assumido a gestão da escola no ano de 2020, um ano após a escola ter iniciado com o Novo Ensino Médio,

também contribuiu para o ocorrido. Assim, em decorrência da falta de PPP's atualizados, foram analisadas apenas as PFC's das referidas escolas.

Das nove escolas-piloto aqui analisadas, sete delas nos enviaram suas PFC's. A análise destas nos permite inferir que foram elaboradas à luz de um modelo específico, enviado pela SEE/AC, de modo que todas elaboraram seus documentos com base na seguinte estrutura:

1. *Governança*: Neste tópico, utilizando-se do mesmo termo utilizado na PAPFC, as escolas especificam as atribuições da equipe escolar – gestor, coordenadores e professores – no processo de implementação do PFC. Ao gestor é atribuída a função de validar as etapas de construção do PFC; gerenciar os recursos financeiros advindos do PDDE; criar as condições necessárias para que a escola possa elaborar sua proposta e a submissão desta à SEE/AC nos prazos determinados. Aos coordenadores (não diferenciando as tarefas para coordenadores de ensino e pedagógicos), coube a tarefa de reunir os professores para discussão e elaboração da PFC; a mobilização da consulta junto aos estudantes, para que estes pudessem se envolver no processo de elaboração da PFC; e acompanhar e monitorar a execução desta. Já os professores, tiveram como atribuição, contribuir com o processo de elaboração das PFC.
2. *Instrumentos de escuta*: as escolas reproduziram neste item como aconteceu o movimento de escuta dos estudantes acerca de seus interesses na “escolha” dos itinerários formativos, conforme analisado anteriormente. Para além da escolha das rotas, este item relata ainda como as escolas procederam em relação a seleção dos componentes curriculares eletivos, de modo que algumas ações foram apresentadas, a saber: rodas de conversas; questionários de escuta elaborados pelas próprias escolas; sondagem das temáticas de interesses dos alunos durante as aulas de Projeto de Vida.
3. *Justificativa*: as escolas reproduziram neste item a importância da flexibilização curricular de maneira fortemente alinhada aos discursos oficiais, enfatizando sua importância para a conquista de uma educação de qualidade, qualidade esta que se pauta no alinhamento da educação às demandas da chamada sociedade do conhecimento e das inovações tecnológicas, de modo que o estudante possa ser o protagonista deste processo. (ACRE/PFC, 2019).

Em apenas uma das escolas, apresenta-se uma crítica a esta proposta, especificamente neste item, que caminha no sentido de chamar atenção para a restrição em relação as opções de escolha dos itinerários pelos alunos. Ao afirmar que “a oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição

das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento” (ACRE/PFC Escola CG, 2019. p.4), a referida escola demonstra perceber as implicações negativas que a oferta limitada de itinerários formativos pelas escolas pode ter na formação dos estudantes. Em que pese esta preocupação, em todos os outros itens de sua PFC, o discurso se apresenta alinhado aos documentos normativos oficiais (ACRE/PFC, 2019).

4. *Objetivos:* Neste item as escolas detalham os objetivos da PFC, que embora escritos de formas diferentes, apresentam um discurso inteiramente alinhado aos propósitos dos discursos oficiais, salientando que o objetivo da flexibilização curricular é garantir uma educação de qualidade, com foco nos itinerários formativos, de modo a assegurar a cada estudante a construção do seu projeto de vida, alinhados às suas expectativas de futuro tanto no campo profissional quanto pessoal. Apenas uma das escolas se distancia deste discurso, ao salientar que o objetivo da PFC é “gerar aprendizado sobre o processo de transição para o Novo Ensino Médio, permitindo conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a implantação e prever adaptações que serão necessárias realizar na rede”. (ACRE/PFC Escola Piloto, 2019). Ao que tudo indica, a compreensão desta escola foi de que neste item do PFC, se deveria especificar o objetivo de ser uma escola-piloto e não o objetivo da PFC da escola (ACRE/PFC, 2019).

5. *Diagnóstico de necessidades:* neste item são relatadas todas as demandas de infraestrutura de cada escola, que vão desde a ampliação e construção de novas salas, quadras esportivas, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, etc., até os recursos tecnológicos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades propostas. De uma maneira geral, as demandas das escolas são grandes e complexas (ACRE/PFC, 2019).

6. *Caracterização das estratégias de flexibilização curricular:* Neste item, são traçadas estratégias de como os componentes curriculares eletivos, o projeto de vida e o protagonismo juvenil serão trabalhados na prática. As estratégias utilizadas nos itinerários formativos (rotas de aprofundamento dos conhecimentos) não foram contempladas neste item, pois, quando a PFC foi elaborada pelas escolas em 2019, a SEE/AC ainda não havia definido quais itinerários formativos seriam ofertados nas escolas. Estas estratégias serão apresentadas em quadro a seguir (ACRE/PFC, 2019).

7. *Plano de formação continuada:* este item trata especificamente dos temas a serem discutidos nas formações que a equipe escolar receberá. Em todas as escolas apareceram como temas a serem tratados nas formações: BNCC, DCNEM, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil,

Eletivas, e em duas delas, acrescidas a estas, as chamadas metodologias ativas também aparecem na lista de temas (ACRE/PFC, 2019).

8. *Execução dos recursos recebidos via PDDE Novo Ensino Médio.* Neste item as escolas especificam os itens nos quais serão gastos os recursos recebidos do PDDE, a partir do diagnóstico realizado das necessidades materiais, detalhando os itens com seus respectivos valores. Estes itens variam desde material de expediente para apoio pedagógico; utensílios de escritório e mobiliários; material esportivo; material para manutenção, conservação e pequenos reparos dos bens móveis e imóveis; máquinas e equipamentos de apoio pedagógico; serviço de instalação, manutenção e conservação de máquinas e equipamentos, dentre outros (ACRE/PFC, 2019).

Importante lembrar que, conforme explicitado anteriormente, para além do apoio financeiro às escolas estar condicionado à disponibilidade orçamentária do FNDE, a Emenda Constitucional nº 95 que congela os gastos com saúde e educação por 20 anos, o que impossibilitaria os gastos com a construção e reforma de instituições escolares bem como a contratação de mais servidores e a valorização da profissão professor, não seria equivocado afirmar que, não há um compromisso efetivo em assegurar os investimentos que se fazem necessários à implementação dessa reforma nem nas escolas-piloto que servirão de modelo para as demais, muito menos para todas as 20.452 escolas públicas que ofertam o Ensino Médio no Brasil, incluindo as 229 do Acre, responsáveis por 96,4% das matrículas desta etapa de ensino no estado. Isso pôde ser confirmado pelos gestores das referidas escolas, representado na seguinte fala:

O valor que consta no PFC das escolas é o dinheiro total para implementação da reforma de 2019 a 2021. O que não é nada para o tanto de investimento que deveria ser feito para as escolas propiciarem o que deveriam aos alunos. Cada escola recebeu de acordo com a quantidade de alunos do Censo de 2018. Esses 48 mil é o valor que a nossa vai receber durante os 3 anos. O que precisava era muito mais. (DEPZR1, 2020). (Ver Apêndice 5).

No último item do PFC, as escolas apresentam um *cronograma de execução* das ações a serem realizadas para a implementação da proposta.

Realizada esta análise dos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto, passemos à análise de suas interpretações e ressignificações ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio em relação às categorias *Flexibilização Curricular, Projeto de Vida, Empreendedorismo e Protagonismo Juvenil* presente

em seus respectivos documentos. Com fins meramente didáticos, apresentamos primeiramente uma síntese dos códigos que nos possibilitaram capturar o movimento de recontextualização nesses documentos, seguidos das respectivas análises de cada um deles.

QUADRO 17 - MOVIMENTOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NOS CÓDIGOS FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E PROTAGONISMO JUVENIL NOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SEE/AC E ESCOLAS-PILOTO.

Enunciados presentes nos documentos normativos nacionais sobre:						
Itinerários Formativos			Componentes curriculares eletivos			
“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e sociais aplicadas; V. formação técnica e profissional” (Lei 13.415/17, Art. 36, p. 4)			“Objetivo: preparar o aluno para iniciar seus processos de escolha, tratando-se de unidades curriculares de “ <i>livre escolha</i> ” dos estudantes, com duração de um semestre, que permitirá que este possa experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer seu itinerário” (Resolução nº 3 do CNE/CEB de 21 de novembro de 2018).			
Enunciados presentes nos documentos elaborados pela SEE/AC						
PLI			PLI			
“O Itinerário Formativo, no estado do Acre, compreende um conjunto de componentes curriculares, sendo eles Eletiva, Projeto de Vida, Pós Médio, Língua Espanhola e Rotas de Aprofundamento” (PLI, p. 54).			“Eletivas [...] são disciplinas temática, oferecidas semestralmente, a partir de uma seleção de temas propostos pelos professores e/ou estudantes, cujo objetivo central é aprofundar os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares da BNCC (PLI, p. 58)			
“Com as mudanças trazidas pela nova organização do Ensino Médio, deve-se possibilitar o desenvolvimento do protagonismo juvenil, levando-se em consideração seu projeto de vida. Entretanto, é fundamental tornar claro que o grau de protagonismo estudantil na escolha do itinerário levará em consideração o modelo de flexibilização adotado pela rede e deve considerar a complexidade do processo de matrícula” (PLI, p.59).						
“ A organização da BNCC por áreas também facilita novas metodologias e formatos de atividade que sejam menos expositivas e mais participativas, com projetos, oficinas e atividades práticas que sejam cada vez mais interessantes e significativas para o aluno no contexto atual – metodologias ativas e participativas” (PLI, p. 4; PAPFC, p. 5)						
PAPFC			PAPFC			
Idem PLI			Idem PLI			
Enunciados presentes no PFC das escolas piloto						
Escola CG	Escola HL	Escola JBA	Escola JRL	Escola LC	Escola SD	Escola SAS

Componentes curriculares eletivos ⁷⁰						
“Ao término de cada componente eletivo é realizado a culminância [...]” (PFC/CG, p. 7).	“Exploram a liberdade metodológica de ensino dos professores; Espaço para desenvolvimento de projetos” (PFC/HL, p. 10).	[...]” manifestações artísticas e culturais; cultura digital; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania”; [...] “os professores das eletivas exploram campos afins de sua formação” (PFC/JBA, p. 6).	“Para divulgar as eletivas, os professores passam em todas as salas de 1º ano e apresentam a ementa de suas respectivas eletivas” (PFC/JRL, p.7).	“A escola realizará azulões temáticos interdisciplinares com 2 a 4 professores em uma mesma sala” [...], (PFC/LC, p. 25).	“A escola realizará azulões temáticos e interdisciplinares” (PFC/SD, p. 6).	“Trabalhar metodologias ativas para que o aluno possa resolver, de forma colaborativa, criativa e relevante, qualquer desafio” (PFC/SAS, p. 6).
Estratégias Pedagógicas para trabalhar o Protagonismo Juvenil						
“Criação do conselho de líderes; Clube de desenhos; Grupo do coral; Grupo de alunos que fazem conscientização sobre o comportamento dos alunos e como ajudar na organização do refeitório; Projeto: Reunião do conselho de líderes (PFC, p. 8).	“Formar o perfil empreendedor; capacidade de liderança; atitude proativa; estimulando atividades como: Clube da Merenda; Clube das minorias; Clube de jogos” (PFC/HL, p. 11-12).	“Fortalecer o grêmio estudantil; atividades de atendimento às famílias e preparação de ambientes e atividades pedagógicas para datas especiais” (PFC/JBA, p. 6-7).	“Colegiado de líderes: arrecadação de alimentos a serem entregues a família carentes; rifas beneficentes para alunos que não podem pagar a formatura, etc.” (PFC/JRL, p. 7-8)	“Conselhos juvenis/estudantis e de líderes”	“Atividades de atendimento às famílias e preparação de ambientes e atividades pedagógicas para datas especiais; Liderança entre estudantes; criação e o fortalecimento de grêmios e outros tipos de organização estudantil; projetos sociais de intervenção local [...] (PFC, p.6-7).	“Comitê de Líderes; sala NINHO DO SABER - Preparar uma sala apropriada para que todos os professores tenham acesso e desenvolvam a flexibilização curricular; organizar um espaço/ estúdio de rádio dentro da escola” (PFC/SAS, p. 6)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei 13.415/17, PLI, PAPFC e PFC's. , 2022.

Conforme quadro anterior, em que fizemos o esforço de sintetizar o movimento de recontextualização a partir dos códigos de Flexibilização Curricular e Protagonismo Juvenil nos

⁷⁰ Como justificado anteriormente, o fato do PLI e a PAPFC não apresentarem os itinerários formativos a serem ofertados, até o momento de nossa análise, justifica o motivo de inserirmos no quadro apenas como as escolas piloto compreenderam e sinalizaram como serão trabalhados os componentes curriculares eletivos.

documentos elaborados pela SEE/AC e escolas-piloto, percebe-se que, assim como ocorreu na matriz curricular de 2020 das escolas-piloto, analisadas na terceira seção da tese, também no PLI e no PAPFC, os itinerários formativos são descontextualizados dos documentos normativos oficiais nacionais, de modo que o Projeto de Vida, as Eletivas e a Língua Espanhola passam também a ser considerados itinerários formativos. (PLI, p.54). Ademais, o PLI confirma a impossibilidade de concretização do protagonismo dos estudantes no que se refere à escolha do itinerário formativo, ao destacar que “o grau de protagonismo estudantil na escolha do itinerário levará em consideração o modelo de flexibilização adotado pela rede e deve considerar a complexidade do processo de matrícula”. (PLI, p. 59).

Para além desses sentidos adicionais atribuídos aos itinerários formativos e das limitações que se apresentam como empecilho para que o protagonismo dos estudantes aconteça no campo da prática, os componentes curriculares eletivos, em especial, passam a ser caracterizados nos respectivos documentos como “disciplinas temáticas”, nas quais “a seleção dos temas é proposta pelos professores e/ou estudantes”. (PLI, p. 58). Nessa perspectiva, ao caracterizar os componentes eletivos como disciplinas temáticas, o PLI descontextualiza seu sentido e finalidade apresentados nos documentos normativos nacionais oficiais, que é a de “preparar o aluno para iniciar seus processos de escolha, tratando-se de unidades curriculares de *livre escolha* dos estudantes”. (BRASIL/MEC, Resolução nº 03/2018). Percebe-se nesse movimento de recontextualização, a atribuição de um sentido adicional a estes componentes curriculares, sentidos esses caracterizados como uma forma bastante simplória de resolver problemas que demandam transformações bastante complexas, como a garantia de que os estudantes possam, de fato, fazer suas escolhas. Essa oportunidade de escolha é eliminada não apenas pela descaracterização do sentido e da finalidade dos componentes curriculares eletivos, mas também pelo fato de que a escolha de suas temáticas tem como critério fundamental a área de formação dos docentes que os ministram, como assegurado no PFC da escola piloto JRL, no quadro anterior.

Esse discurso das metodologias ativas que se apresenta entranhado nos documentos ora analisados, se faz presente também na fala da integrante da equipe do Ensino Médio na SEE/AC, ao apontar que: [...] “trabalhar eletiva seria trabalhar por oficinas, aquelas oficinas temáticas, os projetos interdisciplinares, mas este com um caráter mais complexo, uma vez que não é apenas a

questão da culminância, mas todo o trajeto do aluno para aquela culminância [...]”. (IEEM/SEE, Entrevista realizada em março de 2020).

Considerando que a formação das equipes da SEE/AC e das escolas-piloto contou com a “parceria” de instituições ligadas ao setor empresarial, conforme explicitado na seção três, considerando ainda que a atual disseminação das metodologias ativas enquanto métodos educacionais “inovadores”, está atrelada ao resgate da aprendizagem voltada para a resolução de problemas reais, relacionados com as futuras profissões, e ao advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019), inferimos que este alinhamento nos discursos tanto de representantes da SEE/AC, quanto nos documentos normativos por ela elaborados, são provenientes do mesmo discurso neoliberal que marca fortemente esta reforma e que é tão bem propagandeado pelos referidos institutos “parceiros” da SEE/AC no processo de implementação da reforma como um todo.

Nesse contexto, na tentativa de compreender a flexibilização curricular e traçar as estratégias metodológicas para que esta se materialize no campo da prática, as escolas formalizam em suas PFC’s a reprodução de metodologias ativas, como se estas fossem capazes de garantir tanto a flexibilização curricular, quanto o protagonismo dos estudantes de se materializar no campo da prática escolar. Conforme apresentado no quadro anterior, os componentes curriculares eletivos assumem um sentido diferente do que está posto nos documentos normativos nacionais da reforma, passando a ser vistos como: “oficinas/aulões temáticos; oportunidade de liberdade metodológica por parte do docente; trabalho com projetos interdisciplinares; manifestações artísticas, culturais e digitais, dentre outros”. (PFC’s Escolas Piloto, 2019).

Descontextualizado de sua finalidade primeira, o protagonismo dos estudantes assume nos PFC’s os mais diversos sentidos, a saber : grêmio estudantil no intuito de envolver os estudantes na solução dos problemas escolares; grupos de líderes para discutirem os principais problemas escolares; clube da merenda com o objetivo de zelarem pela ordem nas filas e limpeza nos refeitórios; clube de minorias com vistas ao desenvolvimento de atividades de conscientização da importância do respeito às diferenças; clube de jogos, dentre tantas outras estratégias vistas pela escola como metodologias ativas capazes de garantir o efetivo protagonismo dos estudantes.

Para a análise desses sentidos adicionais que a SEE/AC e as escolas-piloto atribuem à Flexibilização Curricular e ao Protagonismo Juvenil, dando grande ênfase às chamadas metodologias ativas, recorreremos ao estudo de Pischetola e Miranda (2019). As autoras apontam

que as metodologias ativas destacam a importância dos aspectos relacionais na profissão docente, assim como a necessidade de inversão dos papéis do professor e do aluno instaurados pelo modelo de escola tradicional e de considerar o estudante como sujeito ativo, protagonista de sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva, constituem uma importante estratégia para a prática docente, considerando uma profunda revisão das dinâmicas da sala de aula tidas como “tradicionais” e caracterizada com o modelo de transmissão unilateral do conhecimento, do docente para o aluno.

Sem deixar de reconhecer a importância dessas metodologias para a didática, as autoras criticam o modismo pelo qual estas vem ganhando destaque nos discursos educacionais atuais, como se fossem soluções inovadoras e capazes de resolver os complexos problemas educacionais. As autoras apresentam essa crítica em dois aspectos. O primeiro deles é que as metodologias ativas são antigas, já sendo discutidas e experimentadas ao longo de todo o século XX, continuando muito mais presente nas escolas nos dias atuais, do que a literatura tem sido capaz de apontar. As autoras alertam para o fato de que talvez muitos educadores desconheçam que as metodologias que aplicam em suas aulas tenham esse nome em especial, pois, já trabalham com projetos⁷¹, salas de aula invertidas⁷², ensino híbrido⁷³, a própria aula expositiva que permite a interação e o diálogo com os estudantes, bem como todos os procedimentos metodológicos que envolvem a construção coletiva do conhecimento, trabalho em grupos, atividades que permitam o envolvimento e o comprometimento dos estudantes, discussões críticas, bem como o

⁷¹ “Oriunda da área da administração e negócios, a metodologia segue a estrutura básica de criação de projetos: identificação da necessidade/opportunidade; levantamento de informações; geração de ideias; seleção de ideias; desenvolvimento do conceito (BENDER, 2015; BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008; BEHRENS, JOSÉ, 2001). É utilizada como uma ferramenta útil para a contextualização prática do conhecimento teórico. Além disso, é uma metodologia que ganha destaque em educação pela atividade estratégica de trabalho em equipe, que fomenta a criatividade na resolução de problemas”. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.34).

⁷² A sala de aula invertida, ou, em inglês, Flipped classroom (BERGMANN; SAMS, 2017; VALENTE, 2018), consiste em uma inversão de momentos, com respeito à didática tradicional da aula expositiva. A turma prepara um texto ou conteúdo antes da aula e o que seria feito pela turma como “dever de casa” é realizado em sala de aula. Nesse formato, a preparação do aluno para a aula pressupõe autonomia no estudo individual e a didática do professor pode apresentar dinâmicas mais interativas, devido ao conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto, e podendo ir além da explicação de conteúdos em direção, por exemplo, a esclarecimento de dúvidas sobre o assunto, a superação das dificuldades de cada aluno com respeito a um tópico específico, ao desenvolvimento e formação de pensamento crítico”. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.35).

⁷³ “As metodologias ativas estão cada vez mais atreladas ao uso de tecnologias. Para tal, introduziu-se recentemente o conceito de ensino híbrido (*blended learning*), que alguns inscrevem na lista das metodologias ativas, mas que, de fato, é uma modalidade transversal a todas elas, tratando-se da possibilidade de desenvolver uma parte da didática com o uso de TIC, tornando semipresenciais os cursos presenciais (SACAVINO; CANDAU, 2018). A ideia que fundamenta o ensino híbrido é que as TIC suportam a aprendizagem, sua elaboração e absorção de conteúdos de forma autônoma. A inovação do ensino híbrido é considerada “disruptiva” (CHRISTENSEN *et. al.*, 2008), pois apresenta elementos de ruptura com o formato tradicional da sala de aula e utiliza-se da mobilidade das TIC para dinamizar as aulas”. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.36).

desenvolvimento das capacidades de reflexão e intervenção no contexto social se enquadram nas chamadas “metodologias ativas”. Nesse sentido, as autoras alertam que:

[...] amparados pelo discurso da “inovação”, “um importante elemento de criação de mitos relacionados à tecnologia como estopim da crise da organização escolar, *experts* em educação apresentam tais novidades técnico-didáticas para a educação, muitas vezes dispensando o que é proposto *pela* área da educacional (VAN DER MAREN, 2003), e ignorando o que é essencial à didática. Paradoxalmente, as propostas atuais de revisão das práticas não apresentam nenhum elemento de inovação. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.32).

O segundo aspecto criticado pelas autoras diz respeito à visão reducionista da complexidade dos processos de ensino aprendizagem, ao se identificar as metodologias ativas como solução para a crise educacional, de modo que se recorrem às técnicas, mas sem que estas sejam historicizadas e criticamente problematizadas. Contrariando esta lógica, as autoras enfatizam que o que realmente se faz necessário no campo educacional, é o reconhecimento da natureza híbrida e complexa do processo de construção do conhecimento, marcada pela co-criação que considera suas dimensões sociais e relacionais, bem como as competências existentes nessa perspectiva. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Neste sentido, as autoras alertam que, caso as duas reflexões críticas apontadas sejam desconsideradas na proposta de inovação da educação pelo uso de metodologias ativas, estas se tornarão apenas (mais) uma solução tecnicista para todos os problemas da educação, haja vista que:

Por serem essas ferramentas mais próximas das linguagens dos jovens e tornarem as aulas mais atrativas, elas são um dos focos principais das inovações didáticas apresentadas na literatura nacional e internacional sobre o assunto. As tecnologias seriam, segundo essa visão que definimos tecnicista uma entidade autônoma e neutra, capaz de inserir-se no contexto escolar com efeitos previsíveis de renovação da didática. O ponto de contato desta visão com a chamada pedagogia tecnicista, proposta por Saviani (2008) em análise durante o período da ditadura militar no Brasil, está na busca pela eficiência instrumental. Esse foco no domínio da tecnologia, presente também nas metodologias ativas, repete a pedagogia tecnicista ao considerar professores e alunos apenas como executores de propostas ditas inovadoras, descontextualizadas e criadas por especialistas em educação. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.32-33).

O atual modismo das metodologias ativas na educação nasce a partir dos anos 1960, no âmbito da Harvard Business School, nos Estados Unidos, envolvendo pequenos grupos que discutiam casos práticos, e da escola de medicina de McMaster em Ontário, no Canadá. Ao

mesmo tempo, discutiam-se também na Universidade de Maastricht, na Holanda, e na cidade Newcastle, na Austrália, novos procedimentos de ensino e aprendizagem que fossem diferentes aos tidos tradicionais. No Brasil, as metodologias ativas começaram a ser implementadas nos anos 1990, iniciando pelas Faculdades de medicina e Escolas de saúde pública, expandindo-se posteriormente para outras áreas como administração, engenharia, design e pedagogia. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 33-34).

Na educação contemporânea, as justificativas para a utilização das metodologias ativas se pautam no argumento de que as novas gerações de jovens, vistos como mais criativos, inquietos e empreendedores, não teriam aptidão para assistirem às aulas expositivas e muito menos seriam capazes de aprender com esta forma tradicional de ensinar. Outro argumento utilizado, como anteriormente enfatizado, é o de que as metodologias ativas são “inovadoras”, desconsiderando, portanto, que tais estratégias têm sua base epistemológica em filósofos do século XX, como John Dewey, que apresentou a aprendizagem pela descoberta ou, Jérôme Bruner, que se ocupou em discorrer sobre a importância de o aluno estar motivado a aprender, tendo como pioneiro o educador francês Célestin Freinet. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.37).

Para além de não serem “inovadoras” como vem sendo propalada pelos grandes defensores das reformas educativas neoliberais da contemporaneidade, as metodologias ativas alinham-se, fortemente ao discurso das competências, existente na BNCC desta reforma, que utiliza os quatro elementos orientadores do modelo educacional instituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sendo eles: “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (SILVA; BOUTIN, 2018, p 525). Compreende, portanto, um modelo de aprendizagem que precisa ser flexível e constante, de modo a acompanhar as intempéries acarretadas pelo mercado de trabalho.

Mostrando-se alinhada aos objetivos pedagógicos de “aprender a aprender”, as metodologias ativas se fundamentam na motivação para a pesquisa e para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, tendo as TIC's um lugar de destaque nesse movimento de reafirmação do sentido “inovador” atribuído a essas estratégias, representando, com isso, a plataforma ideal para seu crescimento.

Nesse contexto, os discursos apresentados nos documentos ora analisados parecem partir da perspectiva de que a inovação pedagógica está relacionada à simples ideia de que o novo é melhor do que o antigo, de modo que os dois não podem coexistir. Assim, tais discursos elucidam

uma herança de tipo dualística que, conforme sinalizado por Pischetola e Miranda (2019, p. 44), é como se “o novo e o antigo, o tradicional e o construtivista, a sala de aula analógica e a digital, o professor e o aluno fossem sempre elementos em contraposição”, de modo que o campo educacional parece sempre estar à procura de respostas rápidas e simplórias para os complexos problemas educacionais. Esse discurso costuma ser corriqueiro nas instituições escolares, podendo ser observado na resposta da integrante da equipe do Ensino Médio, ao ser questionada se considera que o currículo do Novo Ensino Médio dialoga com os anseios dos sujeitos das escolas:

Eu acho que sim. Eu sou apaixonada por esse currículo, eu sou apaixonada pela BNCC, eu acho que do jeito que estava não dava, a gente precisava mesmo de uma reformulação do EM. Acho que ouvir o aluno é o momento. Isso é difícil para nós enquanto professor, enquanto pessoa, pois essa arte do ouvir não é uma coisa fácil. Outra coisa é a gente entender que o processo de ensino tem os dois caminhos do ensinar e do aprender, mas ele não tem um único ator e entender que o protagonismo é a hora *e o protagonismo não é o do professor, mas o do aluno*. Então eu acho que a BNCC veio muito a contribuir. Acho que a gente tem que tentar e só podemos dizer que não dar certo se a gente tentar mudar, tentar fazer alguma coisa, *pois a mesmice é que não poderia ter mais*. E a nossa geração exige isso, ela cobra isso da gente. *Não adianta, a gente não consegue mais dar aula do jeito que a gente foi ensinado*. A gente tem que se preparar para esse novo campo e eu acho que esse currículo, que essa BNCC vem muito para despertar o professor, para despertar o ator docente[...]. (IEEM/SEE, 2020, grifos nossos).

Ao mencionar que não se pode mais ensinar da forma que se ensina, posto que esta forma, tida como “tradicional”, já não atende mais aos anseios dos jovens e da sociedade em transformação, a entrevistada aposta na inovação como elemento fundamental para a conquista da melhoria educacional do Ensino Médio acreano, sem considerar todas as condições materiais em que este tem se materializado. Além disso, ao enfatizar que o protagonismo deve ser do aluno e não do professor, apresentando a perspectiva dualística como se professor e aluno fossem sempre elementos em contraposição, se desconsidera o papel fundamental do professor, tanto quanto do aluno para que o complexo processo de ensino e aprendizagem possa acontecer.

Com isso, não queremos subestimar a importância das estratégias didáticas e, em especial, das metodologias ativas neste contexto, pois, estas podem sim ser importantes para a construção efetiva do processo de aprendizagem, desde que inseridas com uma perspectiva reflexiva e crítica, considerando a complexidade dos processos pedagógicos e dos diversos contextos educacionais. Nesse sentido, é necessário o reconhecimento de que:

[...] a aprendizagem acontece no ato, durante a interação, e é dependente da forma como percebemos o mundo. Não segue instruções do meio e nem é produto de uma ação externa e pré-determinada. Aliado a isso, destacamos a necessidade de a educação retirar a sua atenção exclusiva nos indivíduos – o professor, bem como o aluno – para voltar-se aos grupos sociais e culturais, bem como os usos situados que eles fazem das metodologias e das tecnologias inseridas no contexto. Nessa perspectiva, longe de ser um mero “técnico do ensino”, o professor é o intérprete, o tradutor, o divulgador e o crítico da cultura (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004). Uma cultura que, muito além de ser constituída somente por conhecimentos científicos, soma as relações entre conhecimentos e relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.52).

Passemos no quadro a seguir, à análise dos movimentos de recontextualização captados através do código Projeto de Vida, nos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Acre.

QUADRO 18 - MOVIMENTOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CÓDIGO PROJETO DE VIDA NOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SEE/AC E ESCOLAS - PILOTO

Enunciados presentes nos documentos normativos nacionais sobre:	
Projeto de Vida	
- Os currículos do ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Lei 13.415/17, p. 3). - O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (Resolução nº03/2018, Art. 5º, p. 2).	
Enunciados presentes nos documentos elaborados pela SEE/AC	
PLI	
“Projeto de Vida, previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma metodologia que busca desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientar o jovem no desenvolvimento de um projeto para si. Assim, não deve ser confundido com escolha profissional, tampouco está desatrelado ao mundo produtivo, uma vez que auxilia o jovem a se conhecer, entender sua relação com o mundo e desenhar o que espera para si no futuro; O trabalho em torno do Projeto de Vida é capaz de incentivar, motivar e despertar a curiosidade dos estudantes no sentido de direcioná-los para a construção e realização de seus sonhos. Desse modo, o Projeto de Vida trabalha sob a ótica de uma proposta educacional interdimensional, capaz de aliar aspectos cognitivos e não cognitivos na busca por um projeto escolar que traga significado para a educação ao mesmo tempo que contribui para uma formação integral do indivíduo”. (PLI, 2019, p. 57-58). “Projeto de Vida como componente curricular: o Novo Ensino Médio torna obrigatório que o Projeto de Vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, o aluno desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, o aluno terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio Ensino Médio e em seu futuro pessoal e profissional”. (PLI, 2019, p. 3).	

