



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGE/MP**

**O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL:
política educacional, organização curricular e trabalho pedagógico (2021/2022)**

MARTA VIEIRA MENDES

**BRASÍLIA/DF
2023**

MARTA VIEIRA MENDES

**O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL:
política educacional, organização curricular e trabalho pedagógico (2021/2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional (PPGE-MP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Currículo e Processo Formativo. **Grupo de pesquisa:** Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

**BRASÍLIA/DF
2023**

MARTA VIEIRA MENDES

**O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL:
política educacional, organização curricular e trabalho pedagógico (2021/2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional (PPGE-MP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Currículo e Processo Formativo. **Grupo de pesquisa:** Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília/PPGE-MP (Presidente)

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Rodrigues
Universidade de Brasília/FE (Membro interno)

Prof. Dr. Marcos Henrique da Silva Amaral
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Membro externo)

Profa. Dra. Claudia Pinheiro Nascimento
Universidade Projeção (Suplente)

Defesa em: 11 de agosto de 2023

Local: Sala de Atos (FE)

Dedico esta pesquisa

*À minha avó Maria Francisca, mulher negra,
órfã de mãe aos 8 anos de idade, retirada da escola para
trabalhar na lavoura porque tinha dificuldade de aprendizagem.*

*À minha mãe, minha rainha, que, apesar de não
ter tido acesso à escolarização oficial,
me ofereceu a oportunidade de frequentar a escola pública.*

*Aos meus filhos, Isaac e Maria Isabela, frutos do meu amor pela vida e das minhas
inquietações diante do devir.*

*A todas as mulheres que, em algum momento, deixaram de cuidar de si mesmas para
realizarem sonhos alheios.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Ser Supremo, meu sustento diário de fé, esperança, força, sabedoria e entusiasmo por me permitir enxergar o mestrado como um ritual de passagem, um momento de transformação e superação de quem eu fui antes de iniciá-lo.

Agradeço a mim, por não ter desistido diante dos problemas de saúde e das situações adversas à pós-graduação.

Agradeço à minha família, aos meus pais, por me permitirem existir a partir do amor entre os dois e da construção da nossa família do jeito que conseguiram. Aos meus oito irmãos, em especial, Arlindo, Mara e Márcia, por estarem próximos durante o processo. Aos meus filhos, meus amores, minha inspiração diária para pensar em um mundo mais igualitário e justo. A todos os/as sobrinhos/as pela torcida carinhosa e o olhar de respeito que sempre tiveram por mim. À minha cunhada Sandra Xavier pelas conversas respeitadas e olhares de admiração.

Agradeço imensamente ao Professor Doutor Francisco Thiago Silva, meu querido orientador, pela oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional ao escolher meu projeto de pesquisa, pelas orientações valiosas durante o processo de mestrado e construção desta pesquisa. E, principalmente, pelo exemplo de garra, disciplina, ousadia, determinação e expertise sobre o campo dos estudos curriculares.

Agradeço à Mayssara Reany, amiga de longa data, pelas trocas de conversas íntimas pessoais e acadêmicas que tivemos, pelas quais foi possível desenvolver novos olhares sobre as situações-problema experienciadas por mim durante todo processo.

Agradeço ao grupo de pesquisa currículo e processo formativo, por todos os estudos e discussões teóricas realizadas durante os encontros do grupo. E, com o coração cheio de gratidão, agradeço à Suhelem, Kisy e Suzana, por me olharem e agirem com compaixão em um momento de fragilidade física e emocional pelo qual passei nos últimos meses desta pesquisa.

Agradeço a todos os/as professores/as das disciplinas que cursei, em especial, a Profa. Dra. Fernanda Natasha pelas discussões teóricas estimuladas dentro das disciplinas ministradas, pela participação na banca de qualificação e pelas preciosas contribuições oferecidas ao projeto apresentado. Agradeço à Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva, por proporcionar excelentes discussões teóricas e estimular a construção de uma *práxis* pedagógica emancipadora na condução da disciplina organização do trabalho pedagógico.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcos Henrique da Silva Amaral, por sua participação nas bancas de qualificação, defesa final e pelas preciosas contribuições feitas durante todo o processo de pesquisa. Às professoras Dra. Danielle Xabregas Pamplona Rodrigues e Dra.

Claudia Pinheiro Nascimento pela disponibilidade e gentileza em participar como examinadoras na banca de defesa.

Agradeço aos colegas que conheci durante todo o mestrado, pelos encontros e desencontros nas discussões teóricas. Em especial, à Elena com seu abraço de urso cheio de acolhimento e paz.

Agradeço imensamente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela concessão do afastamento remunerado para estudos, por todas as orientações fornecidas durante meu período de licença para tratamento de saúde, pelo acolhimento e direcionamento fornecido por Alzira Neves Sandoval, assessora técnica, responsável pelo setor de afastamento, os quais foram fundamentais para manter a calma e a paz necessárias para o êxito desta pesquisa.

Agradeço a todos os colegas de trabalho, profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que lutam pela melhoria da educação pública. Em especial, aos profissionais que trabalham na escola pesquisada, por abrirem as portas para esta pesquisa com o objetivo de contribuir com a produção do conhecimento que proporcione mudanças no ambiente escolar.

Gratidão a todos que caminharam ao meu lado!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Política pública educacional	31
Quadro 2 – Novo Ensino Médio	36
Quadro 3 – Organização curricular	39
Quadro 4 – Organização das palavras-chave dentro dos termos indutores	42
Quadro 5 – Relação de documentos	51
Quadro 6 – Momentos e espaços observados	55
Quadro 7 – Participantes da entrevista semiestruturada	56
Quadro 8 – Participantes do questionário <i>on-line</i> (<i>Google forms</i>)	57
Quadro 9 – Fases realizadas na análise de conteúdo (BARDIN, 1977).....	58
Quadro 10 – Categorização, unidade de registro e unidade de significação.....	59
Quadro 11 – Períodos de implantação e implementação	88
Quadro 12 – Tendências liberais ou hegemônicas	104
Quadro 13 – Tendências mais progressistas ou contra hegemônicas.....	105
Quadro 14 – Itinerários formativos oferecidos em 2022 e área de conhecimento.....	111
Quadro 15 – Módulo I.....	122
Quadro 16 – Módulo II.....	123
Quadro 17 – Módulo III.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mostrando a região de onde partiram as pesquisas encontradas	44
Figura 2 – Contextos associados às trajetórias das políticas.....	72
Figura 3 – Estrutura Organizacional da SEEDF.....	85
Figura 4 – Mapa da área da CRE e do Quantitativo de UE de Ensino Médio do DF.....	86
Figura 5 – Estrutura organizacional do CGI.....	87
Figura 6 – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio – MEC.....	90
Figura 7 – Área do conhecimento BNCCNEM.....	109
Figura 8 – Organização curricular do NEM.....	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCNEM	Base Nacional Comum Curricular Novo Ensino Médio
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CED	Centro Educacional
CEM	Centro de Ensino Médio
DIEM	Diretoria de Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EGOV	Escola de Governo
EMP	Ensino Médio Politécnico
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NEM	Novo Ensino Médio
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCE	Programa de Crédito Educativo
PD	Parte Divertificada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PIMPO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEMTI	Programa Ensino Médio em Tempo Integral
RJ	Rio de Janeiro
RA	Região Administrativa
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i> /Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
UCB	Universidade Católica de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal do Paraíba
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira o Novo Ensino Médio está sendo implementado em uma escola pública de ensino do Distrito Federal (DF). Baseados em nossa experiência como estudante e docente de escola pública no DF e nas leituras acadêmicas realizadas, percebemos que as políticas públicas educacionais desenvolvidas afetam diretamente a organização do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2016; SAVIANI, 2015, 2021). Entendemos também que o campo dos estudos curriculares é permeado, historicamente, desde a sua gênese, por disputas políticas (APPLE, 2003; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2021FT). Algo semelhante tem ocorrido nos últimos anos, quando nos referimos à Lei n. 13.415/2017 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Suspeitamos, como forma de pressuposto principal de investigação, que a referida legislação se constitui, na verdade, de um instrumento de ação pública que provoca mudanças drásticas nesta etapa da educação. Desse modo, nossa principal indagação é: Como o Novo Ensino Médio (NEM) está sendo implementado em uma escola pública do Distrito Federal? Por meio do estado da arte (SILVA; BORGES, 2018), desenvolvemos um mapeamento sobre o que foi pesquisado na área no período de 2016 a 2022. Utilizamos uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa, análise documental (CELLARD, 2008) e estudo de caso único (YIN, 2001) sob a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético (MHD) (FRIGOTTO, 1991; TRIVINÓS, 2011) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2021). Construimos os dados por meio de observação das coordenações, de entrevistas semiestruturadas e de questionários elaborados no *Google forms*, os quais foram tratados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A pesquisa foi orientada a partir dos seguintes eixos teóricos: 1. Política Pública Educacional; 2. Novo Ensino Médio; 3. Organização Curricular e Trabalho Pedagógico. Como produto técnico, apresentamos um curso de aperfeiçoamento que tem como objetivo promover a criação de estratégias que favoreçam o entendimento sobre a legislação curricular e a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda a especificidade de cada escola conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, possuindo carga horária mínima de mais de 180 horas até o máximo de 360 horas. Antecipadamente, o campo investigativo nos mostrou que o currículo prescrito local está em descompasso com o documento nacional. Este último, sustentado por ideários das tendências liberais ou hegemônicas de educação, direcionando o ensino para a aprendizagem de competências e habilidades sem aprofundamento teórico dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Em contrapartida, o currículo proposto pela rede de ensino do DF apresenta uma concepção de educação voltada para as tendências mais progressistas ou contra hegemônicas.

O resultado é uma implementação contraditória no espaço local: a organização e o planejamento no processo de implementação do NEM não considerou as peculiaridades da comunidade escolar, tão pouco ofereceu condições estruturais para que ocorresse de forma satisfatória, evidenciando o processo de precarização do trabalho docente e a ineficiência na formação docente. Além disso, foi possível perceber a desarticulação das instituições no processo de formulação e implementação da política pesquisada.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Política educacional; Distrito Federal; Organização Curricular; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the New High School is being implemented in a public school in the Federal District (FD). Based on our experience as a student and teacher at a public school in the FD and on the academic readings carried out, we realize that the developed educational public policies affect directly the organization of pedagogical work (LIBÂNEO, 2016; SAVIANI, 2015, 2021). We also understand that the field of curriculum studies is permeated, historically, since its genesis, by political disputes (APPLE, 2003; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2021). Something similar has occurred in recent years, when referring to Law n. 13,415/2017 and the National Common Curriculum Base (NCCB). We suspect, as a form of main assumption of investigation, that the referred legislation constitutes, in fact, an instrument of public action that provokes drastic changes in this stage of education. Thus, our main question is: How is the New High School (NHS) being implemented in public schools in the Federal District? Through the state of the art (SILVA; BORGES, 2018), we developed a mapping of what was researched in the area in the period from 2016 to 2022. We used an exploratory research with a qualitative approach, document analysis (CELLARD, 2008) and a single case study (YIN, 2001) from the perspective of Dialectical Historical Materialism (DHM) (FRIGOTTO, 1991; TRIVINÕS, 2011) and Historical-Critical Pedagogy (HCP) (SAVIANI, 2021). We built the data through observation of the coordinators, semi-structured interviews and questionnaires prepared in Google forms, which were treated through content analysis (BARDIN, 1977). The research was guided from the following theoretical axes: 1. Educational Public Policy; 2. New High School; 3. Curriculum Organization and Pedagogical Work. As a technical product, we present an improvement course that aims to promote the creation of strategies that favor the understanding of the curricular legislation and the construction of a Pedagogical Political Project that meets the specificity of each school according to the Historical-Critical Pedagogy, having a minimum workload of more than 180 hours to a maximum of 360 hours. In advance, the investigative field showed us that the local prescribed curriculum is out of step with the national document. The latter, supported by ideas of liberal or hegemonic trends in education, directing teaching towards the learning of skills and abilities without theoretical deepening of the knowledge produced by humanity. On the other hand, the curriculum proposed by the FD teaching network presents a conception of education aimed at the most progressive or counter-hegemonic trends. The result is a contradictory implementation in the local space: the organization and planning in the NHS implementation process did not consider the peculiarities of the school community, nor did it

offer structural conditions for it to occur satisfactorily. Evidentiating the process of precariousness of teaching work and the inefficiency in teacher training. In addition, it was possible to perceive the disarticulation of institutions in the process of formulating and implementing the researched policy.

Keywords: New High School; Educational Policy; Federal District; Curricular Organization; Pedagogical Work.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo se está implementando la Nueva Educación Secundaria en una escuela pública del Distrito Federal (DF). Basados en nuestra experiencia como estudiantes y docentes en escuelas públicas del DF, así como en las lecturas académicas realizadas, hemos observado que las políticas públicas educativas desarrolladas afectan directamente la organización del trabajo pedagógico (LIBÂNEO, 2016; SAVIANI, 2015, 2021). También entendemos que el campo de los estudios curriculares ha estado históricamente impregnado de disputas políticas desde sus inicios (APPLE, 2003; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2021). Algo similar ha ocurrido en los últimos años cuando nos referimos a la Ley N.º 13.415/2017 y a la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Sospechamos, como supuesto principal de investigación, que dicha legislación se constituye en realidad como un instrumento de acción pública que provoca cambios drásticos en esta etapa de la educación. Por lo tanto, nuestra principal pregunta es: ¿Cómo se está implementando la Nueva Educación Secundaria (NES) en las escuelas públicas del Distrito Federal? A través de un estado del arte (SILVA; BORGES, 2018), hemos realizado un mapeo de lo investigado en el área en el período de 2016 a 2022. Utilizamos una investigación exploratoria con enfoque cualitativo, análisis documental (CELLARD, 2008) y estudio de caso único (YIN, 2001) desde la perspectiva del Materialismo Histórico Dialéctico (MHD) (FRIGOTTO, 1991; TRIVINÓS, 2011) y la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2021). Hemos recopilado datos a través de la observación de las coordinaciones docentes, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios elaborados en *Google Forms*, que fueron analizados mediante el análisis de contenido (BARDIN, 1977). La investigación se orientó en base a los siguientes ejes teóricos: 1. Política Pública Educativa; 2. Nueva Educación Secundaria; 3. Organización Curricular y Trabajo Pedagógico. Como producto técnico, presentamos un curso de perfeccionamiento que tiene como objetivo promover la creación de estrategias que favorezcan la comprensión de la legislación curricular y la construcción de un Proyecto Político Pedagógico que atienda a la especificidad de cada escuela según la Pedagogía Histórico-Crítica, con una carga horaria mínima de 180 horas hasta un máximo de 360 horas. Previo a esto, la investigación de campo mostró que el currículo prescrito a nivel local está desalineado con el documento nacional. Este último, fundamentado en idearios de tendencias liberales o hegemónicas de educación, dirige la enseñanza hacia el aprendizaje de competencias y habilidades sin un enfoque teórico profundo de los conocimientos producidos por la humanidad. Por otro lado, el currículo propuesto por la red educativa del DF presenta una concepción de educación orientada a

tendencias más progresistas o contrahegemónicas. El resultado es una implementación contradictoria en el ámbito local: la organización y planificación del proceso de implementación de la NES no ha tenido en cuenta las particularidades de la comunidad escolar, ni ha ofrecido condiciones estructurales para que ocurra de manera satisfactoria. Esto evidencia el proceso de precarización del trabajo docente y la ineficiencia en la formación docente. Además, se ha percibido la desarticulación de las instituciones en el proceso de formulación e implementación de la política investigada.

Palabras clave: Nueva Educación Secundaria; Política educativa; Distrito Federal; Organización Curricular; Trabajo Pedagógico.

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
INTRODUÇÃO.....	25
1 ESTADO DA ARTE SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	29
2 METODOLOGIA	45
2.1 Fundamentação metodológica	46
2.2 Abordagem da pesquisa	50
2.3 Instrumentos metodológicos	50
2.4 Ambiente pesquisado.....	52
2.5 Procedimentos de geração de dados investigativos.....	54
2.6 Procedimento de análise de dados.....	57
3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	61
3.1 Estado, sociedade civil, política pública e governança na educação	61
3.2 Surgimento de uma política pública educacional	65
3.3 Ação pública e o olhar sobre o contexto de implementação de uma política educacional	69
4 O NOVO ENSINO MÉDIO	75
4.1 Raízes históricas do NEM e o contexto atual.....	75
4.2 Distrito Federal: organização e planejamento no processo de implementação do NEM a partir do contexto dos territórios	83
4.3 Precarização do trabalho docente no ambiente escolar	93
5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO.....	99
5.1 Teorias de currículo e tendências pedagógicas	99
5.2 Projeto Político Pedagógico e a Organização do trabalho pedagógico no Canto da Coruja	105
5.3 O ambiente escolar e a formação docente	113
6 PRODUTO TÉCNICO.....	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A– ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	143
APÊNDICE B–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	144
APÊNDICE C– ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM	

GESTORES/AS, COORDENADORES/AS E DOCENTES (APLICADA INDIVIDUALMENTE).....	145
APÊNDICE D- ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES	146
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS	147

MEMORIAL

Eu sou a Marta, filha da Maria e do José, duas pessoas que vieram para Brasília em busca de melhores condições de vida. Meu pai havia parado de estudar antes mesmo de ser alfabetizado para trabalhar na lavoura. Minha mãe nunca havia pisado em uma escola. Seu aprendizado foi nos serviços braçais como plantar, colher, caçar e cuidar de animais.

Quando eu era criança, morria de medo de ir para a escola. Morava em uma casa apertada com duas famílias. Uma composta pelos meus pais e irmãos, e outra formada pelos meus avós e seus filhos mais novos. Ao todo somavam-se mais de 15 pessoas no mesmo lugar, sendo que os adultos eram pessoas que não haviam conseguido avançar na escola. Antes de serem alfabetizados, eram retirados da escola, com exceção da minha mãe que conheceu a escola depois dos 28 anos, estudando seis meses, no programa proposto pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹, durante o período do governo militar.

O modo como meus tios e irmãos mais velhos falavam da escola me causava medo e tristeza. Porém, à medida que eu experienciava estar com outras crianças que não eram da família, sentia curiosidade e, ao mesmo tempo, sensação de não pertencimento. Talvez isso tenha sido provocado pelo comportamento da professora que, na primeira semana de aula, humilhou-me na frente de toda a classe e reclamou dos meus pais por terem encapado a minha cartilha com papel de saco de pão. Chorei muito. Ela mandou engolir o choro. Cheguei em casa arrasada. Afirmei que nunca mais voltaria à escola. Minha mãe ameaçou me bater, e bateu. Mas só fui para a escola quando ela encapou as cartilhas com papel de presente, depois de reclamar bastante do gasto com os papéis.

Contei para minha avó o que tinha ocorrido depois de ter levado uma surra por fazer birra para não ir à escola. Minha avó contou-me que, durante a infância, havia sido retirada da escola porque ficava muito distante e pela imensa dificuldade de aprender igual às outras crianças. Com os olhos vidrados em mim, pediu que eu olhasse para ela, prestasse atenção ao modo como as pessoas a maltratavam porque não sabia ler e escrever. Mostrou-me a mão direita. Faltava um pedaço do dedo mindinho, acidente ocorrido na máquina de moer cana

¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379. Vinculado ao ministério da educação, ele tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964. Projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, o MOBRAL se propunha a alfabetizar 11.4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar, de fato, somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html#:~:text=O%20Movimento%20Brasileiro%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,1967%2C%20pela%20Lei%20n%C2%BA%205.379>. Acesso em: 15 maio 2022.

quando ela tinha apenas 9 anos. Falou chorando que teve que fazer serviço pesado na roça. Repetindo inúmeras vezes dizendo que eu era inteligente e iria aprender rápido. Terminou o diálogo contando que havia sido retirada da escola por ser burra e preta. E que aquilo nunca iria acontecer comigo porque eu era parda.

Depois desse dia, nunca mais reclamei da escola. E, mesmo com o excesso de afazeres domésticos colocados por minha mãe, sempre fui boa aluna. Com 9 anos de idade, comecei a ajudar meus irmãos mais novos. Meus pais não tinham escolarização e meus irmãos mais velhos eram péssimos na escola, alunos com várias repetências nas costas. Aquilo era terrível para mim. Ouvia meus pais brigarem e gritarem que a pessoa que não tem estudo sofre muita humilhação e não consegue emprego. Quando ouvia, eu só queria não ser burra.

Assim, passei pelas séries iniciais, ensino fundamental e ensino médio, sempre com muita atenção ao que as professoras ensinavam, tentando conciliar os trabalhos domésticos com os estudos. Meus pais me tratavam como se eu fosse a dona da casa com muitas obrigações. Dentre as diversas tarefas, tinha uma que eu adorava: ensinar meus irmãos. Eu ensinava-os a ler, a escrever e as 4 operações matemáticas.

Durante minha trajetória como estudante na rede pública de ensino médio do Distrito Federal, no início dos anos 90, senti muita dificuldade em escolher algo para fazer na vida. Como decidir o que fazer com apenas 14 anos? Magistério? Não poderia ficar o dia todo na escola, tinha que cuidar da casa para meus pais trabalharem. Contabilidade? Administração? Os cursos profissionalizantes eram à noite e meu pai não me deixava sair de casa nesse horário. Sobrou o acadêmico... Sempre fui boa aluna, calada, obediente. Ao invés de felicidade, sentia algo estranho por saber que eu era a primeira filha dos meus pais a chegar no ensino médio, mesmo tendo cinco irmãos mais velhos, que nem sequer tinham concluído o ensino fundamental. Meus pais, apesar de não terem muito estudo, falavam diariamente: “se você quiser ser gente na vida, estude”. Estudei e agora, o que fazer?

De um lado, meus pais já não conseguiam me ajudar e orientar nesse sentido, pois o que eu estava estudando já era muito para eles. De outro lado, a escola não abriu o diálogo para orientações educacionais ou para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, as quais eu precisava tanto naquele momento. As notas excelentes em todas as disciplinas poderiam ter sido mais bem aproveitadas se eu conseguisse, pelo menos, abrir a boca. A timidez era avassaladora. Por isso, sentia falta de algo durante a minha formação geral.

Meu primeiro vestibular foi para enfermagem e obstetrícia, porém não consegui pontuação suficiente. Eu queria continuar estudando... Não pude! Virei babá do meu sobrinho e cuidava da casa dos meus pais ainda. No semestre seguinte, fiz vestibular para química na

Universidade de Brasília (UnB). Consegui passar, mas não pude ficar, porque meus pais me pressionavam para que eu fosse trabalhar. Nessa época, meu pai não falava comigo. Decidi fazer vestibular na Universidade Católica de Brasília para Filosofia noturno, assim poderia trabalhar. Com 8 meses de faculdade, consegui o auxílio do *Programa de Crédito Educativo (CREDOC)*². Quase 2 anos depois, comecei a trabalhar na Anatel, ficando por três anos: dois anos como atendente e o último ano como supervisora de atendimento. Nesse período, participei de várias formações e treinamentos sobre desenvolvimento humano, atendimento público e legislação do sistema de telecomunicações. Apesar de assustada, por estar avançando nos estudos mais que os meus irmãos, concluí a faculdade e prestei concurso público no final do ano 2000. Passei em 1º lugar para região administrativa de Brazlândia e, em 8º lugar na classificação geral. Depois de quatro meses após a realização do concurso, assumi como professora efetiva licenciada em Filosofia, com habilitação em Sociologia e História, incorporando quase dois anos de contrato temporário que eu havia trabalhado.

Como professora procurei oferecer o que não recebi: abertura para a escuta ativa, para a crítica, para a dúvida, para o silêncio, para a inconstância, para o medo e para rebeldia. Em 2001, no Centro de Ensino Médio 01 de Brazlândia, participei de várias discussões e formações realizadas durante as coordenações. Trabalhava 60 horas semanais na mesma escola. Naquele momento, estavam sendo modificadas as formas de avaliação. Professores/as passariam, obrigatoriamente, a avaliar por meio de trabalhos individuais ou em grupo de modo que a avaliação bimestral não fosse a única forma de avaliação. Ao mesmo tempo, existiam várias discussões em torno da finalidade daquela instituição de ensino. Era unanimidade trabalhar os conteúdos e as avaliações voltadas a preparar o estudante para realização do Programa de Avaliação Seriada da UnB – PAS/UnB.

Dois anos depois, fui convidada para a direção de uma escola de zona rural. Fui resistente ao convite num primeiro momento. Depois, assumi com a promessa de ficar apenas 3 meses para organizar as partes administrativa e pedagógica. No entanto, acabei ficando quase um ano. Apesar da excessiva dedicação à escola, continuei estudando. Cursei especialização em Filosofia e Existencialismo durante dois anos e não pude pleitear o certificado, pois, chegando no final da especialização, meu filho nasceu prematuro, sofremos risco de morte, tive

²O Programa de Crédito Educativo (PCE) foi aprovado pela Presidência da República, em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do país, reconhecidas ou autorizadas, tendo beneficiado mais de 870.000 estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

depressão pós-parto e não consegui realizar a avaliação final. Fui convidada a concorrer para uma das vagas no mestrado de Filosofia, mas eu não conseguia retornar ainda aos estudos acadêmicos.

Em 2006, tornei-me diretora da “Escola Classe Chapadinha”, escola de zona rural, região produtora de frutas e hortaliças em Brazlândia/DF. Nesse momento, conquistamos reforma, ampliação da escola e abertura de turma para educação infantil (5 anos). Por se tratar de escola com menos de 400 alunos, não tínhamos direito ao supervisor pedagógico. Entretanto, embora a equipe gestora fosse composta apenas por mim, pela vice-diretora, pela secretaria escolar e por 1 coordenadora, tivemos muitas conquistas e deixamos a escola caminhando pedagógica e administrativamente bem. Paralelo ao trabalho na instituição, estava realizando o curso de Especialização em Gestão Educacional Pública e Privada que, ao final dos dois anos de estudo, mesmo com pontuação máxima na prova escrita, fui impedida de pegar o certificado, porque havia deixado de cumprir uma das tarefas nos primeiros módulos. Eu estava tão envolvida em deixar a escola organizada que desorganizei a mim mesma.

Em 2009, assumi a responsabilidade em chefiar a Núcleo de Expediente, na Diretoria Regional (DRE) de Brazlândia. Cuidava da comunicação e da redação oficial da DRE e trabalhava na execução de alguns contratos realizados entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e empresas privadas. Particpei de diversos cursos decorrentes da demanda de trabalho, como Redação Oficial, Lei n. 8.112/90 e Execução de Contratos, todos na Escola de Governo do Distrito Federal (EGOV).

No mesmo ano, por meio de parceria entre SEEDF e UnB, especializei-me no Ensino de Ciências Humanas no ensino médio pela Universidade de Brasília. No ano seguinte, fui convidada para escrever o resultado da pesquisa em formato de artigo no livro “Novos Olhares Sobre a Escola: Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas no Distrito Federal” que foi publicado somente em 2015 pela Editora UnB. Novamente recusei o convite para fazer o mestrado e continuar os estudos sobre a pesquisa realizada. Eu estava passando por uma gravidez de risco e não iria conseguir me dedicar aos estudos.

No período de 2011 a 2015, assumi o ensino de Filosofia no CED 03 de Brazlândia, atualmente CEM 02 de Brazlândia. Particpei de vários cursos e discussões voltadas ao ensino médio, dentre eles o Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio e o Currículo em Movimento. A escola trabalhou a semestralidade como “Projeto Piloto” de 2012 a 2015. Logo, essa temática era frequente nas nossas coordenações e formações. Durante esse período, realizei Especialização em Atendimento Educacional Especializado (Educação Especial e Inclusiva), já

que havia muitos alunos inclusivos na escola, e outros com dificuldades profundas na aprendizagem.

Após um problema grave de saúde, mudei de escola, ficando por dois anos, trabalhando a disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental, onde também me dediquei aos cursos apresentados para formação docente. Dentre eles o curso “Organização escolar para o 3º ciclo: concepções e práticas”. Dois anos depois, fui para o Centro Educacional 07 de Taguatinga que estava, naquele ano, recebendo a experiência de semestralidade no formato do Novo Ensino Médio (NEM) e o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o que me levou a inúmeras indagações, principalmente em torno da política pública educacional apresentada e da realidade praticada no chão da escola.

No final de 2019, eu havia terminado o curso na área de Altas Habilidades/Superdotação e participei do processo de seleção para atuar na sala de recursos para alunos com Altas Habilidades e Superdotação em Ciências Humanas e Linguagens. No ano seguinte, eu estava trabalhando lá, desenvolvendo projetos individuais e coletivos dentro da área de interesses de cada aluno, mas, com a pandemia³ da covid-19, o trabalho ficou bastante prejudicado, embora tenha ocorrido mesmo antes da comunicação oficial da SEEDF.

Concluí o Curso de Extensão - Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia COVID-19 ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Próximo ao final do ano, participei do curso Elaboração de Projetos de Pesquisa oferecido pela EAPE. Em 2021, fui aluna do curso Projeto Mulheres Inspiradoras – EAPE, fui aluna especial da disciplina “Laboratório e Práticas de Pesquisa em Educação” -FE/UnB. E, no segundo semestre do mesmo ano, participei do processo seletivo proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional – PPGE/MP e tornei-me aluna regular do Mestrado Profissional, orientada do Professor Doutor Francisco Thiago Silva, líder do grupo de pesquisa “Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade”. Apesar de estar vivendo um momento de pandemia, com preocupação acentuada sobre a saúde dos meus pais, em especial do meu pai, em tratamento contra metástase alojada na coluna, foi um semestre encantador academicamente. Nos semestres seguintes encontrei de tudo... Percebi que ainda o estereótipo do/a aluno/a perfeito/a é aquele com formação acadêmica “perfeita”, família “perfeita” e vida pessoal “perfeita”. Aprendi muito com o grupo de pesquisa, com o aporte

³ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 24 maio 2023.

teórico oferecido, com a pesquisa empírica, com professores/as, com colegas e com amigos/as que fiz pelo caminho.

Foram dois anos intensos na vida pessoal, pois passei por diversas situações desafiadoras que afetaram a minha saúde física e emocional. Contudo, pela primeira vez, lutei para concluir algo para mim e por mim apesar de todas as adversidades. Então, realizar o mestrado foi um presente que eu me permiti ganhar. Que venham novos presentes!

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Educação é um direito fundamental e o primeiro direito social básico listado pelo art. 6º da CF/88 (BRASIL, 1988). Sendo direito social básico, torna-se dever do Estado resguardá-lo. Para garantir o direito à educação pública e de qualidade a todos/as brasileiros/as, este precisa ser ofertado como política pública de Estado. De acordo com a Constituição:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] (BRASIL, 1988.)

Nossas reflexões permeiam o processo de construção da política pública educacional chamada de Novo Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 (NEM) e sua materialidade no âmbito escolar. O ensino médio como direito social subjetivo⁴ de todo cidadão brasileiro tornou-se a última etapa da educação básica brasileira a partir da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), após o período de redemocratização do país.

Ao voltarmos aos anos 1980, do Século XX, notamos um contexto de redemocratização do país, de abertura política com participação de vários pensadores da educação que acenavam para a necessidade de estruturação de legislação que promovesse uma educação mais inclusiva. É nesse momento que surge a Lei n. 9.394/96, uma norma que explicita o que seria uma educação escolar, como deveria funcionar e o que oferecer.

Nesse contexto, as principais alterações da legislação foram: a gestão da escola passou a ser democrática; os dias letivos passaram para 200, totalizando 800 horas; o currículo escolar passou a ter uma base comum; a parte diversificada do currículo passou a existir; a formação docente em nível superior a ser exigida; foram criados cargos de especialistas; o recurso financeiro para a Educação pela União ficou estabelecido em 18% e o dos estados e municípios em 25%; e foi criado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Direcionamos o nosso olhar para as mudanças ocorridas e normatizadas pelo art. 35 da Lei n. 9.394/96, que estabelece **“O ensino médio, etapa final da educação básica [...]”** (BRASIL, 1996). Ao colocá-lo como educação básica, a legislação procurou eliminar a

⁴ Os direitos sociais subjetivos são previstos na constituição e outras legislações vinculadas a uma obrigatoriedade jurídica do Estado em fornecer tais direitos. O artigo 6º da Constituição Federal de 1988, elenca os direitos sociais fundamentais, que incluem o direito à educação, o direito à saúde, o direito ao trabalho, o direito à moradia, o direito ao lazer, o direito à segurança, o direito à previdência social e o direito à assistência social. (BRASIL, 1988)

ambiguidade existente durante décadas: a dualidade entre fornecer um ensino de qualidade capaz de promover o acesso ao ensino superior de qualidade e preparar adequadamente os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho. No entanto, somente com a Emenda Constitucional n. 9/2009, a matrícula para jovens entre 15 e 17 anos torna-se obrigatória na educação básica.

Em 2016, durante o governo de Michel Temer, ocorreu a publicação da Medida Provisória n. 746/16 (BRASIL, 2016), a qual recebeu duras críticas por provocar alterações na educação básica por meio de Medida Provisória. Esta deu origem à Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que estabelece uma nova normatização para o funcionamento do ensino médio e altera toda a estruturação, transformando-o, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, em um “novo” ensino médio (NEM).

Baseados em nossa experiência laboral e nas leituras acadêmicas realizadas, suspeitamos que a legislação se constitui em instrumento de ação pública que provoca mudanças drásticas nessa etapa da educação.

Destacamos algumas alterações provocadas, como: mudança na carga horária, que foi de 2.400 horas nos 3 anos para 4.200 horas, de forma gradativa em 5 anos, podendo iniciar com 3.000 horas; a organização curricular passou a ter uma base comum e outra flexível, chamada itinerários formativos; o currículo agora precisa ser organizado em concordância com a BNCC; o modo de contratação dos docentes foi alterado, agora podendo ser no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e podendo lecionar o dia inteiro em uma mesma escola; e o notório saber entrou como algo permitido no ensino técnico. Além disso, a lei obrigou que todas as redes estaduais organizem, planejem e materializem a implementação em todas as escolas. E, ainda, estabeleceu o Projeto de Vida como norteador dos trabalhos a serem desenvolvidos em todas as escolas de ensino médio.

Após um ano de sua comunicação, as Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio foram publicadas na Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que veio direcionar e orientar o planejamento pedagógico dos sistemas de ensino e das escolas, conceituando unidade temática e unidade curricular, normatizando sua organização.

Em 17 de dezembro de 2018, foi publicada a Resolução n. 4, que “institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB”. É uma política curricular que apresenta um conjunto de orientações para a organização dos currículos das escolas de educação básica, sendo pública ou privada, existente em todo território brasileiro, com implementação obrigatória em 2022.

A partir desse contexto, esta pesquisa pretende compreender de que maneira o Novo Ensino Médio está sendo implementado em uma escola pública do Distrito Federal. Nesse intuito, propusemo-nos a: a) identificar o contexto de formulação do Novo Ensino Médio e os instrumentos de ação pública que o organizam; b) conhecer a história do ensino médio no Brasil até os dias atuais; c) descrever a organização curricular e o trabalho pedagógico durante o processo de implementação no ambiente escolar de uma escola pública no Distrito Federal. Nossa principal indagação é: Como o Novo Ensino Médio está sendo implementado em uma escola pública no Distrito Federal?

Em busca de respostas para nossa problemática, considerando as particularidades do nosso objeto, elegemos a pesquisa qualitativa exploratória descritiva por compreendermos que esta abordagem possibilita maior apreensão sobre o fenômeno investigado. Nessa perspectiva, utilizamos como método investigativo o estudo de caso único (YIN, 2001), sob a lente teórica do Materialismo Histórico Dialético (MHD) (FRIGOTTO, 1991; NETTO, 2011) e da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) (SAVIANI, 2003, 2015). Realizamos o estado da arte (SILVA; BORGES, 2018), a análise documental (CELLARD, 2008) e a revisão bibliográfica (CRESWELL, 2010). Como instrumento de coletas de dados, usamos observações, entrevistas semiestruturadas e questionários (CHIZZOTTI, 2001).

Para análise das informações coletadas, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), norteados pelos resultados obtidos no estado da arte, na análise documental e na revisão bibliográfica. Procuramos os núcleos de sentidos a partir do desmembramento temático dos dados coletados em campo, o que nos possibilita identificar as seguintes unidades de registro: organização e planejamento, precarização do trabalho docente e formação docente, as quais foram apresentadas a partir do quarto capítulo.

Orientada pelos objetivos expostos, nossa investigação e seu percurso teórico-metodológico está dividido em 7 capítulos.

No primeiro capítulo, Estado da Arte sobre o Novo Ensino Médio, apresentamos o estado da arte, um mapeamento sobre o que havia sido pesquisado na área do nosso objeto de estudo no período de 2016 a 2022. A pesquisa ocorreu nas seguintes plataformas: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Scholar*, utilizando três termos indutores: 1. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL, acrescido do filtro “ensino médio”; 2. NOVO ENSINO MÉDIO, acrescido do filtro “reforma”; e 3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, acrescido do filtro “ensino médio”.

No segundo capítulo, Metodologia, explanamos sobre a fundamentação metodológica, a abordagem da pesquisa, os instrumentos metodológicos, o ambiente pesquisado, os procedimentos de geração de dados investigativos e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo, Política Pública Educacional, a análise foi construída a partir dos resultados obtidos com o estado da arte, da análise documental e da revisão bibliográfica. Nele, identificamos o contexto de formulação do Novo Ensino Médio e os instrumentos de ação pública que o organizam, o papel do Estado, sociedade civil e a governança na educação e como tem ocorrido o surgimento de políticas educacionais no Brasil nos últimos 30 anos.

No quarto capítulo, o Novo Ensino Médio, discorreremos sobre a história do ensino médio no Brasil até os dias atuais, apresentamos a organização e planejamento no processo de implementação Novo Ensino Médio (NEM) no Distrito Federal (DF) e a precarização do trabalho docente no ambiente escolar.

No quinto capítulo, Organização Curricular e Trabalho Pedagógico, procurando descrever a organização curricular e o trabalho pedagógico durante o processo de implementação no ambiente escolar de uma escola pública do DF, apresentamos as teorias de currículo e tendências pedagógicas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada, o ambiente escolar e a formação docente.

No sexto capítulo, apresentamos o produto técnico, fruto das necessidades identificadas na pesquisa de campo, um curso de aperfeiçoamento de 180h que tem como objetivo promover a criação de estratégias que favoreçam o entendimento sobre a legislação curricular, bem como a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda a especificidade de cada escola conforme a Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais.