PAPFC						
“Desenvolvimento do projeto de vida como componente curricular : o Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, o aluno desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, o aluno terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio Ensino Médio e em seu futuro pessoal e profissional”. (PAPFC, p.4).						
Enunciados presentes no PFC das escolas-piloto (Especificamente no item: estratégias de flexibilização curricular)						
Escola CG	Escola HL	Escola JBA	Escola JRL	Escola LC	Escola SD	Escola SAS
Estratégias utilizadas na disciplina de projeto de vida são as atividades com foco em: a) Autoconhecimento do aluno; b) Reconhecimento pelo aluno de suas qualidades, sejam potencialidades, sejam fragilidades; c) Dinâmicas, debates, trechos de filmes que tragam a reflexão a respeito de valores, atitudes e decisões a serem tomadas pelos jovens; d) Identificação, desenvolvimento e integração das competências aplicadas no contexto social, pessoal e produtivo” (PFC/CG, p. 7).	“Projeto de Vida - Visando a busca de metodologias e métodos mais eficientes, o professor do Projeto de Vida e demais áreas do conhecimento, juntamente com os coordenadores pedagógicos, deverão desenvolver grupos de estudos ao longo de cada bimestre para avaliar o andamento das disciplinas e buscar novos mecanismos que permitam levar os alunos alcançarem seus objetivos” (PFC/HL, p. 12)	Esta escola não especifica as estratégias, apenas menciona que deve ter uma sala específica para o PV	Esta escola não especifica as estratégias, apenas menciona que deve ter uma sala específica para o PV Adaptação de um espaço da escola para os Itinerários formativos e projeto de vida (p.6)	“Projeto de Vida: componente curricular que visa o protagonismo do aluno e a autonomia do mesmo” (p.25).	O professor realizará as atividades do caderno de Projeto de vida com aulas práticas e dinâmicas, e apoiá-lo na construção de uma visão dele no próprio futuro, numa perspectiva interdimensional porque ele vive e atua num mundo em permanente e acelerado processo de transformações” (PLI, 2019, p. 16).	Esta escola não especifica as estratégias, apenas menciona que deve ter uma sala específica para o PV <u>Projeto de Vida</u> : escolher o professor com perfil adequado (p.5).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PLI, PAPFC e PFC's, 2020.

Conforme elucidado no quadro, com o intuito de formalizar no seu PLI o conceito de “projeto de vida”, a SEE/AC ora o caracteriza como um componente curricular, ora como um procedimento metodológico utilizado para que o estudante “desenvolva habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientá-lo no desenvolvimento de um projeto para si”. (ACRE/PLI, p. 57). Considerando que nos enunciados dos documentos normativos oficiais nacionais não consta que o Projeto de Vida seja um componente curricular, muito menos um procedimento metodológico, mas uma “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das

dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, Resolução n.º 03/18, Art. 5º, p. 2), o projeto de vida acaba ganhando sentidos adicionais, por vezes ambíguos, ao enunciado nos documentos nacionais.

De igual modo, ao pontuar que através do Projeto de Vida como “componente curricular”, o aluno “desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor” (ACRE/PLI, p. 3), o PLI lhe atribui outros sentidos aos que estão postos nos enunciados dos documentos normativos oficiais. Sentidos esses fortemente voltados para uma formação para o desenvolvimento das competências socioemocionais e para o uso das tecnologias. Para além dessa questão, na tentativa de explicar que o Projeto de Vida não visa simplesmente a formação do aluno trabalhador, o PLI apresenta uma contradição em seu discurso, ora afirmando que o Projeto de Vida “não deve ser confundido com escolha profissional, tampouco está atrelado ao mundo produtivo” (ACRE/PLI, p. 57), ora afirmando que através do Projeto de Vida “o aluno terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional” (ACRE/PLI, p. 3), o que caracteriza um esforço da SEE de tentar compreender e formalizar os sentidos e finalidades do Projeto de Vida nos enunciados dos documentos normativos nacionais.

Essa relação direta do Projeto de Vida com a formação do estudante voltada para o mercado de trabalho fica ainda mais evidente quando o PLI divide sua oferta durante os três anos do Ensino Médio em dois momentos, ambos com nomenclaturas também distintas. Assim, nos 1º e 2º anos é ofertado o componente curricular Projeto de Vida, assim denominado, e no 3º ano este passa a ser ofertado sob a denominação de “Pós-Médio”, sendo inclusive caracterizado como se fossem componentes curriculares distintos, ao pontuar que “o Itinerário Formativo, no estado do Acre, compreende um conjunto de componentes curriculares, sendo eles Eletiva, Projeto de Vida, Pós Médio, Língua Espanhola e Rotas de Aprofundamento”. (PLI/ACRE, p.54). Ao que parece, não se trata de uma simples alteração na denominação atribuída ao Projeto de Vida no último ano da etapa, mas também que nesta etapa, este componente curricular parece se ater mais fortemente à formação para o trabalho, conforme apresentado no Currículo de Referência Único do Ensino Médio no Acre (CRUA/EM), homologado através da Resolução CEE/AC nº 336 no dia 30 de dezembro de 2021, publicado no Diário Oficial do Acre em 07 de abril de 2022.

Ao chegar nesta etapa/série, os estudantes passam a viver um momento de consolidação de algumas escolhas e decisões construídas e amadurecidas ao longo das aulas, bem

como à elaboração do seu Projeto de Vida durante as duas séries anteriores (1ª e 2ª). Não se trata de um momento simples, muito menos as escolhas se baseiam a partir de decisões a serem tomadas em razão de apenas uma variável ou referência. É momento de muitas reflexões para os estudantes em relação a qual caminho percorrer para a sua formação profissional, e quanto menos tempo e atenção tiverem ou tenham dedicado ao planejamento do seu Projeto de Vida, mais complexas se tornam suas tomadas de decisões. Daí a importância da fase por eles vivenciada relacionada ao Projeto de Vida, pois, ao chegarem nesta etapa do Ensino Médio, é o momento de acompanharem e refletirem sobre os registros que fizeram quanto às metas e objetivos estabelecidos no momento de estudos e de elaboração do Projeto de Vida. (CRUA/ACRE, 2020, p. 329, grifos nossos).

Para além de estabelecer a diferença entre os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio, o CRUA/AC apresenta suas estruturas e objetivos, estando o Pós-Médio organizado conforme quadro a seguir:

QUADRO 19 - ESTRUTURA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO PÓS-MÉDIO OFERTADO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO

Estrutura/Objetivos de Aprendizagem com o Pós-Médio			
Semestre	Dimensão/ Competência	Habilidades/ Conteúdos	Objetivos
1º	Profissional: planejamento e preparação para o mundo fora da escola	As coordenadas do GPS para a universidade	1. Conhecer as oportunidades oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do sistema público e privado
			2. Orientar-se quanto à escolha dos cursos, tempo de duração e Instituições de Ensino Superior
			3. Apropriar-se quanto ao nº de vagas, entradas, sistema de provas e pesos das disciplinas.
			4. Analisar gráficos de evolução da razão candidato/vaga nas IES relativos ao ano anterior e, após as inscrições do vestibular, nova análise do gráfico de evolução atualizado
			5. Refletir sobre a preparação cognitiva, financeira e emocional para os exames vestibulares.
			6. Refletir sobre a participação em processos seletivos de programas preparatórios que ofereçam isenção de taxas de inscrição.
			7. Refletir e discutir quanto à atualização permanente das informações relativas aos custos, calendários e editais.

2º			8. Discutir ações/atividades para descontração na véspera dos exames, bem como sobre a importância de apropriações como local de prova, horário etc.
		Muitos caminhos levam até o mercado... de trabalho: a formação técnica e tecnológica	9. Conhecer as oportunidades de cursos técnicos e tecnólogos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do sistema público e privado
			10. Orientar-se quanto à escolha dos cursos técnicos e tecnólogos e de Instituições de Ensino Superior
			11. Analisar as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho em relação aos cursos técnicos e tecnólogos.
		Os itinerários para uma carreira militar, para além das "continências"	12. Conhecer a carreira militar nas Forças Armadas, seja na Aeronáutica, no Exército ou na Marinha.
			13. Identificar as oportunidades de inserção no mundo do trabalho e de ascensão profissional qualificada entre os postos de combate (armas), chefia (intendência) e especialização técnica (quadros).
		Empreendedorismo ou a arte de criar impactos	14. Reconhecer a educação empreendedora.
			15. Analisar o perfil do empreendedor
			16. Conhecer e analisar os principais tipos de empresas e seus setores, conceitos gerais de administração.
		O mapa-múndi do trabalho: o que ele revela?	17. Apropriar-se das exigências do mercado de trabalho.
			18. Pesquisar, analisar e construir o primeiro currículo.
			19. Identificar e refletir sobre atitudes que levam a não se conseguir um emprego, bem como sobre ações que levam a consegui-lo.
			20. Refletir sobre a empregabilidade e trabalhabilidade, palavras chave da esfera produtiva do século XXI
			21. Refletir sobre oportunidades e exigências do mercado de trabalho do século XXI.

Fonte: Currículo de Referência Único do Ensino Médio do Acre (2020).

A pesquisa de Leão; Dayrell e Reis (2011) desenvolvida com jovens estudantes do Ensino Médio do estado do Pará, com a intenção de abordar a realidade dessa etapa educacional na perspectiva desses estudantes, analisando a relação por eles estabelecida entre os seus Projetos de

Vida e a colaboração da instituição escolar para a sua concretização, revela a existência de uma grande variedade de projetos juvenis. Os autores pontuam que as várias estratégias elaboradas pelos estudantes partem de seus contextos sociais, de suas idades e perspectivas de futuro, marcadas por um cenário sociocultural de incertezas e volatilidade.

A maioria dos jovens pesquisados falou de uma maneira mais geral acerca de seus projetos de vida, sem especificar as estratégias e os meios necessários para alcançá-los, de modo que a maior parte deles manifestou o desejo de poder concluir o Ensino Médio e ter acesso ao ensino superior para ter uma profissão e com isso a possibilidade de uma vida mais humana e digna. Os autores destacam ainda que as manifestações dos estudantes mais pareciam um sonho a ser realizado do que uma meta de vida a ser perseguida, evidenciando, com isso, uma realidade que é comum a maioria dos jovens que, almejando adentrar no ensino superior, se deparam com os problemas peculiares ao contexto social e econômico dos quais são originários. Muitas vezes, a condição de pobreza leva os estudantes a terem que se inserir precocemente no mercado de trabalho, tendo que conciliar o trabalho e o estudo, fator que, entre tantos outros, acaba contribuindo para uma trajetória escolar de fracasso. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Nessa perspectiva, inseridos numa sociedade que é ao mesmo tempo marcada pela incerteza e imprevisibilidade e reprodutora de desigualdades sociais históricas, os autores questionam o lugar que a escola poderá ocupar na vida dessas juventudes, problematizando que:

[...] se a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1.083).

A estrutura do componente curricular Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio acreano reafirma que sua finalidade primeira é o desenvolvimento de habilidades práticas, voltadas fundamentalmente ao mercado de trabalho. Isso se torna mais problemático posto que a “escolha” dos jovens não é meramente arbitrária ou baseada em seus anseios, muito menos dependem única e exclusivamente deles, como os documentos normativos nacionais e acreanos

tentam apresentar, mas são fortemente marcadas por suas condições materiais de existência. Isso posto, trata-se não apenas de uma divisão no currículo, mas de uma forte fragmentação social existente na sociedade brasileira.

Com isso, há uma tendência de que os jovens das escolas públicas e das regiões mais interiorizadas e de maior vulnerabilidade socioeconômica, como é o caso do estado do Acre, sejam os mais afetados por essa divisão ao terem que “escolher” seus projetos de vida, restando-lhes apenas como “opção” a formação técnica, através de cursinhos de curta duração.

No Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização curricular, o termo “projeto de vida” já não apresenta mais a ambiguidade apresentada no PLI, de modo que este passa a ser caracterizado apenas como componente curricular/disciplina e não mais também como metodologia (PAPFC, p.6). Em que pese essa tentativa da SEE em ajustar uma única caracterização para o Projeto de Vida, assim como no PLI, também no PAPFC o respectivo componente curricular continua com a finalidade de desenvolver habilidades, como “ser cooperativo, entender de tecnologias”, dentre outros reproduzidos do PLI, o que caracteriza uma atribuição de sentidos adicionais ao componente Projeto de Vida.

Considerando que os Planos de Flexibilização Curricular das escolas teriam que ser elaborados com base no PAPFC, estes reproduziram seus enunciados, não apenas em relação à caracterização do Projeto de Vida como componente curricular/disciplina, mas também nas estratégias metodológicas apresentadas para sua materialização no campo da prática pedagógica das escolas, de modo que estas sejam “dinâmicas e atrativas” para os estudantes. Para além disso, os PFC de algumas escolas evidenciam que para ministrar esse componente curricular, o professor deve ter o “perfil adequado”. (PFC/SAS, 2019, p.16). Esse aspecto se confirma na fala da integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC e de um professor:

[...] Para trabalhar o projeto de vida, mais ainda o professor *precisa ter um perfil*, pois nós tivemos um exemplo de que, mesmo o professor sendo aprovado após a entrevista, mesmo a equipe considerando que esse professor seria “bacana e tal”, esse professor entrou em depressão, ele não soube conduzir o projeto de vida e um professor com depressão não pode trabalhar com projeto de vida [...] (IEEM/SEE, 2020, grifos nossos).

Eu sou uma pessoa muito comunicativa, também, muito animada, sei falar bem, aí eles me perguntaram se eu não tinha interesse, porque eles achavam que eu tinha o perfil de Projeto de Vida e tava precisando na escola e eles ainda não tinham encontrado... aí eu disse: “bom, eu não conheço, nunca nem ouvi falar, mas eu posso ir, sem problema”. Aí ela disse “olha, então tu vai fazer uma avaliação primeiro” com o pessoal do Ensino, acho que era do Ensino Médio lá da SEE, que eles têm um órgão lá, um setor pra isso. Aí ela disse “tal dia tu vai fazer uma avaliação, eles vão fazer uma entrevista com você,

e aí, se você passar, você vai ser lotada na escola”, aí foi. Eu esperei o dia da entrevista, acho que foi um dia depois, aí eu fiz a entrevista e elas acharam que eu tava no perfil, e aí eu fui. A 1ª pergunta que ela me fez, foi o quê que eu entendia, se eu já tinha ouvido falar do Projeto de Vida, o quê que eu achava que era Projeto de Vida. Claro que eu já tinha pesquisado. Porque... enfim... eu ia fazer uma entrevista, precisava de um conhecimento básico, aí eu falei o que eu já tinha lido algumas coisas sobre... É... o que eu tinha entendido era só pelo que eu tinha lido. Pelo que eu tinha estudado... E depois ela perguntou porquê que eu achava que eu tinha o perfil pra professora de Projeto de Vida, no quê que eu era formada... Aí eu falei, falei a mesma coisa que eu falei pra tu. (PEP4). Aí aconteceu a mesma coisa com meu cunhado, também. (PEP4).

Atrelado à forte prioridade que vem sendo dada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao uso do termo resiliência nos discursos oficiais nos diversos espaços sociais e institucionais no processo de implementação do Novo Ensino Médio, o estado do Acre apresenta também a preocupação de selecionar os professores que tenham o “perfil adequado” para ministrar o componente curricular Projeto de Vida. Pelas falas anteriores, tanto da IEEM quanto do PEP4, este “perfil adequado” estaria relacionado ao de um(a) professor(a) comunicativo(a), bem humorado(a) e que fosse capaz de motivar os alunos, mesmo em meio às adversidades da vida. Não por acaso, o Projeto de Vida transformou-se em um componente curricular que prioriza o desenvolvimento de competências socioemocionais

. Em relação à esta temática, Krawczyk e Zan (2021) pontuam que o investimento em uma educação com foco nas competências socioemocionais, principalmente, no desenvolvimento da resiliência, pode levar a uma formação alinhada a um contexto educacional, econômico e social que se distancia de qualquer projeto comprometido com transformações sociais significativas.

Nessa perspectiva, as autoras trabalham com a hipótese de que a preocupação das atuais políticas curriculares – principalmente no contexto de crise econômica e aumento do número de pessoas desempregadas – com um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, estaria articulado com o que Safatle (2020, p. 30) chamou de “design psicológico” do neoliberalismo, ou seja, um projeto que tem como objetivo a “[...] internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos os meandros da vida [...]”. (KRAWCZYK e ZAN, 2021, p. 110). Nesse sentido, as competências socioemocionais caracterizam a retomada da psicologização das instituições escolares, utilizadas como estratégias para que as discussões de perspectiva política acerca da qualidade educacional sejam negligenciadas.

Partindo da perspectiva de que o ensino focado nas competências socioemocionais está fortemente alinhado às narrativas mercadológicas, de entidades ligadas ao setor empresarial, de organizações internacionais, as autoras assinalam uma preocupação em anunciar a importância dessas competências para que ao construir seu projeto de vida, o estudante seja capaz de decidir quem ele quer ser, identificando e desenvolvendo as competências socioemocionais necessárias para proceder de maneira satisfatória. (KRAWCZYK e ZAN, 2021, p. 111).

A compreensão de educação socioemocional a partir dos documentos normativos nacionais do Novo Ensino Médio, assim como nos documentos da SEE/AC e das escolas-piloto, parece ser a de aquisição do processo de controle das emoções, de modo a encorajar o sujeito e a empatia com os demais. Nesse sentido, ser resiliente pode ser entendido como ter a capacidade de enfrentar as adversidades, vencer conflitos, adaptar-se às mudanças e reagir positivamente a elas, sem que afetem seu equilíbrio psicológico ou emocional, sendo esta uma habilidade bastante valorizada nos trabalhadores, haja vista que contribui com a melhora de seu desempenho e garantia de sua fidelidade à empresa, contribuindo, assim, para seu sucesso. É nessa perspectiva que ela se insere no contexto escolar institucional, como uma competência que pode e deve ser aprendida e desenvolvida na escola, para que o estudante tenha não apenas uma trajetória escolar, mas também uma vida de sucesso. (KRAWCZYK e ZAN, 2021, p. 123-124).

Corroborando essa perspectiva, Lamosa (2020) acentua que o golpe desferido em 2016 foi a janela de oportunidade para o maior número de contrarreformas educacionais ocorridas nos últimos anos, desde os grandes cortes orçamentários, até a Lei 13.415/17, utilizados como estratégias da supremacia burguesa e no bojo da ampliação do fascismo, para ajustar a instrução do servidor às prerrogativas do trabalho uberizado que requer além de aceitação, “adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe”. (LAMOSA, 2020, p. 18). Neste sentido, a importância atribuída às competências socioemocionais existentes nos documentos das políticas educacionais atuais, seria uma manifestação do desejo da classe empresarial de estabelecer um perfil de servidor adequado às imposições dos ideais de reprodução do capital na atualidade.

Isso posto, corroboramos a perspectiva de que, considerando o contexto atual de grave crise econômica e de omissão do Estado na proposição de políticas públicas que minimizem as difíceis condições de vida da maioria da população, a ênfase em reformas educacionais que

priorizem as competências socioemocionais, e em especial a habilidade de resiliência, parece ser “uma aposta em uma formação compatível com a adoção de um ‘novo normal’ e ‘inevitável’ contexto educacional, social e econômico, que em nada se compromete com transformações sociais significativas”. (KRAWCZYK e ZAN, 2021, p. 124).

De acordo com Alves e Oliveira (2020), o componente Projeto de Vida é influenciado por organismos multilaterais e por entidades particulares na BNCC do Ensino Médio, ressaltando que o termo “projeto de vida” precisa de um cuidado especial por parte dos professores, posto que este foi descontextualizado de seu sentido original, de modo a disfarçar interferências e os propósitos dos organismos multilaterais e do setor econômico na deliberação das políticas curriculares no Brasil. Nessa perspectiva, as autoras alertam para o fato de que ao assumir o Projeto de Vida como projeto formativo, sem levar em consideração o contexto socioeconômico atual de elevada redução nos postos de trabalho e da consequente precarização das condições de trabalho, principalmente para as juventudes, as escolas colocam em risco sua função social.

Nesse sentido, uma análise sobre a adesão do *slogan* “projeto de vida” nos documentos normativos oficiais recentes para o Ensino Médio, requer que a associação entre os campos econômico e educacional brasileiros sejam consideradas, assim como a conexão entre as atuações do setor econômico e o Estado. Essa conexão, expressa na atual reforma, se pauta numa concepção de educação que seja alinhada ao campo econômico, em que predomine a formação para o trabalho e que produza lucro e desenvolvimento para o país. Diz respeito, assim, a uma perspectiva utilitarista de educação, haja vista que esta não é produzida tendo como prioridade a formação humana em perspectiva integral, mas como um meio para o alcance de determinadas finalidades.

Acerca destas finalidades assumidas pela escola nas reformas educativas contemporâneas e em especial na Reforma do Ensino Médio, Alves e Oliveira (2020) pontuam que essa função de formação do trabalhador confere à escola uma característica de momentaneidade, com vistas à adequação das exigências do capital no tempo necessário. Tal condição se apresenta inadequada com a função social da escolarização de formação para a emancipação, socialização e produção do conhecimento, de modo que mesmo que a escola tivesse essa intenção, jamais teria condições de atender às necessidades de formação de mão de obra compatíveis com as demandas de cada momento histórico. Nesse sentido,

a aproximação do campo econômico com o campo educacional, em face do capital simbólico dos agentes dos campos em questão, numa relação social legitimada pelo Estado, corrobora o processo de metamorfoseamento de alguns termos originários do campo educacional, como é o caso de projeto de vida, que tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.22).

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário lembrar que as políticas curriculares não são produzidas apenas nos gabinetes dos órgãos públicos em suas diversas instâncias gerencialistas, haja vista serem essas ressignificadas nos contextos escolares, a partir dos sentidos e releituras feitas por seus sujeitos, de modo que o que é proposto nos documentos normativos, bem como o contexto em que serão inseridos, devem ser analisados. Mas para além disso, é de extrema relevância que se atente para as formas como essas proposições são materializadas nas instituições escolares, bem como as reais intenções e consequências dessas políticas para os sujeitos aos quais são destinadas. (LOPES, 2004).

Assim como Língua Portuguesa e Matemática, não por acaso, o Projeto de Vida ganha tamanha relevância nos currículos das escolas de Ensino Médio, tendo não apenas uma carga horária maior que os demais componentes curriculares, como lugar garantido nos três anos da última etapa da escolarização básica. Com isso, recorremos a Alves e Oliveira (2020) para conseguir depreender os cuidados que os educadores devem ter em relação a esse componente curricular, que parece estar seduzindo muitos educadores, a exemplo da integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC.

As autoras evidenciam que a expressão “projeto de vida” surge pela primeira vez no Parecer CNE nº 15/98, que estabeleceu as DCNEM. Fez-se também presente em instruções publicadas pela Unesco desde a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, com discursos atualizados e prescritos em diversos documentos direcionados à educação em âmbito mundial; em publicações do Banco Mundial e do BID que também indicavam o Projeto de Vida como elemento central para a conquista de boas práticas na educação das juventudes. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.23).

Em 2008, 2010 e 2011, três estudos publicados pela UNESCO foram de extrema relevância para o Ensino Médio brasileiro. A publicação de 2008, intitulada *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade* voltou-se para todos os países constituintes da organização, no intuito de contribuir com a definição de eixos comuns que deveriam nortear as políticas educacionais para a etapa.

Nesse sentido, o respectivo documento apresentou as tendências mundiais, apontando os rumos que a educação secundária deveria seguir, considerando as perspectivas globais da atualidade (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.26-27), recomendando que,

a fim de preparar os jovens para a vida e para o trabalho em um mundo em rápida mutação, os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover repertório mais amplo de saberes necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, competências genéricas essenciais, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica. Eles podem ser assegurados por meio de um período comum de estudos fundamentais e pela postergação máxima possível da orientação dos alunos à modalidade geral ou vocacional. Por ocasião da orientação, a articulação entre educação secundária geral e educação técnico-profissional e treinamento deve garantir a livre circulação dos alunos entre elas, em função de suas aptidões e inclinações. A certificação obtida em uma delas deve ser igualmente reconhecida pela outra e ambas devem permitir o acesso ao ensino superior. (UNESCO, 2008, p. 27).

Em 2010, a publicação do estudo *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, tratou de analisar algumas experiências que integravam o Ensino Médio à Educação Profissional, de modo que alguns autores brasileiros que tiveram seus estudos contemplados na referida publicação da UNESCO elucidaram que as discussões acerca da educação profissional deveriam ter como princípio que seu sentido profissionalizante deveria se caracterizar como mais uma oportunidade para que os estudantes pudessem construir seus projetos de vida. Isso não quer dizer que a finalidade primeira da etapa final da escolarização básica estivesse focada na simples formação para o trabalho e atendimento às demandas do capital. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 27).

O terceiro estudo intitulado “Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” desenvolvido pela UNESCO, desta vez com o suporte do MEC, apresenta sugestões para a estruturação curricular do ensino médio, integrado à formação técnica. Nessa proposta, o componente Projeto de Vida seria trabalhado nos dois últimos anos do ensino médio, e o currículo seria organizado a partir das quatro áreas de conhecimento, sendo a oferta da formação técnica realizada no quarto ano desta última etapa da escolarização básica (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.28).

Para além da conexão com os organismos multilaterais na proposição das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, as autoras chamam atenção também para o imbricamento do MEC com instituições do campo econômico privado nas proposições acerca do Projeto de Vida,

sendo que estes atuaram de maneira mais incisiva na inclusão dessa demanda na BNCC. Dentre essas instituições, ganham destaque a Fundação Lemann, o Movimento Todos pela Educação (TPE), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Ayrton Sena (IAS). Um breve resumo de suas proposições, estão dispostas no quadro a seguir.

QUADRO 20 - INSTITUTOS, DOCUMENTOS, AÇÕES E RECOMENDAÇÕES SOBRE O COMPONENTE PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO BRASILEIRAS (2010-2018)

Institutos Documentos	Ações Recomendadas	Recomendações/considerações
ICE	Caderno: Projeto de Vida (S/D)	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil
IAS	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012)	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para assim, contribuir com a educação plena dos mesmos.
Fundação Lemann	Pesquisa Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018)	Síntese: “Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes”. A pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a realizarem os seus projetos de vida.
TPE	Pesquisa para subsidiar a BNCC, em parceria com a Fundação Lemann (2018); Projeto e Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.

Fonte: (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 28-29).

Corroborando a análise realizada na seção da tese em que se apresentou o *modus operandi* das instituições ligadas ao setor empresarial no processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do Acre, o quadro anterior apresenta o interesse em comum das instituições nele apresentadas, com destaque para o projeto de vida, reafirmando a atuação cada vez mais forte dessas instituições nas políticas públicas educacionais, desde o processo de elaboração dos currículos até o monitoramento de sua materialização nas instituições escolares, de modo que tenham controle sobre a formação escolar que as juventudes brasileiras venham a receber nas escolas. Assim, se desde os anos 1990 já havia uma discussão acerca do projeto de vida, pautada nos documentos dos organismos multilaterais, a partir da aprovação da BNCC do Ensino Médio, em dezembro, de 2018, essas discussões não mais se limitam a algumas experiências isoladas em algumas redes estaduais, mas ganha força em escala nacional. Nesse sentido, Alves e Oliveira (2020) pontuam avaliam que,

[...] a versão aprovada está bem mais alinhada com o prescrito pelas fundações, como demonstra o anterior. Considerando o papel dessas fundações e dos sujeitos individuais na disputa acerca de uma BNCC, como demonstram Peroni, Caetano e Lima (2017), compreendemos a centralidade das competências e do protagonismo juvenil na perspectiva economicista e utilitarista, alinhada aos princípios da formação do capital humano. Essa perspectiva oculta a precarização das condições de trabalho e a redução na oferta de empregos formais no Brasil, em especial após a reforma trabalhista aprovada em 2017 — que afeta a todos os brasileiros, conforme indica Antunes (2018), mas cujos danos mais se evidenciam em certos grupos etários e sociais. Dizer à juventude que uma formação pautada nas competências, no projeto de vida e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa, sem nenhuma efetividade (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p.31-32).

Esta seção permitiu analisar os documentos produzidos pela SEE/AC – Plano de Implementação (PLI) e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) – e o Plano de Flexibilização Curricular elaborado pelas escolas-piloto para a implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Para além do forte alinhamento dos respectivos documentos aos discursos normativos oficiais, de modo que apenas no PFC de uma das escolas se percebe uma certa crítica ao modelo de flexibilização curricular como entrave para uma formação integral dos estudantes, a análise empreendida possibilitou ainda identificar as interpretações e ressignificações da SEE/AC e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio no processo de

implementação do Programa Novo Ensino Médio a partir dos códigos Flexibilização Curricular, Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil.

Em relação ao código Flexibilização Curricular, o movimento de recontextualização ocorre em vários momentos, iniciando pela descontextualização dos itinerários formativos de sua caracterização original enunciada nos documentos normativos nacionais. Isso se materializa nos documentos da SEE/AC à medida que o Projeto de Vida, as Eletivas e a Língua Espanhola são também considerados itinerários formativos. Ao caracterizar os componentes eletivos como disciplinas temáticas, os documentos da SEE/AC e escolas-piloto também descontextualizam seu sentido e finalidade apresentados nos documentos normativos nacionais oficiais, que é a preparação dos estudantes para iniciarem seus processos de escolha. Assim, para além dessa ressignificação atribuída ao componente curricular eletivo, os sentidos de caráter pragmático atribuídos aos mesmos, denotam uma perspectiva, no mínimo ingênua, de solucionar problemas que demandam transformações bastante complexas, como a garantia de que os estudantes possam, de fato, fazer suas escolhas.

Assim, ao se constatar que na perspectiva dos documentos analisados, o protagonismo estudantil assume características como formação de grêmio estudantil; grupos de líderes; clube da merenda; clube de minorias; clube de jogos, dentre tantas outras estratégias vistas como metodologias ativas capazes de garantir o efetivo protagonismo dos estudantes. Desse modo, os documentos não apenas descontextualizam seus sentidos e finalidades, como contribuem fortemente para que os jovens tenham uma visão bastante rasa e limitada do que venha a ser protagonismo. Assim, para além de dar aos jovens a falsa sensação de que este tem o total domínio sobre suas escolhas, o que se mostra um tanto perverso com as juventudes tão diversas e desiguais, tais práticas enfraquecem o sentido político do protagonismo enquanto possibilidade de transformação de suas condições de vida e da própria sociedade.

Em se tratando do projeto de vida, este ganha sentidos adicionais, por vezes ambíguos, ao enunciado nos documentos nacionais, ora sendo caracterizado como componente curricular, ora como procedimento metodológico. Outros sentidos adicionais são atribuídos ao Projeto de Vida quanto às suas finalidades, como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, dentre outros, apresentam uma forte relação com o desenvolvimento das competências socioemocionais, em especial a habilidade de ser resiliente diante dos problemas. Considerando que os alunos das escolas públicas acreanas são em sua maioria originários de

famílias pobres, o desenvolvimento de tais competências - inclusive por parte dos professores que também passaram por uma “seleção” para ministrarem o componente curricular projeto de vida e, mesmo assim, alguns desenvolveram depressão, como afirmou a integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC - parecem ser habilidades muito mais importantes de serem construídas e cultivadas na escola, do que uma sólida formação científica voltada para a compreensão das relações sociais de produção responsáveis pelas desigualdades, inclusive educacionais. Resiliência, empatia, docilização dos corpos e disciplina parecem fazer parte do *modus operandi* do “Novo Ensino Médio”.

A análise desses documentos nos permitiu, portanto, identificar de que no processo de elaboração dos documentos da SEE/AC e das escolas-piloto para a implementação do Programa Novo Ensino Médio no Acre, um processo de recontextualização das proposições presentes nos documentos normativos nacionais. Assim, a apropriação da política curricular oficial não aconteceu de maneira linear, revelando diferentes processos de incorporação que conferem à reforma um alcance relativo. Essa recontextualização deriva dos movimentos de apropriação por parte dos sujeitos envolvidos, movimentos estes marcados por interpretações e ressignificações dos textos com a finalidade de adequar tais proposições ao contexto local.

Na quinta seção são analisadas as interpretações e ressignificações dos textos normativos da reforma do Ensino Médio pelos gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio.

5. RECONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA PELOS SUJEITOS DAS ESCOLAS-PILOTO NO ACRE

Prosseguimos nesta seção com o objetivo de analisar as interpretações e ressignificações da reforma curricular do Ensino Médio produzidas por gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto, em suas experiências com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e nas formas pelas quais dialogam e atribuem sentidos aos documentos normativos nacionais e estaduais da reforma.

O questionário elaborado com 39 questões – objetivas e subjetivas – foi enviado via *google formulários* (Ver Apêndice 8) para o e-mail de 205 sujeitos das nove escolas-piloto, no dia 10 de setembro de 2021. Desse total de formulários enviados, obteve-se a resposta, após quase dois meses, de apenas 41 deles, sendo 32 professores, 5 coordenadores pedagógicos, 2 coordenadores de ensino e 2 gestores, com representantes de todas as nove escolas. O e-mail e número de telefone dos gestores escolares nos foram repassados pela integrante da equipe do Ensino Médio da SEE/AC, após obtermos autorização da Secretária de Educação para a realização da pesquisa (Ver Anexo 2).

Considerando a reduzida quantidade de formulários respondidos, recorremos à realização de entrevistas semiestruturadas com a intenção de complementar os dados da pesquisa. Como no final do formulário foi solicitado que aqueles que concordassem com uma possível entrevista, colocassem seu e-mail no formulário, o critério de escolha dos entrevistados foi o fato de terem disponibilizado seus respectivos e-mails. Mesmo que doze (12) sujeitos tenham se prontificado no formulário a conceder a entrevista, dois deles acabaram não as realizando, alegando também a falta de tempo, principalmente em virtude da sobrecarga de trabalho a que estavam sendo submetidos no Novo Ensino Médio e pelo fato de este estar sendo implementado em momento de pandemia. Com isso, insistimos através de e-mail e mensagens no WhatsApp com outros sujeitos das referidas escolas, mas não obtivemos êxito, de modo que ao final foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: 1 gestor, 1 coordenador de ensino, 4 coordenadores pedagógicos e 4 professores. As entrevistas foram realizadas durante o mês de novembro de 2021 através do Google Meet, com sugestão de roteiro previamente elaborado (Ver Apêndice 9) e tiveram uma média de 1 hora e trinta minutos de duração.

O respectivo roteiro foi elaborado a partir das categorias *Flexibilização Curricular*, *Projeto de Vida*, *Protagonismo Juvenil*, *Empreendedorismo* e *Relação Público Privada*, de modo a identificar em cada uma delas, os possíveis códigos pelos quais os sujeitos expressavam em alguma medida as subcategorias do movimento de recontextualização apresentadas no campo teórico de Bernstein: seleção, deslocamento de sentido, descontextualização ou atribuição de sentido adicional (ou reposição adicional). Durante o processo de análise dos questionários e entrevistas foi realizada uma fragmentação/categorização das narrativas dos sujeitos participantes, no sentido de analisá-las a partir dessas subcategorias da recontextualização. Essa categorização/fragmentação demonstrou que uma mesma fala poderia se enquadrar em mais de uma das subcategorias, mas para fins didáticos, foi considerada apenas uma das subcategorias que as narrativas poderiam representar.

Apresentamos no quadro a seguir algumas características dos sujeitos entrevistados e a criação de um código com letra e número para cada um deles com a finalidade de preservar seu anonimato.

QUADRO 21 - PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Função	Área de Formação	Disciplinas ministradas	Nível de Formação	Tempo/funções exercidas na educação	Localização escola	Código
Gestor	Licenciatura em Química	-	Especialização em Ensino de Química e em Educação Especial	7 anos: professor e gestor em 2020.	Zona urbana; bairro periférico	DPE3
Coordenador de Ensino	Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas	-	Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia	29 anos: professor, coord. de ensino e ped.	Zona rural: 80 km da capital. Atende alunos residentes em ramais ⁷⁴ de difícil acesso.	CEEP1
Coordenador Pedagógico	Licenciatura em Arte	-	Mestrando em Educação, pesquisando o Ensino de Arte no Novo EM.	8 anos: prof. substituto Artes Cênicas/UFAC; prof.	Zona urbana	CPEP1

⁷⁴ Ramais é como são chamadas as estradas de terra batida construídas às margens das principais rodovias na região amazônica. Constituem-se, portanto, em ramificações de uma estrada.

				no EF; coord. de ensino e ped.		
Coordenadora Pedagógica	Licenciatura Letras Português e Espanhol	-	Especialização em Educação Especial	15 anos: prof. EF e EM e coord. ped. ⁷⁵	Bairro periférico	CPEP2
Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas	-	Mestrado em Educação	19 anos: 11 anos na SEE como assessora pedagógica na SEE; prof. EF; coord. ped. Novo EM	Bairro periférico	CPEP3
Coordenador Pedagógico	Licenciatura em Pedagogia e Geografia	-	Especialização em Psicopedagogia	22 anos: prof. EF e EM; coord. Ped.	Bairro periférico	CPEP4
Professor	Licenciatura em Filosofia	Filosofia; Rota de Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias	Graduação	7 anos: professor	Bairro periférico	PEP1
Professora	Licenciatura em Letras Português	Língua Portuguesa; Eletivas – Poetas/Poesias	Especialização em Língua Port. e Psicopedagogia	30 anos: coord. ped. (1 ano); prof. Ensino Infantil, EF e EM.	Bairro periférico	PEP2
Professor	Artes Visuais	Arte e Rotas de Aprofundamento	Graduação	9 anos:	Bairro periférico	PEP3
Professora	Licenciatura Letras Espanhol	Projeto de Vida e Língua Espanhola	Graduação	7 anos: técnica administrativa na SEE e professora	2 escolas de bairro periférico	PEP4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas entrevistas, 2021.

5.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O CONTATO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

As primeiras perguntas do formulário tinham como objetivo saber se os sujeitos pesquisados tinham conhecimento sobre a escola em que trabalhavam ser piloto do Novo, Ensino Médio, seu tempo de experiência como professor dessa etapa na rede pública, bem como se eles sabiam identificar e se haviam realizado a leitura dos principais documentos norteadores da reforma. Quando perguntado se sabiam que a escola em que trabalhavam é uma das escolas-

piloto do Novo Ensino Médio, todos os sujeitos responderam que sim. Em relação ao tempo de experiência como professor no Ensino Médio público, 70,7% dos 41 respondentes afirmaram ter mais de três anos, ao passo que os 29,3% restantes, menos de três anos.

Quando questionados se conheciam ou se já haviam lido os documentos orientadores do Novo Ensino Médio, 80,5% responderam que sim e 19,5% afirmaram desconhecer tais documentos. Vejamos no quadro a seguir, os documentos que os participantes afirmaram conhecer e ter lido:

QUADRO 22 - DOCUMENTOS ORIENTADORES DO NOVO EM CITADOS PELOS PARTICIPANTES

Documento	Quantidade	Percentual
BNCC	15	42,86%
Currículo de Referência Único EM do Acre	1	2,86%
Currículo do Novo EM	5	14,29%
Currículo por competências	1	2,86%
DCNEM	2	5,71%
LDB	1	2,86%
Lei 13.415/17	2	5,71%
Materiais sobre a implementação da reforma	1	2,86%
Materiais sobre os Itinerários Formativos	1	2,86%
Materiais sobre Projeto de Vida	1	2,86%
Materiais sobre Rotas de Aprofundamento	3	8,57%
PAPFC	1	2,86%
Portaria 1.432/18. Referenciais elaboração dos itinerários formativos	1	2,86%
Total	35	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário, 2021.

Em relação aos principais documentos orientadores nacionais – a Lei 13.415/17; a Portaria MEC nº 649/18, que Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; a Port. MEC nº 1.432/18, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos; a Resolução CNE nº 03/18, que atualizou as DCNEM –, a Lei 13.415/17 e as DCNEM foram citadas por apenas 2 dos 35 sujeitos respondentes, e os demais documentos orientadores nacionais sequer

foram mencionados. Assim sendo, depreende-se que existe um grande desconhecimento dos sujeitos escolares em relação aos princípios básicos de reestruturação do Ensino Médio, normatizados pelos respectivos documentos. De um modo geral, como elucidado no quadro, os sujeitos se referem a diferentes materiais tanto em âmbito nacional quanto estadual que expressam, em alguma medida, uma relação com a reforma, mas que não são necessariamente os documentos norteadores desta, como, por exemplo: a LDB, materiais sobre implementação da reforma, materiais sobre itinerários formativos, materiais sobre projeto de vida, materiais sobre rotas de aprofundamento.

5.2 CÓDIGOS E RECONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DA REFORMA NAS ESCOLAS-PILOTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO

Desde os anos 1990, mais especificamente, desde a elaboração dos PCN de 1998 até a atual Reforma do Ensino Médio e a BNCC, vem se delineando uma efetiva ausência dos profissionais da educação na formulação das políticas públicas educacionais. Com isso, ao receberem os documentos normativos das novas políticas, os gestores, coordenadores e professores recebem algo que lhes é estranho, haja vista que tais documentos trazem conceitos e/ou propostas na maioria das vezes alheias à realidade escolar, copiada de outros países ou de agentes multilaterais. Considerando esse pressuposto, torna-se fundamental captar os efeitos dessas políticas educacionais e curriculares sobre os sujeitos escolares, que acabam sendo desprezados nesse processo de formulação.

Partimos do pressuposto de que o que se materializa na prática pedagógica escolar não é uma reprodução espelhada do que é proposto nos documentos normativos, haja vista que estes passam por um processo de compreensão dos sujeitos, de adesão ou de negação, mas também de resignificação, e que este movimento está relacionado com a concepção de currículo e de cultura escolar. Nesse sentido, se partirmos da compreensão do currículo apenas como um texto contendo uma lista de conteúdo a ser seguida, não faz sentido se discutir o movimento de recontextualização, de apropriação dos sujeitos escolares dos dispositivos normativos oficiais.

Assim, em contraste com esse pensamento de currículo convencional, partimos da perspectiva crítica de currículo como uma porção da cultura em termos de conteúdo, de práticas pedagógicas, de avaliação, que consideradas importantes em um dado momento histórico, são incorporadas pela escola, tratando-se, portanto, de uma porção da cultura que se torna

escolarizada, de modo que o currículo passa a estabelecer uma estreita relação com a cultura da qual ele é referência. Assim, compreendemos que

a educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 35⁷⁶).

Nessa perspectiva, a relação entre cultura e educação/currículo é vista como um terreno contestado, haja vista que não há uma única cultura, homogênea e universalmente aceita e praticada, e por isso, a mais adequada para ser transmitida de geração em geração através do currículo. Ao contrário disso, indissociável da ideia de grupos e classes sociais, a ideia de cultura é que esta é por excelência o campo de disputas pela perpetuação ou superação das desigualdades sociais, sendo o currículo escolar, “terreno privilegiado de manifestação desse conflito”. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36). Nesse sentido, longe de ser o meio pelo qual os conhecimentos serão transmitidos e passivamente absorvidos, o currículo é visto como um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36).

Partindo dessa concepção de currículo, compreendemos que quando a escola recebe um novo texto curricular, ela já se organiza de alguma forma, já produz suas práticas com vistas a materialização da ação educativa, ou seja, ela já tem sua própria cultura escolar. A partir desse pressuposto, e com base nos dados obtidos dos 41 sujeitos que responderam ao instrumento enviado e aos 10 que nos concederam as entrevistas, apresentamos a seguir os códigos pelos quais foi possível captar o movimento de recontextualização dos sujeitos em relação aos textos normativos oficiais da reforma.

⁷⁶ Com relação à grafia do nome de Tomaz Tadeu da Silva, optamos por respeitar em nossas citações e referências à grafia assumida e mantida na edição da obra *Currículo, cultura e sociedade*, que manteve apenas “Tomaz Tadeu” na capa, na ficha catalográfica e no interior do livro.

5.2.1 Mudanças e inovação no novo ensino médio

Em relação às mudanças e inovações trazidas pelo Novo Ensino Médio, quando solicitado aos participantes que eles as pontuassem, as rotas de aprofundamento (15) foram as mais citadas, seguidas do protagonismo dos estudantes (12) e do Projeto de Vida (8). Dentre outras mudanças foram mencionadas ainda em menor proporção: criação das disciplinas Eletivas (3); metodologias mais atrativas para os alunos (5); redução de componentes curriculares existentes (3); não preparação para o ENEM (2); criação de componentes curriculares dos quais os professores não têm formação (2); maior democratização da educação através da BNCC (1); preparação do aluno para a vida (1) e introdução de tutorias (1).

Em relação à percepção dos sujeitos sobre essas mudanças, dos 34 que responderam à questão, 15 manifestavam uma percepção negativa, 12 consideraram as mudanças positivas, 4 parcialmente positivas e 3 deles mantiveram uma posição de neutralidade em relação às inovações. Dentre as principais críticas apresentadas pelos sujeitos que perceberam as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio como negativas, destacam-se: a) Componentes curriculares novos, sem que os professores tenham sido formados para ministra-los; b) Não atende à realidade dos estudantes e professores; c) Escolas sem infraestrutura adequada; d) Redução dos conteúdos da formação básica dos estudantes; e) Sobrecarga de trabalho docente; f) Ampliação das desigualdades educacionais.

Pelas diferentes respostas desses sujeitos, é possível inferir que estes fizeram a opção por alguma forma de resistência às mudanças apresentadas pelo Novo Ensino Médio, ao pontuarem elementos considerados negativos, problemáticos e até mesmo que os desafios apresentados não se resumem ao contexto escolar, mas às reformas estruturais nas políticas públicas e sociais como um todo.

Eu sempre pergunto pra eles o que eles acham: “você acham que esse novo modelo, tá contribuindo?” Eles estão colocando esse novo modelo pra tentar mudar algumas coisas, dar um incentivo pros alunos, para os alunos terem mais oportunidade, mais autonomia, que sejam protagonistas, enfim, que o aluno seja o centro. Só que os problemas que existem na educação, e essa frase eu não me lembro onde foi que eu vi, se a gente for parar pra pensar, não é um problema de ensino, é um problema político. Então, por mais que eles mudem o currículo e tal, a sociedade, em si, precisa mudar. A política da sociedade, em geral, precisa mudar, não é o ensino[...] na sociedade em que a gente tá agora, não tem... Os alunos estão desesperançosos, eles não têm esperanças de muita coisa mais, eles não têm interesse em muitas coisas, sabe? E, assim, não é culpa deles, tá? E eu falo pra eles, porque a maioria dos jovens, eles ouvem muitas coisas ruins sobre

eles mesmos [...] e, assim cara, é um problema político, não tem nada a ver com ensino. (PEP4).

Nós professores estamos completamente perdidos, pois temos que lecionar conteúdos dos quais nós nunca estudamos nas nossas graduações. O conteúdo do material didático é completamente diferente do conteúdo das rotas de aprendizagem e dos referenciais curriculares, ou seja, não tem absolutamente nenhuma utilidade. Não houve nenhuma formação continuada por parte da Secretaria de Educação. No final das contas repete-se o que sempre vem ocorrendo na história da educação do Brasil: o professor se vira. (PEP).

Bom, enquanto professor, pela minha disciplina, pelo caráter reflexivo e pela criticidade, eu tento formar pra vida, para lidar com os dilemas existenciais. O objetivo do governo, da instituição, é pra se inserir no mercado de trabalho. Mas eu receio que a educação está pecando, está formando mal os nossos alunos. Eles não saem em condições nem para ser um bom cidadão, e muito menos para ser inserido no mercado de trabalho. Me parece que a educação... Eu acho que ela não está mais nem em crise, ela está em colapso [...]. (PEP1).

[...] em conversas com amigos, coordenadores e professores das escolas particulares, eles não estão mudando a estrutura da escola particular, eles não estão tirando nenhuma aula de Língua Portuguesa, nenhuma aula da Matemática, nenhuma aula da História, da Biologia, não estão tirando nada, eles estão acrescentando. Esse abismo que há dentro da universidade pública entre as vagas destinadas às escolas, aos alunos carentes, às escolas públicas e os alunos que vêm das escolas particulares, principalmente nos cursos mais desejados, cada vez aumenta mais. Ao invés de que é o propósito dessas mudanças todas que estão correndo na nossa educação, a BNCC, o Novo Ensino Médio, entre outros, ao invés de diminuir, estão ampliando essa desigualdade de acesso às Universidades públicas, principalmente. (CPEP4).

Dentre os argumentos dos que apresentaram uma percepção parcialmente positiva acerca das mudanças, destacam-se que estas são necessárias, mas ainda insuficientes para atender às demandas, principalmente das escolas públicas; são positivas porque favorecem a autonomia dos estudantes, mas em contrapartida, retira-lhes conteúdos importantes e sua materialização na prática pedagógica é inviável. Esses argumentos conduzem à interpretação de que mesmo percebendo os problemas que essas mudanças acarretam, seja na formação básica dos estudantes, seja por sua dificuldade de materialização no campo da prática, conforme pontuado, ainda assim esses sujeitos reproduzem os discursos oficiais, mesmo que parcialmente.

Já os que apresentaram uma percepção totalmente positiva das mudanças, justificam-nas pelo fato de possibilitarem maior autonomia e formação integral dos estudantes; permitem que os estudantes estejam preparados para acompanharem as transformações demandadas pela sociedade do século XXI; uma preparação para a vida e com o uso de metodologias e recursos inovadores. Considerando que esse discurso está presente nos documentos normativos estaduais,

conforme analisado na seção anterior, e considerando ainda a falta de condições estruturais básicas na maioria das escolas e sem que os professores tenham sido devidamente formados, como também já sinalizado, a defesa de alguns professores pelo uso de “novas metodologias” como sendo uma das grandes mudanças e inovações do Novo Ensino Médio, nos permite inferir a existência de uma perspectiva um tanto ingênua e romantizada do que seja a inovação na educação, por parte desses sujeitos.

Com a preocupação em identificar a relação entre educação, tecnologias e inovação, Sales e Kenski (2021) fizeram uma discussão teórica ampliada sobre o sentido da inovação na educação, salientando que a criação de mudanças e inovações no processo de ensino e aprendizagem diz respeito à viabilização de processos que se utilizem de práticas compartilhadas, colaborativas, em que o protagonismo do estudante se constitua como elemento essencial, não apenas para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, mas também para a condução metodológica do trabalho com os mais diversos conteúdos curriculares. Nesse sentido, as autoras ressaltaram que a inovação, na instituição escolar,

não diz respeito somente à presença e uso de meios digitais avançados em processo tradicionais de gestão e de ensino. Muito menos se refere à implementação de modismos metodológicos passageiros ou mudanças no documento curricular. Inovação institucional – sobretudo nos espaços educacionais amplos – *exige envolvimento de todos os participantes*, requer planejamento e gestão para a mudança, muito além dos processos que ocorrem nas salas de aulas. Processo comprometido com novas e diferentes atitudes voltadas para a participação, colaboração, comprometimento, em direção a uma educação criativa e disruptiva que faça sentido para a instituição, para os sujeitos aprendentes e para a sociedade. (SALES; KENSKI, 2021, p.30).

Nessa perspectiva, as autoras salientam ainda que os desafios da inovação na educação demandam que o atual processo de formação tenha um novo sentido. Sentido este que busque um modelo educacional capaz de contemplar os anseios e as necessidades formativas da atualidade, direcionando os sujeitos para uma aprendizagem disruptiva que seja capaz de solucionar problemas educacionais há muito tempo já identificados. Assim, a mudança e a inovação requerem primeiramente que se retome a importância social da escola na sociedade, para além das condições de formação para o trabalho, tendo como objetivo primordial a inclusão social e a ampliação das condições de cidadania dos estudantes, para que estes possam se integrar ativamente em seus contextos sociais e econômicos aos quais pertencem. Em contrapartida, as inovações exigem que, assim como o currículo dos estudantes, os saberes ensinados aos docentes

precisam permitir que estes pensem, planejem, e compreendam a instituição escolar como espaço social de formação, mudança e inclusão social, reconhecendo-se como elemento importante neste processo. (SALES; KENSKI, 2020, p.33). Dito de outro modo, mudar e inovar, não é usar “novos” métodos em uma escola dual, excludente e em que não há participação efetiva de seus atores, em especial dos professores, no processo de construção de seu currículo. Não é essa inovação que parece estar acontecendo nas escolas-piloto acreanas, conforme alguns relatos:

Então deixa eu só te falar uma coisa e se você quiser colocar essa minha fala que eu vou te falar agora, como uma grande observação na sua tese, eu não vou ter problema nenhum em você dizer “ai o professor falou isso aqui”. O Novo Ensino Médio é muito importante, mas eu vou te dizer, não vai mudar nada. Vai ter uma melhora, mas, na minha opinião, o que vai mudar mesmo na qualidade da educação no Brasil é a estrutura física. É estrutura física e melhoria... e melhoria de salário. Eu digo, eu desafiei, eu desafio qualquer ministro, desafio qualquer um, qualquer gestor público da esfera Estadual, Federal... Se ele fizer um projeto e, nesse projeto, ele colocar uma escola com 25 alunos na sala de aula... com 25 alunos não precisava de nada de Novo Ensino Médio. (PEP3).

A gente começou na loucura porque não tinha orientação nenhuma. Nós, da equipe pedagógica fomos estudar... Fomos estudar para trazer um pouco de, como é que chama, acalmar os professores que iriam trabalhar conosco. “Coordenadora, pelo amor de deus, como é que a gente vai fazer não sei o quê? (CPEP3).

Qual é o problema, hoje, 2021, nas escolas-pilotos, ao meu ver? Que, o perfil do professor não é condizente com esse perfil que está no itinerário. Porque não houve uma preparação, não houve uma formação, só vai ter formação a partir de 2022, então nós passamos 3 anos enquanto escola-piloto vivendo na prática, errando e fazendo. Essa é a realidade nua e crua da escola-piloto. Só chegou o plano e diz assim, ó: “é assim que é a rota, as unidades são essas e vocês vão trabalhar dessa forma”. Por exemplo, eu tenho professores aqui de humanas que têm 5 unidades de uma mesma rota. (CEP1).

O problema é que nós não estávamos preparados para ensinar esses conteúdos, e aí não houve nenhum tipo de formação continuada por parte da Secretaria de Educação no sentido de nos preparar para lidar com essa realidade. E aí esse lance da, por exemplo, aqui fala do contexto local... A relevância do contexto local, eu ministrei, semestre passado, as rotas de aprendizagem. E eu, professor de Filosofia formado, acabei lecionando o conteúdo de História do Acre, que é interessante, é importante a gente conhecer. Enquanto que o professor de História ministrou uma rota, um conteúdo de Filosofia. Eu, Filosofia, ministrando História do Acre, e ele, formado em História, ministrando Filosofia (PEP1).

Para além dessa perspectiva limitada de inovação e mudança por parte de alguns participantes da pesquisa, de maneira geral, as respostas em relação às inovações e mudanças apresentadas são diversas e controversas, apresentando incorporações apenas parciais das mudanças e inovações do Novo Ensino Médio. Por outro lado, apesar da incorporação parcial,

haja vista que nenhum dos respondentes mencionou todas as mudanças estruturais presentes na reforma, algumas delas desferiram críticas ao modelo apresentado, como a redução dos componentes curriculares, a criação de outros para os quais os professores não possuem a devida formação e o fato de não prepararem os estudantes para o ENEM. Em contrapartida, alinhados aos discursos dos defensores da reforma, outros participantes consideraram como mudanças, a maior democratização da educação – haja vista a existência de uma BNCC – e a preparação do aluno para a vida e as tutorias⁷⁷.

Importante ressaltar que o sentido de inovação propagado nos documentos normativos nacionais se ressignifica no campo de recontextualização pedagógica, ou seja, no campo da prática no contexto da escola. O discurso da reforma veiculado pelos documentos normativos oficiais, bem como por aqueles que a formularam e defendem, tem como finalidade aplicar nas mudanças realizadas uma acepção de inovação positiva, baseada na concepção de que a oportunidade de escolha dos itinerários formativos se apresentaria como uma grande novidade no Ensino Médio, deixando-o mais atraente para os estudantes. Contudo, considerando que dos 34 sujeitos participantes que responderam à questão relacionada à percepção sobre tais mudanças, 15 manifestaram uma percepção negativa – principalmente frente aos problemas estruturais das escolas e de formação dos professores - é possível depreender que o sentido de inovação tenha sido descontextualizado e que outros sentidos lhes tenham sido atribuídos, no campo da prática.

Em relação à necessidade ou não da reforma, 58,5% dos participantes a consideraram necessária, ao passo que 41,5% julgaram a reforma desnecessária. Vejamos no quadro a seguir as justificativas apresentadas pelos participantes acerca de seus respectivos posicionamentos.

QUADRO 23 - JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS PELOS SUJEITOS ENTREVISTADOS SOBRE A NECESSIDADE OU NÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Justificativa	Quantidade	Percentual
Necessária pois desenvolve habilidades socioemocionais	1	2,44%
Necessária pois promove a autonomia do estudante	3	7,32%
Necessária, mas não nesse momento de Pandemia	2	4,88%
Necessária pois os altos índices de evasão e reprovação já indicavam a	1	2,44%

⁷⁷ Esse termo será tratado na sequência da tese.

necessidade de mudanças		
Necessária pois, diferente do ensino tradicional, prepara o aluno para a vida e não apenas para avaliações	2	4,88%
Necessária porque tem um currículo único para todo o Brasil	2	4,88%
Necessária pois é inovadora e atende às necessidades educacionais da nova geração de estudantes do século XXI	9	21,95%
Necessária pois forma o aluno para o mercado de trabalho	1	2,44%
Necessária, mas não da forma como está sendo feita.	4	9,76%
A Reforma não funciona pois falta condições estruturais de operacionalização	2	4,88%
Desnecessária por desconsiderar a realidade das escolas e dos estudantes	3	7,32%
Desnecessária pois inviabiliza a formação integral do aluno	1	2,44%
Desnecessária pois não prepara para o ENEM	3	7,32%
Desnecessária pois precariza a profissão docente	3	7,32%
Desnecessária pois forma os estudantes para o trabalho precarizado	1	2,44%
Desnecessária por retirar conhecimentos dos alunos, prejudicando a formação crítica e cidadã	3	7,32%
Totais	41	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos do questionário, 2022.

Em relação à justificativa apresentada por dois participantes, de que o Novo Ensino Médio é importante porque a existência de um currículo único (BNCC) garantiria maior qualidade de ensino, inúmeros estudos acerca das políticas curriculares já apontam que, ao contrário de democratizar, a existência de um currículo único para escolas tão diversas e desiguais como as escolas públicas brasileiras, só tendem a aumentar o fosso de desigualdades. Problematicando a “necessidade” de uma Base Nacional Comum, Alves (2014) chama a atenção para o fato de que diante de tantas metas interessantes, inovadoras e importantes existentes no PNE, necessárias para a melhoria da qualidade do ensino, o grande destaque deu-se em torno de se fazer uma BNC para a Educação Básica. Para explicar a forte mobilização em torno da elaboração de uma BNC, em detrimento das outras metas, como, por exemplo, o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, a autora ressalta a importância de se entender o movimento vivenciado na atualidade, fomentado, em grande medida, por entidades e fundações ligadas ao setor empresarial interessados na célere implementação de uma Base Nacional Comum.

Com base nisso, Alves (2014) enfatiza que a elaboração de currículos com a participação de todos os atuentes na educação exige que, para além de inúmeros acordos entre as diversas correlações de forças existentes, tanto a nível local, regional e nacional, não se considere uma BNC como um objeto, mas sim como um processo, uma vez que tratada como objeto, esta possibilita que o conhecimento seja convertido em mercadoria, de modo que a informação passe a ser vendida como qualquer outro produto. (ALVES, 2014, p 1.447). A autora exemplifica essa ideia, ao revelar que em um encontro da UNDIME em que ela estava presente, o representante da Fundação Lemann anunciou a facilidade de se pensar em uma Base Nacional Comum, alegando que, para isso, seria suficiente que esta fosse compreensível e objetiva o suficiente para que os docentes a pudessem cumprir. Na mesma linha de interesse, o representante do Todos pela Educação definiu o currículo como sendo o que os docentes devem realizar em sala de aula, querendo com isso enfatizar que a simples existência de uma BNC resolveria todos os problemas educacionais (ALVES, 2014, p. 1477).

A autora conclui sua problematização afirmando:

As táticas não são generalizáveis, não ‘viajam’ e, portanto, não têm valor para quem busca o lucro. Ao contrário das estratégias que têm condição de ‘viajar’, dando a ilusão que são aplicáveis por toda a parte, igualmente. Quando se percebe que não deu certo, porque as condições objetivas, locais e temporais, são diferentes, inicia-se um processo de “buscar os culpados”: os alunos/alunas carentes, os professores/professoras mal preparados, como acontece, frequentemente, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas, também se pode exportar/importar. (ALVES, 2014, p. 1.478).

Ainda acerca da “necessidade” de um currículo comum nacional, Moreira e Tadeu (2013) argumentam que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica”. (MORREIRA; TADEU, 2013, p. 74). Com o objetivo de problematizar as implicações desse combo de reformas que imperam em tempos de triunfalismo conservador, os autores alertam para a importância de se questionar quem são os líderes dessas reformas e quem sairá vencedor ou perdedor com a implementação dessas políticas. Sustentando, portanto, que tais pautas estejam sendo estabelecidas por grupos de direita, como elucidamos na discussão da interferência dos agentes privados no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto acreanas, para Moreira e Tadeu (2016), estes têm como estratégia:

[...] transferir para a escola e outros órgãos públicos, a culpa pelo desemprego e subemprego, pela perda de competitividade econômica e pela suposta ruptura dos valores e padrões “tradicionais” da família, da educação, e dos locais de trabalho remunerado e não remunerado, culpa essa que cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas consequências. O “público” agora tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o “privado”, o centro de tudo o que é bom[...] Afinal, “já sabemos” que os servidores públicos são ineficientes e indolentes, ao passo que as empresas privadas são eficientes e vigorosas. (MOREIRA; TADEU, 2016, p. 82-85).

Com isso, entra no bojo desse projeto societário a tendência de que as escolas privadas para os filhos dos privilegiados sejam menos regulamentadas, ao passo que para as escolas públicas caberá o forte monitoramento e controle de suas ações, bem como os baixíssimos investimentos em suas condições estruturais, valorização e remuneração de seus docentes. Tratam-se, portanto, de reformas baratas, sem os devidos investimentos, que para além de interessarem apenas aos seus reformuladores ligados ao setor empresarial, e pautadas em um sistema de currículo e avaliações nacionais, tendem a ratificar e exacerbar ainda mais as diferenças de raça, gênero e classes social. (MOREIRA; TADEU, p. 95).

Chamou-nos atenção alguns participantes terem pontuado como inovação no Novo Ensino Médio, as chamadas tutorias ou mentorias. Estas dizem respeito às reuniões de formação, que agora recebem essa denominação. Esse fator não parece ser uma simples troca de nomenclatura, das funções educativas, uma vez que se inserem no bojo de uma reforma que possibilita o “rebaixamento da profissão docente de modo a torná-lo um mero tutor, que teria a função de orientar, ao invés de ensinar, e a de permitir que pessoas com “notório saber” possam ministrar aulas”. (MAGALHÃES, 2019, p. 14). Ademais, as competências exigidas nesse contexto assinalam que cabe aos estudantes buscarem os meios necessários ao desenvolvimento de suas competências, isentando o docente ou tutor de qualquer responsabilidade do aprendizado dos estudantes. (MAGALHÃES, 2019, p.14).

Cabe ainda destacar a justificativa de alguns participantes acerca da necessidade dessa reforma, quando enfatizaram que esta possibilita a formação dos estudantes para a vida e não apenas para as avaliações. Reproduzindo o discurso hegemônico dos defensores da reforma, esses sujeitos desconsideram que o estreitamento curricular provocado por ela, e a maior importância atribuída às disciplinas de Português e Matemática, servem justamente para atender as demandas das avaliações em larga escala.

5.2.2 Flexibilização curricular e o discurso do protagonismo juvenil

Objetivando captar o movimento de recontextualização nos códigos *Flexibilização Curricular e Protagonismo Juvenil*, procedemos no questionário e nas entrevistas com questões abertas, para que os sujeitos pudessem falar sobre sua compreensão em relação aos mesmos, bem como a forma como estes estavam acontecendo no campo da prática pedagógica. Assim, a fim de apreender os sentidos que os entrevistados atribuíram ao termo “Flexibilização Curricular”, disponibilizamos o Art. 36 da Lei 13.415/17 e pedimos que lessem e comentassem sua compreensão acerca do seguinte enunciado:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 3-4).