1 ESTADO DA ARTE SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

O estado da arte é um elemento importante para a pesquisa acadêmica. É um estudo exploratório que nos apresenta o estágio atual de pesquisas sobre um determinado tema, possibilitando conhecer o que já foi investigado, como foi pesquisado e quais foram os aportes teóricos utilizados no desenvolvimento dos estudos. Como afirma Ferreira (2002, p. 259):

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Desse modo, mapear o que está sendo pesquisado na área do objeto de estudo ajudará o pesquisador e a certificar sobre a relevância social e acadêmica, bem como quanto às lacunas que ainda não foram preenchidas sobre aquela problemática. Ao escolher um tema, o investigador entrará nos bancos de dados disponíveis, verdadeiros catálogos que funcionam como fonte documental. Seguindo as ações metodológicas como a inserção dos “termos indutores”, os critérios de recorte temporal, e acionando a busca, surgem os trabalhos de pesquisas realizados sobre aquele tema específico. Assim:

Para realizar este tipo de pesquisa, faz-se necessário ter clareza sobre o tema que se deseja pesquisar, definir o problema e o objetivo a ser alcançado. Após definição do assunto ou categorias de pesquisa, definem-se os termos indutores (palavras-chave) e as bases de dados para as buscas, que são “[...] Fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 259). Ao escolher as bases de dados, deve-se fazer um recorte temporal, em geral, priorizando-se os últimos 5 anos em função da atualidade dos estudos. (CASTRO; MENDES, 2023, p. 33-34.)

De acordo com Silva e Borges (2017, p. 1694), o resultado encontrado por meio da utilização dessa metodologia nos permite produzir “[...] uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando”. Contudo, esse tipo de pesquisa possui algumas limitações, afirmam Romanowski e Ens (2006), tendo em vista que muitos estudos não trazem no seu título a ideia central do trabalho realizado e/ou os resumos apresentados não fornecem informações importantes que deveriam ser explicitadas como objetivo, metodologia, procedimentos, instrumentos, aporte teórico e até mesmo resultados encontrados.

Buscando mapear estudos que abraçam a nossa temática, no sentido de conhecer trabalhos científicos, pesquisadores, avanços ou lacunas ainda existentes sobre o objeto de estudo desta pesquisa, realizamos o rastreio na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Acadêmico*. Optamos pelo recorte temporal de 2016 até 2022 por compreender que, com a Medida Provisória n. 746, de 22/9/2016 (BRASIL, 2016), convertida posteriormente na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera as regras dentro da última etapa da educação básica, surgiu o Novo Ensino Médio. Considerando que esse período nos permite organizar e analisar pesquisas que tenham sido realizadas durante o processo de experimentação, de adequação, de preparação e de implementação do NEM. Dessa forma, por entendermos que avigoram a construção epistemológica dos eixos teóricos desta pesquisa, pesquisamos no campo título, utilizando 3 termos indutores, quais sejam: 1. Política Pública Educacional, acrescido do filtro “ensino médio”; 2. Novo Ensino Médio, acrescido do filtro “reforma”; e 3. Organização Curricular, acrescido do filtro “ensino médio”.

Sabendo que o resultado do produto do doutorado é a tese, e do mestrado a dissertação, procuramos identificar todas as dissertações e teses produzidas no Brasil sobre o Novo Ensino Médio no período selecionado. Para tanto, utilizamos a BDTD, uma plataforma que abriga atualmente 133 instituições universitárias, com 795.360 trabalhos produzidos entre dissertações e teses.

Aplicando o primeiro termo indutor “política pública educacional”, buscando pelo título e acrescentando o termo booleano (e) e as palavras “ensino médio”, foram encontradas 1 tese e 4 dissertações. Ao procurar pelo segundo termo indutor “novo ensino médio”, acrescido do (e) “reforma”, foram identificadas 4 teses e 15 dissertações. No terceiro termo indutor, “organização curricular”, acrescido do (e) “ensino médio”, foram encontradas 1 tese e 3 dissertações. Após a leitura dos resumos de todos os estudos, selecionamos, para uma análise minuciosa, 10 dissertações e 2 teses.

Lançado em 2004, o Google Acadêmico é uma ferramenta de busca que abrange bases de pesquisa do mundo inteiro e permite encontrar variados textos científicos. Sua principal vantagem é o algoritmo de busca, a inteligência artificial, uma vez que proporciona o encontro de uma vasta literatura sobre o tema procurado.

Assim, concebendo a relevância dessa plataforma para nossos estudos, procedemos da seguinte forma: com o primeiro termo indutor, “política pública educacional”, buscando pelo título e acrescentando o termo booleano (e) e as palavras “ensino médio”, foram encontradas 1 tese, 3 dissertações e 4 artigos. Ao procurar pelo segundo termo indutor, “novo ensino médio”,

acrescido do (e) “reforma”, foram identificadas 3 dissertações, 2 monografias, 1 dossiê e 16 artigos. No terceiro termo indutor, “organização curricular”, acrescido do (e) “ensino médio”, foram encontradas 3 dissertações e 15 artigos. Após a leitura criteriosa dos resumos, selecionamos 1 dossiê, 8 artigos e 2 monografias por apresentarem proximidade com nossos estudos.

Com o propósito de democratizar o acesso à produção científica realizada na América Latina e no Caribe, a SciELO foi criada por meio da parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação de Ciências da Saúde com acesso aberto e gratuito a todos que desejarem usá-la. É uma biblioteca on-line que visa favorecer a divulgação, a distribuição, a qualidade e o alcance às produções acadêmicas.

Considerando a relevância e a seriedade da plataforma, nossa busca se deu por artigos científicos publicados no período de 2016 até 2022, em língua portuguesa. Os termos indutores foram os mesmos utilizados na busca nas plataformas anteriores. No primeiro termo indutor, “política pública educacional”, buscando pelo título e acrescentando o termo booleano (e) e as palavras “ensino médio”, não encontramos nenhum artigo. Ao procurar pelo segundo termo indutor, “novo ensino médio”, acrescido do (e) “reforma”, também não encontramos nenhum artigo. No terceiro termo indutor, “organização curricular”, acrescido do (e) “ensino médio”, foram encontrados 2 artigos. Porém, os trabalhos foram descartados haja vista já terem sido encontrados e selecionados na plataforma anterior.

Após todas essas buscas, o resultado foi um mapeamento composto por 23 estudos, sendo 2 teses, 10 dissertações, 2 monografias, 1 dossiê e 8 artigos, os quais catalogamos conforme a similitude com os eixos temáticos desta pesquisa, os termos indutores, o objetivo e o resultado encontrado. Sintetizamos da seguinte forma: Quadro 1 – Política pública educacional, com 10 pesquisas; Quadro 2 – Novo Ensino Médio, com 5 pesquisas; e Quadro 3 – Organização curricular, com 8 pesquisas.

Vejamos, no Quadro 1, o que nos mostrou o primeiro termo indutor.

Quadro 1 – Política pública educacional			
Autoria, ano e tipo de pesquisa	Título	Objetivo	Metodologia
DUARTE (2017) Dissertação UFMG	O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade.	Analisar o potencial da atual reforma, aprovada pela Lei n. 13.415/2017, para induzir mudanças de forma, conteúdo e finalidade do Ensino Médio brasileiro.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Análise de dados.

LIMA (2018) Artigo Graduação UNILAB	Juventudes no contexto do "novo ensino médio": a precarização como reforma.	Analisar as alterações dirigidas ao ensino médio na perspectiva da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Revisão bibliográfica; Análise documental.
SILVA; BOUTIN (2018) Artigo Educação (UFSM)	Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma.	Estabelecer reflexões sobre a proposta de educação integral expressa na atual Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, e desse modo trazer argumentos para instigar o debate teórico acerca do assunto.	Revisão bibliográfica; Análise documental.
SILVEIRA; RAMOS; VIANNA (2018) Artigo Revista Pedagógica	O "novo" ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural.	Apresentar considerações críticas a respeito da reforma do Ensino Médio anunciada pelo governo Temer, expressa na Lei n. 13.415/2017.	Revisão bibliográfica reflexiva; Análise documental.
LIMA (2019) Dissertação UNICID	Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional.	Identificar e analisar novas demandas para a gestão escolar provenientes da implementação da reforma do Novo Ensino Médio, apontando desafios e limites na percepção de profissionais de uma unidade escolar de educação profissional.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Pesquisa de campo.
JACOMINI (2022) Artigo Retratos da escola	Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país.	Conhecer alguns problemas na perspectiva de profissionais que estão acompanhando a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.	Análise documental; Pesquisa de campo.
ALVES; OLIVEIRA (2022) Artigo Retratos da escola	O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás.	Desvelar a materialização da reforma do ensino médio na rede estadual de Goiás iniciada em 2017.	Análise documental.
CÁSSIO; GOULART (2022) Dossiê Retratos da escola	A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem.	Apresentar Retratos da escola – A implementação do Novo Ensino Médio nos estados, a partir da análise de 11 artigos, estudos recentes, sobre a implementação nos estados: SP, RJ, ES, PR, MS, AP, CE, PE, RN e RS.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Análise de dados.
RIBEIRO (2019) Monografia UFC	A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio.	Analisar as origens e objetivos da reforma do ensino médio, bem como investigar os sujeitos que gerenciam, seus interesses e as transformações propostas, evidenciando suas problemáticas e os movimentos de resistências a esse processo.	Análise documental; Análise de conteúdo.
KLEIN (2018) Dissertação UFJF	Por que mudar? Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o ensino médio do estado de Rondônia.	Investigar as resistências que dificultam a implementação do Projeto EMMT na CRE de Cacoal	Revisão bibliográfica; Análise documental; Análise de dados.

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar o potencial da reforma aprovada pela Lei n. 13.415/2017, Duarte (2017) afirma que as políticas educacionais empreendidas no Brasil no período estudado tiveram como

centralidade a avaliação. Concluiu que o ProEMI, criado no ano de 2009, foi o início das ações que buscaram reformar o Ensino Médio brasileiro. Observou que essa lei preconiza a dualidade estrutural do ensino e nega aos estudantes o seu desenvolvimento como ser humano ético, com autonomia intelectual e pensamento crítico. Salientou, assim, que o alcance da reforma depende dos sujeitos sociais envolvidos no processo de implementação na prática social.

Em seu artigo, Lima (2018) buscou analisar as alterações na legislação, especificamente referentes à Lei n. 13.415/2017 e à BNCC. Seu estudo evidenciou que, após a publicação da MP n. 746/2016, o governo federal, por meio do discurso oficial de que a reforma promoveria a flexibilização e o protagonismo juvenil, procurou legitimar as mudanças ocorridas sem abertura de diálogo com a sociedade. Em seus argumentos, a autora demonstra que o novo ensino médio não cumpre os ideais propostos pela legislação, precariza o ensino e favorece a entrada do setor privado nas reformas educacionais, estimulando injustiças sociais justificadas pela própria legislação. Além disso, a autora propõe reflexões sobre o papel da escola enquanto produtora e reprodutora de processos que estimulam tais injustiças.

Silva e Boutin (2018), ao refletirem sobre a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), analisando-a sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, perceberam que a educação integral proposta pela legislação estimula uma formação mais técnica e menos propedêutica, atendendo aos interesses da sociedade capitalista e contribuindo para o mercado de trabalho, distanciando o estudante da formação integral segundo o conceito de omnilateralidade⁵.

Ao analisarem criticamente a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), Silveira, Ramos e Vianna (2018) denunciam a falácia do discurso sobre a escolha dos jovens em relação aos itinerários formativos e o reforço da dualidade estrutural como efeito objetivo da reforma do Ensino Médio. Salientam que, conforme a história da educação brasileira e das políticas educacionais, o “novo” Ensino Médio não apresenta transformação nem soluções capazes de solucionar os problemas experienciados ao longo da história.

Buscando identificar e analisar as demandas, os desafios e os limites da implementação Novo Ensino Médio, Lima (2019) afirma que a mudança recebeu adesão por parte da gestão da escola e desconfiança por parte dos professores. Identificou que as demandas como a redução de carga dos professores e a adequação de horários na escola ficaram sob a responsabilidade da gestão escolar. Os desafios e os limites na percepção de profissionais estão na falta de formação

⁵ Conceito filosófico de formação integral do homem, está expresso em diversos escritos do filósofo italiano Antonio Gramsci, principalmente no conjunto de escritos: Cadernos do Cárcere, Caderno 10. A omnilateralidade é baseada na ideia de que o ser humano é um ser complexo e que deve desenvolver todas as suas capacidades, intelectuais, físicas, morais e espirituais.

adequada sobre o Novo Ensino Médio, na falta de diálogo sobre problemas oriundos da implementação e na qualidade de formação e anseios dos estudantes.

Para atender a Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016), o estado de São Paulo foi o primeiro a aprovar um novo currículo para o ensino médio em julho de 2020. Ao analisar este movimento de implementação, Jacomini (2022) toma conhecimento sobre o processo a partir do depoimento de 3 gestoras de escolas de ensino médio, que declararam ter sido um processo conturbado, aligeirado, desprovido de discussões e sem participação efetiva das comunidades escolares, apresentando problemas que vão muito além das mudanças educacionais de grande porte.

Ao desvelar a materialização da reforma desencadeada pela Lei n 13.415/2017 (BRASIL, 2017) na rede estadual de Goiás iniciada em 2017, Alves e Oliveira (2022) concluíram que, apesar de o governo ter divulgado que era um acontecimento com participação popular, as análises apontaram que a reforma do ensino médio no estado de Goiás já estava pronta, bem como o processo centralizado e alinhado em parceria com institutos privados e com foco na formação técnica profissional.

Cássio e Goulart (2022), ao comporem o dossiê sobre implementação do Novo Ensino Médio nos estados, verificaram que os estudos indicam similitudes nos diferentes estados da federação em relação à implementação: da limitação da participação da comunidade escolar na elaboração dos conteúdos do NEM; da atuação considerável de atores privados, em todas as etapas da implementação do NEM; e do incentivo a desigualdades sociais. Reforçam, ainda, que alguns especialistas em educação já haviam alertado sobre esses possíveis problemas desde a publicação da MP n. 746/2016 (BRASIL, 2016). Defendem rigorosamente a revogação do NEM em virtude dos resultados negativos que as escolas têm experienciado.

Anteriormente, em seus estudos, Ribeiro (2019) já havia afirmado que a reforma do ensino médio ataca a educação pública e a formação integral da classe trabalhadora para atender o processo de produção capitalista, promovendo o aumento das desigualdades sociais existentes no Brasil. Considera que a educação tem vivido um retrocesso ao permitir o gerenciamento escolar pelo setor empresarial, levando para o interior das escolas valores como a competitividade, o lucro e o individualismo, desconfigurando o papel da educação escolar.

Klein (2018) problematizou as dificuldades de implementação do Projeto “Ensino Médio com Mediação de Tecnologia” nas escolas públicas do município de Cacoal, Rondônia, com o objetivo principal de investigar as resistências que dificultavam a implementação do projeto, a fim de propor ações que atenuassem as resistências a ele. A pesquisa identificou um

jogo de interesses no centro da questão levantada e afirmou que, quando esses interesses são atendidos, a implementação passa a ter menos conflitos e menos resistência.

Os estudos nos mostraram que, mesmo antes da implementação obrigatória em 2022, a política pública formulada para esta etapa da educação básica apresentava diversas controvérsias, dentre elas: o modo como foi elaborada, sem participação efetiva de estudiosos do campo da educação, gestores, professores, pais e estudantes; envolvimento do setor privado; incentivo à formação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho; falta de diálogo sobre os problemas apresentados durante o processo de experimentação; ausência de recursos financeiros e humanos; e falta de formação adequada para professores/as, negação do direito a uma formação intelectual que possibilite autonomia e pensamento crítico ao estudante, aumento das desigualdades sociais e falso protagonismo juvenil.

Observamos maior aproximação dos estudos em torno das análises e reflexões sobre o modo como esta política educacional foi construída. Ou seja, os estudos aprofundam discussões sobre a agenda, o período de formulação e a avaliação dentro do ciclo de políticas públicas. Somente, as pesquisas construídas por Lima (2019) e Jacomini (2022) consideraram também os dados empíricos fornecidos pelos atores sociais envolvidos no processo de implementação no âmbito escolar. Lima (2019) entrevistou professores e os responsáveis pela gestão da escola investigada e Jacomini (2022) entrevistou três gestoras de escolas de ensino médio diferentes pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo.

As discussões reforçam que as reformas educacionais empreendidas para o ensino médio têm contribuído com o processo de superação da crise capitalista à medida que fomenta a produção de lucros destinados aos conglomerados envolvidos na formulação dessa política pública. Quadros e Krawczyk (2021) apontam que esta reforma tem sido importante para o capitalismo, pois tem favorecido:

No processo de circulação, pela capacidade de absorção de capital com o dinheiro público que está sendo e será repassado para entidades privadas nas consultorias; na oferta de educação a distância; nos produtos e serviços educacionais para o “novo ensino médio” etc. No processo de formação, pela formação de mão de obra em busca de melhor produtividade. (KRAWCZYK, 2021, p. 15.)

Lembramos que, no início dos anos 2000, o Prof. Luiz Carlos de Freitas⁶ já nos alertava sobre a influência de grupos hegemônicos na construção de políticas educacionais neoliberais,

⁶Professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas. Em seu currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica e tecnológica são: Avaliação, Políticas Públicas, Neoliberalismo, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico, Progressão Continuada e Ciclos de formação. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5856413/luiz-carlos-de-freitas>. Acesso em: 15 jul. 2023.

que tinham como discurso ideológico a melhoria da qualidade na educação ofertada. No entanto, na verdade, buscavam e buscam a todo custo diminuir os gastos públicos com a educação. E, dessa forma, promover a manutenção da classe dominante em profissões nobres; a manutenção adiada ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola; a eliminação ou a manutenção das classes populares em profissões menos nobres; e a eliminação, propriamente dita, por meio da privatização da educação.

Destacamos que as análises apontam que a reforma do ensino médio está diretamente relacionada ao setor econômico, com os interesses do capital. Nesse viés, em busca da superação de suas crises, ele vai tomando cada vez mais espaço no campo das políticas educacionais (QUADROS; KRAWCZYK, 2021), provocando desigualdades sociais e precarização do ensino.

Vejamos, no Quadro 2, os estudos selecionados a partir do segundo termo indicador.

Quadro 2 – Novo Ensino Médio			
Autoria, ano e tipo de pesquisa	Título	Objetivo	Metodologia
LIMA (2019) Dissertação UFAL	Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”.	Compreender qual é o Ensino Médio que agora é pressuposto como “velho”, investigando a concepção de educação apresentada como “nova”, no que concerne às políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Análise do Discurso.
SILVA (2017) Dissertação UFG	A formação humana integral e o ensino médio integrado no contexto das reformas educacionais.	Compreender em que medida essa (contra)reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem onnilateral, proposto pelo ensino médio integrado à formação profissional.	Revisão bibliográfica; Análise documental.
MUCH (2021) Tese UFSM	Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS	Compreender os movimentos realizados por Escolas Públicas no processo de implementação do Novo Ensino Médio.	Interacionismo Simbólico; Teoria Fundamentada nos Dados; Pesquisa de campo.
KOZAKOWSKI (2022) Dissertação UNIOESTE	A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos.	Investigar a organização e implantação do “Novo” Ensino Médio diante da proposta de organização curricular em Tempo integral e Ampliação da carga horária e dos Itinerários Formativos.	Revisão bibliográfica; Análise documental.
ZANK (2020) Dissertação UNIOESTE	Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio: os pressupostos teóricos	Discutir o “Novo” Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Refletir sobre os fundamentos utilizados para a articulação	Revisão bibliográfica; Análise documental.

	da pedagogia histórico-crítica.	dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente aos que frequentam a escola pública, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora.	
--	---------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Ao procurar compreender o “Novo Ensino Médio”, Lima (2019) verificou que a essência da reforma é a destruição do que existia antes, reconfigurando as políticas educacionais ao retirar direitos. Seus estudos sinalizam para um possível esvaziamento dos conteúdos científicos das escolas públicas com aprofundamento da dualidade entre ensino público e ensino privado, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais no Brasil.

Silva (2017), ao investigar o Ensino Médio Integrado a partir da publicação MP n. 746/2016 (BRASIL, 2016), ratificada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), aponta reflexões sobre como as políticas públicas recentes têm atuado na integração ou no afastamento do ensino médio da educação profissionalizante. Buscando compreender e situar a legislação a partir dos escritos de Gramsci sobre a escola unitária e a influência dessas ideias no Ensino Médio Integrado, concluiu que o sistema de ensino brasileiro é fortemente marcado pela dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional.

Em seus estudos e reflexões sobre os desafios e possibilidades para a implementação do NEM em escolas públicas na região de Santa Maria/RS, Much (2021) relacionou 3 categorias que aparecem nos movimentos realizados pelas escolas-piloto. A primeira foi o tempo, fator importante para desenvolver estudos, apropriação das normas legais, dificuldades em cumprir os prazos estabelecidos pela SEDUC/RS, realizar reuniões de estudos e de mapeamento de interesses formativos. Os recursos financeiros aparecem como segunda categoria. Sua ausência fica evidente na compra de materiais pedagógicos e na contratação de profissionais para formação dos professores. E, como terceira categoria, a autora apresenta as condições efetivas de trabalho, em que professores e coordenadores tiveram as cargas de trabalho aumentadas, muitas vezes, assumindo duas escolas diferentes para cumprimento de carga de trabalho e/ou assumindo componentes curriculares sem a devida preparação.

Investigando sobre a organização e implantação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa, Kozakowski (2022) analisa a proposta da organização curricular em tempo integral, a ampliação da carga horária e os itinerários formativos. Suas conclusões constatarem que a reforma do ensino médio e da educação profissional está sendo determinada pela sociedade capitalista. Apesar de estar em fase de implementação, as evidências apontam que o

processo de mercantilização da educação desqualifica o ensino médio e a formação profissional, ratificando o ideário capitalista.

Zank (2020) discutiu sobre a reforma do ensino médio, fundamentando-se na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e refletiu sobre os principais objetivos dessas mudanças e as consequências sociais que poderiam surgir. Além disso, analisou as compreensões de homem, educação, trabalho educativo, saber objetivo, currículo e politecnicidade, e investigou as principais mudanças ocorridas historicamente com o ensino médio e sua relação com a organização do mercado de trabalho, a fim de entender e relacionar as transformações no ensino médio com a retomada da pedagogia das competências. A pesquisadora comprova sua hipótese: o Novo Ensino Médio propõe uma formação voltada para o adestramento de habilidades e para o esvaziamento de conteúdo. Ao final de suas reflexões, sugere a PHC como bússola para a organização curricular, de modo a permitir que a juventude tenha acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade ao longo da história, tornando-se indivíduos com condições de transformar a sociedade onde estão inseridos.

As discussões sobre o NEM apresentadas nos estudos selecionados no Quadro 2 e seus respectivos resultados apontam um dilema que tem sustentado as discussões sobre o ensino médio brasileiro: a dualidade existente entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Ressaltam que o NEM tem ratificado o ideário capitalista à medida que incentiva o esvaziamento curricular, o adestramento por habilidades e competências, que realiza a mercantilização do ensino médio e do ensino profissional e que ignora a falta de condições de trabalho que as escolas têm sido submetidas.

A tese desenvolvida por Much (2021) foi o único estudo explicitado no Quadro 2 que realizou pesquisa de campo. Ao ouvir professores e coordenadores, a pesquisadora verificou, no ambiente escolar, as controversas da legislação e as problemáticas derivadas de sua implementação.

Para a pesquisadora Kuenzer⁷ (2000), o ensino médio sempre foi alvo de disputas políticas influenciadas pelo setor econômico. Sua história, no Brasil, é marcada pela dualidade ainda existente entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Nesse sentido, a estudiosa propõe que a escola tenha autonomia para criar formas de organização curricular de modo a fornecer a formação integral aos jovens (KUENZER, 2019).

⁷Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte. É pesquisadora e docente da área de Educação, com ênfase nas relações entre Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação tecnológica, formação de professores, ensino médio integrado e formação inicial e continuada de magistrados e servidores que apoiam a prática jurisdicional.

Dois estudos selecionados apontaram prováveis caminhos. A dissertação de Silva (2017) propõe repensar a formação do homem nos moldes da escola unitária⁸ como possível solução para a dualidade educacional, e a de Zank (2020) sugere a PHC como um norte a ser seguido na organização curricular do NEM.

A seguir, no Quadro 3, vejamos os estudos selecionados a partir do terceiro termo indutor.

Quadro 3 – Organização curricular			
Autoria, ano e tipo de pesquisa	Título	Objetivo	Metodologia
GONÇALVES (2019) Dissertação UERJ	A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada.	A partir da Lei n. 13.415/2017, problematizar os sentidos da Filosofia na reorganização do currículo nesta última etapa da Educação Básica, contextualizando-a nos marcos do neoliberalismo.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Pesquisa de campo.
GOMIDES (2022) Tese UFPB	Nova reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba.	Analisar a proposta curricular do estado paraibano, considerando o persistente e histórico dualismo educacional representado na lei e propostas curriculares.	Revisão bibliográfica; Análise documental.
HOMEM (2022) Dissertação UNISINOS	Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS).	Compreender os desdobramentos e efeitos do projeto piloto no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, no município de São Leopoldo/RS.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Pesquisa de campo.
MATOS (2021) Dissertação UFSM	Organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e do referencial curricular gaúcho: limites e possibilidades (2021).	Estudar o processo de construção de propostas pedagógicas pelo coletivo de professores no âmbito da Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica.	Revisão bibliográfica; Análise documental; Pesquisa de campo.
PEREIRA (2022) TCC UFSC	Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos.	Investigar o Novo Ensino Médio da rede pública de ensino de Santa Catarina, os seus sentidos e as suas possíveis implicações para os processos formativos juvenis.	Revisão bibliográfica; Análise documental.
SOCORRO; QUEIROZ (2021) Artigo Revista Minerva Universitária	A BNCC E A FORMAÇÃO: Expectativas e Possibilidades diante da Reforma do Novo Ensino Médio	Refletir sobre o novo ensino médio e os itinerários formativos; discutindo sobre os entraves e expectativas da escola e o currículo; as tecnologias educacionais; e um paralelo entre o professor que a escola tem e o professor que o novo ensino médio quer.	Pesquisa bibliográfica.

⁸ “[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. (GRAMSCI, 1982, p. 121.)

VITORINO; NEVES; SILVA (2022) Artigo UFF	Construção da reforma do novo ensino médio no cenário educacional brasileiro: fragilidades e incoerências.	Refletir sobre a proposta da Reforma do Ensino Médio, trazendo discussões relevantes que envolvem o interesse privado neste cenário e uma mudança estrutural no currículo do Ensino Médio também através da publicação da Base Nacional Comum Curricular.	Revisão bibliográfica; Análise documental.
CHARRET; FERREIRA (2019) Artigo Revista e- Curriculum	Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar.	Investigar os sentidos de integração curricular produzidos, disputados e fixados no tempo presente, focalizando as políticas para o Ensino Médio no Brasil e, em particular, para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Revisão bibliográfica; Análise documental.

Fonte: elaborado pela autora

Gonçalves (2019) analisou o sentido do ensino de Filosofia dentro da reorganização curricular do Novo Ensino Médio. Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, concluiu que o “não lugar” da disciplina nos documentos analisados e nas falas dos professores participantes da pesquisa demonstra uma intenção de formar pessoas para subalternização e formação precária dos sujeitos sociais.

Em sua tese, Gomides (2022) analisa as propostas curriculares do estado da Paraíba, com destaque para área de conhecimento em ciências humanas e itinerário formativo da mesma área. Sua pesquisa indica que a Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017) materializa-se como um verdadeiro retrocesso para a educação. Afirma que a legislação federal normatiza e orienta uma formação aligeirada para os estudantes, objetivando atender ao mercado de trabalho, às avaliações e aos organismos internacionais. Conclui que a proposta paraibana se apresenta como um currículo voltado a uma educação crítica, direcionada para a formação de jovens mais conscientes socialmente. Contudo, apresenta-se limitada por permanecer alinhada aos documentos oficiais da federação pautados nos ideais neoliberais.

Homem (2022), após compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto no Rio Grande do Sul, aponta que, apesar de a ideia de protagonismo e participação nas definições do Novo Ensino Médio ter sido “vendida” aos alunos, os estudantes preferem focar no Enem, em cursos profissionalizantes, em artes e esportes, tudo isso não contemplados na reforma. Conclui que uma escola de qualidade precisa ser pensada com foco na formação integral do ser humano e não a partir do mercado de trabalho. Salienta que, no âmbito escolar, os docentes estão sofrendo com o aumento da demanda de trabalho, com a falta de formação continuada e com a desvalorização ou quase extinção de suas áreas de formação. Ressalta que as mudanças estruturais na oferta do Novo Ensino Médio foram paralelas aos problemas causados pela pandemia da covid-19, período em que os docentes investiram seus próprios recursos para garantir as aulas no modelo remoto.

Estudando a organização do trabalho pedagógico na implementação da BNCC e do referencial curricular gaúcho, Matos (2021) acredita ser preciso considerar a importância das mudanças curriculares e o fortalecimento de uma base nacional comum para que a educação pública deixe de ser vista como fracassada. Baseando-se nas narrativas de desconforto dos professores sobre as formações e os documentos que intencionam a implementação descaracterizando a identidade escolar, pontua ser fundamental uma política educacional que atenda às necessidades pedagógicas, sociais e estruturais da comunidade escolar, pensando a escola a partir de suas especificidades com envolvimento de todos.

Objetivando estudar o Novo Ensino Médio em Santa Catarina, Pereira (2022) percebe que as modificações realizadas na estrutura curricular dessa etapa estão alinhadas às recomendações de organismos internacionais. Assim, apesar de se apresentar como atrativa, a estrutura curricular ofertada limita o acesso ao conhecimento geral, ampliando as desigualdades sociais e direcionando a formação juvenil ao mercado de trabalho. Ademais, a autora chama atenção para a necessidade de novas pesquisas que busquem maior acompanhamento sobre o projeto que está sendo implementado em Santa Catarina.

Socorro e Queiroz (2021) apontam que as mudanças provocadas pela legislação interferem diretamente no contexto escolar. Nesse sentido, concluem que a formação continuada para os professores é imprescindível na conjuntura atual, pois o perfil de professor delineado para atuar nesta etapa carece de formação inicial de qualidade para que se tenha uma atuação desejável.

Vitorino, Neves e Silva (2022) discutem sobre os interesses públicos e privados que envolvem uma mudança estrutural no currículo do Ensino Médio por meio da BNCC. Afirmam que a reforma neoliberal, chamada de flexibilização curricular pelo governo, fragmenta e dilui toda estrutura curricular existente. Promovendo a não obrigatoriedade de componentes e diluição de disciplinas das diversas áreas do conhecimento, os pesquisadores reconhecem que os argumentos governamentais para validar as mudanças na estrutura curricular são frágeis e incoerentes.

Analisando as políticas curriculares, Charret (2019) nos chama atenção para o deslocamento de sentido do termo disciplina escolar, em detrimento dos sentidos atribuídos à integração curricular. Em busca de interdisciplinaridade, a integração curricular tem assumido um significado hegemônico no discurso reformista em direção as áreas do conhecimento. A esse respeito, a autora afirma que o conhecimento por disciplinas passa a ser pensado a partir das noções de competências e habilidades, modificando nossa forma de validar o que se ensina e o que se aprende e provocando reflexões sobre nossos papéis de professores e alunos.

A leitura minuciosa dos estudos selecionados no Quadro 3 e os seus respectivos resultados demonstram que as discussões em torno das políticas curriculares e suas manifestações na prática escolar desencadeiam várias problemáticas, dentre elas: gerenciamento da educação pelo setor privado; desvalorização do professor; má formação inicial e continuada; organização curricular falaciosa; descaracterização de disciplinas e fragilização do ensino público no Brasil.

Outrossim, as dissertações de Gonçalves (2019), Matos (2021) e Homem (2022), além de analisarem os documentos e o aporte teórico sobre a temática, consideraram os depoimentos dos professores das respectivas escolas estudadas. Destacamos que o resultado das duas últimas converge no sentido de que cada escola precisa organizar o currículo a partir das especificidades de sua comunidade, assumindo sua própria identidade escolar.

Analisando o contexto de reformas curriculares nas duas últimas décadas, Malanchem e Santos (2020) aprofundaram seus estudos sobre o processo de construção da BNCC sob a perspectiva da PHC. As autoras concluíram que a BNCC “[...] é fundamentada numa racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 1). Portanto, seu principal objetivo é “[...] o controle do currículo para educação básica, formação de professores e a avaliação de larga escala” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 1). Dessa forma, a norma direciona a educação para o atendimento das necessidades do capitalismo.

Sobe essas perspectivas, no Quadro 4, ao reorganizarmos os estudos encontrados a partir das palavras-chave, percebemos, visualmente, que o aprofundamento das pesquisas orbitou em torno da política pública educacional e dos instrumentos de ação pública⁹, indicando que tais estudos utilizaram-se, com frequência, da análise documental e da revisão bibliográfica. Explicita também o que já havíamos percebido na leitura dos trabalhos: maior aprofundamento das discussões na perspectiva da construção da reforma educacional e sua legislação, deixando um pouco de lado a materialidade da implementação.

Assim, observamos que existem lacunas que podem ser preenchidas por novas pesquisas, conforme podemos perceber no quadro abaixo.

Quadro 4 – Organização das palavras-chave dentro dos termos indutores
TERMOS INDUTORES DO MAPEAMENTO

⁹“Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador.” (LASCOUMES; LE GALÉS, 2004, *apud* LASCOUMES; LE GALÉS, 2012.)

Política pública educacional	Novo Ensino Médio	Organização curricular
Políticas Públicas Educacionais Políticas Públicas Educacionais Lei n. 13.415/2017 Diretrizes curriculares Políticas educacionais	Política pública Políticas Públicas Políticas Educacionais Base Nacional Comum Curricular	Lei n. 13.415/2017 Políticas Educacionais Base Nacional Comum Curricular Políticas curriculares
Reforma Reforma curricular Reforma Educacional Reformas educacionais Reformas educacionais	Reforma Curricular Reforma do ensino	Reforma do ensino médio Reforma do ensino médio Nova Reforma do Ensino Médio
Implementação de Políticas Públicas	Gestão Escolar	-
Ensino médio Ensino médio Ensino médio Ensino médio Ensino médio Novo Ensino Médio	Novo Ensino Médio Novo Ensino Médio Escola de educação básica	Novo Ensino Médio Novo Ensino Médio Ensino médio
Ensino Médio no Campo Ensino mediado por tecnologia ProEMI Educação Profissional Educação integral	Formação profissional Ensino médio integrado	Projeto piloto do Novo Ensino Médio
-	Inovação Curricular Reestruturação	Flexibilização curricular Mudança estrutural curricular Integração curricular Áreas de conhecimento Disciplinas escolas
Rondônia Goiás Santa Catarina	-	Referencial curricular gaúcho Currículo base do território catarinense
-	Educação Educação Omnilateral	Filosofia e educação Pedagogia Histórico-crítica Papel da escola Metodologia História do currículo
Dualidade estrutural	Omnilateral	Dualismo Educacional
-	Análise do discurso Teoria Fundamentada em Dados Contradição	Financeirização da educação Reforma empresarial da educação Banco Mundial
Juventudes Participação Protagonismo juvenil	-	Trabalho docente Docente Formação continuada

Fonte: elaborado pela autora

Durante o percurso da pesquisa tivemos acesso a outras produções científicas por meio das disciplinas, dos professores e dos colegas de mestrado. No entanto, muitas pesquisas não apareceram no mapeamento devido às limitações apresentadas no momento da busca, reiterando o que Ferreira (2002) afirma sobre a relevância da ideia central da pesquisa estar expressa no título das produções científicas, considerando que essas são apresentadas nas bases de dados pelo título.

Notamos ainda que o mapeamento apontou maior produção de estudos acadêmicos dentro da nossa temática nas regiões sul e sudeste, convergente com a Figura 1. Esclarecemos, antes, que o artigo produzido por Socorro e Queiroz (2021), apresentado no Quadro 3, foi publicado pela Revista Minerva Universitária, uma revista portuguesa e não aparece no mapa a seguir.

Figura 1 – Mapa mostrando a região de onde partiram as pesquisas encontradas



Fonte: adaptado pela autora

Posto isso, manifestamos a relevância da construção de pesquisas que possam compreender a implementação do NEM a partir da *práxis* escolar, considerando todas as determinações que envolvem esse processo. E ainda que traga à baila reflexões pertinentes que permitam avançar o campo dos estudos curriculares juntamente com o possível diálogo com as questões atinentes às políticas de implementação do NEM sob o ponto de vista dos atores sociais no contexto dos territórios.

Após essa explanação, seguimos para a descrição de nossa proposta metodológica: concepções de ciência, fundamentação metodológica, abordagem, espaço de pesquisa, descrição dos/as interlocutores/as e procedimentos de investigação.

2 METODOLOGIA

Ao estudar o desenvolvimento da humanidade, observamos que parece existir uma preocupação com o conhecimento. Segundo Minayo (2002, p. 9), “[...] as tribos primitivas buscavam explicar, e, explicavam, os fenômenos” naturais e sociais. As religiões, as filosofias, a arte e a poesia são instrumentos poderosos utilizados para desvelar e explicar a existência individual e coletiva. Contudo, a sociedade ocidental escolheu outra forma de responder e/ou explicar problemas ou questionamentos existentes. Para isso, elegeu a ciência, a qual possui uma linguagem “[...] utilizada de forma coerente, controlada e instituída por uma comunidade que controla e administra sua produção” (MINAYO, 2002, p. 10).

Com efeito, a ciência busca interpretar, compreender e explicar o mundo em que vivemos. E, para produzir essa explicação em formato de conhecimento, obrigatoriamente deve seguir um método científico, com procedimento metódico e rigoroso e com um caminho construído passo a passo para se chegar o mais próximo possível de uma suposta resposta ao questionamento ou à problemática levantada. Como afirma Oliveira (2008, p. 37):

A construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema em estudo. Para essa construção, primeiramente deve-se fazer a revisão de literatura através de uma seleção criteriosa de autores(as) que trabalhem especificamente com a temática que se pretende estudar. [...] No processo de construção do conhecimento é preciso ter presente que, no milênio em que nos encontramos, o estudo da realidade cósmica deve ser feito através de um novo paradigma, o sistêmico. Ou seja, a visão fragmentada do cartesianismo cede lugar a uma visão mais ampla de múltiplas conexões, a partir das quais a visão de mundo deve ser analisada de forma integral, percebendo-se a realidade empírica dentro de um conjunto, no qual as partes estão intrinsecamente imbricadas no todo.