As respostas dos 10 entrevistados foram as mais diversas e distantes do sentido original dos textos normativos oficiais, de modo que 8 deles teceram fortes críticas ao respectivo modelo de currículo, ao passo que 2 manifestaram uma incorporação apenas parcial da flexibilização curricular, concordando com seu discurso normativo, mas recusando em aceitá-lo, haja vista que a alteração curricular dele proveniente reduz a carga horária de alguns componentes curriculares, prejudicando a atividade docente. Vejamos algumas das respostas dos participantes:

Eu creio que isso é bom, hoje, porque o aluno ele tem a opção, ele tem as disciplinas comuns da BNCC e ele pode escolher essa rota de aprofundamento no que ele gosta. Então eu acredito que, esses Itinerários, tipo chocou muito alguns que estavam acostumado com tudo prontinho ali, só Português, Matemática, Ciências, mas também teve alguns, a maioria, teve uma grande maioria que gostou. Gostou da mudança. *Eu não gostei como professora de espanhol porque mexeu com a minha estrutura.* (PEP4, grifos nossos).

Então eu acredito que tenha uma visão de uma palavra que me preocupa muito nesse artigo 36, que é o *arranjo curricular*. Então, assim, uma preocupação que traz principalmente para nós que somos professores de Arte, essa questão dos arranjos que traz essa palavra conceituada, dentro do documento, que é a flexibilização curricular é o *medo de não ter um parâmetro. É um currículo imposto*, a Rota é assim, tem que fazer assado, tem que dividir assim, e não sei o quê... Achem a melhor forma que vocês têm que fazer e a gente joga fora toda a nossa formação, nossos discursos, nossas ideologias, da pedagogia da autonomia, da libertadora, sabe? Das abordagens lindas que a gente vê em várias formações. (CPEP1, grifos nossos).

Nós ainda estamos nos adaptando a essa nova realidade e, de fato, houve sim uma flexibilização com relação aos conteúdos, no sentido de que não são mais aqueles conteúdos fechados, estanques aos quais nós já estávamos habituados. Foram retirados alguns conteúdos da própria Filosofia e inserido outros. *Eu não sei quais foram os critérios dessa tomada de decisão, mas me parece que não foram feitos por profissionais da área. Eu não consegui identificar uma lógica*, a partir do ponto de vista de quem trabalha na área da Filosofia”. (PEP1, grifos nossos).

Eles não estão estudando mais Biologia, não estão estudando mais Física, não estão estudando mais a base. Minha preocupação com essa flexibilização foi essa. (CPEP3, grifos nossos).

Percebe-se nas respostas, e em especial nos trechos destacados, uma preocupação dos coordenadores e professores com a formação científica básica dos estudantes, fortemente enfraquecida a partir dessa flexibilização curricular, e em especial através da oferta dos chamados “arranjos curriculares”, que como bem expressou um dos coordenadores, não baliza através de um parâmetro de qualidade socialmente referenciada a definição dos conhecimentos a serem ofertados aos estudantes. Isso ficou mais evidente quando os participantes citaram quais são os componentes curriculares eletivos ofertados nas escolas, como veremos mais adiante.

Quando perguntado o nome dos itinerários formativos que estavam sendo ofertados na escola, nenhum dos participantes respondeu corretamente, mencionando para além das rotas de aprofundamento que estavam sendo ofertadas, também o Projeto de Vida, as disciplinas Eletivas, e a Língua Espanhola como itinerários ou percursos formativos. Essa falta de conhecimento acerca do que sejam os itinerários formativos no Novo Ensino Médio se confirmou também quando 51,2% dos participantes afirmaram estar sendo ofertado mais de dois. Considerando que cada escola está oferecendo apenas duas rotas de aprofundamento (itinerários formativos), depreende-se que a maioria dos sujeitos não sabe realmente o que sejam os itinerários. Das respostas atribuídas, podemos inferir que influenciou essa falta de compreensão o que já mencionamos em seção anterior quanto à organização da matriz curricular das escolas-piloto de 2020, em que a SEE/AC denominou determinados elementos da parte flexível de itinerários formativos. De todos os participantes, apenas um percebeu esse distanciamento do sentido original dos itinerários ou percursos formativos:

Pela grade que eu tenho aqui do Ensino Novo Médio, a SEE organizou assim: a parte da Base Comum que é comum a todos os estudantes, a BNCC, e a parte dos itinerários formativos ela colocou assim: Eletivas, Projeto de Vida e Rotas, como se todos eles fossem os itinerários, mas eu sei que os itinerários, na verdade, são só as Rotas. (CPEP1).

Ao responderem como os itinerários formativos estariam sendo trabalhados na prática nas escolas, 3 dos 10 participantes responderam que foram realizadas várias atividades práticas, corroborando o discurso da inovação e das metodologias ativas anteriormente discutidas. Os demais, não descartando o discurso das atividades práticas, pontuaram a dificuldade de materialização dos itinerários formativos devido à falta de compreensão da nova proposta e por causa do contexto de pandemia em que o Novo Ensino Médio foi implementado.

Na prática a gente não tem conseguido, a verdade é essa. (DEP1).

A gente desenvolveu várias atividades com exposição onde os alunos faziam a pesquisa do material, estudavam conteúdos, depois faziam exposição no pátio para as demais turmas. Então assim, esse formato de botar os alunos pra irem pra campo colher as informações e passar o que eles tinham aprendido, o aprendizado deles, eles mostrarem isso pra outras pessoas. (CEEP1).

Então, na prática, no final das contas, o professor ainda não compreendeu o que são essas rotas, por exemplo, e os alunos muito menos. Então, me parece que a gente, a todo momento, quer inventar a roda e faz as coisas, assim, meio que de qualquer jeito. Vai empurrando com a barriga, tenta fazer e ir aprendendo e ver no que dá. Eu acho que quando se trata de educação, esse tipo de abordagem é muito perigoso. Ela não pode ser feita. A gente não pode querer aprender fazendo, eu acho que tem que criar as condições para poder, depois, implementar. Por exemplo, nas apostilas, são sugeridas algumas propostas de atividade das quais são praticamente impossíveis de serem implementadas na nossa realidade. Se, por exemplo, na sala de aula não tem sequer uma tomada para ligar um data show, então não faz sentido o que tá se propondo. (PEP1, grifos nossos).

Nas horas aulas a prática é difícil na pandemia, porque com esse Novo Ensino Médio, quando você fala de itinerário, principalmente Linguagem, que a minha área, Linguagens e Códigos, ela tem muita prática porque ela consiste em colocar o jovem a ele ir à prática e, mais tarde, ele mesmo, por si só, se ele achar interessante aquilo, ele passar a desenvolver. (PEP3).

Então, se a pandemia realmente acabar em 2022, 2023, aí que nós vamos viver isso na prática de verdade. As ideias de projetos, as vivências práticas. A comunicação entre os alunos, a realização das disciplinas... A gente vai ver isso só quando a pandemia passar. (CPEP1).

A grande maioria dos participantes (90,2%) afirmaram que a pandemia impactou fortemente no processo de implementação. Os impactos apresentados estão dispostos no quadro a seguir:

QUADRO 24 - IMPACTOS DA PANDEMIA NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Impactos	Quantidade de respostas
A não participação dos alunos nas aulas online pois passaram a trabalhar na pandemia para ajudar a família	2
A falta de interação entre docentes, discentes e comunidade escolar	1
A precariedade da qualidade de ensino devido às grandes mudanças e em meio à pandemia onde não temos material nem acesso à internet para a maioria dos estudantes	9
Ampliação do trabalho docente	1
Dificuldades em replanejar as atividades para o ensino remoto	4
Eletivas e Projeto de vida sofreram maiores impactos pela falta de atividades práticas	4
Estimulou a autonomia dos estudantes	1
Estimulou ao uso das tecnologias educacionais e a pesquisa	1
Evasão escolar	4
Falta de apoio da SEE	2
Estudantes desestimulados	1
Impossibilidade de realização das aulas práticas	3
O desconhecimento dos pais e alunos sobre as mudanças no Novo EM	1
Prejudicou a construção coletiva da Reforma	1
Prejuízos à aprendizagem pois muitos não conseguiam participar das aulas online: ausência de internet e equipamentos eletrônicos adequados	6
Totais	41

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário.

Conforme sintetizado no quadro, dentre os impactos apresentados, destaca-se a precariedade da qualidade do ensino ofertado durante a pandemia, com sérios prejuízos à aprendizagem dos estudantes, principalmente pela ausência de recursos tecnológicos e acesso à

internet para a maioria deles. As narrativas dos participantes sinalizam ainda a dificuldade em replanejar suas atividades para serem trabalhadas de maneira híbrida, sem que tivessem o apoio e suporte necessários para isso. Segundo os sujeitos, a pandemia também desestimulou muitos estudantes a prosseguirem no ensino virtual, o que os fez evadirem da escola. Muitos porque, para além de não disponibilizarem dos recursos materiais necessários para a participação efetiva nesse formato de aula, precisaram também trabalhar não apenas para ajudar no sustento de suas famílias, mas para a garantia de sua própria subsistência, conforme explicitado na narrativa a seguir:

Agora eu percebi que, com a volta das aulas, cada turma tem mais ou menos 10 alunos nas aulas presenciais. Se fosse em tempos normais seria 40, 50. E aí se perguntou: onde é que está essa juventude? *Como a escola é de periferia, a resposta foi “ah, eles encontraram emprego e estão trabalhando”, então vão acompanhando por apostilas.* Mas eu creio, também, que muitos partiram pra isso daí. Pra empreender, para encontrar um ganha pão, vamos dizer assim, porque, por serem realmente de classe, de renda baixa, de classe... como dizer... assim, popular, *eles precisam lutar pela sobrevivência e mesmo... alunos que eu tenho, mesmo tendo ainda 15, 16 anos muitos deles já trabalham.* Tem muitos matriculados, vamos dizer, assim, cada turma tem 42, 43, só que não estão frequentando. Os alunos continuam fazendo as atividades em casa e no dia da prova vão fazer na escola, por isso passamos a manhã inteira aplicando provas. (PEP2, grifos nossos).

Em que pese a afirmação de dois participantes da pesquisa de que a pandemia estimulou a autonomia dos estudantes, bem como o uso das tecnologias educacionais e da pesquisa, a maior parte pontuou os grandes prejuízos que o contexto pandêmico produziu na implementação do Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, a maioria dos participantes afirmou que os grandes desafios ou dificuldades apresentadas nesse processo foram a intensificação do trabalho docente, a falta de condições estruturais e recursos materiais necessários, bem como a falta de compreensão do novo currículo. Apenas um sujeito respondeu que não houve desafio, outro não soube informar e outro deles apresentou como desafio o distanciamento dos conteúdos trabalhados nas rotas de aprofundamento com a realidade dos estudantes.

Mesmo que não estando diretamente relacionado com as mudanças advindas do Novo Ensino Médio, o movimento grevista dos trabalhadores em educação do Acre acontecido no período de dia 16 de fevereiro de 2022 a 1º de abril do respectivo ano – reivindicando ao governo estadual por melhores condições de trabalho, reposição salarial, realização de concurso público,

dentre outras pautas –, evidencia as precárias condições em que o Novo Ensino Médio estava se consolidando no estado. Segundo a presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC), em matéria publicada no Jornal G1 do Acre, em 04 de abril de 2022, o movimento foi suspenso, mas não porque houve acordo com o governo, haja vista que a proposta de reajuste salarial aprovada pelo governo estadual aconteceu à revelia da categoria dos trabalhadores ⁷⁸(NASCIMENTO, 2022). Em suas redes sociais, o professor da rede estadual acreana Wúdson Chaves, fez uma detalhada análise da proposta de reajuste salarial feita pelo governo estadual aos servidores educacionais, o que nas palavras do professor, mostraram-se um tanto “malvadas e duras” com a categoria.⁷⁹ Esse contexto nos permite inferir que esse novo projeto educacional tende a precarizar ainda mais as condições de trabalho dos docentes, que já são precarizadas.

Os principais desafios e dificuldades apontados pelos participantes da pesquisa no processo de implementação do Novo Ensino Médio foram o fato de terem que se planejar para ministrarem conteúdos dos quais nunca tiveram formação, tendo que trabalhar vários componentes curriculares, e até mesmo trabalhar em duas ou três escolas para poderem cumprir suas cargas horárias. As narrativas de alguns entrevistados permitem perceber a grande insatisfação destes com essa situação.

Se tu ver a revolta deles. “Não, não. Pode cancelar. Eu não quero mais eletiva, não”. Um professor lá, de Física, ele trabalha... olha só como ficou o contrato de Física, tá? Ele trabalha Física, ele trabalha eletiva e ele trabalha Rotas. Ele trabalha esses três componentes diferentes. Diferentes porque você trabalha a Física na área de formação específica do professor, beleza. Ele vem trabalhando nas eletivas, que ele pode propor um projeto baseado na sua disciplina, mas quando chega na Rota, aí já é diferente, tá entendendo? Dentro dessa rota nós temos 9 temáticas diferentes. (CPEP3, grifos nossos).

O professor tá meio... Ele tá meio sem opção, porque pra ele ficar numa escola só e ter maior contato, o professor tem toda uma relação, mesmo, com a escola. E ele estabelece essa relação a partir de muitos anos, de contato com toda a comunidade escolar. *Ou ele fica na escola e se enche de eletivas e rotas pra complementar sua carga horária, ou, se ele quiser ficar só na sua área, ele vai ficar em 2, 3 escolas ou até mais.* Eu tenho um professor aqui que tá em 3 escolas. Ele ia pegar Rotas, só que bateu os horários com a outra escola e a outra escola não cedeu ele... Então, como é que eu vou cobrar? A gente fica até com dó. Como é que eu cobro de um professor uma boa sequência didática, uma boa aula, um bom planejamento, se ele se divide em 3 escolas, sabe? É meio cruel, é

⁷⁸ Fonte: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/04/05/apos-quase-dois-meses-servidores-da-educacao-do-acre-suspendem-greve.ghtml>. Acesso em 19.04.2022.

⁷⁹ Fonte: <https://www.facebook.com/wudson.chaves>. Acesso em: 31.03.2022.

muito cruel com o professor. Eu tenho um professor aqui de História, que além de dar História, ela trabalha os 2 turnos e ele tem mais 5 unidades diferentes dentro da Rota. Então ele tem que fazer um plano pra cada unidade mais o plano de História. É muito cruel com o professor. (CPEP1, grifos nossos).

[...] E nessa pandemia a gente teve que fazer apostila, teve que desenvolver material para esses conteúdos, materiais que a Secretaria não disponibiliza porque ela não tem equipe técnica para acompanhar, para monitorar, orientar. Então, ficou tudo a cargo do professor, de ter que se virar, buscando na internet para aprender sobre algo que, em tese, nunca estudou na vida. (PEP1, grifos nossos).

Eu escolhi dar aula de Projeto de Vida porque a minha carga horária de espanhol diminuiu, então se eu fosse dar aula de espanhol, eu teria que dar aula em duas escolas, assim, pra receber o mesmo salário. Então eu escolhi Projeto de Vida porque é uma disciplina que tem, basicamente, em todas as turmas. Então eu não teria que trabalhar em duas escolas. (PEP4).

Os excertos anteriores nos permitem perceber que a insatisfação dos professores com o Novo Ensino Médio se deu principalmente pela sobrecarga de seu trabalho, ocorrida em decorrência do aumento dos componentes curriculares que precisaram ministrar para cumprimento de suas respectivas cargas horárias. Assim, sem possibilidades de escolha, os docentes se veem obrigados a ministrarem vários componentes curriculares, para os quais não foram devidamente formados, ou, quando possível, trabalharem em duas ou três escolas para terem a possibilidade de redução na quantidade de disciplinas ministradas.

Pesquisas realizadas em outros estados brasileiros, como a de Silveira; Silva e Oliveira (2021) no Rio Grande do Sul, com a finalidade de compreender o que revelam os discursos dos professores(as) de escolas-piloto acerca da profissão docente e do currículo do Novo Ensino Médio no contexto da prática, e de detectar possíveis ataques à profissão docente a partir desse currículo, depreenderam que esse projeto “tem produzido diferentes formas e manifestações de violência curricular e, por esse motivo, impõe sérios obstáculos ao exercício da docência, e à formação numa perspectiva de emancipação humana”. (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1.566).

Desse modo, pautados na concepção de violência curricular como “um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento” (GIOVEDI, 2016 *apud* SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021p. 1569), os autores identificaram nas narrativas dos sujeitos pesquisados:

[...] diferentes formas de manifestação dessa violência, pois esse novo currículo nega aos sujeitos do Ensino Médio o direito à autonomia, ao conhecimento e ao trabalho de

maneira digna, humana e em comunidade, abrindo brechas para que o Ensino Médio público seja enfraquecido enquanto etapa final da educação básica e enquanto direito para as juventudes e trabalhadores(as) da educação. (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1.581).

Essa importante preocupação em denunciar os impactos negativos desse projeto formativo de sujeito e de sociedade delineado pelo Programa Novo Ensino Médio, não apenas para as juventudes, como também para os profissionais da educação, também se apresentou na dissertação de Martini (2021) intitulada *Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores*. Em sua dissertação, a autora evidencia a desvalorização social da profissão docente, bem como as carências de investimento nas escolas e nos profissionais da educação de Santa Catarina, explicitando também que os professores do Ensino Médio estavam com uma sobrecarga de atividades, precisando trabalhar em várias escolas, o que implicou na insuficiência de tempo para o planejamento devido à sobrecarga do trabalho. (MARTINI, 2012, p. 242).

Para além do aumento da desvalorização e precarização da atividade docente, essas experiências no processo de implementação do Novo Ensino Médio em diferentes estados brasileiros, de norte a sul do país, sinaliza para uma forte tendência de enfraquecimento da relação entre os professores e seus alunos, bem como de seu vínculo com as escolas em que trabalham, elementos esses considerados essenciais para a melhoria da qualidade educacional, ratificado na narrativa da coordenadora pedagógica de uma das escolas-piloto:

A gente viu a diminuição da carga horária, professores que trabalhavam apenas na nossa escola no Ensino Médio antigo, tendo que pegar outras disciplinas para complementar sua carga horária, ou mesmo pegar outras escolas, então isso, logo de começo, criou esse impacto negativo. *Eles ficaram muito chateados*, e teve esse impacto. Até porque você tem que dar conta de conhecer a comunidade em que você trabalha. Então, assim, *quando você trabalha em várias escolas diferentes, isso não te ajuda a criar esse vínculo, a criar esse entendimento da comunidade*. Daquele sentimento de pertencimento. (CPEP4).

Em que pese o fato de que 90,2% dos sujeitos afirmaram ter participado de algum tipo de formação sobre a reforma, estas foram ofertadas virtualmente através das Plataformas Avamec e EducaBrasil, conforme discutido na terceira seção da tese, configurando-se mais como uma tentativa de ajustar as subjetividades dos docentes à racionalidade neoliberal que circunscreveu essa reforma. Nesse sentido, não contentes em manter sob controle a formação das juventudes, os interlocutores da Reforma do Ensino Médio apropriam-se também dos professores e

professoras, com o intuito de moldar subjetividades ajustadas ao novo projeto, além de promover o disciplinamento e o convencimento dos docentes para seu processo de implementação.

Como forma de induzir os professores a participarem das formações virtuais, estas foram vinculadas ao recebimento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP⁸⁰), como revelado na narrativa de um dos professores:

Inclusive, esse curso, ele entrou como sendo parte do currículo para recebimento de VDP. Quem não fizesse, poderia estar fora da VDP por não cumprir com essa complementação de curso. *É uma espécie de imposição.* É importante porque, quem não fizesse curso, não recebe a valorização de desempenho, mas fazer o quê. Vamos fazer o curso (PEP3).

Conforme apresentado no quadro a seguir, os temas mais citados pelos participantes nessas formações foram a Estrutura do Novo Ensino Médio, seguidos das Rotas de Aprofundamento, Eletivas, BNCC e Projeto de Vida. Os demais temas abordados seguem na perspectiva de questões metodológicas, incluindo a organização da sequência didática das aulas, as metodologias “inovadoras”, tutorias e até mesmo a taxonomia de Bloom⁸¹. Com foco no comportamento observável dos indivíduos e no alcance de objetivos previamente definidos, característico da pedagogia tecnicista dos anos 1960 e 1970, a taxonomia de Bloom passou a ser recuperada nos anos noventa, ganhando novamente evidência nas políticas educacionais

⁸⁰ “Lei Complementar nº 210, de 31 de março de 2010, altera e acresce dispositivos à Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999 e à Lei nº 1.704, de 26 de janeiro de 2006, relativo ao recebimento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP”. Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/premio-anual-de-valorizacao-e-desenvolvimento-profissional-vdp.8b8ebdf4-223a-414a-ac76-f660dc005592>. Acesso em 20.05.22. “O Art. 1º: Os arts. 23-A e 23-C, e o Anexo IV, da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, passam a vigorar com as seguintes alterações: Art. 23-A: Os professores da rede pública estadual de educação básica, do quadro de pessoal e temporários, que estejam em efetiva regência de sala de aula, terão o direito ao Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no Anexo IV. Art. 23-C. Os professores e os especialistas em educação da rede pública estadual de educação básica, que estejam no exercício da função de coordenador pedagógico nas unidades de ensino, terão direito a VDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no Anexo IV desta lei complementar”. Fonte: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3953>. Acesso em 20.05.22.

⁸¹ “Benjamin S. Bloom e outros educadores assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais com a intenção de desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor; criaram, no domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom. A principal ideia da taxonomia é que aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam (englobado na declaração de objetivos educacionais) possa ser arranjado numa hierarquia do nível de menor complexidade para o de maior”. (GALHARDI; AZEVEDO, p. 2013).

neoliberais atuais, como um reflexo de um sistema de controle e monitoramento empreendido pelo Estado. (OLIVEIRA, 2014).

QUADRO 25 - TEMAS ABORDADOS NAS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES

Temas	Quantidade de vezes citado
BNCC	6
Documentos Orientadores do Novo EM	1
Eixos Estruturantes	1
Elaboração do Plano de Ensino	2
Eletivas	6
Estrutura do Novo EM	11
Itinerários Formativos	5
LDB	1
Mentorias	2
Não recorda	4
Novas Metodologias	1
Projeto de Vida	5
Protagonismo Juvenil	1
Rotas de Aprofundamento	7
Sequência Didática	4
Taxonomia de Bloom	1
Totais	58

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário.

Com relação à participação da escola na escolha e construção dos itinerários formativos, 51,2% dos 41 respondentes do questionário afirmaram não ter havido participação. Quando solicitado aos que responderam ter havido participação que explicassem como esta aconteceu, as respostas foram: através do google formulários (6); durante os encontros pedagógicos e formações (4); com a participação da direção e dos professores (1); pessoalmente e pelo WhatsApp (1); democraticamente (1).

Ainda sobre a flexibilização curricular, quando perguntado aos participantes se havia oferta de disciplinas eletivas na parte diversificada do currículo, de modo que os alunos pudessem fazer suas escolhas, 38 dos 41 afirmaram que sim. Aos outros 3 que responderam não ter havido oferta de eletivas para escolha, foi solicitado que justificassem suas respostas: 2 deles não souberam justificar e o outro afirmou que como se trata de uma escola localizada na zona rural, os estudantes fizeram as eletivas que a escola tem condição de oferecer e que esta oferta se baseia na formação do professor que ofertará tal eletiva.

Quando perguntado o total de Eletivas que estavam sendo ofertadas na escola, as respostas variaram de 1 a mais de 10 Eletivas, sendo que a maioria não soube informar. Em se tratando de quais Eletivas estariam sendo ofertadas, a maioria também não soube responder. Dentre os que responderam, a variedade de eletivas ofertadas, citadas pelos participantes, totalizam 38, com as respectivas nomenclaturas: 1. Poemas Matemáticos; 2. Análise Comportamental de Jovem Depressivo; 3. Aprender a aprender; 4. Artes; 5. Biologia; 6. Corpos e Mentes; 7. Cultura Espanhola; 8. Diversidade Cultural no Brasil; 9. Do Lixo ao Luxo; 10. É Preciso Falar de Violência e Juventude.; 11. Educação Física; 12. Espanhol; 13. Etno Ciência e Ensino de Química; 14. Fábrica de Corpo; 15. Filo Artrópoda; 16. Física; 17. Fotografia; 18. Grafite como Arte Urbana; 19. Inglês; 20. Iniciação Científica; 21. Inteligência Artificial; 22. Ilusão de Ótica; 23. Master Cheff; 24. Medicina na Amazônia; 25. Moda; 26. Mundo Disney; 27. No Balanço do Hip Hop; 28. Olhar em Foco; 28. Os Encantos da Literatura de Cordel; 29. Paisagem Sonora; 30. Planejamento Financeiro; 31. Práticas Sustentáveis; 32. Qual é a sua Doutor? 33. Qual é seu Talento? 34. Química; 35. Restauração Ecológica; 36. Saúde e Nutrição; 37. Sexualidade: além do sistema reprodutor; Sou Fanzineiro⁸² e daí? 38. Terrário.

⁸² Fanzineiro é o editor de fanzine. A palavra *fanzine* vem da contração da expressão em inglês *fanatic magazine*, que significa em português revista de fãs. Isso significa que os *fanzines* são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum, sejam elas amadoras ou profissionais. Fonte: <https://www.redesagradouba.com.br/noticia/voce-conhece-o-genero-textual-chamado->

Com relação à forma como se deu a seleção/escolha das Rotas de Aprofundamento e desses componentes curriculares eletivos nas escolas, as respostas dos participantes do questionário variaram entre: escolhidas democraticamente; escolhidas pela direção e pelos professores; considerando a realidade de cada escola; escolhidas pela SEE; escolhidas pelos professores; escolha dos alunos através de um feirão virtual; temas escolhidos pelos professores para escolha dos alunos. Os dados das entrevistas, como podemos verificar nos excertos a seguir, nos permitiram esclarecer que a criação/seleção das Eletivas considerou basicamente a formação dos professores que as ministra, que são os professores que não conseguiram complementar sua carga horária na escola com a disciplina na qual ele tem formação. Assim, a SEE/AC encaminhou às escolas um “cardápio” com várias opções de Eletivas para que a escola, ou mais especificamente, o professor de Eletiva pudesse escolher ou criar outras. Acerca dessa informação, vejamos o que revela a coordenadora pedagógica de uma das escolas.

Envio de *google forms* para os alunos. Surge a partir do perfil do professor. Então, por exemplo, *as eletivas, elas são dos professores que não conseguiram fechar sua carga horária da formação geral básica, e aí complementam com eletiva ou com Projeto de Vida*, certo? Então, por exemplo, essa professora de Português, ela tem dois contratos, então ela tem Português nos dois turnos e mais duas eletivas de manhã e de tarde para fechar o seu contrato na escola. Então, automaticamente, a eletiva vai ser na temática da sua área de formação. É o próprio professor, junto com a nossa orientação, enquanto o coordenador pedagógico, a gente dá ideias, a gente dá um cardápio para eles e eles escolhem ou eles criam as suas eletivas, por exemplo. Por exemplo, no primeiro semestre, eu tive uma eletiva, que era “aprender a empreender”, então como eu tenho uma formação técnica em gestão, então eu fiz uma eletiva, mas,, por exemplo, temos professores de Arte que deu aula de modernismo, professor de Matemática fez uma eletiva de Educação Financeira, o professor de Educação Física fez um eletiva de jogos, a professora de Biologia fez sobre o aparelho reprodutor além da sexualidade... Então, automaticamente, o professor vai puxar para sua área de conhecimento, porque é mais tranquilo e ele domina mais. (CPEPI, grifos nossos).

Com relação à escolha/seleção das Rotas de Aprofundamento, como já evidenciado em momentos anteriores da tese, a definição deu-se a partir das condições estruturais da SEE/AC e das escolas e não efetivamente da escolha dos estudantes. Assim, a consulta virtual realizada nos permite inferir que serviu muito mais como uma formalização burocrática para caracterizar que os estudantes foram ouvidos em seus anseios, do que um processo verdadeiramente democrático

de escuta dos anseios desses jovens. Para além disso, considerando as condições diversas e desiguais das escolas, de modo que as localizadas no interior do Estado e nas regiões rurais são as mais precarizadas, essa flexibilização curricular parece intensificar ainda mais o fosso de desigualdades educacionais, como evidenciado na fala a seguir:

Teve alguns alunos até que visualizaram na rota técnica e profissional, mas infelizmente, nem a Secretaria tinha como também transportar esses alunos, lá da localidade, porque só na zona urbana que oferece, essa parte e lá na zona rural não. Então o quê que foi feito pela Secretaria, ela mostrou o cardápio, mas já foi dizendo *“oh, a possibilidade que tem pra ser trabalhado aqui é esse, os outros que escolherem aí, infelizmente, nesse momento agora não vai dar”*. (CEEP1, grifos nossos).

Depois que iniciou a pandemia, aí a gente sabe que dificultou mais, esse processo aí. Porque em 2020, poucos alunos tinham acesso à internet, eram poucos. Hoje nós temos em torno de 70% dos nossos alunos com acesso à internet, mas em 2020 nós não tínhamos nem 30%. Então a gente começou a fazer um trabalho apostilado. A gente trabalha, elabora, os professores elaboram as apostilas, com os conteúdos autoexplicativo, com todas aquelas orientações de elaboração de um material, *um conteúdo pra que o aluno vai estudar sozinho, como se diz, em EaD*. A nossa dificuldade maior é ainda fazer essas apostilas, esse material chegar a contento a todos os nossos alunos, inclusive a devolução desse material pelos alunos. Então quando a gente tá encerrando o ciclo ou bimestre que a gente percebe que ainda tem muitos alunos que não devolveram o material, alguns que não compareceram na escola, a gente faz a chamada busca ativa, orientada pela Secretaria de Educação. E a gente entra nos ramais, vamos procurar os alunos nas localidades, nas suas residências. *A maioria são trabalhadores da agricultura e a gente sabe que a zona rural a idade-série é um pouco distorcida, então nós temos alunos no 3º ano pais de família, mães de família, entendeu?* (CPEP1, grifos nossos).

Não bastasse o fato de que as Rotas e Eletivas não terem possibilitado a escolha dos estudantes, e estes, em especial os das escolas rurais, terem que estudar sozinhos por conta da pandemia e da falta de condições estruturais mínimas como acesso à internet, a forma virtual como estes tiveram que fazer suas “escolhas” não lhes permitiu, sequer, saber do que se tratava cada uma delas. Segundo alguns sujeitos participantes – representados na fala da coordenadora a seguir –, isso ocasionou arrependimento por parte de muitos estudantes quando retornaram às aulas presenciais.

Como ela foi virtual ela passou, foi apresentada pelos professores virtualmente, por cada um apresentando a sua eletiva, depois disso, o aluno, ele escolheu virtualmente, aqueles que escolheram por remotamente, a gente teve até uma grande surpresa, porque depois que a gente voltou para a escola, a gente teve um novo encontro com eles no auditório, e aí eles queriam trocar as eletivas, porque eles falaram assim *“ai meu deus, eu escolhi essa porque eu tive que escolher, mas eu não quero participar dessa eletiva”*. Agora, tu já imagina as rotas, tu já imagina! (CPEP3, grifos nossos)

Então quando os próprios alunos e a família, não viram mais essas disciplinas, as disciplinas anteriores aí na grade, eles tiveram uma surpresa. Então se fez uma reunião inicial, pra explicar um pouco das mudanças, como é que ia ser feito esse trabalho do novo currículo do Novo Ensino Médio. (CPEP1).