Assim, a pesquisa científica é o modo pelo qual a construção deste conhecimento se materializa. Por meio dela, o método científico é colocado em movimento. Sua busca pelo objeto envolve questões, hipóteses, procedimentos, normas, regras, integra conhecimentos prévios, produção de dados, análise de dados, rigor, observação atenta, análise de fenômenos, realiza experimentos, confirma ou recusa hipóteses (CRESWELL, 2010).

No entanto, apesar de ser uma atividade teórica, a pesquisa científica busca atender a uma indagação que esteja concernente à vida prática, respondendo questões relacionadas aos interesses e às circunstâncias sociais, visto que “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2002, p. 17).

Para Gatti (2010), a pesquisa científica no campo educacional se diferencia das pesquisas “[...] em que manipulações do objeto são possíveis” (GATTI, 2010, p. 10), pois o trabalho realizado com a pesquisa educacional envolve a relação com pessoas em processo de

construção de si mesmo. Logo, as problemáticas que permeiam a educação humana não podem ser submetidas a um estudo estritamente experimental porque os fatores da situação não permitem ser controlados. Nesse sentido:

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc. Se pensarmos apenas em um de seus aspectos - o da educação escolar - ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno etc. Diz respeito a especificidades como a psicologia escolar, a orientação educacional, a supervisão pedagógica, a administração escolar. (GATTI, 2010, p. 13.)

Diante disso, segundo Minayo (2002), o objeto de estudos das pesquisas no campo das ciências sociais apresenta uma consciência histórica e faz parte de uma construção social. Carrega, assim, não apenas o sentido que o pesquisador lhe atribui, mas, sobretudo, os significados construídos ao longo das ações humanas. Ou seja, “[...] a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e sua aplicação” (MINAYO, 2002, p. 14), sendo, portanto, sujeito e objeto parte ativa no processo de construção do saber.

2.1 Fundamentação metodológica

Nossa pesquisa buscou compreender de que maneira o Novo Ensino Médio está sendo implementado em uma escola pública do Distrito Federal. Para apreender essa implementação, julgamos necessário identificar o contexto de formulação do NEM e os instrumentos de ação pública¹⁰ que o organizam; conhecer a história do ensino médio no Brasil até os dias atuais, bem como descrever a organização curricular e o trabalho pedagógico durante o processo de implementação no ambiente escolar de uma escola pública no Distrito Federal. Para tanto, realizamos um estudo de caso único (YIN, 2001) por entendermos que a essa metodologia exprime o rigor investigativo necessário para responder ao problema dessa pesquisa.

Acreditamos que o Materialismo Histórico-dialético (MHD) apresenta a lente analítica que precisamos para desvelar as dinâmicas contextuais que envolvem nosso objeto, uma vez que “falar da dialética como método de investigação é, ao mesmo tempo, abordar um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um

¹⁰ “Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações e sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador. (LASCOUTES; LE GALÉS, 2004, *apud* LASCOUTES; LE GALÉS, 2012).

conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação” (FRIGOTTO, 1991, p. 71).

Frigotto (1991) enfatiza também que a dialética materialista histórica rompe com as visões metafísicas sobre o conhecimento. Enfatiza que essas visões fazem apenas interpretações da vida real e que o método não pode ser entendido como uma teoria radical. Prioriza a compreensão sobre como um fenômeno social se produz concretamente. Sinaliza que “o desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” (FRIGOTTO, 1991, p. 75)

Ao formular o método, Marx estremece com o pensamento metafísico, linear e não histórico; rompe com métodos lineares muito lógicos, muito harmoniosos e desprovidos de contexto histórico; critica veemente a dialética hegeliana, afirmando que não é a consciência que define o ser, mas o ser que define a consciência; e coloca o fenômeno analisado a partir de uma perspectiva histórica, considerando todos os aspectos constituintes (NETTO, 2011). Desse modo, o MHD proporciona a produção de um conhecimento crítico capaz de modificar a realidade anterior de tal forma que a reflexão sobre essa realidade provoque ação para transformá-la. Assim, verificamos que:

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais. (GAMBOA, 1991, p. 103.)

Como visto, o Novo Ensino Médio está sendo implementado por meio de política pública educacional. Entretanto, sua construção está forjada em uma base material, completamente situada na *práxis* social. Essa premissa nos aponta o MHD como um caminho possível para análise do nosso objeto. Conforme Frigotto (1991, p. 71), essa teoria apresenta-se como “[...] um método que permite uma apreensão radical da realidade”. É uma concepção de mundo que vai na raiz da realidade. Que procura a “[...] unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade”.

Nesse viés, cumpre destacar as leis e as categorias centrais do método de Marx. Para Triviños (2011, p. 55-56):

Podemos entender as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento”. Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento

e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, e “movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência”. As categorias não constituem um número definido. Aparecem novas categorias em razão das atividades que desenvolve o homem atuando sobre a natureza e a sociedade, em seu afã de conhecer e transformá-la. O conteúdo mesmo das categorias muda e se enriquece com os progressos do conhecimento.

Segundo Netto (2011), em Marx, as categorias se apresentam como o modo de ser do objeto. Elas não são inventadas, mas surgem no movimento, na processualidade do objeto. São modos de ser do objeto que se encontra em movimento perene. Ainda de acordo com o autor, Marx reitera que o método não é uma sequência de procedimentos, mas é, antes de tudo, uma perspectiva que permite ao pesquisador (sujeito cognoscente) apreender a historicidade e o caráter de totalidade de seu objeto. É perceber através das determinações o sistema de mediação que permite que as contradições se expressem. A esse respeito, entendemos que:

[...] o trabalho de pesquisa à luz do materialismo histórico dialético impulsiona a produção de uma síntese do que Marx chamou de “concreto pensado”, resguardadas as advertências do próprio autor com relação à tentativa de compreender o fenômeno, que só poderá ser revelado, após exaurir-se suas múltiplas determinações, o resultado é a própria síntese. (SILVA; BORGES, 2018, p. 572.)

Assim, cabe a responsabilidade da razão para o processo de abstração na compreensão do concreto, a qual permita ir além da factualidade para a verificação dos processos que a explicam e implicam (NETTO, 2011). A pesquisa histórica dialética passa pelo recurso da abstração e por meio dela produz conhecimento. E o conhecimento teórico é a ultrapassagem do dado imediato, é o encontro das determinações, sendo a síntese dessas determinações aquilo que Marx denominou de “concreto pensado” (NETTO, 2011).

Nossa pesquisa foi norteadada também pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teorizada pelo estudioso brasileiro Dermeval Saviani, a qual compreende o homem como um ser que se constitui historicamente. O autor salienta a importância do processo educativo, que, independentemente de geração ou formato social, permite que cada indivíduo social apreenda a produção humana historicamente formulada (SAVIANI, 2003).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção de raízes filosóficas e históricas. Sua concepção geral de homem e de sociedade é traduzida para efeitos da fundamentação da pedagogia na forma dos fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos. Essa pedagogia fornece às novas gerações, como processo educativo, acesso ao acervo de conhecimento produzido pela humanidade. Evidencia o tipo de sociedade em que vivemos: organizada sob a forma do capital, marcada pelo domínio do capital sobre o trabalho humano (SAVIANI, 2003). Nesse sentido, Saviani declara:

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2003, p. 88.)

Esta teoria, portanto, torna-se um instrumento de luta para os trabalhadores no sentido de libertarem-nos do domínio do capital, da dominação que os capitalistas exercem sobre os dominados. Desse modo, “[...] o ensino dos conteúdos escolares deve orientar-se, portanto, para a transformação da concepção de mundo” (DUARTE, 2021, p. 5). Assim, ao se apropriarem dos conhecimentos sistemáticos, filosóficos e artísticos para se aparelhar intelectualmente na compreensão da realidade, os trabalhadores passam a ter melhores condições de luta para transformar a sociedade.

Outrossim, a opção pela PHC se dá também porque o nosso objeto de estudo está abrigado no campo dos estudos curriculares e das políticas de currículo, e o autor de referência dessa epistemologia nos trouxe uma interessante concepção de currículo que serviu de lente de análise *a priori* e *a posteriori* em nossa investigação. Segundo ele:

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. (SAVIANI, 2016, p. 55.)

Acentuamos que na escolha da epistemologia, da metodologia e dos procedimentos consideramos não somente a natureza e a especificidades do nosso objeto, mas também a pesquisa realizada por meio do “estado da arte”, da análise documental e da revisão bibliográfica dos seguintes eixos norteadores: 1. Política Pública Educacional – Apple (2003); Muller (2018); Libânio (2016); Saviani (2015); Silva (2019MR, 2021MR); Oliveira (2019BR, 2021BR); 2. O Novo Ensino Médio –Freitas (2018); Kuenzer (2000); Ramos (2011); Zank (2020); Borges e Silva (2017) 3. Organização Curricular e Trabalho Pedagógico – Moreira (1998), Veiga (1995), Sacristán (2000); Saviani (2003, 2016, 2020); Gasparin (2020); Silva (2021aFT); Silva (2020FT, 2021bFT).

Nesta pesquisa, sob a perspectiva do MHD e da PHC, selecionamos os principais documentos que orientam, normatizam, direcionam e obrigam a construção da materialidade do NEM nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal.

2.2 Abordagem da pesquisa

Em busca da compreensão desta realidade social, elegemos a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, pois esta “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22). Trata-se de uma exploração subjetiva que considera o contexto, as particularidades e outros elementos que permeiam o fenômeno estudado; analisa dados indutivamente; encontra elementos não mensuráveis; interpreta ou compreende os fenômenos por meio de respostas ou observações; alcança comprovações; descreve; e ancora-se em parâmetros. Conforme Oliveira (2008, p. 37):

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Para entender o fenômeno em profundidade, a pesquisa qualitativa procura examinar evidências no formato de palavras, textos, imagens, vídeos e áudios. Nesse sentido, aplicam-se técnicas de coletas de dados específicas. Em nossos estudos, utilizamos o “estado da arte” (SILVA; BORGES, 2018), a análise documental (CELLARD, 2008), a revisão bibliográfica (CRESWELL, 2010), o estudo de caso com observações, entrevistas semiestruturadas e questionários (CHIZZOTTI, 2001) e a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

2.3 Instrumentos metodológicos

Inicialmente, convém ressaltar que consideramos, sobretudo, que a percepção do fenômeno a ser estudado, o NEM, realidade social em todo território brasileiro a partir de 2022, exige análise documental sobre sua constituição enquanto política pública educacional em fase de implementação. Sob esse viés, a análise documental é um modo de capturar outros detalhes específicos que podem ajudar na interpretação de outras fontes de dados (CELLARD, 2008).

Para Cellard (2008), a análise de fontes documentais nos “(...) possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma construção de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” (2008, p. 304), tornando-se imprescindível “(...) usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar” (2008, p. 299).

Outrossim, entendemos que a legislação e as normativas apresentadas na introdução legitimam o NEM no Brasil. Assim, nossa pesquisa aprofundou a análise documental dos documentos relacionados no Quadro 5, observando os seguintes pontos: 1. Concepção de educação; 2. Concepção de currículo ou teorias de currículo; 3. Perfil de entrada e saída dos sujeitos a serem formados pelas instituições de ensino médio. Acessamos também outros textos correlatos como: o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLIDF- 2022), circulares, cadernos de orientações e manuais que favoreceram o entendimento dos documentos descritos no Quadro 5.

Quadro 5 – Relação de documentos			
Referência	Documentos	Período/ Responsáveis	Natureza do texto
BNCCNEM	Base Nacional Comum Curricular	17/12/2018 Governo federal.	Resolução n. 4/2018 - apresenta um conjunto de orientações para a organização dos currículos das escolas de educação básica, sendo pública ou privada, existente em todo território brasileiro
CMEM	Currículo em Movimento do Distrito Federal etapa ensino médio	30/12/2020 Governo estadual construído de forma colaborativa.	Homologado pela Portaria n. 507/2020 - Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública.
PPPCCORUJA	Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada	Publicizado em setembro/2022; Proposta coletiva; Gestão democrática 2017-2022.	Orienta toda a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Explicita a missão da escola, seus objetivos, sua função e os planos de ações propostos para a comunidade escolar.

Fonte: elaborado pela autora

Com efeito, a legislação trata do fenômeno. No entanto, é o ambiente escolar que nos dá suporte para exaurir as múltiplas determinações da sua materialidade. Nessa perspectiva, utilizamos o estudo de caso, “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54), que possibilita investigar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão especificamente definidos. Assim:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade

de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2001, p. 27.)

Ainda de acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia em várias fontes de evidências. Essa estratégia abrange um método que segue uma lógica de planejamento e abordagens específicas na coleta e análise dos dados, podendo ser caso único ou múltiplos casos.

Sabemos que, ao pesquisar com base no estudo de caso, o investigador deve ter capacidade de observação; aporte teórico; e astúcia para saber coletar e analisar os dados que obterá em campo (YIN, 2001). Neste trabalho, entendemos que o estudo de caso único nos possibilitou compreender como o NEM está sendo implementado em uma escola pública no Distrito Federal e identificar as peculiaridades que envolvem sua implantação dentro do âmbito escolar.

2.4 Ambiente pesquisado

O estudo de caso único ocorreu a 26km da região central de Brasília, na IX Região Administrativa (RA) mais populosa do Distrito Federal, Ceilândia¹¹. Criada em 27 de março de 1971, foi uma das regiões que recebeu novos habitantes durante a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) no início dos anos 1970. Essa campanha tinha como objetivo a retirada de invasões e vilas dos arredores do Plano Piloto, com o pretexto de que laudos técnicos mostravam que as invasões estavam contaminando o solo.

Em seu dossiê sobre a Ceilândia, Campêlo (2020) afirma que a campanha hostilizava os moradores desses locais, em sua maioria de operários/candangos, e que, ao mesmo tempo, oferecia um outro lugar onde pudessem morar dentro da legalidade, apesar de a autora mencionar que o saneamento básico levou anos para acontecer. Ao aceitarem o lote nessa região, essas pessoas deixaram de ser denominadas de invasores e receberam o nome de “habitantes de Ceilândia”.

Campêlo (2020) chama atenção também para o discurso utilizado na época sobre a proteção ambiental. A pesquisadora demonstra que “[...] Lucio Costa já previa a construção de núcleos periféricos para abrigar essa população, e isso significa que já existia um plano de agrupamento da comunidade pobre em outras regiões” (CAMPÊLO, 2020, p. 54).

¹¹ A esse respeito, conferir em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra>. Acesso em: 30 março 2023.

Contradizendo o discurso de proteção ambiental sobre a região desocupada naquela época, hoje é povoada por “[...] diversas famílias de classe média e alta” (CAMPÊLO, 2020, p. 54).

Salientamos que nosso estudo de caso focaliza essa região considerada historicamente periférica, em uma escola de ensino médio da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pertencente à Coordenação Regional de Ceilândia, que optamos por identificar como o Canto da Coruja, forma cuidadosa como a gestão da escola lida com seus alunos.

De acordo com a descrição histórica, contida no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹², de 2022, do Canto da Coruja, a escola se localiza no Setor P norte e atende estudantes do próprio setor, bem como de setores adjacentes, chácaras e condomínios arredores. Desde sua fundação, em 1990, sempre esteve integrada à comunidade local, atendendo as séries finais do ensino fundamental no diurno e noturno, e passando a atender o ensino médio apenas em 2005, após uma adequação sugerida, na época, pela Diretoria Regional de Ensino da Ceilândia.

Durante todos esses anos, a escola passou por diversas mudanças pedagógicas, administrativas e estruturais. Hoje, conta com um prédio com dois pavimentos, 18 salas de aula, salas especiais, dois laboratórios (informática e ciência), uma quadra poliesportiva e uma ala específica para atender a parte administrativa, pedagógica e secretaria da unidade escolar.

Outro dado relevante, conforme levantamento realizado pela própria escola e exposto no PPPCCORUJA, a maioria dos estudantes estão sob a responsabilidade apenas da mãe ou/da avó, com renda familiar que varia entre 2 e 5 salários mínimos e escolarização entre baixa e média. Ademais, os documentos mencionam que, embora as famílias apareçam na escola somente quando são convocadas, demonstram acreditar na organização e no compromisso educacional da instituição.

Ademais, de acordo com os dados fornecidos pela vice-diretora, responsável pela modulação escolar em 2022, o Canto da Coruja possuía 68 professores incluindo equipe gestora, supervisores e coordenadores/a. Contudo, apresenta carência de 25 professores efetivos há vários anos, podendo aumentar esse número em 2023 por haver professores em processo de aposentadoria. Informou-nos ainda que, em 2022, a escola recebeu 36 professores de contrato temporário por diversas demandas, sendo a principal a falta de professor efetivo.

Segundo o PPPCCORUJA de 2022, a escola iniciou a implementação como escola-piloto em 2021, e por isso atendeu estudantes no diurno e noturno, na modalidade semestral, ofertando o ensino médio regular para o 3º ano e o NEM para o 1º e 2º ano do diurno.

¹² Instrumento contendo a proposta pedagógica que deve ser elaborado e executado por toda instituição de ensino, respeitando as orientações legais contidas na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Atualmente, segundo o mesmo levantamento, o Canto da Coruja apresenta as seguintes dificuldades:

- Demonstrações contundentes de desinteresse por parte dos estudantes para com as próprias possibilidades de aprendizagens;
- Dificuldades de integração com a comunidade local, especialmente no que tange a uma efetiva participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos estudantes pelos quais respondem;
- Baixo rendimento escolar que tem ocasionado um índice indesejável de retenção dos alunos, bem como de desistência;
- Incidência de casos de evasão escolar, de estudantes do diurno e do noturno, por motivos de necessidade de trabalho e dificuldade de conciliação entre serviço e escola, além de desestruturação familiar;
- Falta de profissionais que atuem no atendimento psicopedagógico especializado, como psicólogos, psicopedagogos; Orientadores Educacionais e assistentes sociais;
- Ausência de atividades específicas com os educadores para a prevenção de doenças laborais.
- Falta de segurança nos arredores da escola e aumento do índice de ocorrências de roubos principalmente na entrada e na saída dos turnos de aula;
- Aumento do consumo de álcool e drogas entorpecentes entre os alunos;
- Incidência de casos de estudantes com depressão; transtornos de ansiedade e síndrome do pânico, dentre outros;
- Falta de profissionais Orientadores Educacionais; Psicólogos e psicopedagogos;
- Dificuldade de sensibilização da comunidade, especialmente, dos próprios alunos, quanto à conservação das instalações e ao zelo pelo patrimônio público.
- Especificamente nos anos de 2020 e 2021, durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, houve certas complexidades no acompanhamento das atividades pedagógicas, sobretudo pelas dificuldades com internet e recursos tecnológicos que nossa comunidade, às vezes, não dispõe. (PPP, 2022, p. 11)

Apesar das adversidades expostas, o Canto da Coruja assumiu a missão de “educar para o despertar do senso crítico, buscando formar cidadãos livres, conscientes, solidários, autônomos e capazes de transpor os mais diversos obstáculos que a vida lhes apresentar [...]” (PPPCCORUJA, 2022, p. 16), entendendo a escola como promotora do desenvolvimento de aprendizagens que sejam significativas à formação dos estudantes e conscientizadora da comunidade escolar sobre os riscos causados pela proliferação da covid-19.

Além das características materiais pontuadas acima, consideramos relevante o Canto da Coruja como nosso estudo de caso por se encontrar, em 2022, no 2º ano de implementação do NEM e fazer parte da RA com maior número de escolas de ensino médio do DF.

2.5 Procedimentos de geração de dados investigativos

Entendemos que a observação se trata de um instrumento de coleta de dados que proporciona a aquisição de informações relevantes e consistentes sobre o objeto, possibilitando “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE;

ANDRÉ, 2012, p. 30). Além disso, acreditamos que o investigador tem a possibilidade de ficar próximo dos sujeitos que participam dos fenômenos, podendo encontrar novos aspectos que envolvem o objeto.

Realizamos observações dos seguintes espaços: reuniões administrativas e pedagógicas de equipe gestora e com professores, orientadores e profissionais da sala de recursos; reuniões pedagógicas por área de conhecimento, seguindo a lógica curricular determinada na BNCC; e momento de interação entre gestão, coordenador, orientadores, professores e alunos em jogos escolares. Ressaltamos que, durante o processo de observação, não conseguimos nenhum professor que permitisse a observação em sua sala de aula. Ou seja, não foi possível acompanhar a interação entre aluno/a e professor/a em sala de aula. Os espaços observados e o tempo de observação foram explicitados no Quadro 6.

Quadro 6 – Momentos e espaços observados				
Nº	Atividade observada/Horário de coordenação (3h)	Quantidade	Matutino	Vespertino
1	Reunião administrativa/pedagógica entre gestores/professores	4	2	2
2	Reunião pedagógica da área de ciências humanas e sociais aplicadas	2	1	1
3	Reunião pedagógica da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias	2	1	1
4	Reunião pedagógica da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias	2	1	1
5	Reunião pedagógica com a CRE - Ceilândia	1	1	-
6	Jogos interclasse - momento de interação entre alunos	1	-	1

Fonte: elaborado pela autora

Nesse contexto e com o intuito de perceber como ocorre a interação entre equipe gestora e professores e identificar a atuação de todos os atores envolvidos no processo de implementação do NEM no espaço escolar, desenvolvemos as observações a partir de um roteiro de observações (cf. Apêndice D). Este foi produzido a partir dos estudos iniciais que envolveram o estado da arte, a análise documental e o aporte teórico. Foram realizados 11 momentos de observação, perfazendo aproximadamente 27h entre o início de setembro e início de novembro de 2022.

Após as observações, realizamos as entrevistas semiestruturadas por acreditarmos que se trata de um procedimento de coleta de dados direto e intensivo, que possibilita ao pesquisador conversar com o entrevistado norteando as questões pertinentes ao objeto de investigação, mas que exige daquele um conhecimento prévio sobre o que se deseja investigar e um arranjo adequado de métodos e técnicas desde a formulação do problema até os resultados (GIL, 2008).

A esse respeito, para Lüdke e André (2012, p. 38), a entrevista “é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”, sendo, junto com a observação, instrumento básico na produção de dados em pesquisas com estudo de caso. É certo que sua utilização nos possibilitou alcançar, de forma profunda, os seguintes objetivos: identificar os perfis profissionais e acadêmicos dos sujeitos da pesquisa; perceber as ações da gestão e professores em relação à organização do trabalho pedagógico na implementação do Novo Ensino Médio; e compreender os espaços formativos destinados à implementação do NEM.

As entrevistas semiestruturadas seguiram roteiro (cf. Apêndice C) e perguntas oriundas das observações e das próprias respostas coletadas no momento da entrevista. O tempo de duração de cada diálogo teve em média 38 minutos a 1h20min, totalizando aproximadamente 5h46min de gravação. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (cf. Apêndice B).

Salientamos que todos os participantes das entrevistas semiestruturadas foram extremamente receptivos, apresentando elevado interesse em participar da pesquisa. Destacamos, ainda, que, dentre eles, temos: a diretora, a vice-diretora, a orientadora educacional do NEM, o coordenador do NEM, a coordenadora da área de linguagens e suas tecnologias e a professora do componente curricular projeto de vida com regência no matutino, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Participantes da entrevista semiestruturada				
Nº	Cargo/Função	Tempo/Escola	Tempo/Profissão	Código
1	Professora de Língua Portuguesa/Diretora	22 anos	26 anos	E1
2	Professora de Biologia/Vice-diretora	21 anos	25 anos	E2
3	Orientadora Educacional	1 ano	16 anos	E3
4	Professor de Sociologia/Coordenador do Ensino Médio	2 anos	7 anos	E4
5	Professora de Língua Portuguesa/Coordenadora da área de códigos e linguagens	2 anos	14 anos	E5
6	Professora de Filosofia/Projeto de Vida	7 anos	25 anos	E6

Fonte: elaborado pela autora

Observamos que a maioria desses profissionais possuem mais de dez anos de profissão, sendo a equipe gestora com mais de vinte anos na instituição – apenas dois têm menor tempo; que todos pertencem ao quadro de servidores efetivos da EEDF; e que declararam ter recebido formação disponibilizada durante o processo de implementação do NEM. Apesar da orientadora educacional estar na escola há apenas um ano, trouxe consigo experiência da escola anterior

onde trabalhava com o NEM na educação integral, como uma das cinco primeiras escolas-piloto do Distrito Federal.

Ao perceber as negativas para observação em sala e participação na pesquisa por meio de entrevista semiestruturada, sob a alegação de que não tinham tempo disponível para participação no estudo, elaboramos um questionário *on-line* no *Google forms*, com questões abertas, que foi enviado por e-mail e grupo de *Whatsaap* para todos os que compõem o quadro de professores da escola no dia 24/10/2022, ficando disponível até final de janeiro de 2023.

Com efeito, o questionário é um dos instrumentos mais utilizados na produção de dados e nos proporciona facilidade na organização dos dados e capacidade de acesso ao público-alvo independentemente da localização geográfica, caso seja *on-line*. De acordo com Chizzotti (2001), o questionário é um conjunto de questões pré-definidas elaboradas sistematicamente, com a finalidade de extrair informações que contribuam com os objetivos propostos pela pesquisa. Assim, por meio desse procedimento, conseguimos alcançar mais 10 professores, conforme explicitado no Quadro 8.

Quadro 8 – Participantes do questionário <i>on-line</i> (Google forms)				
Nº	Cargo/Função	Tempo/Escola	Tempo/Profissão	Código
1	Professora de Matemática	1 ano	15 anos	Q1
2	Professora (itinerário formativo/ciências exatas)	2 anos	12 anos	Q2
3	Professor de Geografia	5 meses	1 ano	Q3
4	Professora de Matemática	2 anos	Não lembra	Q4
5	Professora de Língua Portuguesa/Inglês (itinerário formativo)	2 anos	27 anos	Q5
6	Professor de Matemática	1 ano	18 anos	Q6
7	Professor de Língua Portuguesa	8 meses	16 anos	Q7
8	Professor de Geografia	5 anos	10 anos	Q8
9	Professora de Língua Portuguesa	1 ano	15 meses	Q9
10	Professora de Língua Portuguesa/Inglês	3 meses	6 meses	Q10

Fonte: elaborado pela autora

2.6 Procedimento de análise de dados

Considerando a relevância no tratamento dos dados encontrados nas pesquisas qualitativas, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Segundo a autora, trata-se de um conjunto de técnicas de procedimentos que direcionam metodicamente o tratamento dos dados, de modo que o pesquisador consiga extrair informações a partir do que foi coletado.

Diferentemente da análise linguística, procura desvendar o que pode estar para além da palavra capturada, tornando-se um verdadeiro detetive em busca de vestígios que favoreçam o

entendimento do seu objeto (BARDIN, 2016), visto que, “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2016, p. 15).

Bardin (1977) ressalta a importância da sistematização na realização da análise e propõe um caminho com 3 fases importantes. São elas: 1ª fase - Pré-análise: organização, após a coleta de dados, por meio de um levantamento para se verificar quais são os dados relevantes para responder ao problema de pesquisa; 2ª fase - Exploração do material: momento em que o pesquisador faz um recorte sobre o que será analisado. Neste momento, separam-se as unidades de texto e de contexto; 3ª fase - Interpretação: fase muito importante, pois significa que tudo aquilo que foi encontrado e responde ao problema de pesquisa deverá ser interpretado e analisado. A propósito, no Quadro 9, descrevemos as fases realizadas durante esse procedimento de análise nesta pesquisa.

Quadro 9 – Fases realizadas na análise de conteúdo (BARDIN, 1977)	
Etapa	Procedimentos de análise
Pré- análise	Respeitando as regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; <i>A priori</i> , leitura flutuante de toda legislação que compõe o NEM e dos teóricos que discutem a temática; <i>A posteriori</i> , leitura flutuante de todos os dados produzidos por meio das observações, entrevistas e questionários; Organização e referenciação do <i>corpus</i> da pesquisa.
Exploração do material	Codificação dos dados - transformação dos dados brutos em dados representativos em unidades menores; Identificação das unidades de registro e das unidades de significação; Categorização dos dados, considerando a questão norteadora e o aporte teórico desta pesquisa.
Interpretação	Interpretação das categorias encontradas (Quadro 10); Síntese dos resultados a partir do entrelaçamento dos dados obtidos no campo teórico e empírico.

Fonte: elaborado pela autora

Para Bardin (1977, p. 153), os dados são agrupados em categorias e “as categorias são configuradas conforme os temas que emergem do texto, num processo de classificação dos elementos com características semelhantes permitindo seu agrupamento.” Conforme essa proposição, procuramos os núcleos de sentidos a partir do desmembramento temático dos dados obtidos na entrevista semiestruturada e no questionário.

Dessa forma, esta análise realizou vários movimentos de idas e vindas aos dados, desmembrando, agrupando e reagrupando de modo a verificar o conteúdo manifesto da

comunicação obtida durante a pesquisa empírica, proporcionando-nos a produção de um roteiro de análise e interpretação final do nosso estudo, explicitado no Quadro 10.

Quadro 10 – Categorização, unidade de registro e unidade de significação					
Eixos da pesquisa					
Política pública educacional		Novo Ensino Médio		Organização curricular e trabalho pedagógico	
Categorias	ocorrência	Categorias	ocorrência	Categorias	ocorrência
Legislação	6	Carga horária	3	Currículo	2
Tempo de adaptação	7	Escrituração escolar	5	Avaliação	4
Desamparo	8	Sistema de matrícula	2	Formação docente	13
Rede de apoio	2	Desinteresse do estudante	9	Coordenação pedagógica	15
Implementação	3	Protagonismo	3	Integrado	16
Dificuldades	16	Projeto de vida	6	Interdisciplinar	16
Facilidades	8	Flexibilização curricular	2	Prática pedagógica	12
Unidades de Registro					
Organização e planejamento					
Precarização do trabalho docente					
Formação docente					
Unidades de significação					
<i>“(DIR) Eu acredito que para implementar qualquer projeto que seja, tem que haver um planejamento prévio muito prévio. Não houve organização nesta implementação”.</i>					
<i>“(VDIR) São muitas dificuldades: não temos professores motivados, professores desmotivados, desmotivam os estudantes; rotatividade de professores de contrato temporário na escola, eles não estabelecem vínculos; modulação da carga horária de professores não atende a organização dos itinerários formativos...”</i>					
<i>“(PLP2) São muitas dificuldades, entre as mais latentes, todas são relacionadas a SEEDF como a falta de informação, o descaso, a negligência, o atraso na disponibilização do sistema de registro, coordenadores gerais totalmente despreparados”.</i>					
<i>“(CNEM)No final das contas, temos um mar de insegurança jurídica que vai criar demandas para a escola que não deveriam existir e que vão impedir a escola de realmente cuidar efetivamente do trabalho pedagógico”.</i>					
<i>“(PPV) ... eles apresentam um mundo tão cor-de-rosa que a gente pensa isso aí não é a nossa escola, não é a rede pública”.</i>					
<i>“(CCL) Recebo alunos com uma defasagem gigantesca. Muitos alunos com crise de ansiedade, com problemas na família. Estamos acumulando a função de educador, de psicólogo e disciplinador. São muitas funções para o mesmo profissional”.</i>					
<i>“(PM2) ... a facilidade é enlouquecer logo nos primeiros anos de regência”.</i>					
<i>“(PM3) A falta de interação interdisciplinar das matérias devido ao desconhecimento do funcionamento do NEM por parte de alguns colegas de trabalho até porque não tiveram a oportunidade de trabalhar com essa nova proposta de ensino voltado para o nível médio.”</i>					

Fonte: elaborado pela autora

Em nossas análises, esforçamo-nos no sentido de “[...] estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 1991, p. 88). Para tanto, buscamos identificar os aspectos gerais e essenciais do objeto investigado, permitindo que as categorias surgissem a partir da análise da multiplicidade da implementação do NEM no Canto da Coruja. Assim, entendemos que:

As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. [...] As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. (CURY, 1989, p. 21.)

Nosso ponto de partida foi a expressão fenomênica da realidade, e a materialidade do NEM no ambiente escolar expressas nas categorias encontradas *a posteriori*. Depois, utilizando as categorias de pesquisa de Marx – quais sejam: contradição, mediação, totalidade, reprodução e hegemonia, outrora trabalhadas por Cury (1989) –, buscamos nos descolar do imediato experiencial, por meio do movimento de abstração realizado pela razão a fim de identificar e localizar os processos sinalizados pela forma factual empírica-fenomênica nos possibilitando o conhecimento. Como afirma Netto (1991), é por meio do movimento da abstração que se constitui o essencial do método marxiano: a elevação do abstrato ao concreto pensado.

Nesse sentido, com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), conseguimos exaurir o objeto em suas múltiplas determinações e mostrar sua dinâmica nos três eixos desta pesquisa por meio do aporte teórico e das categorias expressas no Quadro 10, derivadas da materialidade pesquisada.

Dessa maneira, reconhecendo a dimensão social e histórica do NEM, no próximo capítulo, identificamos o contexto de formulação do NEM, os instrumentos de ação pública que o organizam.

3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Ao abordar qualquer problemática voltada ao tema “educação”, estamos com um fato que aconteceu, acontece ou acontecerá dentro de um determinado contexto histórico envolvendo seres humanos (GATTI, 2010). Significa que o seu objeto acontece ao longo dos tempos, com local e contexto social, econômico, político e cultural específicos.

O entendimento sobre o fenômeno, objeto desta pesquisa parte da prática social, da factualidade. Por isso compreendê-lo e interpretá-lo exige um processo de abstração, pois é por meio do conhecimento teórico que identificamos as determinações e localizamos as mediações que envolvem o real pesquisado (NETTO, 1991).

Entendemos que as políticas públicas constituem um elemento de normatização do Estado orientado pela sociedade civil, com o objetivo de garantir algum direito. Elas dizem respeito às ações, às iniciativas e às medidas do Estado na solução de alguma problemática (SAVIANI, 2015).

Neste capítulo, com o objetivo de identificar o contexto de formulação¹³ do NEM e os instrumentos de ação pública que o organizam, explanaremos sobre Estado, sociedade civil, política pública e governança na educação, surgimento de uma política pública educacional e contexto de sua implementação (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022).

3.1 Estado, sociedade civil, políticas públicas e governança na educação

As políticas públicas podem ser entendidas como ações de governo que produzem efeitos específicos e refletem o resultado das disputas de ideais econômicas e sociais. Esses resultados se desdobram em “[...] planos, programas, projetos e sistemas de informação e pesquisa” (DOWBOR; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 58).

Antes de aprofundarmos em políticas públicas, retomaremos o conceito de política. Apesar da multiplicidade de sentidos que tem assumido atualmente, consideramos o sentido etimológico da palavra, derivada do termo grego *politikós* – *polis* “cidade” e *tikós* “bem comum” –, tudo aquilo que diz respeito a cidade, as relações de poder deveriam buscar o bem comum para a sociedade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

¹³ Apesar de termos conhecimento sobre o ciclo de políticas públicas desenvolvido por Steven Ball. Buscamos responder ao nosso problemas de estudos a partir de “um modelo de análise de contextos para se compreender as trajetórias de implementação de políticas públicas fornecendo, aportes teóricos e metodológicos para o campo da educação” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2095).

Interpretando a obra Política de Aristóteles, Shiroma e Evangelista (2011) consideram que tudo aquilo que faz referência ao Estado é visto como política. Nesse aspecto, enfatizam a importância de estudar a relação da sociedade civil com o Estado. Relembrem, também, as ideias de Marx contidas na obra “O Capital” para explorar o sentido de sociedade civil – sendo o conjunto das relações econômicas e, o Estado – como uma sociedade política. Nesse sentido, as autoras consideram extremamente importante o estudo sobre as políticas públicas, tendo em vista que a legislação¹⁴ serve para assegurar os mecanismos de controle social.

A educação faz parte desta relação política entre o Estado e a sociedade. É por meio das políticas públicas educacionais que o Estado controla o comportamento social (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Ao elaborar políticas curriculares, por exemplo, o Estado busca convencer a sociedade de que aquele currículo prescrito será o melhor para o desenvolvimento da sociedade e do país. Podemos perceber que:

A educação é eminentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e pré-existente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos. (CURY, 1989, p. 57.)

Como é sabido, a escola faz parte das relações sociais, não está alheia às questões políticas e faz parte das relações de poder existentes dentro da sociedade. Sua constituição está carregada de escolhas ideológicas em todas as esferas. Portanto, não existe neutralidade na educação (FREIRE, 2001). A esse respeito, Cury (1989, p. 54) enfatiza que “A educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana. A totalidade social é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura e ambas se ligam ao trabalho e à *práxis* social”.

Ao investigar a sociedade capitalista e a estrutura social de sua época, Marx (1993) elabora apontamentos sobre duas categorias importantes de serem entendidas. São elas: a) superestrutura – que corresponde à base espiritual, ao campo das ideias e às questões culturais (englobando crenças, sistema jurídico, sistema religioso); b) infraestrutura – corresponde à base material, às forças de produção (engloba matéria-prima, meios de produção e os trabalhadores).

¹⁴A legislação de um estado democrático de direito é originária de processo legislativo que constrói, a partir de uma sucessão de atos, fatos e decisões políticas, econômicas e sociais, um conjunto de leis com valor jurídico, nos planos nacional e internacional, para assegurar estabilidade governamental e segurança jurídica às relações sociais entre cidadãos, instituições e empresas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/normativas/oqueelegislacao.html#:~:text=Em%20resumo%2C%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20de,para%20assegurar%20estabilidade%20governamental%20e>. Acesso em: 4 abr. 2023.

Marx (1993) salienta que a classe que domina os modos de produção é a mesma classe que domina as ideias que predominam dentro da sociedade. Quem controla a base material controla o pensamento, a religião, as questões jurídicas e a formação de ideias. Vejamos:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX, 1993, p. 72.)