Agrava ainda mais este cenário, as disciplinas Eletivas que estão sendo ofertadas nas escolas, como explicitadas anteriormente, que vão desde “Master Chef” até “Mundo Disney”, o que comprova a materialização de um dos grandes problemas desta reforma já assinalado pelos estudiosos e pesquisadores das políticas educacionais, e em especial do Ensino Médio, que é o empobrecimento dos conteúdos ofertados às juventudes brasileiras. Nessa perspectiva, essa flexibilização, parece contribuir para a precarização do trabalho que, desprovido de identidade e vínculo coletivo, perpassa pelo neologismo do empreendedorismo que dissolve relações salariais, de maneira a retroceder o trabalho a uma mercadoria desassociada dos direitos trabalhistas sem organizações sindicais e até mesmo partidos políticos. Com isso, a formação sólida e necessária, consubstanciada em conteúdos científicos de disciplinas consolidadas, sob o bordão do empreendedorismo, é convertida pela formação da subjetividade humana, conduzindo o trabalhador a ter sua força de trabalho cada vez mais explorada. (POCHMANN, 2022).

Tal feito representa mais retrocessos para a educação básica, reforçando a dualidade estrutural já existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo desta etapa do ensino.

Ainda a fim de identificar a compreensão dos participantes acerca da Flexibilização Curricular, foi solicitado que falassem sobre a diferença entre Rotas de Aprofundamento e as Eletivas. Abaixo, destacamos algumas respostas.

As eletivas, a diferença das eletivas é questão, tipo projetos. Eu te apresento um projeto, a gente executa e a gente tem a culminância de projeto, entende? *As eletivas funcionam como um projetinho. Onde o professor vende o seu peixe pra trabalhar.* (CPEP3, grifos nossos).

Elas não são muito distintas, elas são praticamente a mesma coisa. Qual a diferença? Porque assim, as rotas, os conteúdos, as unidades, elas já vêm prontas, já vem montado ali o que o professor precisa aplicar durante aquela quantidade de horas disponibilizadas já no material. Já as eletivas, não, as eletivas elas são construídas durante o nosso ano letivo. (DEP3, grifos nossos).

Eletivas e projeto de vida na prática se caracteriza como “*oficinas práticas*”: falta aprofundamento do conhecimento científico nesses “componentes” curriculares. (CPEP2).

Olha, eu acho que a principal diferença, não sei se estaria certo, é *que eletiva tem um caráter de oficina*. Eu ainda não sei como são as rotas, mas a eletiva ela tem mais caráter de oficina do que as rotas. *E as eletivas elas estão mais relacionadas com conteúdos mais diferentes, [é] mais dinâmico.* (PEP4).

Assim como ocorrido nos documentos elaborados pela SEE/AC analisados na seção anterior, os professores, coordenadores e gestores acabaram por reproduzi-lo, conceituando e compreendendo os componentes curriculares eletivos de maneira descontextualizada em relação ao sentido original prescrito nos documentos normativos nacionais, que é o de possibilitar a oportunidade de escolha dos estudantes. A estes componentes os sujeitos atribuíram o sentido de “*oficinas*”, “*atividades práticas*” e “*projetinhos*”. Evidencia ainda mais esse deslocamento de sentidos atribuído aos itinerários formativos (rotas de aprofundamento) e aos componentes curriculares como as Eletivas, o fato de que os “conteúdos e unidades” a serem trabalhados nos itinerários já vem prontos da SEE/AC, ao passo que as eletivas seriam “construídas” na escola. Com isso a flexibilização curricular nas escolas-piloto acreanas distancia-se fortemente dos sentidos e finalidades prescritos nos enunciados dos textos oficiais.

Na última questão relacionada à Flexibilização Curricular, foi solicitado que os entrevistados lessem o parágrafo 2º do Art. 12 da Resolução CNE nº 03/18, que define os eixos estruturantes dos itinerários formativos (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), e em seguida comentassem o que entenderam sobre esses eixos, bem como se estes estavam sendo trabalhados na prática e de que forma.

A maioria dos entrevistados não soube explicar o que seriam os eixos estruturantes. Os que tentaram explicar, acabaram atribuindo-lhes sentidos por vezes confusos, outras vezes um sentido pragmático e utilitário aos eixos. De uma maneira geral, a análise dessas perguntas relacionadas à organização estrutural da parte flexível do Novo Ensino Médio nos permitiu depreender que tudo que os sujeitos consideraram como sendo uma “novidade” no Novo Ensino Médio, estava diretamente relacionado com a utilização de metodologias ativas, com destaque para o eixo empreendedorismo, que parece ser visto com bons olhos pela maioria dos entrevistados.

Em relação ao trabalho com os eixos formativos na prática pedagógica da escola, a maioria dos entrevistados sinalizou que estes estão sendo trabalhados mais em uma perspectiva teórica, outros disseram que os eixos não estão sendo trabalhados. As justificativas dos entrevistados para essa situação foi que os professores não entenderam como pôr em prática os eixos estruturantes, devido ao contexto de pandemia e a falta de condições estruturais das escolas, de modo que continuaram trabalhando da forma como sempre trabalharam. Vejamos alguns excertos dos gestores, coordenadores e professores que ratificam estas informações:

Estão sendo trabalhados, só que, assim, muitos professores, na sua maioria, quase todos, eu posso afirmar assim. *Como eu acompanho diretamente esses meus professores, a grande maioria ainda não sabe qual é o tom certo de trabalhar esses eixos, certo?* Então acaba sendo... *Acaba se trabalhando uma estrutura de uma disciplina normal.* Na pandemia não coube essa possibilidade, então a gente tá falando de um percurso normal, vamos imaginar daqui a 2, 3 anos... A intervenção sociocultural, como que isso atravessa os muros da escola. Como que essa unidade, dentro da rota de humanas, vai chegar na sociedade, vai impactar esse conhecimento para a sociedade e eu fecho com o empreendedorismo, como uma forma de trazer isso para o mercado de trabalho, podendo gerar renda, podendo beneficiar a comunidade, podendo levar ideias inovadoras... Então esses eixos estruturantes, eles são os guias de como tem que ser trabalhado as unidades dentro das Rotas. (CPEP1, grifos nossos).

De forma mais teórica do que prática. É mais teórica do que prática. Porque *nós gostaríamos de ter mais condições estruturais e de buscar conhecimento.* (CPEP4, grifos nossos).

É... na prática a gente não tem conseguido, a verdade é essa. E aí é como eu falei no início: a gente tem feito muitas adaptações. Muitas adaptações por quê? Os próprios professores, quando a gente reuniu a primeira vez, que apresentou: tá aqui o currículo, tá aqui as unidades, tá aqui o quê que vocês precisam seguir... *E no momento que a gente ia fazer a leitura, todo mundo tava abismado porque a gente nunca, nunca trabalhou tais situações dentro de uma sala de aula* (DEP1, grifos nossos).

Na prática, isso não fica claro, a gente não desenvolve esses eixos da maneira como é proposto. Primeiro porque, com relação à metodologia, a gente segue a nossa metodologia normal. Nós, professores, temos autonomia, não existe na prática, na nossa realidade local, um acompanhamento pedagógico que pudesse sugerir outras metodologias. Metodologias ativas... na prática isso não acontece. Na verdade, eu acho que *as condições estruturais até desfavorecem a gente poder inovar, assim, nesse sentido. Eu fui utilizar o data show e a tomada não funciona, não tem tomada em sala de aula, então. Não foi trabalhado na prática, por causa da Pandemia e também por falta de compreensão dessa proposta. Ela foi colocada à toque de caixa, sem uma participação direta nossa, de modo que a gente sequer assimilou quais mudanças são essas para poder, pelo menos, querer implementar. A formação que a Secretaria de Educação ofereceu foi com relação ao manuseio das novas ferramentas tecnológicas na pandemia.* (PEP1, grifos nossos).

Com a intenção de identificarmos a percepção e os significados atribuídos ao Protagonismo Juvenil, foi solicitado primeiramente no questionário que os participantes comentassem o que entendiam por esse termo, defendido pelo Novo Ensino Médio. Assim, foi solicitado que lessem um trecho do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio que dispõe sobre sua finalidade e, em seguida, comentassem o que haviam compreendido, e se esse protagonismo juvenil estaria se efetivando na prática escolar e de que forma.

Os dados obtidos evidenciam que a maioria (95,1%) dos pesquisados tem uma percepção bastante positiva da ideia de Protagonismo Juvenil, reproduzindo os discursos que provém do

campo recontextualizador oficial. Apenas dois, dos 41 respondentes do questionário, o percebe de maneira negativa, tecendo-lhes duras críticas, enquanto outros três participantes o veem de maneira positiva, ainda que tenham pontuado algumas limitações para sua concretização nas escolas. As limitações apresentadas foram a pandemia, as condições estruturais das escolas e a vulnerabilidade social e econômica de grande parte dos estudantes. Vejamos no quadro a seguir um resumo das justificativas acerca dos posicionamentos apresentados pelos participantes, bem como exemplos de como o Protagonismo Juvenil estava sendo materializado na prática pedagógica escolar.

QUADRO 26 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O PROTAGONISMO JUVENIL E EXEMPLOS QUE ESTE VEM SENDO PRATICADO NA ESCOLA

Percepção Positiva	Percepção Negativa/Crítica	Percepção positiva, mas difícil de ser concretizado	Exemplos de Protagonismo Juvenil na prática escolar
é o protagonista e o professor o orienta nessa jornada	Esse tipo de protagonismo está ligado, a meu ver, a tendência de educar para o mundo do trabalho, para o empreendedorismo, do se vira.	Pra mim não houve.	Atuação dos alunos em projetos sociais
Aluno participa ativamente na construção do conhecimento.	Falsa autonomia -	A meu ver é interessante. Se os alunos fizessem o que se pede e tivéssemos o devido suporte.	Os próprios alunos organizaram a festa de formatura, foram buscar patrocínio
Necessário para que os estudantes sejam mais ativos e não esperem apenas pelo professor.	-	Positivo, mas as políticas públicas não dão condições ao estudante de avançar.	-
Alunos tomam as rédeas de sua vida, assumindo quem são e lutando por dias melhores	-	Vejo de maneira positiva, mas a maioria não poderá escolher, mas a vida escolherá por ele pois muitos são muito passam fome, são meninos sofridos que percebemos pela fisionomia. Essa é uma	-

		realidade lá na escola. Muitos vão para poder comer.	
Importante para que os alunos entendam que são eles os responsáveis pelas mudanças que necessitam.	-	Oportunidade dos alunos serem atores e não coadjuvantes. Eu acho que algumas metodologias ativas corrobora pra que esse protagonismo juvenil seja possível, mas dentro desse contexto que a gente se encontra, ainda não me parece ser oportuno que isso aconteça.	-
Mais autonomia para que o aluno possa escolher seu futuro.	-	Percepção positiva, mas difícil de ser concretizado	-
Torna o jovem protagonista de seu próprio conhecimento e de seu futuro.	-	-	-
Que o jovem pode ser protagonista de seu próprio projeto de vida, basta ser coordenado no que fazer.	-	-	-
Necessário pois o jovem está na fase de se achar dono de si.	-	-	-
Tomar decisões e ser responsável por elas, sejam boas ou ruins.	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no questionário e nas entrevistas, 2020.

Conforme elucidado no quadro, o sentido e a finalidade do Protagonismo Juvenil defendido pelo Novo Ensino Médio – que seria oportunizar aos estudantes fazerem suas escolhas, de modo que seus anseios e necessidades fossem atendidos, fortalecendo seu interesse e garantindo sua permanência e aprendizagem na escola (BRASIL/MEC, 2018, p.1) –, ganha novos significados pelos sujeitos. Ao darem exemplo de como este se materializa na prática escolar, sobressaíram-se as atividades voltadas para projetos sociais e assistencialistas, conforme pontuado pelo PEP4:

A gente tenta fazer os estudantes serem protagonistas, tá? Mas eles não gostam muito, não. Eles gostam de ficar no canto deles, lá, encolhidos. Porque é uma mudança muito grande. Muito grande pros alunos. E eu falo pra eles, assim “vocês desde criança, vocês foram incentivados a serem calados, não falar. A não se expressar.” Então, tem, pra muito aluno é muito difícil eles tentarem exercer esse protagonismo porque *eles não têm autoconfiança neles mesmos*. [...] Eles gostam muito de fazer coisas assim “professora,

por quê que a gente não faz um torneio”, que eles gostam muito de *FreeFire*⁸³. É a nossa realidade, não tem como. Aí um aluno meu, que ele é muito inteligente, ele falou “professora, porque que a gente não faz um campeonato de *FreeFire*? Aí quem for participar do campeonato, ele paga tal quantia, a gente estabelece aqui na escola, e aí o dinheiro que a gente arrecadar, *a gente doa pra alguma instituição* lá das crianças carentes. Enfim... *Nesse caso, ele tá sendo super protagonista* [...] (PEP4, grifos nossos).

A fala do professor revela, portanto, o quanto o Protagonismo Estudantil tem sido descontextualizado do discurso oficial da reforma, de modo que não apenas os estudantes, como também o professor acaba atribuindo sentidos totalmente distintos dos que são propagados pelos documentos normativos oficiais. Nesse sentido, campeonatos de “Free Fire”, com arrecadação de determinadas quantias em dinheiro a serem doadas para instituições carentes, passam a ser vistas como exemplos de protagonismo dos estudantes, distanciando-se totalmente do sentido original deste termo.

Em sua tese de doutorado, Souza (2006) relembra a presença do termo Protagonismo Juvenil desde meados dos anos 1990 nos textos dos organismos multilaterais, organizações não governamentais, órgãos de governo e educadores, referindo-se a um modo de participação das juventudes na sociedade. A autora analisa o discurso originário do Protagonismo Juvenil, identificando que sua matriz discursiva se baseia numa concepção de sociedade formada por atores sociais que estabelecem relações de negociação com outras pessoas enquanto realizam atividades que beneficiam a si próprios e à sociedade em geral. Com isso, a atuação social, ocorrida no contexto público, constitui a base da “nova forma” de política prescrita pelo discurso. Nesse sentido, a autora pontua que,

[...] além da transformação da noção de direitos em responsabilidades individuais; além das alterações nas noções de participação, cidadania, trabalho voluntário e política, reduzidas ao denominador comum da atividade individual ou do fazer coisas, *pode-se detectar também uma resignificação da noção, clássica na sociologia, de ator social. Este trabalho identificou um discurso explicativo da sociedade que a concebe como um aglomerado de atores sociais, sem divisões de classe ou quaisquer outras. Portanto, um discurso que homogeneiza o social, omitindo conflitos e desigualdades, e que atribui ao indivíduo – que deve aproveitar as oportunidades – a responsabilidade final pela sua sobrevivência e pela sobrevivência do grupo em que se insere.* Ou seja, a atividade individual deve trazer benefícios ao próprio indivíduo e à coletividade, e seus limites são fixados pelos interesses dos outros indivíduos, com os quais o ator social deve manter relações de negociação. O espaço de negociação entre atores sociais é o cenário público. (SOUZA, 2006, p. 247-248, grifos nossos).

⁸³ É um jogo de tiro e sobrevivência disponível no celular. Fonte: <https://apps.apple.com/br/app/garena-free-fire-her%C3%B3is/id1300146617>.

Com isso, a tese da autora é a de que essa “nova forma” de participação social, consiste, em grande medida, em “encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do “fazer coisas” como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora”. (SOUZA, 2006, p.4).

A maioria dos sujeitos escolares pesquisados atribui a dificuldade de concretização do protagonismo juvenil ao contexto de pandemia e à falta de condições estruturais para o desenvolvimento de atividades práticas, parecendo desconsiderar condições concretas dos estudantes mais pobres de conquistar seus objetivos, assim como a real possibilidade da instituição de ensino pública de promover condições de aprendizagem aos estudantes. Como mencionado anteriormente, apenas três sujeitos fizeram alguma menção a estes elementos, posicionando-se de maneira crítica em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. Para um dos coordenadores, este se configura como uma

[...] falsa autonomia... Então o aluno ele se enche de esperança: “eu quero ser isso”, “eu quero ter essa carreira”, “eu quero ter esse projeto”, mas quando ele chegar lá fora, a coisa vai ser diferente, porque não há espaço no mercado de trabalho pra todo mundo. Há cada vez mais a complexidade dos ingressos nas universidades. O Enem em si já é o primeiro monstro que ele tem que enfrentar e que não tá condizendo com a sua formação, então a escola pública acaba tendo uma desvantagem em relação a isso... Então, o que eu percebo que, nessa percepção do Novo Ensino Médio, é que agora não tem essa ideia de que só existe a universidade como opção. Então, eles estão querendo diluir pra outros lugares, pro empreendedorismo, da formação técnica-profissional, porque, assim, “ah, eu não consegui passar na UFAC, mas eu vou fazer um curso técnico ali de farmácia porque eu vou ter emprego muito rápido. Porque assim, há uma tentativa de trazer um direcionamento, para que esse jovem saiba o caminho que ele quer trilhar. Ontem mesmo eu assisti a propaganda, lá no cinema, no trailer do Novo Ensino Médio do Governo Federal, e se você ver é uma propaganda bem capiciosa. Então, a gente que tá na escola, vendo isso na prática, que vê como que o Ministério da Educação e o Governo Federal tá transmitindo essa ideia, pra que a população compre essa ideia, é a ideia de que o aluno do Ensino Médio vai ser o dono da porra toda! Desculpa a palavra” (CPEP1, grifos nossos)

Considerando essa crítica, partilhamos dos argumentos apresentados por Santos e Martins (2021) de que esse novo processo formativo para as juventudes, em especial as mais pobres, “joga os indivíduos numa arena do salve-se quem puder, da concorrência, da responsabilização individual e da ilusão da capacidade de escolha”. (SANTOS; MARTINS, 2021, p.17). Ao empobrecer o conhecimento, sob o argumento do protagonismo juvenil, o Novo Ensino Médio

fragiliza a suposta oportunidade de escolha dos estudantes, contribuindo assim para a formação de uma juventude subserviente aos preceitos sociais burgueses no qual se tem a utopia da autonomia e da soberania nas escolhas. Entretanto, a conquista dessa autonomia está fortemente relacionada à capacidade de reflexão, capacidade esta que só se torna possível a partir de uma sólida aquisição dos conhecimentos científicos, elemento este banalizado pela atual Reforma do Ensino Médio.

Este item nos permitiu, portanto, apresentar os movimentos de recontextualização presentes nos códigos *Flexibilização Curricular e Protagonismo Juvenil*, motivos pelos quais estes não foram praticados nas escolas-piloto, conforme prescrito nos enunciados dos documentos normativos oficiais, de modo que: a) Na Flexibilização Curricular, houve uma adesão meramente formal às proposições da flexibilização curricular, mas estas não chegaram a alterar as práticas dos docentes pela dificuldade de compreensão do que está sendo proposto, pela falta de condições materiais adequadas das escolas e por conta da pandemia da Covid-19; b) O Protagonismo Juvenil também não se materializou na prática escolar das escolas-pilotos como prescrito nos documentos, haja vista que os estudantes não tiveram oportunidade de escolha na definição dos componentes curriculares eletivos, muito menos nas rotas de aprofundamento a partir de seus anseios e necessidades; seu sentido e finalidade distanciaram-se de seu sentido original, passando a ser compreendido por alguns sujeitos como a participação dos estudantes em atividades práticas através de metodologias ativas, projetos sociais, etc.

Seguimos no próximo item apresentando o movimento de recontextualização nos códigos Projeto de vida e Empreendedorismo.

5.2.3 Projeto de vida e empreendedorismo

Dos participantes da pesquisa, 22% ministram o componente curricular Projeto de Vida e 90,2% consideram este componente curricular importante para a formação dos estudantes. Em relação ao envolvimento dos estudantes nesse componente curricular, dos 35 que responderam à questão, 12 deles (34,2%) consideram bom, 9 (25,7%) não souberam avaliar, 4 consideram o envolvimento dos alunos ótimo, e 6 (17,1%) afirmaram ser ruim. As justificativas apresentadas estão dispostas no quadro a seguir.

QUADRO 27 - JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Justificativas	Nº de sujeitos
Possibilita a autorreflexão	4
Contribui para o amadurecimento do estudante	2
Ensino de valores morais e disciplinares	1
Formação crítica do estudante	1
Formação para o exercício da cidadania	2
O PV é importante, mas as escolas não têm o suporte necessário	1
Não deveria existir o PV na escola, pois esta não é sua atribuição	1
Não responderam	2
Orientação	3
Orientação nas escolhas profissionais	20
Permite que o prof. conheça melhor seus alunos, seus sonhos e dificuldades	1
Compreender que ele pode ter uma atuação relevante na sociedade	1
Preparar o jovem para os desafios da realidade sociais	2
Totais	41

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Considerando que 90,2% dos participantes da pesquisa consideram o componente Projeto de Vida importante na formação dos jovens, e que metade desses participantes justificam essa importância pelo fato dos estudantes serem orientados na “escolha” de suas profissões, é possível inferir que, imbuídos do discurso meritocrático neoliberal que responsabiliza inteiramente os estudantes pelos rumos de suas vidas, esses sujeitos escolares parecem desconsiderar todas as dificuldades de ordem estrutural e econômica enfrentadas pela maioria dos estudantes das escolas públicas acreanas. Inúmeros estudos acerca dessa relação direta do projeto de vida com a orientação profissional, tem sido produzido no país, como o de Pereira (2019), que, no intuito de compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta desse componente curricular nas escolas do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, assegura que tanto na perspectiva teórica quanto na metodológica, o Projeto de Vida é tido também como uma atividade de orientação profissional.

O autor acentua que a atuação do professor é de extrema relevância na prática dessa atividade, mas que, além das escolas não disporem dos recursos materiais necessários, semelhante ao que vem acontecendo nas escolas-piloto do Acre, há uma ausência de reflexões acerca da condição sócio laboral, seus contextos histórico e político, bem como suas implicações nos estudantes mais pobres.

Considerando que os enunciados dos documentos normativos nacionais da reforma definem o projeto de vida como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões não apenas profissional, mas também pessoal e cidadã dos estudantes, e que a maioria dos participantes não o relaciona a todas essas dimensões – priorizando a dimensão profissional, inclusive em uma perspectiva de precarização dessa dimensão pelos estudantes mais pobres –, é possível perceber um movimento de seleção de algumas dessas dimensões pelos gestores, coordenadores e professores, conforme explicitado em algumas falas:

Nesse Projeto de Vida, a gente tenta abrir o conteúdo, ele tenta abrir um pouco a visão dessa juventude para *ele, futuramente, ele não precisar necessariamente ser advogado, ser médico, ser professor, que tá bem complicado hoje em dia... É, mas ele pode ser empreendedor, ele pode ser investigador*, ele pode ingressar em outra área específica. (PEP3, grifos nossos).

A narrativa deste professor se apresenta fortemente alinhada aos objetivos primeiros desse novo projeto de formação das juventudes brasileira, que nos permite inferir que seja o de

contenção do acesso dos estudantes mais pobres ao ensino superior – historicamente destinado às classes sociais mais abastadas – e a ilusão do empreendedorismo para esses jovens que só têm na escola a chance de construir um projeto de vida que realmente lhe garanta o exercício pleno da cidadania, chance essa que parece ceifada com esse novo projeto formativo.

A perspectiva pragmática e fortemente atrelada ao futuro profissional fica mais ainda explícita nas respostas dos entrevistados, quando solicitado que comentassem sobre as finalidades da formação dos jovens a partir do Novo Ensino Médio:

Para que ele escolha seu caminho, se quer fazer curso técnico ou ir para a universidade. (CPEP2).

Eles estão sendo formados para serem jovens inovadores, que saibam agir na sociedade, *resolver* problemas, é... saber lidar com problemas, saber do que eles querem ser, se planejarem pra isso. É serem isso. É empreendedores, mesmo, inovadores. (PEP4).

Para além da seleção de algumas dimensões do componente Projeto de Vida pela maioria dos participantes da pesquisa, com prioridade para a profissional, os dados, em especial os obtidos através das entrevistas, nos permitiram ainda depreender que alguns professores, principalmente os que não trabalham diretamente com esse componente curricular, e até mesmo coordenadores, por vezes não souberam defini-lo, atribuindo-lhes outros sentidos, diferentes dos enunciados nos documentos:

Li bastante sobre Projeto de Vida... *É... Ajudar a pessoa a encontrar suas próprias respostas.* É tanto que tinha uma professora que, ela disse assim, o aluno perguntava e ela devolvia a pergunta pra ele e ele dizia: “professora, a senhora não sabe responder, não?” (risos) Não. Não é que eu não saiba, mas é que ela queria, justamente, que ele chegasse a encontrar a resposta dentro dele ou na situação em que estava vivendo. (PEP2, grifos nossos).

O que eu sei é por alto. Na verdade, o contato que eu tive com o Projeto de Vida foi com a escola de Ensino Integral, com a implementação da Escola de Ensino Integral, e havia esse componente Projeto de Vida e ele foi aproveitado no Novo Ensino Médio. *Me parece ser uma... ter o objetivo de tentar, de alguma forma, despertar o aluno para ver qual a sua vocação.* O que ele ‘tá afim de fazer futuramente enquanto profissão. (PEP1, grifos nossos).

Eu entendo que o Projeto de Vida, ele inicia bem simples no 1º ano, ali motivando, trazendo textos para que o aluno entenda que ele tem que projetar o seu futuro... ele tem que planejar direitinho seu futuro. Já vem os conteúdos do 2º ano, o que é planejar, aí daí treinar, para depois. Eu tô percebendo que vem no conteúdo agora do 3º do Projeto de Vida já é voltado pra preparar o aluno para aquilo que ele... Ele vai sair do Ensino Médio, vai fazer o Enem, vai ter que escolher qual é o curso que ele vai querer, se é a formação técnica, se ele vai fazer uma formação... um curso superior... *Então, como eu tô montando apostila, estou observando os conteúdos... É bem interessante porque aí*

agora eu posso falar com mais segurança. Porque antes eu não conhecia nada que... Eu nunca dei aula de Itinerário, dei a aula de Espanhol. (CPEP2).

Essas narrativas sinalizam quão distintas do enunciado dos textos normativos oficiais foram as compreensões dos sujeitos acerca do componente Projeto de Vida, ficando ainda mais explícito na fala do coordenador (CPEP2), quando afirma conhecer um pouco sobre o assunto, pelo fato de estar organizando o material impresso para os alunos. O coordenador justifica sua falta de conhecimento ao fato de nunca ter ministrado aulas de itinerários formativos, referindo-se ao Projeto de Vida como um desses itinerários, confirmando, com isso, o deslocamento de sentidos.

Importante ressaltar o quanto as escolas absorveram o discurso das competências socioemocionais e, em especial, sobre a resiliência, já bastante discutido na análise dos documentos da SEE/AC. Pela fala dos sujeitos, uma das finalidades essenciais do Projeto de Vida parece ser inculcar nos jovens, independentemente de todas as adversidades de ordem econômica, social e até cultural que lhes são impostas, que estes devem se manter resilientes e crentes de que a conquista de um futuro com melhores condições de vida, depende única e exclusivamente de seu esforço pessoal, que dar-se-á através das estratégias traçadas no componente curricular Projeto de Vida.

O Pós-Médio, que foi implementado pela primeira vez esse ano na nossa escola, ele vem dar essa definição, é trabalhar aspectos para que eles tenham segurança na escolha, e fixem é... o objetivo, mas sem ficar muito focado naquilo, pra também não criar expectativas e eles possam se decepcionar. *Se não conseguir... E seguir em frente*, saber que objetivo... ele tem objetivo, mas que ele pode adaptar aquele trajeto sem perdas (CPEP4, grifos nossos).

Os alunos precisam tomar decisões e ser responsável por elas, sejam boas ou ruins. (PEP, grifos nossos).

O Projeto de Vida, todas as disciplinas foram prejudicadas com a questão da pandemia. Todas, todas, todas, todas. Porém o Projeto de Vida foi mais, foi muito mais, porque ele envolve o contato, ele envolve a conversa. E você trabalhar habilidades socioemocionais através de aulas virtuais... E a nossa escola ainda é mais complicado ainda, porque, em algumas escolas públicas, os alunos ainda têm condição de ter aulas através do Meet, através de outras plataformas... Na nossa, não, *o nosso público é extremamente carente*. Então é muito difícil você trabalhar com disciplinas do Novo Ensino Médio de forma mais gratificante, que é os alunos sem ter esse contato. E o Projeto de Vida exige isso. Que ele exige, ele exige que haja um relacionamento de troca professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. (CPEP3).

A fim de compreender a importância dos Projetos de Vida e as dificuldades enfrentadas por muitos jovens quando a sociedade demanda que estejam aptos para tomar os rumos de suas vidas, assumindo responsabilidades e respondendo pelas consequências das decisões tomadas, Weller (2014) pontua que “a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.” (WELLER, 2014, p.136-137). Para que os jovens tenham condições de desenvolver seus projetos, precisam estar em condições de encontrar os sentidos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e complexo do que simplesmente pensar na profissão que pretendem seguir, haja vista que esta última etapa da escolarização básica, para além de ser de extrema relevância para a formação intelectual, se constitui também em uma importante etapa de formação humana significativa. Para que essa formação seja possível, e o projeto de vida consolidado, não se pode, portanto, desconsiderar as reais possibilidades desses jovens de mudarem seus destinos, de romperem as barreiras que lhes são impostas pelos meios sociais dos quais são originários e de superarem situações de violência e discriminação, que na maioria das vezes são impeditivos da construção de seus projetos de vida. (WELLER, 2014).

Considerando que não existem fórmulas mágicas para que as escolas consigam atuar juntos aos seus estudantes na construção de seus projetos de vida – mesmo que as instituições privadas que vem atuando no processo de implementação do Novo Ensino Médio, mais especificamente o ICE (que produziu todo o material sobre o Projeto de Vida que tem sido utilizado nas escolas-piloto acreanas) insinuem terem “a solução” para os problemas educacionais brasileiros –, será sempre um olhar mais apurado às condições de vida desses estudantes, e às demandas que estes trazem para as escolas, que possibilitarão que cada escola consiga traçar estratégias que contribuam com a ampliação das possibilidades, não apenas de elaboração, mas também de viabilização de projetos de vida para seus estudantes.

Assim, para que os estudantes possam de fato promover mudanças, assumindo a função de agentes atuantes no processo de transformação, não apenas de sua vida pessoal, mas da sociedade como um todo, como muito bem pontuado por alguns participantes da pesquisa, é fundamental que se invista primeiramente em uma formação consubstanciada no domínio de conhecimentos científicos sólidos, essenciais para que estes possam desenvolver seus Projetos de Vida. Isso não nos parece ser possível com as estratégias adotadas por essa reforma, como a

redução e o empobrecimento de conteúdos fundamentais e a inserção de outros, a exemplo das eletivas ofertadas nas escolas-piloto acreanas – Mundo Disney, Sou Fanzineiro e Daí? No balanço do Hip Hop –, que não constituem nenhuma base científica sólida e relevante para a formação desses jovens.

Assim como nos componentes curriculares eletivos, nas rotas de aprofundamento e até mesmo no protagonismo juvenil, como elucidado anteriormente, a materialização do componente curricular Projeto de Vida na prática pedagógica das escolas, por vezes só parece ser possível através de atividades práticas, haja vista que os sujeitos participantes da pesquisa recorreram ao uso dessas atividades como procedimento metodológico para sua materialização na prática pedagógica escolar. Conforme discutido na terceira seção da tese, a convergência entre o setor econômico e o educacional, em virtude do tensionamento do capital simbólico dos agentes dos setores em pauta, contribuiu para uma ressignificação de alguns vocábulos provenientes do setor educacional - como é o caso de Projeto de Vida –, de modo que este perdeu sua identidade progressista original e ganhou um sentido e uma finalidade mais alinhados à perspectiva do setor econômico. (OLIVEIRA; ALVES, 2020).