Para Cury (1989), por meio da superestrutura, a classe dominante procura articular-se de tal forma que a infraestrutura não consiga perceber as contradições existentes na estrutura econômica, facilitando, assim, “a reprodução das relações sociais constitutivas do capitalismo” (CURY, 1989, p. 54).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as políticas públicas expressas em planos, programas, projetos e sistemas de informação e pesquisas são fruto dessas relações de poder, em que a classe dominante busca perpetuar a sua hegemonia por meio do poder ideológico. Essa dominação ideológica é tão poderosa que o dominado esquece que é dominado (CURY, 1989). Ou seja, o empregado explorado esquece que é aquele que está sempre perdendo nas relações de produção.

Dentro de suas construções, Gramsci (1982) aponta que o Estado não é simplesmente a sociedade política e seus aparatos governamentais. Mas, um Estado ampliado composto pelo governo (aparelho repressivo do Estado) e pela sociedade civil (partidos políticos, sindicatos, mídia e religião), significa exercer o poder de coerção e o poder ideológico ao mesmo tempo. Logo, o domínio exercido não ocorre apenas pela força, mas, sobretudo, pelo controle ideológico dentro da sociedade. A ideologia seria esse embate de ideias por hegemonia dentro da sociedade para ver quem domina o poder ideológico, e, conseqüentemente, quem controla as relações sociais. Assim:

Na perspectiva de Gramsci, o Estado é a união dialética da sociedade civil com a sociedade política, da hegemonia com a coerção. À sociedade civil cabe a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação (normas, leis, polícia, exército, cadeia etc.). Essa distinção metodológica é importante, pois, a nível da sociedade civil, processam-se condições para reprodução e/ou ultrapassagem político-ideológica de uma estrutura social. Essas condições são elaboradas nas instituições ditas privadas. As funções de direção e dominação se encarnam em dois tipos de estruturas distintas (não divididas), isto é, sociedade civil e sociedade política, mas são funções complementares. Entre força e consentimento se estabelece um equilíbrio

viável. Quanto mais forte o consentimento, menos necessária a coerção e quanto mais débil o consentimento, mais forte a coerção do Estado. (CURY, 1989, p. 57.)

No modo de produção capitalista, o Estado busca estabelecer pactos políticos. E a participação da sociedade civil fornece a ele a representação de todos. Dessa forma, “[...] os interesses dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal” (CURY, 1989, p. 57).

Segundo Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018, p. 58), as relações entre Estado e sociedade são relações que expressam não apenas relações de poder, mas também visões de mundo. Assim, a construção de uma política pública e seus instrumentos de ação pública são estruturadas a partir de profundas disputas políticas e não “[...] apenas elementos técnicos, administrativos ou burocráticos”.

Nesse viés, baseadas em pesquisas, Shiroma e Evangelista (2011) afirmam existir um contexto de influências que orientam a construção de políticas públicas. Contexto fortemente relacionado com a superação das crises sofridas pelo capitalismo. Assim, em busca de sobrepujamento, promoveu-se um alargamento das fronteiras entre os países, globalizando a economia e modificando o papel do Estado.

Essa redefinição do papel do Estado nos trouxe duas novas formas de administração pública: a Nova Gestão Pública – princípios gerenciais, método de obtenção de resultados, setores públicos assumem padrões dos setores privados; e Governança – estado mínimo, novos arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais, novos atores passam a atuar na formulação e na materialidade de políticas públicas (REIS, 2013; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Ambas assumem características similares como: redução do papel do Estado; ideia de que o privado é melhor; busca do consenso político; supremacia da democracia liberal; fortalecimento da sociedade civil (terceiro setor – aparelhos privados de hegemonia); a ideia de que o Estado sozinho não dá conta; e participação ativa de institutos e fundações em vários setores da sociedade.

Para Shiroma e Evangelista (2011), a reconfiguração no papel do Estado favoreceu significativamente a influência de organismos multilaterais nas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas. Conforme Libâneo (2016, p. 36-62):

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial,

para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas.

Dessa maneira, o ordenamento mundial neoliberal provocou alterações na educação em todos os países, impulsionando a governança educacional – termo utilizado para descrever atividades do governo realizadas em parcerias com atores não governamentais (ROBERTSON; VERGER, 2012), caracterizando formas atuais de privatização da educação e da concepção de educação como setor de serviços e não como um direito público (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

As orientações dos organismos internacionais salientam que a educação escolar deve favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho e desenvolvidas ao longo da vida. Ou seja, o aluno torna-se responsável por se preparar para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, por sua autorrealização.

3.2 Surgimento de uma política pública educacional

Souza (2006), em revisão da literatura, faz um mapeamento sobre políticas públicas gestadas nos Estados Unidos da América (EUA), que, de alguma forma, nos ajuda a compreender o que são políticas públicas. Para a autora, as políticas públicas surgem como um campo de estudo a partir da origem da crise fiscal de 1929. No momento em que começam a existir restrições no orçamento do governo, a crise fiscal coloca a dúvida de como as políticas públicas podem ser mais bem aproveitadas.

Na Europa, as políticas públicas eram associadas às teorias de Estado e à visão de análise que o compunham. Enquanto isso, nos EUA começa-se a desenvolver uma análise das políticas públicas voltada para a eficácia dos governos quanto aos resultados obtidos. A abordagem de Souza (2006, p. 40) conclui que:

[...] o principal foco analítico da política pública (*policy*) está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública.

Segundo Muller (2018), as políticas públicas surgem para gerenciar os desequilíbrios advindos da complexidade das sociedades modernas. Na sociedade setorizada, tem-se observado “[...] o desenvolvimento de conhecimentos de governo cada vez mais especializados (setoriais)” (MULLER, 2018, p. 15), os quais se tornam fundamentais na elaboração dos

instrumentos de ação pública. A existência desses especialistas, no entanto, faz surgir novos atores sociais que não estão diretamente relacionados com a situação-problema vivida por determinado grupo social. Podemos dizer que:

[...] as políticas públicas são a materialização da ação pública, sendo o Estado em movimento e a representação concreta das respostas que Governos dão ao processo, que emerge da articulação entre os diversos grupos e atores, de modo que suas agendas e interesses sejam processados e hierarquizados. [...] A literatura sobre essa temática frequentemente utiliza o ciclo das políticas públicas para descrever esse processo. Hill (1997) apresenta o ciclo como um conjunto de fases, interligadas e interdependentes: a definição de problemas; a definição da agenda; a elaboração dos programas; a tomada de decisão; a implementação e a avaliação. (OLIVEIRA, 2019BR, p. 4.)

Podemos exemplificar essa ideia por meio do Novo Ensino Médio, que, com inúmeras discussões em torno de sua funcionalidade, seja fornecendo uma educação propedêutica e/ou profissional, sempre apresentou problemas, como a evasão escolar e a falta de escolha sobre o que se quer estudar, causando desinteresse nos alunos (KRAWCZYK, 2011). Com o intuito de ajudar a solucionar essa demanda social, surgiu o Movimento Pela Base Nacional Comum, “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”¹⁵. Segundo o *site* da instituição, o Movimento Pela Base Nacional Comum “trabalha em parceria para garantir os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros”.

De acordo com Rosa, Lima e Aguiar (2021), uma política pública é o resultado da ação dos atores envolvidos no processo de sua construção. Portanto:

A construção de uma política pública é resultado da ação de atores que interagem em espaços denominados arenas de políticas públicas. Diferentemente do que pode parecer à primeira vista, o conceito de arena não remete a um espaço físico, referindo-se a um constructo político e analítico. O embate de ideias e interesses manifesta-se nos espaços físicos (Câmara Municipal, por exemplo), mas não fica restrito a eles. Atores movimentam-se, negociam, debatem, enfrentam-se em diversos espaços no intuito de convencer os públicos e aumentar o apoio a suas ideias. (ROSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 24.)

Para Apple (2003), a partir de 1990, três grupos se destacaram na condução da educação nos Estados Unidos, processo que ocorreu de maneira homóloga no Brasil. Eles são os neoliberais, preocupados em garantir os interesses de mercado no âmbito educacional e os neoconservadores e populistas autoritários, romanticamente enamorados ao passado de uma

¹⁵ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

moralidade deturpada, a qual, na última década, dera-nos sinais de um possível retorno em dias contemporâneos.

Esses grupos nem sempre compartilham do mesmo interesse, porém nota-se que, assim como nos Estados Unidos, no Brasil, há alianças entre eles com objetivo de inserir políticas educacionais tanto com uma perspectiva neoliberal quanto com uma perspectiva conservadora que Apple (2003) chama de aliança conservadora. Por meio dessas alianças, os grupos potencializam seus recursos de poder e, conseqüentemente, possuem mais repertórios de ação, utilizando-os para fazer com que suas mobilizações ganhem força e notoriedade e, de maneira gradativa e regular, tornem, cada vez mais, uma quantidade considerável de suas pautas vigentes. Essa ideia é perceptível na citação a seguir:

O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência. Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 2014, p. 1533.)

Nesse sentido, podemos pensar no Movimento pela Base Nacional Comum, entendido como rede política, em especial, como comunidade de políticas públicas, conjunto de empresas, políticos e estudiosos da direita, atores responsáveis pelos auxílios financeiro, intelectual e institucional à criação de propostas de intervenção e à organização de ferramentas do programa em questão, que, de maneira multicêntrica, em conjunto com o governo, teve a função de agendar, formular e implementar essas políticas educacionais. Assim, nas arenas, esse movimento impulsionou o campo político e mobilizou a opinião pública para que a reforma do ensino médio não sofresse resistências.

Apesar das questões que o precederam, as quais mostraremos no Capítulo 4, o NEM teve início efetivamente em 2016, a partir da publicação da Medida Provisória n. 746/16 (Brasil, 2016), durante o governo de Michel Temer, o qual recebeu duras críticas por provocar alterações na educação básica por meio de MP. O Movimento Nacional de Defesa do Ensino

Médio¹⁶, grupo formado por diversas entidades educacionais do país, propôs e buscou o diálogo, provocando debates sobre as mudanças. Porém, em fevereiro de 2017, após 11 audiências públicas no Congresso Nacional, a Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017) foi sancionada, direcionada em contramão à opinião pública e à de diversos intelectuais do campo educacional, alterando todo o capítulo que versa sobre o ensino médio contido na Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Em entrevista, publicada na revista *Linhas Críticas*, Mônica Silva (2019), pesquisadora sobre o ensino médio, há mais de 30 anos, afirma que:

O ensino médio padece de problemas crônicos que não são problemas curriculares apenas, são problemas de acesso, de permanência, de conclusão, de condições de qualidade. Nós terminamos o século XX com menos de um quarto dos jovens que deveriam estar no ensino médio efetivamente matriculados. Isso é gravíssimo! A gente passa 100 anos, o século XX inteiro, sem tornar o ensino médio obrigatório e não o tornamos ainda hoje, ainda que seja educação básica e que tenha se ampliado a obrigatoriedade para a faixa etária até 17 anos. Ainda assim, mantemos muitos dos problemas estruturais como as distorções territoriais, temos matrícula concentrada na região sul e sudeste; a ausência de conclusão é muito maior na região norte e nordeste; a conclusão é menor entre os negros, nos territórios mais pobres, nas zonas mais periféricas e no campo. (SILVA, 2019MR, s.p.)

Silva (2019MR) salienta a importância de uma política pública educacional que não seja apenas curricular, mas que combata as disparidades e as desigualdades sociais existentes em nosso país. Pontua que é preciso repensar a Emenda Constitucional n. 9/2009¹⁷, que torna obrigatória a matrícula de quem tem entre 15 e 17 anos na educação básica, pois existem, ainda, muitos jovens fora da escola que precisam ser incluídos.

¹⁶O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013*. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações no Congresso Nacional e no Ministério da Educação, além de criar uma petição pública. Destas ações resultou um Substitutivo por meio do qual, se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso. O Substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Na atual conjuntura, diante da investida do Ministério da Educação em retomar a versão original do PL 6.840/2013, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se vê mais uma vez convocado a se manifestar.

¹⁷ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica; e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

Segundo Silva (2020FT, 2021FT), os acontecimentos políticos ocorridos no Brasil, nos últimos 6 anos, trouxeram mudanças profundas no campo educacional, que não resolvem os reais problemas educacionais, mas favorecem os grandes conglomerados econômicos, sendo o NEM apenas uma delas. Com isso, as disputas políticas no campo educacional favoreceram e favorecem significativamente o projeto neoliberal pensado para educação nas últimas décadas.

A Lei n. 13.415/2017, a Resolução n. 3/2018 (DCNEM) (BRASIL, 2018a) e a Resolução n. 4/2018 (BNCC-EM) (BRASIL, 2018b) formam o NEM. Esta política pública estabelece um novo modo de organização para esta etapa da educação básica. As principais mudanças estão na carga horária ofertada; na organização curricular e no trabalho pedagógico; no modo de contratação dos docentes, visto que passa a permitir professores com notório saber no ensino técnico e obriga as escolas a trabalharem com o Projeto de Vida como norteador do trabalho pedagógico. De acordo com o MEC, essas mudanças se justificam porque o ensino médio “representa um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2017, p. 461).

Depois de 14 dias da instituição da BNCC, foi publicada a Portaria n. 1432, de 28 de dezembro de 2018, que “[...] estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio”. E, mesmo estando em contexto de pandemia da covid-19, no dia 13 de julho de 2021, foi publicada a Portaria n. 521, instituindo o Cronograma Nacional do Novo Ensino Médio, fazendo com que este começasse em 2022 pelo menos no 1º ano desta etapa.

Esta política pública educacional teve implementação obrigatória em 2022, a partir do 1º ano do ensino médio, com a participação de diversos atores governamentais (políticos, juízes, ministros e burocratas que são os servidores públicos e o corpo de funcionários públicos que atuam na educação, sendo comissionados ou não) e de atores não governamentais (partidos políticos, grupos de interesse e beneficiários/as das políticas) (SILVA, 2023).

3.3 Ação pública e o olhar sobre o contexto de implementação de uma política educacional

Para Oliveira (2019BR, 2021BR) a implementação de uma política pública coloca o Estado em ação no seu dia a dia, mostra o caminho percorrido pela política ou pelo programa governamental escolhido durante todo o processo, desde a construção de agenda até a sua

avaliação. O Estado coloca-se em ação por meio dos instrumentos de ação pública e da instrumentalização da ação pública¹⁸. Para Lascoumes e Le Galés (2012, p. 200):

A noção de instrumento de ação pública permite encarar a ação pública através das técnicas e das práticas que estruturam as políticas. Essa escolha metodológica substitui a observação e a análise sob o ângulo de fatores poucos visíveis em relação a visão clássica e substancial das políticas públicas. Os instrumentos de ação são portadores de valores, alimentam-se de uma interpretação do social e de concepções precisas do modo de regulação esperado. O instrumento é também produtor de uma representação específica do desafio que ele enfrenta. Enfim, o instrumento induz uma problematização particular dos objetos de aplicação na medida em que hierarquiza as variáveis e pode prosseguir até induzir um sistema explicativo.

Assim, por meio dos instrumentos de ação pública que constituem a política pública, percebemos o movimento do governo federal, dos estados, municípios e Distrito Federal. O NEM nos mostra claramente a movimentação destas esferas. O MEC, enquanto governo federal, estabelece as diretrizes e normativas e, estados, municípios e Distrito Federal se organizam e planejam para colocar a política em ação (OLIVEIRA, 2021BR).

Para Oliveira (2021BR) é importante conhecer os conceitos, o ciclo das políticas públicas e os modos de avaliação, tendo em vista que o ciclo de políticas públicas apresenta um conjunto de dimensões que pode nos propiciar a compreensão do todo. Porém, o estudioso acredita que as formas “canônicas” de avaliação mostram etapas desconexas, onde o ciclo de políticas públicas é visto de forma linear, privilegiando apenas as normas, os arranjos, os instrumentos, os processos e os documentos. Entendemos que a implementação da política pública, a partir da publicação da legislação (leis, decretos, resoluções, portarias) e sua divulgação dentro da sociedade a que se destina, caracteriza uma visão *top down* (de cima para baixo) da implementação.

De outro modo, Oliveira (2019BR, 2021BR) chama atenção para a importância de entender como as pessoas pensam e agem no momento da implementação e perceber suas crenças, suas experiências, seus saberes do dia a dia e a discricionariedade de cada ator envolvido. Assim, se uma política educacional acontece efetivamente na escola, quem implementa a política no final de sua trajetória são gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Compreender uma política educacional a partir dessa materialização nos mostra

¹⁸ “[...] A instrumentalização da ação pública remete ao conjunto de problemas apresentados pela escolha e o uso de instrumentos (técnicas, formas de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental. Trata-se de compreender, não apenas as razões que levam a escolher um instrumento em detrimento de outro, mas também verificar os efeitos produzidos por essas escolhas. (LASCOUMES; LE GALÉS, 2004, *apud* LASCOUMES; LE GALÉS, 2012, p. 200.)

uma visão *bottom-up* (de baixo para cima) – foco nos “[...] processos locais de implementação, no contexto de entrega da política” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2101).

Em consonância com Oliveira (2019BR, 2021BR), após exaurir os estudos sobre políticas públicas com o foco na ação pública e no conceito de trajetória, Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) sugerem outro modelo de avaliação e compreensão de políticas públicas, por meio do qual “[...] propõe-se um modelo de análise que objetiva fornecer novos aportes teóricos que orientem a análise das políticas com base em seus contextos e suas trajetórias de implementação” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2108). Nesse sentido:

No caso das políticas educacionais, as instituições educacionais são uma das principais instâncias em que a ação pública se materializa. Ao analisar esse processo no nível da micropolítica da escola, Ball (1987) afirma que, sob a perspectiva dos sujeitos que operam as políticas nesses espaços, há um conjunto de elementos que fazem parte do repertório do processo de implementação e que estão diluídos na dimensão subjetiva que permeia, cotidianamente, a dimensão institucional: as decisões, as reuniões, os recursos orçamentários, os conteúdos simbólicos, os comportamentos e as atitudes dos atores individuais, grupais e institucionais associados à política e, entre tantas outras variáveis, as ações interpretativas e as discricionárias, que definirão como esse processo ocorrerá. (OLIVEIRA, 2019BR, p. 3.)

Para Gussi e Oliveira (2017) e Oliveira (2019BR), ao buscarmos compreender ou analisar uma política pública, precisamos considerar a complexidade de sua trajetória. Seu percurso pode nos apresentar vários desdobramentos, seja nas instituições, seja nos locais onde elas chegam. Assim, esses autores, ao utilizarem o conceito de trajetória dentro da análise de políticas educacionais, nos “[...] fornece uma perspectiva analítica importante para a análise dos diferentes processos, movimentos e sentidos que as compõem, contrapondo-se à perspectiva linear de ciclo de políticas públicas” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2103). Acreditamos que:

A fase de implementação de políticas pode ser considerada a mais importante. Como se ocupa da execução propriamente dita é a que envolve mais agentes, atores e redes de informação ao longo de uma cadeia heterogênea e complexa, que se estende até o nível local. Trata da execução de ações que permitem a implementação das atividades estabelecidas no plano da formulação, com vistas à obtenção de metas definidas. Essa etapa possui forte caráter dinâmico, uma vez que o fato de as arenas políticas sofrerem modificações com o decorrer do tempo pode afetar o processo, produzindo até outras políticas. (OLIVEIRA, 2019BR, p. 5.)

Segundo Januzzi (2022), os analistas de políticas que pretendem realizar avaliações menos ingênuas e mais vigorosas precisam considerar o contexto, visto que “O contexto territorial e o contexto histórico em que políticas e programas se desenvolvem e operam precisam ser resgatados e considerados no processo avaliativo” (JANUZZI, 2022, p. 10).