Nesse sentido, pode-se inferir que os agentes privados que atuam fortemente na implementação do Novo Ensino Médio acreano roubam o sentido original do Projeto de Vida numa perspectiva mais progressista, imprimindo-lhes um deslocamento de sentido bastante grande, atribuindo-lhe sentidos economicistas. Com isso, pode-se ainda inferir que a “opção” dos professores de operarem metodologicamente com esse componente curricular através de aulas práticas, uso de tecnologias, metodologias ativas e coisas dessa natureza, se deva – para além das orientações contidas no PLI e no PAPFC, como evidenciado na terceira seção da tese – também à interferência do material que os professores utilizam nas escolas, que sob elaboração do ICE, já delineia a arquitetura organizacional desse componente curricular, pontuando as competências, habilidades e os conteúdos que devem ser trabalhados em cada semestre de cada série do ensino médio, de modo que seja apenas executado pelas escolas, conforme relataram os entrevistados:

Particularmente eu gosto muito do Projeto de Vida. Tanto nas ações... porque o projeto de vida já vem bem definido, ao contrário das outras disciplinas já vem um plano muito bem detalhado do que o professor precisa fazer naquela hora, naquela outra hora. (DEP1, grifos nossos).

A gente fez escolhas de alguns livros, mas não recebemos ainda. *Eu trabalho com o material em PDF do ICE, eu acho que é ICE, é... que é o que eles disponibilizaram*, tanto do Pós-Médio, quanto do Projeto de Vida[...]. (PEP4, grifos nossos).

Essa forma de se trabalhar o Projeto de Vida se encontra no caderno intitulado *Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: metodologias de êxito* (ICE, 2019) para o Ensino Médio. Mesmo que esse material não mencione especificamente quais estratégias metodológicas devem ser adotadas pelas escolas, leva-as à interpretação de que por ser uma “novidade” e um importante elemento de preparação para o jovem do século XXI, o Projeto de Vida deve ser “ensinado” também através de atividades vistas como “inovadoras”. Vejamos no quadro a seguir as respostas dos participantes ao responderem o que estava sendo feito na prática, nas aulas de Projeto de Vida.

QUADRO 28 - Atividades realizadas nas escolas piloto no componente curricular Projeto de Vida

Estratégias metodológicas	Quantidade respostas
Exercícios alinhados à cidadania	2
Importância do estudo, focando em seus sonhos	3
A escola segue as orientações do caderno de orientações do PV disponibilizado pela SEE	3
Análise crítica da realidade	1
Apenas o básico	1
Atividades de leitura e resposta	1
Atividades reflexivas/autoconhecimento	4
Aulas Teóricas	1
Cooperação	1
Domínio das tecnologias	1
Elaboração do PV com resiliência aos desafios apresentados	1
Esclarecimento sobre as possibilidades de "escolhas" e protagonismo dos estudantes	2
Esclarecimento sobre o mercado de trabalho e seus desafios	1
Experimento social	1
Maquetes	1

Nada tem sido feito	1
Não sabem informar	6
Orientações necessárias para o futuro dos estudantes	3
Pandemia atrapalhou os trabalhos	3
Projetos	1
Projetos de autogestão e gerenciamento do conhecimento	1
Rodas de conversa	1
Valores	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário.

As atividades apresentadas são diversas, saltando aos olhos o fato de que a maior parte dos participantes não sabiam informar o que estava sendo feito no campo da prática em relação ao componente Projeto de Vida, sendo que um deles afirmou que “nada tem sido feito na prática”.

Com isso, sob “orientação” e “parceria” do ICE, a carga horária destinada a Projeto de Vida tem destinado a atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, capazes de fazer com que – mesmo diante dos desafios e intempéries que os jovens certamente encontrarão na tentativa de concretizarem seus projetos de vida – sejam resilientes o suficiente para aceitarem passivamente suas condições materiais e acreditarem que são os únicos culpados por isso. Afinal, a eles foram dadas as oportunidades de “escolha” e de “planejamento” durante todo o Ensino Médio.

Considerando a estreita relação entre o componente Projeto de Vida e o eixo integrador *empreendedorismo* no Novo Ensino Médio, foi perguntado aos participantes se este estava sendo trabalhado na prática nas escolas em relação a este eixo integrador dos itinerários formativos e de que forma. A compreensão dos sujeitos foi de que, pelo fato de estarem em pandemia e da SEE/AC e escolas não terem firmado parcerias com empresas, o empreendedorismo estaria sendo trabalhado a partir de aulas teóricas. As atividades apontadas por algumas escolas, estavam voltadas para realização de palestras com “empreendedores de sucesso” e “pessoas que conseguiram ser aprovadas no ensino superior” para que estes fossem exemplos para os estudantes. Considerando as condições de vulnerabilidade social e econômica da maioria dos jovens dessas escolas – como apresentado na fala do CPEP2 a seguir –, e considerando ainda a

manutenção da tradição seletiva para o ingresso no ensino superior claramente destinado às elites, e o ensino técnico-profissional destinado aos mais pobres, as atividades apresentadas pelas escolas podem ser vistas como uma forma de culpabilizar ainda mais os estudantes pelo fato de não conseguirem adentrar ao ensino superior ou não conseguirem ter sucesso como empreendedores.

[...] Nós choramos muito dois anos atrás, porque aqui tinha muito grande e forte o problema com facções criminosas e nós choramos muito, enterramos muitos alunos, jovens nossos que tavam no 1º ano, 2º ano... E daí disseram: “ah, mataram alguém”, aí foi lá e era nosso aluno. Nossa.... essa é a realidade do nosso bairro. Eu creio que também seja realidade de um bairro como o Bosque, que também tem crime. Tá em todo lugar. mas aqui nós temos as duas realidades [...]. Temos alunos aqui que são muito inteligentes. Inclusive eles optaram por não fazer Rotas, eles optaram por fazer um curso profissionalizante fora do bairro. (CPEP2, grifos nossos).

Agora a gente tá só passando os conteúdos pra eles, a gente tenta dinamizar bastante, assim, as temáticas, no caso, a gente tá pensando agora, pro final do 4º bimestre, conseguir algumas pessoas para darem palestras, porque a gente já deu. Teve que trabalhar teoricamente. Nós começamos em outubro e aí a gente trabalhou alguns conteúdos lá do 1º bimestre, do 2º. Porque... A maioria não tinha tido acesso então a gente trabalhou algumas coisas que já tinha visto, e aí agora a gente tava tentando conseguir algumas coisas mais específicas, *tipo palestra de empreendedores, pessoas que passaram na faculdade, enfim... Pra que eles sejam exemplos de pessoas, entendeu?* Da onde eles querem seguir, também, mas não sei se vai dar certo, mas vamos crer que sim. (CPEP2, grifos nossos).

[...] Cara, na prática, eu não posso dizer que tá sendo trabalhado, não, mas teoricamente tem sido trabalhado bastante. Até porque tem o nome de uma Rota que tem esse nome e eu também já dei um conteúdo sobre isso, também, pelo menos no 3º ano, que a gente trabalha com o pós-médio. Mas, na teoria mesmo, não... Agora que a gente voltou da pandemia, não vou te dizer que tá sendo trabalhado de forma que tem que ser trabalhada, não, porque não tá. A gente só pode trabalhar a maioria das coisas na teoria. (CPEP1, grifos nossos).

Esses dados ratificam a menção de que a reforma configuraria um Ensino Médio “Nem-Nem”, que enfraquecendo o sentido dessa etapa como educação básica, não prepara os estudantes nem mesmo para a triste competição que ainda marca o acesso ao ensino superior, e nem prepara para o mercado de trabalho. Desse modo, assim como os outros eixos integradores dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, também o empreendedorismo não está sendo praticado nas escolas-piloto conforme prescrito nos documentos normativos oficiais, tendo como principais motivos o contexto de pandemia, a falta de parcerias com o setor privado e a falta de condições materiais e de infraestrutura para o desenvolvimento do componente curricular.

Uma das perguntas do questionário ocupou-se em saber se os participantes percebiam alguma semelhança do Novo Ensino Médio com alguma outra reforma ocorrida anteriormente

para esta etapa de ensino, de modo que 36 dos 41 respondentes afirmaram não ter percebido qualquer semelhança, ao passo que cinco deles responderam que sim. Com essas afirmações positivas, para além dos códigos que serviram como categorias de análise, esta pergunta do questionário apontou para uma outra possibilidade de análise que é a questão do hibridismo com políticas anteriores, no qual apenas cinco sujeitos expressaram relação entre o Novo Ensino Médio e as chamadas “Escolas Técnicas”. Essas poucas respostas obtidas se manifestam como indicativo para novas pesquisas no Estado do Acre sobre recontextualização por hibridismo.

Essas “Escolas Técnicas” existiram no estado do Acre a partir dos anos 1970 com a reforma de 1º e 2º graus, instituída pela Lei 5692/71, que impôs a questão de a obrigatoriedade dos cursos de 2º grau serem profissionalizantes. Considerando que após essa reforma não houve no estado nenhuma outra, anterior à Lei 13.415/17, esse dado nos permite inferir a manifestação de um hibridismo na recontextualização realizada entre estes sujeitos, quando manifestaram associação entre essas duas políticas.

Em que pesem as semelhanças entre ambas, ao tomarem as mesmas bases conceituais das DCNEM de 1998, alicerçadas no caráter pragmático e utilitário, e também por obrigar que no último ano do Ensino Médio os estudantes tenham que “escolher” entre uma das áreas do currículo ou a formação profissional (SILVA; SCHEIBE, 2017), trata-se de reformas educacionais distintas do ponto de vista do contexto histórico, político, econômico e cultural. A associação dessas políticas realizada pelos sujeitos representa mais um exemplo de descontextualização do Novo Ensino Médio no campo da prática, bem como a atribuição de sentidos adicionais peculiares à reforma, indicando certo hibridismo entre políticas curriculares.

Nesta última seção da tese, buscou-se analisar as interpretações e ressignificações dos gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos dispositivos normativos. Para isso, identificamos os enunciados das principais proposições dos documentos normativos oficiais do Novo Ensino Médio, a fim de compreender como estes são recontextualizados pelas escolas no campo da prática

Os principais enunciados apresentados no campo recontextualizador oficial do Novo Ensino Médio foram: a flexibilização curricular, o projeto de vida, o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e a relação público-privada. A partir desses enunciados, os principais códigos através dos quais foi possível captar movimentos de recontextualização da reforma no campo da

prática foram: mudança e inovação; flexibilização curricular; protagonismo juvenil; projeto de vida, empreendedorismo.

As interpretações e percepções dos sujeitos em relação às mudanças/ inovações ocorridas no currículo do Novo Ensino Médio foram divergentes. De maneira geral, os enunciados dos documentos oficiais sofreram seleção, incorporação parcial, descontextualização ou reposição adicional na prática das escolas. Para a maioria dos sujeitos as principais mudanças e inovações trazidas pelo Novo Ensino Médio foram a ideia de protagonismo juvenil e projeto de vida; para outros foram metodologias mais atrativas para os alunos, possibilitadas principalmente pelas aulas de eletivas e Projeto de Vida. Houve ainda aqueles que consideraram como mudanças a redução de componentes curriculares existentes e a criação de outros para os quais os professores não teriam formação, a não preparação para o ENEM, a maior democratização educacional por conta da BNCC, bem como a preparação dos estudantes para a vida. Em 44,1% das respostas obtidas surgiram críticas quando solicitados que os participantes falassem sobre as inovações trazidas pela nova política curricular. Dentre as principais críticas apresentadas, ganharam destaque a criação de novos componentes curriculares sem que os professores tivessem formação para assumi-los, a descontextualização dos conteúdos abordados com a realidade dos estudantes, a falta de estrutura adequada nas escolas, a redução de conteúdos importantes para a formação básica dos alunos, a intensificação do trabalho docente e a ampliação das desigualdades educacionais

Vimos ainda que a flexibilização curricular e o protagonismo dos estudantes foram recontextualizados no campo da prática, haja vista que estes não foram praticados nos contextos escolares conforme prescrito nos enunciados dos documentos normativos oficiais. Os principais motivos pelos quais a proposta de flexibilização curricular enunciada nos documentos normativos fosse recontextualizada no campo da prática, foram: a dificuldade de compreensão do que está sendo proposto, falta de estrutura material adequada nas escolas e a pandemia da Covid-19. Já o protagonismo dos estudantes, para além de não ter se materializado conforme prescrito, pois os estudantes não tiveram oportunidade de escolha, seu sentido e finalidade foram descontextualizados, passando a ser compreendido por alguns sujeitos como a participação dos estudantes em atividades práticas através de metodologias ativas e projetos sociais.

O componente Projeto de Vida foi um importante código através do qual se conseguiu captar movimentos de recontextualização do Novo Ensino Médio nas escolas. Quando solicitado

aos sujeitos que falassem sobre sua compreensão em relação a ele, a maioria não considerou todas as dimensões que lhes são atribuídas nos enunciados dos documentos instrucionais da reforma. Assim, foi possível perceber a seleção de algumas dimensões, com prioridade para a profissional. Além disso, foi possível perceber ainda que as escolas atribuíram sentidos adicionais ao Projeto de Vida no campo da prática, descontextualizando-o dos enunciados presentes nos documentos normativos. Foram diversas as atividades apresentadas pelas escolas, para o trabalho com o Projeto de Vida, dentre elas, maquetes, rodas de conversas, uso de tecnologias, cooperação, resiliência, dentre outros. Além disso, a maioria dos sujeitos não soube informar como o Projeto de Vida é trabalhado no campo da prática e outros afirmaram que nada estaria sendo trabalhado.

Um importante código através do qual foi possível perceber movimentos de recontextualização no campo da prática foi o empreendedorismo, um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos que vem ganhando destaque nessa reforma. Quando solicitado aos sujeitos que falassem como este tem sido trabalhado na prática, a maioria afirmou que não estava sendo trabalhados nesse campo. A explicação dada pelos sujeitos foi o fato de que em virtude da pandemia, não foi possível o estabelecimento de parcerias com empresas do setor privado para que o empreendedorismo pudesse se efetivar no campo da prática. Ao que tudo indica, a partir de 2022, com a parceria firmada com o sistema S e o retorno das aulas presenciais, esse eixo consiga se aproximar do propósito enunciado nos documentos, contribuindo ainda mais para a formação profissional precarizada dos estudantes.

Nesta tese, a relação pública privada no processo de implementação das escolas-piloto não se configurou como um código importante para captar os movimentos de recontextualização no campo da prática, ainda que evidenciem dados extremamente relevantes para a compreensão da forte atuação dos agentes privados no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Acre, conforme discutido na terceira seção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da Reforma do Ensino Médio pelas escolas-piloto no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre. Para isso, a partir da análise da Lei 13.415/17 e demais documentos normativos oficiais nacionais do Novo Ensino Médio, foram identificadas categorias-chave de análise, considerando as principais mudanças enunciadas nesses respectivos documentos para a etapa final da escolarização básica. Assim, as categorias Flexibilização Curricular, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Empreendedorismo foram assumidas como códigos pelos quais foram identificados e analisados movimentos de recontextualização. Mesmo não tendo se configurado como um código, na perspectiva de Bernstein, a relação público-privada foi assumida como uma categoria complementar que permitiu compreender outros aspectos e contextos relativos ao campo da implementação

Com a finalidade de cumprir os objetivos propostos e possibilitar responder ao problema de pesquisa, bem como a verificação da hipótese, a tese foi organizada de modo a apresentar na primeira seção uma contextualização do Ensino Médio brasileiro a partir da LDB 9.394/96 até o contexto político em que acontece a atual reforma. Em seguida foram apresentados os aspectos contemplados na Lei 13.415/17, bem como os documentos normativos dela decorrentes, a saber: a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, do Ministério da Educação (MEC), que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; a Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, do MEC, que definiu as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas que participam do referido Programa; a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do CNE, que atualizou essas DCNEM e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, do MEC, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos como previstos nas DCNEM.

Para analisar o documento homologado pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Acre que autorizou a implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto, de modo a identificar em que medida este atende à Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais, bem como as mudanças e permanências em relação à matriz curricular anterior à

reforma, a segunda seção da tese dedicou-se primeiramente à uma análise comparativa entre essas orientações curriculares, identificando que as orientações curriculares do Programa Novo Ensino Médio das escolas-piloto, não apenas conservaram uma perspectiva educativa voltada para o ensino com base em competências e habilidades semelhante às orientações anteriores baseadas nas DCNEM de 1998, como reduziu os componentes curriculares comuns a todos os estudantes, reforçando ainda mais uma concepção educacional de perspectiva economicista e totalmente desarticulada com uma formação crítica e criativa capaz de superar a dualidade estrutural que historicamente acomete a educação básica brasileira, e em especial, o Ensino Médio.

Nesse sentido, a análise das duas matrizes curriculares utilizadas nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio acreano, identificou, portanto, que estas trazem a drástica e perversa diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos gerais comuns a todos os estudantes em detrimento do significativo aumento da carga horária destinada à parte diversificada do currículo, em especial para a oferta de cursos técnicos de curta duração, que condenam os jovens mais pobres das escolas públicas a continuarem na situação de vulnerabilidade socioeconômica e na subserviência, contribuindo, com isso, para a manutenção do *status quo*. Além de permanecer nas duas matrizes curriculares das escolas-piloto do Novo Ensino Médio acreano uma maior importância atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, permanece ainda a desvalorização na carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia quando comparadas às demais disciplinas que integram tanto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas quanto a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Com isso, percebe-se um esvaziamento das discussões que possibilitam uma formação crítica do estudante, corroborando a uma formação de perspectivas reduzidas ao atendimento das demandas do capital.

A análise dessas orientações curriculares permitiu ainda identificar que a SEE/AC teve uma interpretação divergente do enunciado no texto da Lei 13.415/17 em relação não apenas à carga horária destinada à BNCC, como aos itinerários formativos, o que levou as escolas a cometerem os mesmos equívocos na elaboração de seus documentos. Assim, em um primeiro momento, ao ler e interpretar a Lei 13.415/17 para elaboração da matriz curricular de 2019, a SEE/AC não obedeceu ao limite máximo de 1.800 h/a para o cumprimento da BNCC, disponibilizando 1.880 h/a, motivo que levou as escolas-piloto a não praticarem o que foi disposto na legislação oficial. Essa recontextualização resultou na elaboração de duas matrizes

curriculares, sendo a primeira elaborada com a carga horária de 1.880 h/a, destinada à BNCC (em 2019) e outra elaborada em 2020, em consonância com a Lei 13.415/17 que limitou em até 1.800 h/a carga horária destinada à BNCC. Essa ressignificação da Lei 13.415/17 por parte da SEE/AC incidu negativamente no trabalho das escolas, que precisaram trabalhar com duas matrizes curriculares distintas.

Para além da carga horária, também o fato de a SEE/AC denominar a parte diversificada da matriz curricular elaborada em 2020 de “itinerário formativo” permitiu identificar, em grande medida, um distanciamento entre o que os documentos normativos oficiais da reforma caracterizam como itinerários formativos e a compreensão que a SEE/AC obteve acerca destes.

Assim, considerando que os únicos itinerários formativos mencionados na Lei 13.415/17 que compõem a parte diversificada do currículo são diretamente relacionados às áreas do conhecimento, sendo, portanto, relacionado às matérias de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional, o fato da SEE/AC considerar também os componentes curriculares eletivos, o Projeto de Vida e a Língua Espanhola como sendo também parte dos itinerários formativos, caracteriza mais um movimento de recontextualização da SEE/AC em relação à interpretação dos documentos normativos oficiais da Reforma do Ensino Médio.

Neste caso, a SEE/AC descontextualizou o sentido e a finalidade dos itinerários formativos presente nos enunciados da Lei 13.415/17 e demais documentos orientadores da reforma, atribuindo-lhes sentidos adicionais ao que fora explicitado nos documentos oficiais, haja vista que o Projeto de Vida e os componentes curriculares eletivos não se constituem como itinerários formativos no discurso oficial. Essa mudança na nomenclatura da parte diversificada da matriz pela SEE chegou às escolas, induzindo seus sujeitos a terem uma compreensão também equivocada do que seriam os itinerários formativos, o que foi possível identificar tanto na análise da Proposta de Flexibilização Curricular das escolas, quanto na fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ainda na segunda seção foram apresentados os dados do Ensino Médio acreano, evidenciando seus graves problemas estruturais, de caráter excludente e desigual. Assim, considerando que dos 29.274 jovens de 15 a 17 anos que cursam o Ensino Médio no Acre, 2.837 (8,7%) deles estudam e trabalham, e considerando ainda que a renda domiciliar per capita de

17.551 dos 52.706 jovens de 15 a 17 anos do Acre chega apenas a R\$261,25⁸⁴ (um quarto de um salário-mínimo) e que de 12.347 desses jovens varia entre mais de R\$261,25 até R\$522,00 (mais de um quarto até meio salário-mínimo) torna-se uma situação um tanto desumana ter que obrigar esses jovens a “escolherem” entre trabalhar ou estudar. (PNADC/IBGE, 2019). Nessa perspectiva, para além de não oportunizar o direito dos estudantes do Ensino Médio de terem acesso a todos os conhecimentos necessários e basilares para uma formação de perspectiva integral, esta reforma parece segregar ainda mais esta etapa final da escolarização básica brasileira, haja vista as fortes desigualdades regionais existentes no país.

Considerando que a categoria relação público-privada não constituiu um código através do qual se conseguiu identificar um movimento de recontextualização, nem nos documentos, nem nos questionários e entrevistas realizados com os sujeitos escolares, mas considerando ainda a importância de sua análise para uma compreensão mais aprofundada acerca dos interesses e disputas pela formação das juventudes que permeiam esta reforma, essa subseção ocupou-se em evidenciar que a relação de parceria entre instituições públicas e privadas no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no Acre apresenta-se em crescente ampliação, transpassando não apenas as atividades relacionadas às assessorias técnicas prestadas por essas instituições à política estatal, mas também nos processos de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e de validação da política educacional, sendo este último elemento, uma característica de política produzida sob a lógica da governança de Estado (DARDOT; LAVAL, 2016, p 277). Para Ball (2018), a governança de Estado é compreendida enquanto uma modalidade estatal por meio da qual a política passa a ser realizada de "novas maneiras, em novos espaços, por novos atores, e muitos desses novos espaços e atores são privados". (BALL, 2018, p.1).

Importante pontuar que a presença de instituições privadas na política educacional acreana na atualidade, remonta aspectos de continuidade e também de ampliação das parcerias público-privadas que se apresentaram em expansão no estado desde os anos de 1990, com a presença da empresa Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação – atuando no processo

⁸⁴ Valor do salário-mínimo no Brasil em 2020 é de R\$ 1.045,00. Disponível em: http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm. Acesso em 10/10/2020.

de elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular desenvolvidos com base nas DCNEM de 1998. A empresa prestou “serviços pedagógicos especializados” à SEE/AC e à Secretaria Municipal de Educação do Rio Branco/SEME durante longos anos (LIRA, 2017, p. 93).

No processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio, os dados coletados permitiram identificar a presença dos Institutos Reúna e Natura no processo de elaboração do currículo das escolas-piloto. O Instituto Reúna tem como parceiros a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Imaginable Futures e a Fundação Roberto Marinho. Importa pontuar que a presença de entidades privadas tem acontecido, em grande medida, a partir da relação da SEE com o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), para subsidiar a implementação do programa-piloto do Novo Ensino Médio no Estado. Com isso, a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio tem se constituído em uma organização estratégica de trabalho, fazendo avançar a agenda do processo de ensino e aprendizagem, reunindo temáticas tidas como prioritárias para estados e municípios.

A função “orientadora” assumida pelos Institutos Reúna e Natura através da atuação de seus agentes, denuncia uma perspectiva não apenas formal da histórica relação entre o público e o privado presente na política estadual acreana, mas também a dimensão de relações de tipo informal que passam a assumir o papel de veiculação direta da atuação do setor privado nos diferentes ciclos que compõem a realização da política educacional referente ao Novo Ensino Médio no estado.

Trata-se da política de governança neoliberal de Estado, em que a conexão entre redes possibilita a presença cada vez maior de agentes ligados ao setor privado na política educacional brasileira. Importa ainda pontuar que o setor privado que passou a atuar mais fortemente no contexto do Novo Ensino Médio no estado tem no tipo filantropista (SILVA, 2017, p. 66), sua forma organizativa mais preponderante. Esta é caracterizada por Silva (2017, p. 66) como uma tipificação do Terceiro Setor que age de modo a estar apoiado pelo mercado com o objetivo de tensionar a abertura de novos mercados.

Além do Instituto Reúna e do Instituto Natura na elaboração do currículo do Ensino Médio da rede pública estadual do Acre, identificou-se a presença do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular enquanto uma instituição atuante na elaboração do PLI do Novo Ensino Médio, sendo esta considerada uma rede de governança de Estado. (FARIA; SILVA, 2019). O PLI contou, portanto, com uma elaboração conjunta realizada entre o referido movimento, o

governo do Estado do Acre, a SEE, o CONSED e a UNDIME (PLI, 2019), evidenciando uma atuação interligada entre entidades de natureza pública e privada.

A presença dessas entidades privadas foi identificada também na elaboração do material didático destinado à implementação do Projeto de Vida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) – que contribuiu com a escrita dos currículos em todo o Brasil, incluindo sua participação no estado do Acre através da Frente e Currículo e Novo Ensino Médio (EVANGELISTA, 2020) –, bem como na formação continuada de professores, através das Plataforma Educa Brasil, da Escola Digital e da Avamec.

Ainda que a grande maioria (90,2%) dos sujeitos tenha confirmado a participação em algum tipo de formação sobre a reforma, o fato de terem sido ofertadas virtualmente e através dessas plataformas privadas caracterizou essas formações como uma tentativa de alinhamento das subjetividades dos docentes à racionalidade neoliberal que permeia essa reforma. Nessa perspectiva, inconformados em controlar apenas a formação das juventudes, os interlocutores da Reforma do Ensino Médio pareceram controlar também a formação dos professores e professoras, a fim de promover seu disciplinamento e convencimento para o processo de implementação de seu projeto educativo.

Em se tratando das parcerias público-privadas previstas a partir da Lei 13.415/2017 a serem realizadas para a oferta do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional (ETP), para os anos de 2022 nas escolas-piloto, o referido itinerário formativo teve sua oferta articulada pela parceria firmada entre a SEE e o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC). Já para todas as demais escolas da rede estadual acreana que iniciaram o Novo Ensino Médio em 2022, a oferta desse itinerário formativo contou com a parceria realizada junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Completa o ciclo de “orientações” das entidades privadas junto à implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto acreanas os processos de monitoramento e validação da política, realizada pelo Instituto Natura, de maneira articulada ao CONSED. Essa entidade realizou o acompanhamento da implementação da política, seguido da coleta e tratamento de dados referentes ao processo de validação do Programa enquanto política passível de ser catalogada com base em evidências.

A terceira seção da tese tratou de analisar as interpretações e ressignificações da SEE/AC e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que estava proposto nos textos normativos da

Reforma do Ensino Médio e ao formalizarem tais interpretações e ressignificações através da elaboração de seus respectivos documentos. A análise desses documentos permitiu identificar que, para além do forte alinhamento aos discursos normativos oficiais, em especial nos documentos elaborados pela SEE/AC (PLI e PAPFC), foi possível ainda identificar movimentos de recontextualização através dos códigos Flexibilização Curricular, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida.

Em relação ao código Flexibilização Curricular, o movimento de recontextualização nos documentos elaborados pela SEE/AC e pelas escolas-piloto (PFC) ocorreu em vários momentos, iniciado pela descontextualização dos itinerários formativos de sua caracterização original enunciada nos documentos normativos nacionais. Isso se materializou nos documentos da SEE/AC à medida que o Projeto de Vida, as e a Língua Espanhola foram também considerados itinerários formativos, assim como acontecera na matriz curricular elaborada em 2020.

Outro movimento de recontextualização apareceu em relação aos componentes curriculares eletivos, que estavam presentes nos documentos tanto da SEE quanto das escolas, não como componentes que possibilitariam aos estudantes iniciarem seus processos de escolha, mas como disciplinas temáticas de caráter prático, que deveriam ser trabalhados especialmente através de oficinas temáticas. Com isso, os documentos atribuem-lhes sentidos adicionais, que se distanciam, em grande medida, dos enunciados nos documentos oficiais nacionais. Ademais, para além dessa ressignificação atribuída ao componente curricular eletivo, os sentidos de caráter pragmático atribuídos aos mesmos, denotaram uma perspectiva, no mínimo, ingênua, de modo a solucionar problemas que demandam transformações bastante complexas, como a garantia de que os estudantes possam, de fato, fazer suas escolhas.

Em se tratando do Protagonismo Juvenil, este também assumiu nos documentos analisados, características de atividades práticas que pudessem ser trabalhadas através das chamadas “metodologias ativas”. Desse modo, descontextualizado de seu sentido e finalidade originais, o protagonismo juvenil ganhou sentidos adicionais, sendo reduzido, por exemplo, a formações de grêmios estudantis com vistas a envolver os estudantes na solução dos problemas escolares; grupos de líderes para discutirem esses problemas; clube da merenda com o objetivo de zelarem pela ordem nas filas e limpeza nos refeitórios; clube de minorias com a finalidade de desenvolver atividades de conscientização da importância do respeito às diferenças.

Com isso, na tentativa de darem materialidade ao protagonismo na prática pedagógica, as escolas atribuíram sentidos adicionais ao protagonismo juvenil, o que acabou por reforçar nos jovens uma falsa sensação de total domínio sobre suas escolhas. Considerando as condições de oferta do Ensino Médio em escolas tão diversas e desiguais, não apenas em nível nacional, mas também regional, essa falsa ideia de protagonismo se mostrou um tanto perversa com as juventudes acreanas também pelo fato de retirar desses jovens o sentido político do protagonismo enquanto possibilidade de transformação de suas condições de vida e da própria sociedade.

Outro código que nos permitiu captar o movimento de recontextualização nos documentos analisados foi o Projeto de Vida que, ao se deslocar do campo recontextualizador oficial para o pedagógico, foi caracterizado como um componente curricular obrigatório, com uma das maiores cargas horárias, sendo o único, além da Língua Portuguesa e da Matemática, a ser ofertado nos três anos.

Esse forte alinhamento entre Projeto de Vida e uma formação voltada para o mercado de trabalho ficou ainda mais evidente quando se dividiu sua oferta durante os três anos do Ensino Médio em dois momentos, com nomenclaturas também distintas, de modo que nos 1º e 2º anos ofertou-se o componente curricular Projeto de Vida, assim denominado, e no 3º ano este passou a ser ofertado com a nomenclatura de “Pós-Médio”. Da análise dos documentos elaborados pela SEE/AC, depreendeu-se que tal mudança de nomenclatura da oferta do Projeto de Vida no terceiro ano objetiva um entrelaçamento ainda maior entre esse componente curricular e a formação para o trabalho.

Para além dessa mudança na nomenclatura, o Projeto de Vida ganhou também sentidos adicionais por vezes ambíguos no PAPFC elaborado pela SEE, ora sendo caracterizado como um procedimento metodológico, ora como componente curricular. Outros sentidos adicionais que lhes são atribuídos estão vinculados ao desenvolvimento de competências específicas previstas na BNCC como, por exemplo, ser cooperativo, saber defender ideias, entender sobre as tecnologias, dentre outros, apresentando forte relação com o desenvolvimento das competências socioemocionais, em especial a habilidade de ser resiliente diante dos problemas. O desenvolvimento dessas habilidades parece ser um dos focos centrais do Projeto de Vida, que aliado à redução da formação científica dos estudantes que os possibilite compreender as relações sociais de produção responsáveis pelas desigualdades, inclusive educacionais, tem como objetivo uma formação voltada para a resiliência, a empatia, a docilização dos corpos e a disciplina. Tais

habilidades parecem fazer parte do projeto educacional que pauta a formulação das políticas educacionais neoliberais da atualidade, em especial o Novo Ensino Médio.