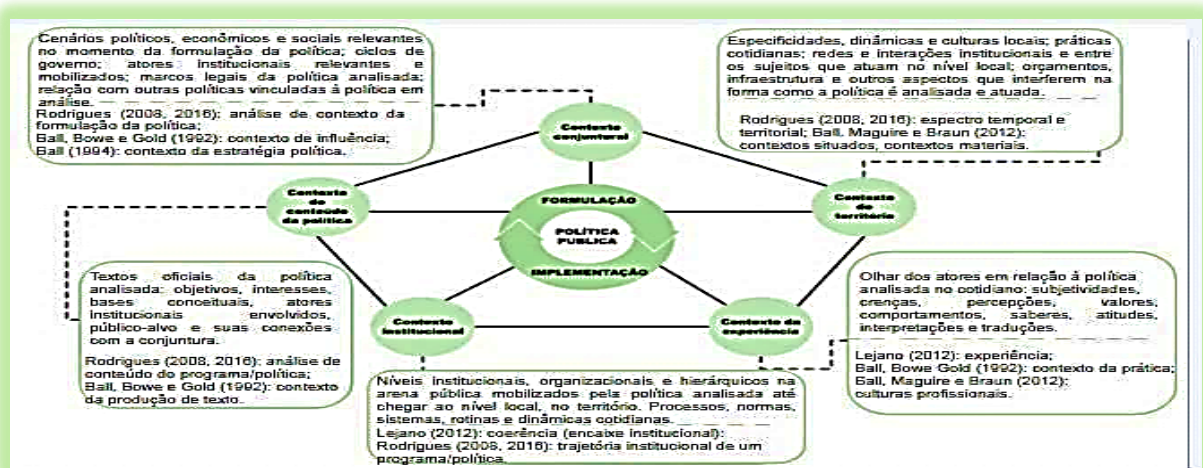
Nesse sentido, para melhor compreender como o NEM está sendo implementado em uma escola pública do DF, utilizamos o modelo de análise elaborado por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) – “um modelo que considera as tensões, as contradições, os desafios, e as inflexões vinculadas à vida das políticas, de modo que as análises sejam mais densas e contextualizadas” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2095). Esse modelo é composto por cinco contextos, são eles: 1. Contexto das conjunturas; 2. Contexto dos conteúdos das políticas; 3. Contexto institucionais; 4. Contexto das experiências; e 5. Contexto dos territórios, conforme Figura 2.

Ao observar o esquema proposto pelos autores, compreendemos o quanto as etapas estão interligadas. Depreendemos a interdependência entre a formulação e a implementação, e a importância de todos os contextos que orbitam a política pública. Embora nosso olhar esteja voltado para o processo de implementação no ambiente escolar, sabemos o quanto o processo de formulação da política pública é importante. Assim:

Segundo Hill (1997), a fase de formulação de políticas públicas requer o planejamento do processo, ainda que se saiba que nem todas as variáveis são conhecidas, inicialmente, e que alguns dos constrangimentos identificados não podem ser controlados ou corrigidos. A execução materializa a ação do Estado e cria possibilidades de transformação no mundo real. A fase de implementação, portanto, pode ser considerada uma das mais importantes etapas no ciclo das políticas públicas. (OLIVEIRA, 2019BR, p. 5.)

Apesar do nosso olhar estar direcionado para implementação, consideramos relevante explicitar sobre o modelo de análise de contextos e trajetórias no processo de implementação desenvolvido por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) e todo aporte teórico estabelecido por eles.

Figura 2 – Contextos associados às trajetórias das políticas



O contexto das conjunturas envolve o momento inicial da política, englobando as relações de poder iniciais, as disputas políticas para definição de agendas e decisões sobre a formulação da política em detrimento de todo contexto político, social e econômico. E, ainda, permite perceber outras políticas correlatas, como o NEM e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que foi reformulado para atender as normativas apresentadas na BNCC. Ao analisar o contexto das conjunturas de uma política, conseguimos compreender sua historicidade e as dinâmicas conjunturais que a precedem. Ou seja, trata-se de “[...] um conjunto de aspectos e fatores que dizem respeito à sua arquitetura, seu desenho e sua identidade” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2109).

O contexto dos conteúdos das políticas refere-se ao que está explícito nos documentos oficiais (legislação, comentários formais ou informais, pronunciamentos e vídeos sobre a política analisada) que compõem a política. Assim, “[...] o entendimento a respeito das bases conceituais e ideologias manifestas nos textos oficiais pode oferecer subsídios para a análise da conjugação de interesses de diferentes grupos nos momentos de definição da agenda e da formulação da política” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2110). Em momento anterior, apresentamos alguns aspectos que se correlacionam com o contexto das conjunturas.

O contexto das instituições nos mostra o caminho percorrido pela política dentro das instituições e evidencia as mudanças ocorridas durante o percurso da política nos diversos níveis institucionais. Desse modo, “[...] No caso da política educacional, a divisão de competências garantida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), entre os entes federados, produz distintos níveis de camadas e execução” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2110). No Capítulo 4, serão abordados aspectos desse contexto, com a apresentação das informações coletadas no ambiente escolar.

A esse respeito, para os autores, o contexto das experiências apresenta um caráter transversal, pois este articula-se com os demais contextos. Ou seja, refere-se à experiência de todos os atores envolvidos com a política em diversas instâncias, seja na formulação, seja na implementação, seja na avaliação. Torna-se possível, pois, compreender as dimensões política, técnica, socioeconômica, territorial e subjetiva (OLIVEIRA, 2021BR), pois “[...] A experiência revela, portanto, as subjetividades das políticas” (OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022, p. 2111).

O contexto dos territórios diz respeito ao local onde a política aterrissa e se materializa, relaciona-se com cotidianidade da política. É momento em que se percebe a mobilização de diversos atores envolvidos na implementação (OLIVEIRA, 2019BR; OLIVEIRA; ALVES;

FICHTER FILHO, 2022). Ao analisarmos as especificidades locais, percebemos a articulação entre as políticas educacionais e outras políticas, porquanto, “[...] Em maior ou menor grau, a política educacional se concretiza nas instituições e nos espaços escolares públicos e privados, incidindo direta e indiretamente no trabalho cotidiano realizado pelos profissionais que ali atuam e, obviamente, no desempenho dos alunos” (OLIVEIRA, 2019BR, p. 9).

No sentido de compreender esses contextos a partir do ambiente escolar e da materialização da política onde ela se concretiza, no próximo capítulo, discorreremos sobre as raízes históricas do ensino médio no Brasil, sobre a importância da organização e do planejamento no processo de implementação de uma política pública e sobre a precarização do trabalho pedagógico no ambiente escolar.

4 O NOVO ENSINO MÉDIO

A história do ensino médio no Brasil apresenta raízes profundas na história da educação brasileira. É marcada pela exclusão social e pela seletividade, onde a hegemonia capitalista e a reprodução das classes sociais ganharam forças sobre o pretexto ideológico de desenvolvimento econômico brasileiro.

Para Nóvoa (2021), conhecer a história da educação nos possibilita exercer a consciência filosófica sobre determinado problema no presente. Nessa perspectiva, este capítulo busca conhecer a história do ensino médio no Brasil até os dias atuais, considerando a materialidade do NEM no ambiente escolar.

Discorreremos sobre o DF enquanto rede de ensino estadual, responsável pela organização e planejamento no processo de implementação do NEM a partir do contexto dos territórios. E, por fim, abordaremos sobre a precarização do trabalho docente no ambiente escolar.

4.1 Raízes históricas do NEM e o contexto atual

A educação brasileira foi e ainda é marcada por diversas tendências pedagógicas¹⁹. De um lado, temos as tendências liberais ou hegemônicas totalmente compromissadas com a classe dominante, que buscam preparar os indivíduos conforme suas aptidões, de modo que possam adaptar-se aos processos característicos da sociedade capitalista. Do outro lado, temos as tendências mais progressistas ou contra hegemônicas comprometidas com a classe trabalhadora, visando a formação crítica do indivíduo com objetivo de transformação social e superação das desigualdades sociais (SAVIANI, 2021).

A legislação que organiza o conhecimento escolar carrega consigo teorias e tendências educacionais que traçarão os destinos e a formação dos sujeitos conforme a ideologia implicada (SILVA, 2021FT). Assim, compreender a história do ensino médio nos permite enxergar com criticidade as relações de poder e a manutenção do *status quo* da classe dominante existente por trás de políticas educacionais como o NEM.

O ensino médio, hoje entendido como última etapa da educação básica, sempre esteve no alvo das discussões em torno de sua funcionalidade, seja fornecendo uma educação propedêutica, seja profissional. Percebemos que essa etapa apresentou ambiguidades devido à

¹⁹As tendências pedagógicas constituem-se em um determinado conjunto de princípios políticos, filosóficos, teóricos e epistemológicos que defendem determinadas perspectivas de educação (SAVIANI, 2021).

necessidade de fornecer um ensino de qualidade que proporcionasse acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, qualificasse as pessoas para ingressarem no mercado de trabalho (BORGES; SILVA, 2017). Percebemos que:

Na primeira metade do século XX, o ensino médio foi fortemente marcado pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites e outro para classes populares. A não equivalência entre os cursos secundários e os técnicos, associada aos currículos enciclopédicos dos primeiros era a expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização crescente, especialmente a partir de meados deste século, a dualidade foi mantida. Acentuou-se, porém, sua função de preparar as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, fazendo predominar sua função profissionalizante, em permanente tensão com a função propedêutica. (RAMOS, 2011, p. 240.)

Segundo Saviani (2015), de acordo com a historiografia de 1548, o primeiro documento sobre educação que vigorou no Brasil foi um documento assinado por Dom João III que orientava o primeiro Governo Geral, Tomé de Souza, a fazer com que a educação fosse catequética, uma vertente religiosa da pedagogia tradicional²⁰. Apesar da legislação nortear o que deveria ser feito, os padres não recebiam recursos estatais para a concretização da política educacional assinada. Em uma de suas cartas, Manoel da Nóbrega afirma que usava os próprios recursos para construir escolas. Somente 16 anos depois, os jesuítas conseguiram aprovação da redizima, onde 10% do que fosse arrecadado na colônia seria destinado a eles. Assim, desde sua origem, a educação no Brasil esteve emaranhada em uma relação entre público e privado, entre o Estado e uma organização não governamental.

Quando houve a promulgação do *Ration Studiorum*, em 1599, com a política educacional pedagógica com caráter universalista e elitista, as escolas puderam ser expandidas em toda região. Contudo, de acordo com Saviani (2015), no ano de 1759, a soma de todos os alunos de todas as instituições jesuítas não atingia 0,1% da população brasileira naquele momento. A maior parte estava excluída, quais sejam: as mulheres, os escravizados, os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas.

Com a Reforma Pombalina, o Estado procurou promover uma política educacional apoiada no ideário iluminista. Desse modo, apesar de continuar religiosa católica, incorporou estudos científicos no desenvolvimento do ensino, apresentando a pedagogia tradicional com duas vertentes: a religiosa e a laica.

Acompanhando o desenvolvimento econômico mundial e com a consolidação do Regime Republicano brasileiro no início do Século XX, o país recebe influência cultural de

²⁰ Na Pedagogia tradicional o foco está no aprender, o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, a avaliação e memorização tem mais importância que a criticidade (SAVIANI, 2021).

vários imigrantes e uma forte pressão econômica para desenvolver-se industrialmente. O mundo passa a confiar no progresso baseado na ciência e na tecnologia. A industrialização mundial se acelera. Europa e Estados Unidos lançam-se em disputa pelos mercados nacionais e internacionais (KUENZER, 2000). E o Brasil busca deixar de ser um país agrário, desenvolvendo políticas capazes de atrair mão de obra e capital estrangeiro.

O trabalho, antes visto como algo inferior porque era feito pelos negros escravizados ou por se tratar de algum castigo divino, pensando na tradição hebraico-cristã, adquire um novo sentido. A Revolução Industrial, juntamente com o conhecimento científico moderno, propunha-se a valorizar as atividades industriais nas quais o espírito e as mãos executam (NOSELLA, 2011). Em nome da economia mundial, durante a modernidade, o trabalho passa a ser entendido como parte do progresso. Entendamos que:

Por quase quatro séculos, a economia brasileira agro-exportadora tinha a produção baseada no trabalho escravo, por um lado, caracterizando a sociedade brasileira com a divisão entre uma minoria de indivíduos com direitos de pessoa e propriedade, e de outro lado, a grande maioria de indivíduos sem qualquer direito. (SCHWATZ, 1988). No Brasil marcado pelo estigma da escravidão, tanto o trabalho quanto a educação eram considerados como atividades de menor importância para a sociedade escravista. (NASCIMENTO, 2007, p. 79.)

Os primeiros anos do período republicano brasileiro foram marcados não somente pelos acontecimentos político-econômicos internacionais, mas, sobretudo, pelas disputas políticas das grandes oligarquias que comandaram o país durante anos. Iniciou-se, então, um período caracterizado pelos conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes, ligados à agroexportação e aos grupos vinculados às atividades urbano-industriais (NASCIMENTO, 2007).

Buscando adequar-se às transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam nos países em desenvolvimento, cria-se, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos. Este elabora um conjunto de decretos com o objetivo de reformar o ensino superior, o ensino secundário e o ensino técnico. Apesar de ser voltado para as escolas oficiais, o ensino secundário, por meio do Decreto n. 19.890, de 18/4/1931, passa a ter uma organicidade, com seriação e frequência obrigatória. Contudo, “[...] os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes. Ainda que se tenha regulamentado o ensino profissional comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida” (RAMOS, 2021, p. 230).

Durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Campanema, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que “[...] acentuava a velha tradição do ensino secundário

acadêmico, propedêutico e aristocrático” (RAMOS, 2011, p. 230), voltada para o acesso ao ensino superior. E, ainda, em consonância com a Constituição de 1937, estabeleceu “[...] conjunto de leis que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, significou importante marco na política educacional do Estado Novo” (RAMOS, 2011, p. 231).

Conforme a estudiosa Marise Ramos (2011), a dualidade educacional é instituída no país a partir da Reforma Campanema enquanto legislação, visto que esta, apesar de instituir o ensino industrial, ensino comercial e ensino normal, não proporcionava equivalência para prosseguimento no ensino superior. Essas formações eram destinadas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Somente o ensino secundário, entendido hoje como ensino médio, seria destinado a uma pequena parcela da sociedade brasileira que conseguiria dar continuidade aos estudos acadêmicos.

Ao apontar a necessidade de regulamentação educacional mais abrangente, a Constituição de 1946 provocou inúmeras discussões e debates para solução de problemas educacionais. Após mais de uma década de embates políticos, estabelece-se a primeira LDB, a Lei n. 4.024/61, que tornava equivalente o ensino médio e o ensino profissional (RAMOS, 2011, p. 230).

Para Saviani (2021), o período de 1932 a 1947 foi fortemente marcado pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Predominando a Pedagogia Nova no período de 1947 a 1961, entendida como Escola Nova, era fortemente influenciada pelas ideias de Piaget sobre aprender a aprender, e tinha como foco as atividades práticas e o desenvolvimento pessoal e individual do aluno (SAVIANI, 2021). Assim, difunde-se a ideia de que a mobilidade social poderá ocorrer em detrimento ao esforço e ao mérito de cada indivíduo (SILVA, 2021FT).

Marcadas pelo autoritarismo, durante o período da Ditadura Cívico-Militar no Brasil, as políticas educacionais foram estratégicas para favorecer o “milagre econômico”²¹. A esse respeito:

No período que se inicia com o golpe civil-militar de 1964, observamos predominar a preocupação com o atendimento, pelo ensino, das demandas criadas pelas transformações do sistema econômico. Motivado pela perspectiva do “milagre econômico” e pelo projeto “Brasil como potência emergente”, num quadro de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, especialmente a formação técnica assumiu um importante papel no campo das

21O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008, p. 222).

mediações da prática educativa. Em 1965, é criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem) no âmbito do Ministério da Educação. Sua existência é paralela ao Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIMPO), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho. (RAMOS, 2011, p. 233.)

Com isso, as políticas educacionais curriculares adotadas procuravam acelerar a formação da mão de obra, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela divisão internacional do trabalho (KRAWZYCK, 2011). Nesse ínterim, foi promulgada a Lei n. 5.692, de 11/8/1971, que tornava o ensino profissionalizante obrigatório durante o ensino secundário. Atendendo a lógica capitalista do mercado internacional, surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica, os colégios agrícolas, os centros interescolares e os colégios integrados, além de contar com as escolas técnicas ENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942; e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (RAMOS, 2011, p. 233).

A ideologia difundida durante esse período era a ideia de que todos os cidadãos deveriam contribuir para com o desenvolvimento do país. Portanto, as políticas educacionais foram fortemente marcadas pela predominância da concepção produtivista de educação, tendo como aporte teórico as ideias contidas na Pedagogia Tecnicista que desprende o processo de ensino e aprendizagem do aluno para os meios aplicados sem questionar sua finalidade (SAVIANI, 2021). Ou seja, a escola passaria a ensinar problemas práticos, conhecimentos importantes para aprender desenvolver determinada tarefa (SILVA, 2021FT).

Em 1975, devido à falta de recursos financeiros e humanos, o Parecer n. 76 retira a obrigatoriedade de o ensino secundário fornecer o ensino profissionalizante. Em 1982, ainda no período militar, a Lei n. 7044/82 retoma a concepção dualista de ensino secundário, um ensino propedêutico e o outro profissionalizante, retomando a política educacional praticada antes da Lei n. 5692/71. A dualidade do ensino escancarava a dualidade existente entre as classes sociais (RAMOS, 2021).

Após a Ditadura Cívico-Militar, no processo de redemocratização do país, intelectuais teóricos da educação juntamente com a sociedade civil buscavam um “[...] tratamento unitário à educação básica que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esta como última etapa” (RAMOS, 2011, p. 235).

Havia uma mobilização do campo educacional para fomentação das ideias pedagógicas e das pedagogias contra hegemônicas como a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária, Pedagogia Crítico-social e Pedagogia Histórico Crítica, tendências progressistas de educação comprometidas com a classe trabalhadora e com a finalidade de superação das desigualdades sociais existentes (SAVIANI, 2021), propondo a “[...] vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2011, p. 235).

Para o ensino médio, propôs-se a Politecnicia, “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140, *apud* RAMOS, 2011, p. 235). Buscava-se uma educação que possibilitasse a apreensão do conjunto de conhecimentos produzidos ao longo da história, fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos e culturais produzidos pelo ser humano para possibilitar sua existência em um determinado tempo e espaço (RAMOS, 2021). Assim:

[...] o ideário da politecnicia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia o ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (RAMOS, 2011, p. 235-236.)

Nas disputas políticas no campo da educação, os conservadores vitoriosos substituem o projeto inicial e aprovam a Lei n. 9394/96, mantendo o alargamento do significado de educação, inclusão do ensino médio como etapa da educação básica e responsável pelo aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental. “A educação nacional ficou organizada pelo regime de colaboração entre os entes federados, responsáveis por seus sistemas de ensino” (RAMOS, 2011, p. 237).

A Lei n. 9394/96 estabelece a gratuidade do ensino médio em todo o país, porém retira do Estado sua responsabilidade orçamentária e a transfere para os estados, municípios e Distrito Federal (