Importa ressaltar que, segundo Oliveira e Alves (2020), o sentido original do projeto de vida no campo educacional imprimiu uma característica progressista, mas em decorrência dessa aproximação do campo econômico com o campo educacional, em face do tensionamento do capital simbólico dos agentes dos campos em questão, alguns termos originários do campo educacional – como é o caso de projeto de vida –, perderam sua identidade progressista original e ganharam um sentido e uma finalidade mais voltados para o viés do campo econômico. (OLIVEIRA; ALVES, 2020).

A análise dos dispositivos normativos de caráter nacional e estadual (Acre) nos permitiu, portanto, confirmar a hipótese de que no processo de elaboração dos documentos da SEE/AC e das escolas-piloto para a implementação do Programa Novo Ensino Médio no Acre ocorreu processos de recontextualização das proposições presentes nos documentos nacionais, de modo que a apropriação da política curricular oficial não aconteceu de maneira linear, revelando diferentes processos de incorporação que conferem à reforma um alcance relativo. Essa recontextualização deriva dos movimentos de apropriação por parte dos sujeitos envolvidos, movimentos estes marcados por interpretações e ressignificações dos textos a fim de adequar tais proposições ao contexto local.

Por fim, na quarta seção, buscou-se analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da reforma do Ensino Médio pelos diretores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos dispositivos normativos. Os principais códigos através dos quais foi possível captar os movimentos de recontextualização da reforma no campo da prática foram: mudança e inovação; flexibilização curricular e protagonismo juvenil; projeto de vida e empreendedorismo.

Por meio da análise dos questionários e entrevistas se conseguiu depreender que as interpretações e percepções dos sujeitos em relação às mudanças/inovações ocorridas no currículo do Novo Ensino Médio foram divergentes, de modo que para a maioria dos sujeitos as principais mudanças e inovações trazidas por essa política foram a ideia de protagonismo juvenil e de Projeto de Vida. Para outros, foram as metodologias mais atrativas para os alunos, possibilitadas principalmente pelas aulas de eletivas e projeto de vida, a maior democratização educacional por conta da BNCC, bem como para a preparação dos estudantes para a sociedade do século XXI.

Houve ainda aqueles que consideraram como mudanças: a redução de componentes curriculares existentes e a criação de outros para os quais os professores não tem formação, a não preparação para o ENEM, a descontextualização com a realidade dos estudantes, a falta de estrutura adequada nas escolas, a redução de conteúdos importantes para a formação básica dos estudantes, a intensificação do trabalho docente e a ampliação das desigualdades educacionais. Os principais motivos apontados para a intensificação do trabalho docente foram: o fato de precisarem estudar e planejar aulas para ensinarem conteúdos dos quais nunca tiveram formação; a necessidade de trabalhar com vários componentes curriculares ou em duas ou três escolas diferentes para conseguirem completar a horária de trabalho.

Uma importante compreensão que emergiu da análise dessas diferentes respostas relacionadas às inovações/mudanças foi a resignificação do seu sentido no campo da recontextualização pedagógica. Mesmo que os discursos dos documentos oficiais da reforma atribuam às mudanças implementadas um sentido de inovação positiva, com base na ideia da possibilidade de inovação através da flexibilização curricular que permitiria a escolha dos itinerários pelos estudantes, tornando, com isso, o Ensino Médio supostamente mais atrativo, as muitas críticas realizadas pelos sujeitos permitiram inferir a existência de um movimento de recontextualização em relação ao sentido de inovação, que passou a ser resignificado de maneira divergente, no campo da prática do ambiente escolar.

Dentre as justificativas apresentadas pelos sujeitos que demonstraram uma percepção positiva acerca das mudanças e inovações do Novo Ensino Médio, destacaram-se a possibilidade de maior autonomia e formação integral dos estudantes, a preparação para a vida e para as transformações demandadas pela sociedade do século XXI, bem como a maior possibilidade da utilização de metodologias ativas e de recursos inovadores. Considerando que esse discurso da possibilidade de utilização das metodologias ativas também esteve presente nos documentos elaborados pela SEE e pelas escolas-piloto, e considerando ainda a falta de condições estruturais básicas na maioria das escolas, a falta de formação adequada e até mesmo de compreensão da política por parte dos sujeitos, a defesa de alguns em relação às mudanças/inovações oriundas do Novo Ensino Médio com base na utilização de tais metodologias, nos permitiu inferir a existência de uma perspectiva um tanto ingênua e romantizada do que seria essa inovação na educação por parte desses sujeitos.

Para Sales e Kenski (2020), os desafios da inovação na educação demandam que o atual processo de formação tenha um novo sentido, que seja capaz de contemplar os anseios e as necessidades formativas da atualidade, direcionando os sujeitos para uma aprendizagem disruptiva, que possa contribuir para a solução de problemas educacionais há muito tempo já identificados. Com isso, as autoras salientam que a inovação necessita primeiramente que se retome a importância social da escola na sociedade, para além das condições de formação para o trabalho, tendo como principal objetivo, a inclusão social e a ampliação das condições de cidadania aos estudantes, de modo que consigam ser ativamente inseridos nos contextos sociais e econômicos aos quais pertencem.

Nessa perspectiva, mudar e inovar, não diz respeito simplesmente à possibilidade de utilização de “novos” métodos, principalmente em se tratando de uma escola dual, excludente e em que não há participação efetiva de seus atores, em especial dos professores no processo de construção de seu currículo, como evidenciado nas escolas-piloto acreanas.

A flexibilização curricular e o protagonismo juvenil se constituíram em importantes códigos através dos quais foi possível captar movimentos de recontextualização nas escolas, haja vista que estes não foram praticados nos contextos escolares conforme prescrito nos enunciados dos documentos normativos oficiais. Os principais motivos apresentados pelos sujeitos para isso, foram a falta de compreensão acerca das proposições apresentadas na reforma, a falta de condições materiais adequadas das escolas, a intensificação do trabalho docente e a pandemia da Covid-19.

A compreensão divergente das proposições do Novo Ensino Médio pelos sujeitos pôde ser identificada em vários momentos da pesquisa, como, por exemplo, na não identificação correta dos itinerários formativos ofertados nas escolas por nenhum deles, que acabaram por mencionar também o projeto de vida, os componentes curriculares eletivos e a Língua Espanhola como itinerários ou percursos formativos. Também foi possível identificar esse distanciamento das proposições normativas oficiais pelos sujeitos, por meio da análise dos documentos elaborados pela SEE e pelas escolas-piloto, bem como na fala dos sujeitos, onde a descontextualização do sentido e finalidade dos componentes curriculares eletivos foram caracterizados pelos sujeitos como sendo “oficinas, atividades práticas e projetinhos”. Dessa forma, a flexibilização curricular nas escolas-piloto acreanas distanciou-se fortemente dos sentidos e finalidades prescritos nos enunciados dos textos oficiais. Ademais, considerando as

condições diversas e desiguais das escolas, de modo que as localizadas no interior do Estado e nas regiões rurais são as mais precarizadas, essa flexibilização curricular pareceu intensificar ainda mais o fosso das desigualdades educacionais locais

O Protagonismo Juvenil também não se materializou na prática pedagógica das escolas-pilotos como prescrito nos documentos, haja vista que os estudantes não tiveram oportunidade de escolha na definição dos componentes curriculares eletivos, muito menos nas rotas de aprofundamento a partir de seus anseios e necessidades. A oferta dos itinerários formativos e dos componentes curriculares eletivos se deu, em grande medida, a partir das condições estruturais das escolas e, em especial, da formação dos professores, e não da escolha dos estudantes. Para além disso, o fato de os estudantes terem tido que “escolher” virtualmente as rotas de aprofundamento devido ao contexto de pandemia – sendo que a maioria sequer tinha acesso à internet e compreensão acerca dos mesmos – contribuiu ainda mais para a não materialização da tão propalada oportunidade de escolha dos estudantes no campo da prática.

Ademais, o sentido e a finalidade do protagonismo juvenil distanciaram-se totalmente do enunciado nos documentos normativos oficiais, passando a ser compreendido como sendo a participação dos estudantes em atividades práticas através de metodologias ativas, projetos sociais e assistencialistas. Para Souza (2006), essa nova forma de participação implica, em grande medida, na anulação da política, funcionando como mecanismo de integração dos jovens, em especial dos mais pobres. Isso ocorreria à medida que “a adoção do “fazer coisas” como forma de participação, impede a fala autônoma e transgressora”. (SOUZA, 2006, p.4).

Ao prevalecer na opinião de grande parte dos sujeitos pesquisados, que a dificuldade de concretização do protagonismo juvenil no campo da prática deve-se prioritariamente por ocasião do contexto de pandemia e pela falta de condições estruturais adequadas das escolas, foi possível depreender que houve ausência de problematização por parte desses sujeitos acerca das precárias condições materiais de existência da maioria dos jovens estudantes das escolas-piloto para o alcance de seus projetos de vida.

Assim como nos documentos, também na fala dos sujeitos participantes foi possível identificar a recontextualização no Projeto de Vida. Ao falarem o que compreendiam por esse código, a maioria dos participantes não considerou todas as dimensões que lhes são atribuídas nos enunciados dos documentos instrucionais da reforma, como a pessoal, a cidadã e a profissional. Foi possível perceber a seleção dessa última dimensão em detrimento das demais.

Foram diversas as atividades e temáticas apresentadas pelas escolas para o trabalho com o Projeto de Vida no contexto da prática, dentre elas maquetes, rodas de conversas, uso de tecnologias, cooperação, resiliência, dentre outras. Estas acabaram por caracterizar o Projeto de Vida no contexto pedagógico como um amontoado de “atividades práticas” com a finalidade de formar o sujeito empreendedor e, ao mesmo tempo, resiliente às diversas adversidades inerentes a esse contexto, em especial em relação àqueles mais vulneráveis econômica e socialmente.

Nesse sentido, ao absorverem, em grande medida, o discurso das competências socioemocionais e em especial da resiliência, as escolas reforçaram a ideia de que uma das finalidades essenciais do projeto de vida é a de ensinar aos jovens – independentemente de todas as adversidades de ordem econômica, social e até cultural que lhes são impostas – a resiliência e a crença de que a conquista de um futuro com melhores condições de vida, depende única e exclusivamente de seu esforço pessoal, que dar-se-á através das estratégias traçadas no componente curricular do Projeto de Vida.

Com isso, pode-se ainda inferir que a “opção” dos professores de operarem metodologicamente com esse componente curricular através de aulas práticas, uso de tecnologias, metodologias ativas e coisas dessa natureza, se deva também à interferência do material que os professores utilizaram nas escolas, que sob elaboração do ICE, já delineia a arquitetura organizacional desse componente curricular, pontuando as competências, habilidades e os conteúdos que devem ser trabalhados em cada semestre de cada série do Ensino Médio, de modo que seja apenas executado pelas escolas. Assim, para além de contribuírem para a formação dos estudantes para uma perspectiva economicista da educação, esse material que já chega pronto nas mãos dos docentes, para que estes só executem as tarefas apresentadas, demarca uma posição do professor enquanto reproduzidor das políticas, e não como sujeito partícipe e construtor da política educacional.

Importa salientar que para que os estudantes assumam verdadeiramente o papel de sujeitos ativos e protagonistas no processo de transformação de suas vidas e da sociedade como um todo, se faz necessário que lhes seja garantida uma formação intelectual e científica sólida, que lhes possibilitem compreender o mundo em que vivem e consigam, de fato, desenvolver seus projetos de vida. Nessa perspectiva, com o empobrecimento e a drástica redução desses conteúdos científicos fundamentais, e sua substituição, em grande medida, por conhecimentos sem qualquer embasamento científico sólido, como os que estão sendo ofertados nas escolas-piloto do

“Novo”Ensino Médio acreanas, pode-se inferir que os projetos de vidas dos estudantes, em especial dos mais pobres e das escolas mais periféricas do estado, tendem ao fracasso.

O empreendedorismo se configurou em mais um código através do qual foi possível perceber movimentos de recontextualização no campo pedagógico. Assim como os outros eixos integradores dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, também o empreendedorismo tem sido recontextualizado no campo da prática das escolas-piloto conforme prescrito nos documentos normativos oficiais, tendo como principais motivos, na perspectiva dos sujeitos, o contexto de pandemia, falta de estrutura das escolas e a ausência de parcerias com o setor privado. Por outro lado, considerando a parceria consolidada entre a rede estadual de educação e o sistema S para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional a partir de 2022, o retorno das aulas presenciais, bem como o alinhamento do discurso da maior parte dos sujeitos escolares aos propósitos enunciados nos documentos oficiais, há uma grande probabilidade de que o empreendedorismo venha a se fortalecer no campo da prática nas escolas de Ensino Médio acreanas.

Não bastasse uma formação de perspectiva integral e humana extremamente fragilizada pela redução de conhecimentos científicos importantes, não por acaso a Reforma do Ensino Médio canalizou grande parte de suas energias à formação do jovem empreendedor. Empreendedorismo esse que, apoiado na resiliência, contribui fortemente para a formação de juventudes menos críticas, menos politizadas e mais resilientes ao atual projeto de desresponsabilização do Estado pela garantia de seus direitos sociais. Com isso, o atual projeto de formação social e educacional tem como um de seus objetivos, que os jovens se sintam totalmente responsáveis pela garantia dos seus direitos.

Conforme enfatizado por Brown (2018), nesse contexto de racionalidade política neoliberal, o trabalhador, o consumidor e o cidadão ativista, capazes de se articularem e de se organizarem enquanto força social, devem-se converter em peças isoladas de capital humano autoinvestidor. Assim, para além de serem mais facilmente governados, são formados de maneira fortemente alinhada ao projeto de crescimento econômico, mesmo que para isso tenham que mutilar os últimos indícios de sua cidadania como engajamento público. (BROWN, 2018). Nessa perspectiva, sob a égide do empreendedorismo, o currículo do Ensino Médio pautado em conteúdos imprescindíveis para a formação científica sólida dos estudantes, vai sendo substituído por um aglomerado de arranjos curriculares voltados para a formação de trabalhadores – em

especial dos mais pobres que têm única e exclusivamente na escola a possibilidade de ascender socialmente – que possam ser cada vez mais explorados. (POCHMANN, 2022).

Mesmo que com base nos dados de apenas cinco participantes da pesquisa, foi possível ainda identificar o movimento de recontextualização quando esses sujeitos compararam o Novo Ensino Médio às chamadas “Escolas Técnicas”, existentes no Acre a partir dos anos 1970 com a reforma de 1º e 2º graus instituída pela Lei 5692/71, que impôs a questão de a obrigatoriedade dos cursos de 2º grau serem profissionalizantes. Considerando que após essa reforma, não houve no estado nenhuma outra, anterior à Lei 13.415/17, esse dado nos permitiu inferir que as escolas técnicas as quais os sujeitos se referiam, eram, de fato às escolas profissionalizantes, decorrentes da reforma educacional de 1971.

Em que pesem as semelhanças entre a Lei 5.692/71 e a 13.415/17 ao tomarem as mesmas bases conceituais alicerçadas no caráter pragmático e utilitário da educação e também por obrigarem a “escolha” entre uma das áreas do currículo ou a formação profissional (SILVA; SCHEIBE, 2017) no último ano do Ensino Médio, tratam-se de reformas educacionais distintas do ponto de vista do contexto histórico, político, econômico e cultural. A associação dessas políticas realizada por apenas cinco sujeitos participantes da pesquisa se manifestam como indicativo a ser explorado em pesquisas posteriores acerca do movimento de recontextualização por hibridismo no estado do Acre. Com base nos dados obtidos junto aos sujeitos que responderam ao instrumento enviado e aos participantes das entrevistas, confirma-se a hipótese inicial da tese de que, conforme sinalizado por Silva (2009,) “existe um duplo movimento gerado “na” e “pela” reforma educacional, qual seja, a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende e como estes conceitos são apropriados e adaptados pela cultura escolar”. (SILVA, 2009, p. 453). Nessa perspectiva, os movimentos de recontextualização das escolas-piloto acreanas nos permitiram depreender que as escolas atribuíram significados próprios às finalidades, sentidos, orientações e prescrições dos documentos normativos oficiais. Esses distintos movimentos, que se diferenciaram de escola para escola, ocorreram por várias razões, de modo que ao se depararem com as prescrições da nova política, os sujeitos escolares as confrontaram com práticas e discursos já consolidados em seu cotidiano, que fazem parte da cultura escolar.

Considerando todo o trabalho de revisão bibliográfica realizado e os estudos encontrados a respeito da análise do processo de implementação da reforma do Ensino Médio pela ótica da

recontextualização e que até o período de realização desta revisão nenhum outro estudo acerca dessa temática fora encontrado, sendo este o primeiro estudo acerca desta temática no estado do Acre, entendemos que esta pesquisa traria uma importante contribuição no sentido de subsidiar teoricamente estudos posteriores. Haja vista que apenas a partir do ano de 2022 o “Novo” Ensino Médio começa a ser implementado em todas as escolas de ensino médio do país, faz-se necessário que novos estudos sejam realizados, a fim de esclarecer seus efeitos na prática pedagógica das escolas. Dentre alguns desses estudos, sugerimos a Reforma do Ensino Médio nas escolas do campo; a materialização/configuração dos eixos estruturantes da Reforma do Ensino Médio; a materialização ou alcance das parcerias público-privadas na Reforma do Ensino Médio; a desprofissionalização, precarização e deslegitimação política da prática docente. Nessa perspectiva, esperamos que essa tese contribua para o fortalecimento dessas pesquisas, em especial para as que envolvam os desdobramentos da Lei 13.415/17 no estado do Acre.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 143, de 29 de março de 2019, que autoriza** a implantação, a partir de 2019, da Matriz Curricular a ser ofertada em 10 (dez) escolas pilotos do Novo Ensino Médio.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Médio**. Rio Branco, 2020.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Acre**. Rio Branco, 2010.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC)**. Rio Branco, 2019.
- ACRE. Escolas-Piloto do Programa Novo Ensino Médio. **Plano de Flexibilização Curricular (PFC)**. Rio Branco, 2019.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Instrumento de Escuta da Escolha das Rotas de Aprofundamento**. Rio Branco, AC, 2020.
- AGUIAR, Â. M. DA S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, G. C. DE; BRZEZINSKI, I. UNESCO e a educação profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 23, n. 1, p. 7755, 2021.
- ALMEIDA, I. B. P. DE; BATISTA, S. S. D. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 17–29, 21 dez. 2016.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. DE. Política educacional, projeto de vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20–35, 2020.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **e-Curriculum PUC/SP**, v. 12, n. 3, p. 1464–1479, 2014.
- AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 91–108, 2017.
- ANDES-SN. **A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imedista da Lei nº 13.415/2017**. Brasília: [s.n.].

ARNT, G. S. **O que fazer na segunda-feira? Os processos de recontextualização dos conhecimentos sociológicos pelos professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

BALADO, M. DO C. L. **Materialização do Ensino Médio politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2016.

BALL, S. Política Educacional Global: reforma e lucro. In: **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)**. V. 3, p.1-15, 2018.

BARBOSA, C. S. Organizações docentes na Reforma do Ensino Médio: análise do posicionamento da Anfope e da CNTE. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 1, p. 187–201, 5 jan. 2021.

BARBOSA, D. D. O. M.; KANASHIRO, D. S. K. A Reforma do Ensino Médio nas trilhas neoliberais. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 338, 2 nov. 2020.

BARBOSA, M. D. DE L. Políticas Públicas para o Ensino Médio: da Lei de Diretrizes e Bases - LDB à Base Nacional Comum curricular - BNCC. In: FOLLMANN, J. I. et al. (Eds.). **Políticas Públicas: debates sociológicos atuais.** São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2019. p. 61–73.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, G. H. C. **A tramitação da medida provisória nº 746/2016: Uma análise do processo legislativo da reforma do ensino médio de 2017.** [s.l.] Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2000, n. 120, p. 75–110, nov. 2003.

BERTOLDO, E. A dualidade estrutural na reforma do ensino médio. **Gesto Debate**, v. 6, n. 1, p. 1–6, 2018.

BEZERRA, D. S. B.; EUGENIO, B. A teoria de Bernstein: Estado do conhecimento em artigos publicados no Brasil no período 2000-2016. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 408–423, 19 ago. 2020.

BEZERRA, D. S. B.; EUGENIO, B.; SANTOS, J. J. R. DOS. A proposta curricular do programa tempo juvenil para a educação de jovens e adultos no estado da Bahia. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 5, n. 2, p. 128–141, 27 maio 2019.

BEZERRA, V. O. **Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2019.

BODART, C. DAS N. NA. O ensino de sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **Caderno da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais**, v. 4, n. 25943707, p. 131–153, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991**. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**– Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Parecer nº 15/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2004**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de jun. DE 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 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, Fev. 2017.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. **Portaria nº 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, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF, 2018c.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. **Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: documento orientador da portaria nº 649/2018**. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documentoorientador.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020b.

BRASIL; Ministério da Educação. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2018e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Exame Nacional do Ensino Médio - Documento Básico**. Brasília, DF/INEP, , 2002. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf>

BRISKIEVICZ, D.; STEIDEL, R. (Orgs.) **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BUENO, A. L. **A Reforma do Ensino Médio: do projeto de lei nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/2017**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021.

CABRAL, G. G. Política de Formação de Professores e suas Repercussões na Qualidade da Educação Básica no Acre: o inédito viável. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1157-1178, maio, 2021. Acesso em: 02.08.2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15119/10975>.

CARVALHO, R. C. et al. Recontextualização do Currículo Nacional para o Ensino Médio de Física no Discurso de Professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, p. 55-74, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-

21172014000300055&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 14.09.2019.

CARVALHO; M. C. A.; GONÇALVES, R. M.; SILVA, A. R. X. Processos e Práticas de Formação de Professores (as) em Contexto Amazônico: a interiorização da graduação e o Plano Nacional de Formação de Professores(as) da Educação Básica do estado do Acre. In: . In: CARVALHO, M. C. A.; MAUÉS, J. M.; GONÇALVES, R. M. (Orgs.). **Contextos, Sujeitos e Práticas de Formação de Professores: os desafios do PARFOR**. Curitiba: CRV, 2020. p. 177-189.

CARRANO, P. **Um novo ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 11 set. 2018.

CIAVATTA, M. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?”. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 04, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/7152/pdf/19825>. Acesso em: 08.10.2019.

CÁSSIO, F. Gentileza e Autocontenção. **Folha de São Paulo**, 28 de março de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2022/03/gentileza-e-autocontencao.shtml>. Acesso em 15 de maio de 2022.

CIGALES, M. P. O ensino de sociologia frente aos desafios da sociedade do risco. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 4, n. 2, p. 9, 2021.

COELHO, J. P. P.; SOUZA, P. R. DE. Dimensões sócio-históricas da reforma do ensino médio (Lei 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 1, p. 47–55, 29 jan. 2018.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. Rio Branco, AC, 2020. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/#>. Acesso em 12.07.2022.

CORREIA, W. R. **Programa ensino médio inovador: a recontextualização curricular do ensino de ciências da natureza e matemática**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. e201060, 2019.

COSTA, C. G. DOS S. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: Movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 14, n. 23, p. 43, 19 fev. 2021.

COSTA, A. G. V. A. DA. **Flexibilização do ensino médio no Brasil: Impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018a.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **EccoS – Revista Científica**, n. 45, p. 237–253, 8 jan. 2018b.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633–1652, 6 ago. 2018.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1–23, 2019.

COSTA, N. F. et al. A instrumentalização da educação brasileira: a reforma do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 3, p. 176–185, dez. 2018.

CRUZ, L. R.; SILVA, M. R. A educação física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16: Movimentações e repercussões. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 30–50, 5 jun. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373–384, jun. 2017.

DAMASCENO, E. A.; SANTOS, L. L. DE C. P. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 1, 22 dez. 2011.

DE PAULA, et al. Modernização Conservadora, Pedagogia do Capital e as Reformas Educacionais: a crise na educação brasileira. **Cadernos GPOSSHE** On-line, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/download/1539/1297/5594#:~:text=A%20sistematiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20contexto%20educacional,o%20custeio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira>. Acesso em 20.03.2020.

DESTERRO, F. B. DO. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais - IFs. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 151–168, 15 maio 2020.

FARIA, C. G. M.; SILVA, M. R. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do ensino médio. In: AZEVEDO, J. C. DE; REIS, J. T. (Eds.). **Neoconservadorismo e resistência: Dilemas da educação pública**. Porto Alegre: Metodista, 2019. p. 240.

FERRARI, J. F. **Análise da Reforma Brasileira do Ensino Médio de 2017 à Luz da Escola Unitária de Gramsci**. Sorocaba: UFSCar, 2020.

FERREIRA, B. W. O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 299–319, 2015.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293–308, jun. 2017.

FERRETI, C. J. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro.pdf. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n.22, n. 2447–1801, p. 2–12, 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 42, 7 ago. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, jun. 2017a.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. DA. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114, 28 mar. 2019.

LIMA, D. L. L. Contrarreforma social e reforma do ensino médio no contexto do golpe de 2016 no Brasil e seus desdobramentos. In: BELMIRO, L.; SILVA, M. R. DA (Eds.). **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019. p. 203.

IORELLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, 20 abr. 2020.

FORNARI, M. **A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. Cascavel: UNIOESTE, 2020.

FREITAS, L. C. DE. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, jun. 2012.

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, p. 329–332, 5 jan. 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Instituto Humanitas Unisinos, 11 de março de 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em 11 de maio de 2022.

FRIZZO, G. A reforma do ensino médio e os interesses de mercado na política educacional. **Poiésis**, v. 10, n. 17, p. 215, 12 ago. 2016.

GALIAN, C. V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 763–777, dez. 2011.

GIMENEZ, T. N.; STEIN, A.; CANAZART, C. A. Recontextualização pedagógica e políticas de

formação continuada de professores de Língua Inglesa: o caso do PDE-PR. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 68, n. 1, p. 061, 17 jun. 2015.

GIOVANNI, A. B. DE F.; ALIÇANDRO BORDIN, R.; GUALBERTO BACELLAR DA CRUZ URPIA, A. Reforma da educação com a Lei nº. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 105–115, 5 jan. 2021.

GOMES, C. A. O Ensino Médio no Brasil ou a história do patinho feio mal contada. In: **O Ensino Médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000a. p. 41.

GOMES, C. A. **O Ensino Médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000b.

GONÇALVES, S. D. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131, 9 ago. 2017.

GONTIJO, J. R. M. **Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2018.

GRILO, J. DE S. P. **Da universidade para a escola: A recontextualização de princípios e textos do discurso pedagógico de disciplinas específicas da licenciatura em matemática**. Salvador: UFBA, 2014.

HAWTHORNE, J. G. A Medida Provisória n. 746/2016 e o real motivo de se reformar o ensino médio no Brasil. **Ensaaios Pedagógicos**, v. 1, n. 2, p. 20–24, 2017.

HEINZLE, M. R. S.; BAGNATO, M. H. S. Recontextualização do currículo integrado na formação médica. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 225–238, dez. 2015.

HERNANDES, P. R. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579–598, set. 2020.

IWASSE, L. F. A.; ARAUJO, R. B.; RIBEIRO, A. C. Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. e012, 21 nov. 2020.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. **Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo Escola da Escolha**, 2. Ed. Recife: ICE, 2019.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro de 1997.

KRAWCZYK, NORA; FERRETTI, C. Flexibilizar para que? meias Verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, p. 33–44, 2017.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21–41, 2014.

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

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57–66, jan. 2020.

LAMOSA, R. **Classe Dominante e Educação: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Terra Sem Amos, 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, 5 mar. 2018.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. DOS. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067–1084, dez. 2011.

LIMA, T. M. DE. **Currículo por competências: Recontextualizações em um curso técnico da educação profissional**. Cuiabá: UFMT, 2013.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75, 9 ago. 2017.

LIRA, L. F. DE. **Política educacional e ensino médio no Acre no contexto das reformas do Estado**. Rio Branco: UFAC, 2017.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Curriculo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50–64, 2005.

LOPES, D. O. **Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol: recontextualização das políticas curriculares de formação de professores**. Pelotas: UFPel, 2018.

MACEDO, J.; SANTOS, M. N. **Conteúdos negligenciados no ensino médio: movimento abolicionista na província do Ceará**. In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola, Anais V CEDUCE, Campina Grande: Realize Editora, 2018.

MACIEL, C. S. F. DOS S. Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84925, 2019.

MAGALHÃES, A. C. DE N. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. São Paulo: PUC-SP, 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 24, 2010.

MARINHO, Z. **A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

MARTINI, T. A. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: Um estudo a partir da formação continuada de professores**. Camboriú: IFC, 2021.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4, 1 jun. 2018.

MARTINS, R. C. DE R. O ensino médio e o Plano Nacional de Educação: ainda muito longe da realização da meta 3. In: GOMES, A. V. A. (Ed.). **Plano Nacional Câmara dos de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017, p. 51–89.

MÉSZÁROS, I., 1930. **A Educação Para além do Capital**; [Tradução: Isa Tavares] -2.ed, São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61, 9 ago. 2017.

MOLL, J.; GARCIA, S. R. DE O. **Ensino médio para todos no Brasil: Que ensino médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MORAES, C. S. V. O Ensino Médio e as Comparações Internacionais: Brasil, Inglaterra E Finlândia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 405–429, 2017.

MORAIS, J. M. DE A. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no estado do Acre**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2016.

MOTTA, V. C. DA; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355–372, jun. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109, 9 ago. 2017.

NASCIMENTO, J. S. et al. Ingerência e desigualdades nas políticas de ensino médio: um estudo comparado de Brasil e Argentina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 1, p. 1–22, 26 out.

2020.

NOGARA JUNIOR, G.; D'AGOSTINI, A. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento-revista de educação**, n. 6, p. 329–361, 28 jun. 2017.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: O caso do Colégio de Aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, N. (Ed.). **. Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127–161.

OLIVEIRA, A. L. P. DE; PRADOS, R. M. N. A reforma do Ensino Médio e os impactos nas publicações de artigos científicos. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 219, 2021.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 6 Jan /Fev /Mar /Abr , 2005.

OLIVEIRA, S. M. S. DE; OLIVEIRA, A. I. B. DE; ARAÚJO, F. M. L. Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: O que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 78, 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, S. R. DE; BATISTA, S. S. DOS S. Juventude e formação profissional no contexto das reformas do ensino médio e das diretrizes curriculares nacionais (1971-2017). **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, p. 84–93, 26 abr. 2018.

PALAU, R. DE C. N. **A recontextualização das competências no currículo do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas e a reforma da Educação Profissional**. Pelotas: UFPel, 2013.

PAULA, A. S. DO N. DE et al. Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais: a crise na educação brasileira. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 26–44, 19 ago. 2019.

PAULA, A. S. DO N. DE; PEREIRA, A. M. DOS S.; COSTA, F. J. F. A priorização do currículo nas políticas educacionais: A totalidade social como expressão do campo em disputa do currículo. **Revista Ideação**, n. 42, p. 612–628, 2020.

PEREIRA, D.; CARVALHO, E. S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a "nova" reforma do ensino médio - Lei 13.415/17: a educação pública em risco. **Interação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v.45, n.1, p. 134 - 150, jan./abr. 2020.

PEREIRA, O. C. N. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional**. São Paulo: Universidade de São Paulo,

2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; DE LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415, 20 fev. 2018.

PINHEIRO, D. DE O. **O movimento “Todos pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. DE. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 30–56, 2019.

POCHMANN, Márcio. Era Digital e Brasil sob escravidão contemporânea. **Outras Palavras On Line**. Publicada em 21.02.2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/pochmann-era-digital-e-brasil-sob-escravidao-contemporanea/?fbclid>. Acesso em: 23.02.2022.

QUADROS, S. F. DE. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), 2020.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30, 7 maio 2016.

RESENDE, S. D. DE. **A formação da agenda na Reforma do Ensino Médio brasileiro**. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2019.

REZENDE, F. et al. Recontextualização do currículo nacional para o ensino médio de física no discurso de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 16, n. 3, p. 55–74, dez. 2014.

RODRIGUES, I. **G1Acre**. Rio Branco, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2022/07/02/mais-de-45percent-da-populacao-do-acre-esta-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-estudo-da-fgv.ghtml>. Acesso em 10.07.2022.

ROMANELLI, O. DE O. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, A. F. M. N. **A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: O caso do Colégio de Aplicação da UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

RUFINO, L. F. et al. Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na BNCC do ensino médio. **Revista Currículo e Docência**, v. 2, n. 2, p. 22, 2020. (BARROS E CUNHA TAMBÉM NÃO?VER PAGINA 30.)

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 19–35, 19 nov. 2021.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na Reforma do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20.08.2019.

SANTANA, T. DO N. **A recontextualização do livro didático de sociologia: Um estudo de caso no Colégio Estadual Olga Benário Prestes**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- Lei nº 13.415/2017: A educação pública em risco. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 134–150, 15 maio 2020.

SANTOS, A. I. DOS; CERVI, G. M. **Conduzindo as condutas: o novo ensino médio , uma estratégia biopolítica de governo**. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. **Anais...**Braga e Paredes de Coura, Portugal: 2018. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11331/8300>>

SANTOS, F. S. DOS; MARTINS, S. A. NOVO ENSINO MÉDIO: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, n. 1984–1566, p. 1–27, 3 fev. 2021.

SANTOS, G. S. DOS. **Recontextualizações curriculares: Uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017a.

SANTOS, P. S. M. B. DOS. A Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e os retrocessos contidos na previsão legal de professores com “notório saber”. **Conhecimento & Diversidade**, v. 9, n. 19, p. 71, 5 jan. 2018a.

SANTOS, E. DE Q. **Práticas das Políticas Curriculares sobre as Relações Étnico - Raciais no Instituto Federal Baiano - Campus Guanambi**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018b.

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

SILVA, C. C. DE L.; MELO, L. DE F.; HOJAS, V. F. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e os cursos integrados pré e pós reforma do ensino médio. **Muiraquitã**, v. 8, n. 1, p. 275–286, 2020.

SILVA, A. R. C. DA; MARCASSA, L. P. Determinações da Lei 13.415/17 e a reforma do ensino médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1–23, 30 out. 2020.

SILVA, E. G. DA. **Recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo do ensino fundamental**. Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, H. S. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação: currículo, São Paulo, 2019.

SILVA, I. F.; ALVES, H.F.N. O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agos. 2020.

SILVA, M. R. DA. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. DA. Tecnologia , Trabalho e Formação na Reforma Curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 441–460, 2009.

SILVA, M. R. DA. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 91–110, jun. 2016.

SILVA, M. R. DA. Base Nacional Comum Curricular no contexto da Reforma do Ensino Médio. **Ação Educativa**, 2018a.

SILVA, M. R. DA. A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1–15, 22 out. 2018b.

SILVA, M. R. DA. O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam. In: BELMIRO, L.; SILVA, M. R. DA (Eds.). **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019a. p. 103–113.

SILVA, M. R. DA; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19, 9 ago. 2017a.

SILVA, R. L. N. DA; SCHNEIDER, C. J. T. Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do ensino médio. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v. 3, n. 2, p. 88–108, 2 dez. 2017.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, F. P. C. E. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019b.

SILVA, G. A. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 521–534, 9 jul. 2018.

SILVA, M. G. DE A. **A sociologia no ensino médio e o estudo do conceito de cidadania à partir da pedagogia histórico-crítica e produto educacional “Trilha da Cidadania”**. Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2021.

SILVEIRA, É. DA S.; SILVA, M. R. DA; OLIVEIRA, F. L. B. DE. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1562–1585, 1 jun. 2021.

SOUZA, A. C. DE. **A Sociologia Escolar: Imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina**. Araraquara: UNESP, 2017.

SOUZA, J. B. DE. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03**. Vitória da Conquista: UESBA, 2015.

SOUZA, R. M. DE. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: USP, 2006.

SOUZA, F. DAS C. S.; COSTA JÚNIOR, J. G. B. DA; SOUZA, F. L. DE. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada? **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e0310212216, fev. 2021.

SOUZA, M. S. M. **Mobilização e recontextualização dos saberes docentes: Um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de educação profissional**. Salvador: UFBA, 2016.

VICENTE, VI. R. R. DE. **Políticas educacionais para o ensino médio: As implicações da Lei nº 13.415/2017**. Maringá: UEM, 2019.

VIÑAO, A. Los sistemas educativos en sentido estricto (estructuras, procesos, tendencias). In: VIÑAO, A. (Ed.). **Sistemas educativos, culturales escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2ª ed ed. Madrid: Morata, 2006. p. 34–55.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Identidade do ensino médio no contexto de implementação da reestruturação curricular da SEDUC/RS: Mudança ou continuidade? **HOLOS**, v. 3, p. 132, 6 set. 2017.

ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio: Análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. Foz do Iguaçu: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

APÊNDICES



APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A INTEGRANTE DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DA SEE/AC / (IEEM/SEE) (REALIZADA EM MARÇO DE 2019).

1. Quais instruções/orientações a Secretaria definiu com relação à implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)?
2. Diante de tais orientações, houve (há ou haverá) uma formação para as equipes pedagógicas e professores das escolas?
3. Houve algum tipo de resistência por parte dos professores ao ensino por competências preconizado pela BNCC?
4. Há um responsável ou grupo responsável por realizar essas formações das equipes pedagógicas e professores?
5. Há uma comissão responsável pela implementação? Se, sim, como ela é composta?
6. Ocorreram mudanças neste início de gestão (projetos, políticas, currículos, material didático e formação de professores) com vistas à implementação da reforma do ensino médio? Quais foram?
7. Como será feita a avaliação e monitoramento da implementação?
8. Haverá a aplicação de avaliação em larga escala para o ensino médio? Quais os objetivos dessa avaliação? Quem é (são) o(s) responsável (eis) pela elaboração desta avaliação?



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

9. Está sendo feito algum levantamento junto aos estudantes sobre seus interesses de estudo, considerando os itinerários formativos previstos na Lei?

10. Como será feita a distribuição dos itinerários formativos para cada escola?

11. A implementação da reforma do ensino médio acontecerá em todas as escolas da rede estadual em 2020? Existe um cronograma de implementação?

12. Há alguma assessoria externa na implementação da reforma do Ensino Médio?

Pergunta 13. Quais as orientações para implementação da BNCC do Ensino Médio?

14. Houve formação da equipe da SEE para a implementação Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio? Se sim, que ações estão sendo desenvolvidas?

15. Já existe um documento de regulamentação da base curricular do Ensino Médio no Acre adequada e regulamentada na BNCC? Se sim, quem participou de seu processo de elaboração? Houve diálogo com os sujeitos das escolas de Ensino Médio? Qual sua forma de organização?

16. Qual foi a participação das escolas na elaboração das Propostas de Reformulação Curricular a partir de suas demandas e da realidade nas quais estão inseridas?

17. Houve envolvimento dos professores e tempo para que estes pudessem conhecer os fundamentos teóricos da BNCC e da Reforma? Qual foi a forma de organização desta ação pela SEE?

18. Você considera que este currículo dialoga com os anseios dos sujeitos das escolas? Justificar a resposta.

19. Como está prevista a organização do tempo e dos espaços nas escolas de Ensino Médio neste currículo?



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

20. Quais as condições objetivas oferecidas às escolas para a implementação da Reforma? Houve alguma melhoria nessas condições?

Observação. Aproveitamos esse momento (uma vez que a sede da SEE se localiza na capital do estado Rio Branco e residimos no município de Cruzeiro do Sul, há 631 km da capital) e pedimos para conhecer os representantes desses Institutos, que segundo a entrevistada elaboraram o material do Projeto de Vida e que teriam todo o apoio dos mesmos não apenas na elaboração do material como na formação das equipes da SEE e das escolas, bem como no monitoramento dessas ações. Assim, tivemos uma conversa rápida com um destes representantes uma vez que não havíamos marcado entrevista a priori e obtivemos as seguintes informações do mesmo: “Sou o PMO⁸⁵ (que seria um gerente de projetos) do Instituto Sonho Grande (ISG) na equipe de implementação do programa Ensino Médio em Tempo Integral da SEE, sendo meu trabalho específico do EMTI. Sou basicamente o ponto focal dos institutos parceiros (especialmente o ISG) e do MEC na implementação do programa. Meu colega chamado “X” trabalha diretamente com a BNCC aqui na SEE”. Infelizmente o “X” não estava na SEE e não pudemos conhecê-lo. Ele é o Consultor de Gestão contratado pelo CONSED que apoia não apenas o Acre, mas todos os estados na implementação do Novo Ensino Médio por meio de formações e acompanhamento das ações em geral. O Consultor de Gestão auxilia as Secretarias e se constitui também como uma ponte de comunicação entre as Secretarias e a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio. Para realizar esse trabalho de formação e acompanhamento, o CONSED tem vários Institutos parceiros.

⁸⁵ Sigla em inglês que significa Project Management Officer



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**
www.acre.gov.br
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A INTEGRANTE DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DA SEE/AC / (IEEM/SEE) (REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2020).

1. Antes da implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto, as escolas já trabalhavam a partir da perspectiva de formação de competências e habilidades?
2. Qual tem sido a atuação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no processo de elaboração do currículo do Novo Ensino Médio?



APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DO ENSINO MÉDIO DA SEE/AC NO PERÍODO DE 2008 A 2014 / (DEM/SEE) (REALIZADA EM OUTUBRO DE 2020).

1. A série de Cadernos de Orientações Curriculares do Ensino Médio (2010) que consta no site da SEE e que orienta os currículos das escolas, com exceção das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio, mesmo estando fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que trabalhavam na perspectiva de construção de competências e habilidades, não trazem tais expressões em seus textos, fazendo uso dos termos “Objetivos/Capacidades”. Como Diretor do Ensino Médio da SEE durante o período em que esses cadernos foram elaborados, poderia nos explicar este fato?
2. Você saberia explicar por que o estado do Acre ainda utiliza os Cadernos de Orientações Curriculares do Ensino Médio com base na Resolução nº 3 do CNE, que instituiu as DCNEM de 1998, sendo que desde 2012 já existe novas DCNEM, homologadas ainda em 2012?



APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA
DIVISÃO DE PROGRAMAS DE FOMENTO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM
DO NÚCLEO DA SEE/AC NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL / (CDP)
(REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2020).

1. Para além de autorizar a implementação da matriz curricular em 10 escolas piloto do Programa Novo Ensino Médio, a Resolução nº143 de 2019 do Conselho Estadual de Educação aprova também a matriz curricular a ser adotada em todas as demais escolas estaduais de ensino médio diurno e em todas as séries a partir de 2019, com vistas à ampliação da jornada escolar anual para 1000 horas, bem como a adoção do módulo aula de 60 minutos. A parte diversificada dessa matriz compõe-se de atividades acadêmicas complementares obrigatórias e atividades acadêmicas complementares optativas. Como essa parte diversificada está organizada e em especial atividades acadêmicas optativas?
2. A escola recebe algum recurso para trabalhar essa parte diversificada da matriz de 2019, como o Ensino Médio Inovador recebia?
3. Conforme você mencionou, a partir de 2020 todas as escolas terão que ofertar o CIC Protagonismo Juvenil. Existe algum documento enviado pela SEE que regulamenta isso? De uma maneira geral, como os conhecimentos/conteúdos que deverão compor essas CIC's são organizados?



APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETORA ESCOLA-PILOTO ZONA RURAL 1 / (DEPZR1) (REALIZADAS NO MÊS DE NOVEMBRO DE 2020).

1. Como são organizadas as chamadas disciplinas “Eletivas” na sua escola?
2. Como se deu a participação dos estudantes da sua escola no processo de escuta on-line sobre a escolha das rotas de aprofundamento?
3. Li o Plano de Flexibilização Curricular (PFC) de sua escola e das demais que me enviaram e nele consta um item chamado “Instrumento de Escuta”, que se trata da aplicação de questionários aos pais e professores para que a escola possa saber de suas expectativas em relação ao Novo Ensino Médio e dos alunos, em especial, saber suas preferências em relação aos itinerários formativos. Como esses questionários foram aplicados?
4. No Plano de Flexibilização, consta também o item “Diagnóstico de Necessidades”, em que algumas escolas preencheram, especificando suas necessidades em relação à estrutura física, recursos pedagógicos em geral, transporte escolar e quadro docente. No item “Execução dos recursos recebidos via PDDE Novo Ensino Médio”, deveriam especificar o valor do recurso recebido e como este seria aplicado para garantir a implementação do Programa Novo Ensino Médio. O valor total que consta nesse item será recebido anualmente? As escolas já receberam esse recurso? A partir da realidade da sua escola, você considera ser esse valor suficiente p a implementação do Programa Novo Ensino Médio?



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**
www.acre.gov.br
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

5. No PAPFC elaborado pela SEE menciona que uma das atribuições das escolas-piloto é manter atualizado o sistema de monitoramento do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Como funciona esse sistema de monitoramento?



APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR ESCOLA-PILOTO 2 / (DEP2)
(REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2020)

1. Estamos no penúltimo mês do ano de 2020, e no próximo ano as escolas já terão que ofertar os itinerários formativos para que os alunos da terceira série possam fazer suas opções. Quais ações a SEE tem desenvolvido junto as escolas em relação a isso?

2. No Plano de Flexibilização Curricular (PFC) de sua escola consta um item chamado “Instrumento de Escuta”, que trata da aplicação de questionários aos pais e professores para que a escola possa saber de suas expectativas em relação ao Novo Ensino Médio e dos alunos, em especial, saber suas preferências em relação aos itinerários formativos. Como esses questionários foram aplicados?



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**
www.acre.gov.br
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA: A LEI 13.415 E O PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS-PILOTO DO ESTADO DO ACRE

Pesquisador(a) Responsável: Adriana Martins de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Instituição: Universidade Federal do Paraná – UFPR
Contatos: adriana.oliveira@ufac.br; monicars03@gmail.com

Prezado(a) Senhor(a),

V. S^a. Está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. O pesquisador responsável está disponível para prestar os esclarecimentos necessários no decorrer da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa: analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da reforma do ensino médio pelos sujeitos escolares, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre.

Procedimentos: A participação de V. S^a nesta pesquisa consiste na participação nesta entrevista respondendo às perguntas que abordam

Sigilo: As informações fornecidas por V. S^a. terão sua privacidade garantida pelo Pesquisador Responsável. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhuma hipótese, inclusive quando da divulgação e publicação dos resultados da pesquisa, em quaisquer meios.

Local e data: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____



APÊNDICE 8. – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS GESTORES, COORDENADORES DE ENSINO, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PILOTO EM SETEMBRO DE 2021

Prezado (a)

Eu, Adriana Martins de Oliveira, professora da Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul (UFAC) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estou realizando uma pesquisa de doutorado, sob orientação da Prof.^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva, intitulada "A Recontextualização da Reforma: a Lei 13.415/17 e o Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do Estado do Acre". Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da Reforma do Ensino Médio pelos sujeitos escolares, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre. Como objetivos específicos, pretende-se:

- 1) Analisar a Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais da Reforma do Ensino Médio.
- 2) Analisar o documento homologado pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Acre que autoriza a implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto, de modo a identificar em que medida este atende à Lei 13.415/17 e demais documentos normativos nacionais, bem como as mudanças e permanências em relação à matriz curricular anterior à Reforma.
- 3) Analisar as interpretações e ressignificações da Secretaria de Estado de Educação do Acre e das escolas-piloto ao tentarem compreender o que está proposto nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio;
- 4) Analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da Reforma do Ensino Médio pelos sujeitos das escolas-piloto, no processo de implementação do Programa Novo



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

Ensino Médio no estado do Acre.

O campo empírico da pesquisa compreende as escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Estado do Acre. SUA PARTICIPAÇÃO NÃO GERARÁ QUALQUER RISCO A VOCÊ E À SUA ESCOLA. O SEU NOME E O NOME DA ESCOLA SERÃO PRESERVADOS (NÃO IDENTIFICADOS) QUANDO HOUVER UTILIZAÇÃO, ANÁLISE E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA. Acreditamos que para se pesquisar a escola, faz se necessário ouvir e ler o que pensam e vivem os seus sujeitos em suas práticas pedagógicas, por isso sua participação é de extrema relevância para a realização desta pesquisa. Sua participação consistirá no preenchimento voluntário deste questionário, em que você dedicará aproximadamente 15 minutos para fazê-lo. Desde já agradeço e conto com sua colaboração para a realização desta pesquisa. Após preencher o formulário, não esqueça de clicar em ENVIAR. Qualquer dúvida ou necessidade de contato, escreva para adriana.oliveira@ufac.br ou mensagem pelo WhatsApp: (68) 99993-6655.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Declaro que estou participando desta pesquisa de livre e espontânea vontade e que estou ciente de que meu nome, bem como o da escola a qual estou vinculado (a) não serão divulgados. *

Marcar apenas um oval.

Sim

Não

Pular para a pergunta 3



3. Questionário:

Você é: *

Marque todas que se aplicam.

Professor/a de escola-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Acre.

Gestor/a de escola-piloto do Novo Ensino Médio nesta rede.

Coordenador/a Pedagógico/a de escola-piloto do Novo Ensino Médio nesta rede.

Coordenador/a de Ensino de escola-piloto do Novo Ensino Médio nesta rede.

Outro:

4. Nome da sua escola (esse dado não será divulgado):

5. Você tem conhecimento de que a escola em que você trabalha é uma das escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino? *

Marcar apenas uma alternativa

Sim

Não

6. Você é professor/a do Ensino Médio Público há quanto tempo? *

Marcar apenas uma alternativa

Menos de três anos

Mais de três anos

7. Em sua opinião, essa reforma do Ensino Médio era necessária? *



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

Marcar apenas uma alternativa.

Sim

Não

8. Por favor, justifique sua resposta da questão anterior. *

9. Você conhece ou já leu os documentos orientadores do Novo Ensino Médio? *

Marcar apenas uma alternativa

Sim

Não

10. Se você marcou "Sim" na questão anterior, por favor cite quais foram os documentos lidos por você.

11. Qual a sua percepção sobre essas mudanças?

12. Em sua opinião, o que teve de inovação na reforma atual do Novo Ensino Médio? *

13. Você ministra o componente curricular Projeto de Vida? *

Marcar apenas uma alternativa

Sim

Não

14. Caso tenha respondido "Não" para a questão anterior, qual(ais) outra(s) disciplina(s) você ministra no Novo ensino Médio?

15. Você considera a disciplina Projeto de Vida importante para a formação do jovem no



Ensino Médio? * *Marcar apenas uma alternativa*

Sim

Não

16. Por favor, justifique sua resposta da questão anterior. *

17. O que tem sido feito na disciplina Projeto de Vida? *

18. Como você avalia o envolvimento dos alunos no componente curricular Projeto de Vida? *

19. Quantos itinerários formativos estão sendo ofertados na escola? *

Marcar apenas uma alternativa.

1

2

Mais de 2

20. Qual o nome dos itinerários formativos que estão sendo ofertados pela escola? *

21. Houve participação da escola na construção e escolha dos itinerários formativos? * *Marcar apenas uma alternativa*

Sim

Não

22. Se você respondeu "Sim" para a questão anterior, explique como se deu esse processo de participação. *

23. Há oferta de disciplinas eletivas na parte diversificada do currículo, de modo que os alunos possam fazer suas escolhas? *

Marcar apenas uma alternativa



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

Sim

Não

24. Se você respondeu "Não" para a questão anterior, explique o porquê. *

25. Considerando o total de itinerários formativos da escola, quantas disciplinas eletivas estão sendo ofertadas? *

26. Quais disciplinas eletivas estão sendo ofertadas pela escola para a escolha dos estudantes?

27. Como ocorreu a definição das disciplinas eletivas em sua escola? *

28. Você considera que a Pandemia da Covid-19 impactou em alguma medida no processo de implementação do Novo Ensino Médio na sua escola? *

Marcar apenas uma alternativa

Sim

Não

29. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, mencione ou comente quais foram esses impactos.

30. Em sua opinião, o "Novo Ensino Médio" tem alguma semelhança com alguma reforma ocorrida anteriormente para esta etapa de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Se você marcou "Sim" na questão anterior, por favor, cite e/ou comente a(s) semelhança(s).

32. Quais são os principais desafios ou dificuldades encontrados por você ou por sua escola em relação ao Novo Ensino Médio?



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

33. Você participou de alguma formação acerca do Novo Ensino Médio? *

Marcar apenas uma alternativa

Sim

Não

34. Se sua resposta anterior foi "Sim", responda, por favor, quais os temas abordados.

35. Houve cooperação de alguma entidade (Instituto, Organização social ou privada) externa à rede estadual no processo de formação de professores ou de implementação do Novo Ensino Médio? *

Marcar apenas uma alternativa

Sim

Não

36. Se você marcou "Sim" na questão anterior, cite o(s) nome(s) da(s) entidade(s) parceira(s) que ministraram as formações.

37. Como você entende o "Protagonismo Juvenil" defendido pelo Novo Ensino Médio? *

38. Como esse "Protagonismo Juvenil" ocorre na prática, em sua escola?

39. Se necessário e caso seja de seu interesse participar de uma eventual entrevista ou grupo focal sobre o tema, por favor, registre seu e-mail

Muito obrigada por sua participação nesta pesquisa!



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

APÊNDICE 9 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES, COORDENADORES DE ENSINO, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PILOTO (REALIZADAS EM NOVEMBRO DE 2021)

Sugestão de roteiro de entrevista com os professores e coordenadores pedagógicos das escolas-piloto do “Novo” Ensino Médio no Acre

Perfil dos entrevistados: Área e nível de formação; componentes curriculares que ministra; quantidade de escolas em que trabalha; tempo de experiência na educação; há quanto tempo na escola com o Novo EM; formação recebida para atuação no Novo EM.

I. Flexibilização Curricular

Conforme o Art.36 da Lei 13.415/17:

“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional.

- I.1. O que você entende sobre a flexibilização curricular no Novo ensino Médio?
- I.2. Como os itinerários formativos estão sendo trabalhado, na prática, na sua escola?
- I.3. Qual componentes curriculares estão sendo trabalhados nesta parte do currículo que envolve os itinerários formativos?
- I.4. Quais foram os critérios de organização/escolha da oferta das Rotas e das Eletivas? Foi feita pela escola?
- I.5. Qual a diferença, entre as Rotas e as Eletivas?



I.6. O parágrafo 2º do Art. 12 da Resolução CNE nº 03/18 diz:

“Com vistas a garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, os itinerários formativos devem organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

O que você entende que sejam esses eixos estruturantes dos itinerários formativos?

I.7. Eles têm sido trabalhados na sua escola? Se sim, de que maneira isso acontece na prática.

II – Projeto de Vida

2.1. Na sua compreensão, o que seria o componente curricular Projeto de Vida e qual sua finalidade no currículo do Novo Ensino Médio?

2.2. A escola utiliza algum livro didático ou material específico sobre o Projeto de Vida?

III. Empreendedorismo

3.1. Na sua percepção, o jovem do Novo Ensino Médio está sendo formado para que?

3.2. O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece que os Itinerários Formativos se organizam a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e **Empreendedorismo**. Sobre este último eixo, a Portaria 1.432/18 estabelece que:

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Comente sua compreensão sobre esse enunciado.

3.3. O empreendedorismo tem sido trabalhado na sua escola?

3.4. Se sim, de que forma?



IV – Relação público privado

4.1. O § 6º da Lei 13.415/17 explicita que a critério dos sistemas de ensino, a oferta do itinerário técnico-profissional considerará “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”. Na sua compreensão, o que seriam essas parcerias?

4.2. Qual seria a finalidade destas parcerias?

4.3. Você percebe a realização dessas parcerias em alguma das ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação em relação à implementação do Novo Ensino Médio na sua escola? Se sim, em quais ações e através de quais instituições estariam acontecendo tais parcerias?

V. Protagonismo Juvenil

Segundo o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio:

"A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas".

5.1. Leia e comente sua compreensão acerca desse enunciado.

5.2. O protagonismo dos estudantes está sendo efetivado na sua escola? Se sim, como isso acontece na prática?



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio



ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE ESCOLHA QUADRO 15 DAS ROTAS DE APROFUNDAMENTO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Senhor (a) Gestor(a)!

O Ensino Médio brasileiro está passando por mudanças, conforme o disposto na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que aprovou a reforma do ensino médio e alterou a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018.

Nesse sentido, de acordo com a matriz curricular implementada nas escolas pilotos no ano de 2019 e a matriz de 2020 no estado, todos os estudantes dessa etapa, poderão escolher parte dos conhecimentos em que irão se aprofundar, considerando as possibilidades e características de sua escola. O objetivo desse instrumento é entender melhor os anseios e necessidades da comunidade escolar, para ajudar as escolas e a Secretaria de Educação na definição das Rotas de Aprofundamento que poderão ser ofertadas no ano letivo de 2021, promovendo assim, melhorias que tornem a educação mais conectada com o mundo atual e com Projeto de Vida dos estudantes.

Diante o exposto, considerando a escuta realizada por meio de um questionário no *google forms* disponibilizado aos estudantes das escolas pilotos no período de 18 de novembro de 2020 à 04 de janeiro de 2021, sendo que de 4.191 estudantes matriculados, apenas 1.103 responderam ao questionário, percentual considerado inferior, dificultando assim a organização da oferta.

Nesse sentido, solicitamos a parceria da equipe gestora na mobilização dos estudantes que não realizaram a escolha das Rotas de Aprofundamento. Para essa ação, será encaminhada por e-mail a lista, por escola e turma dos estudantes que já responderam ao questionário, assim a equipe gestora fará contato apenas com aqueles estudantes cujo nome não está na lista, ou seja, não acessaram o questionário na data acordada.

Assim, sugerimos que ao fazer contato com os estudantes, a equipe da escola já marque a preferência desse estudante, no instrumento disponibilizado pelo Departamento de Educação



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**
www.acre.gov.br
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

Básica, Divisão de Ensino Médio, Núcleo do Novo Ensino Médio e Núcleo de Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

PARTICIPE E AJUDE NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ENSINO MÉDIO!

Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento por Área de Conhecimento.									
ESCOLA	Nome da escola	ROTAS DE APROFUNDAMENTO PROPEDEÚTICA							
SÉRIE	1ª ou 2ª	Rota de CNT		Rota de MAT.		Rota de CHSA		Rota de LING.	
QUANT.	ALUNO (A)	1	2	1	2	1	2	1	2
1.									
2.									
3.									

LEMBRANDO QUE:

- ✓ Para melhor escolha por parte dos estudantes, a equipe escolar precisa orientar sobre cada Rota, conforme texto resumo de cada Rota e/ou pelos vídeos informativos;
- ✓ Por favor, marcar no instrumento a Rota 01 ou 02 da área escolhida pelo estudante.

RESUMO DAS ROTAS DE APROFUNDAMENTO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

LINGUAGENS:

Rota 01: As Linguagens como Manifestação das Vivências Culturais - pensada para estudantes interessados em compreender o funcionamento das linguagens e os meios pelos quais elas se realizam nas mais diversas vivências culturais presentes nas sociedades pelo mundo, projetando soluções que contribuam, de algum modo, para a transformação social. Alguns dos cursos



universitários a seguir possuem relação direta com as competências e habilidades propostas nesta rota: Letras, Direito, Artes Cênicas, Jornalismo, História, Música, etc.

Rota 02: Literatura e Cinema: a memória (in) foco - elaborada para estudantes interessados em conhecimentos e vivências literárias e cinematográficas, que visem adquirir habilidades para leitura, apreciação e criação em Literatura e Cinema, projetando soluções que contribuam, de algum modo, para a transformação social. Alguns dos cursos universitários a seguir possuem relação direta com as competências e habilidades propostas nesta rota: Letras, Direito, Artes Cênicas, Jornalismo, História, Música, etc.

MATEMÁTICA:

Rota 01: Matemática no Mundo do Trabalho - Pensada e desenvolvida para alunos que pretendem ingressar de forma autônoma no mercado de trabalho, fazendo uso de habilidades e procedimentos matemáticos para análise e resolução de problemas, e tomada de decisões.

Rota 02: Engenharia é meu Futuro - Pensada e desenvolvida para alunos que desejam continuar sua formação acadêmica em nível superior, considerando a oferta regional de cursos na área de exatas. Matemática, Engenharia Civil, Economia e outras

CIÊNCIAS DA NATUREZA:

Rota 01: Energia, Para Que Te Quero? - Esta Rota foi pensada para aquele estudante que tem como parte de seu Projeto de Vida fazer um nível superior dentro da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Objetiva proporcionar aos estudantes um aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos dentro da temática Energia em todos os seus aspectos, formas, aplicações, impactos ambientais e sociais a partir de um olhar da Biologia, da Física e da Química, bem como sua relação com a contemporaneidade.

Rota 02: Viagem Pelo Universo: Da Origem Ao Século 21 - Esta Rota foi pensada para aquele estudante que tem como parte de seu Projeto de Vida fazer um nível superior dentro da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Objetiva proporcionar aos estudantes um aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos através da Astrobiologia, da Astroquímica e



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**

www.acre.gov.br

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

principalmente da Astrofísica sobre Astronomia, Origem da Vida e do Universo em todos os seus aspectos, formas, aplicações ambientais, sociais e econômicas, bem como sua relação com a contemporaneidade.

CIÊNCIAS HUMANAS:

Rota 01: Homem & Natureza - Interações e Perspectivas para o Futuro – Pensada e desenvolvida para os estudantes com interesse na compreensão da relação: Homem, Natureza, o meio em que eles estão inseridos além do impacto desta relação através de várias óticas, suas existências econômicas, legais e políticas no contexto ambiental local e global visando perceptivas para o futuro.

Rota 02: Relações Internacionais – Pensada e desenvolvida para os estudantes que interessados em compreender o funcionamento de suas existências econômicas, legais e políticas no contexto concreto da sociedade global. História, Geografia, Sociologia, Filosofia.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES REFERENTE A ROTA DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL:

- ✓ Para Rota de Formação Técnica e Profissional, marcar a opção do curso, conforme carga horária da matriz curricular do estudante;
- ✓ A organização das turmas/ensalamento, será de acordo com a escolha do estudante, caso não haja quantidade de estudantes suficiente para formar turma do curso escolhido, esse não será ofertado, mas o estudante poderá escolher outra opção.

Opção para estudantes que em 2021 estarão na 2ª série, escolas de tempo parcial, iniciaram Ensino Médio em 2020:

Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento Formação Técnica e Profissional do Novo Ensino Médio.													
ESCOLA	XXXX	Curso Técnico (Escolher apenas uma (01) opção)		Cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC (Escolher apenas quatro (04) cursos, que contabilize 800 horas)									
SÉRIE	2ª	ALUNO (A)	Publicidade de 800H	Processos Fotográficos 800H	Fotógrafo 200H	Ilustrador 200H	Assistente de Produção Cultural 200H	Barista 200H	Confeiteiro 200H	Agente de Informações Turísticas 200H	Produtor de Frutas e Hortaliças Processadas pelo Uso de Calor. 200H	Produtor de Plantas Aromáticas e Medicinas 200H	Açicultor 200H
QUANT.													
1.	XXXXXXXXXX		X										
2.	XXXXXXXXXX				X	X	X			X			

Opção para estudantes que em 2021 estarão na 3ª série, escolas de tempo parcial, iniciaram Ensino Médio em 2019:

Instrumento de Escolha das Rotas de Aprofundamento Formação Técnica e Profissional do Novo Ensino Médio.									
ESCOLA	xxxxxxx	Cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC (Escolher apenas três (03) cursos, que contabilize 720 horas)							
SÉRIE	3ª								
QUANT.	ALUNO (A)	Recepcionista em Serviços de Saúde 240H	Auxiliar de Nutrição e Dietética 240H	Balconista de Farmácia 240H	Assistente Financeiro 240H	Assistente Administrativo 240H	Operador de Computador 240H	Maquiador 240H	
1.	xxxxxxxxxxxxxxxxxx	x	x		x				
2.									



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**
www.acregov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica
Divisão de Ensino Médio

ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA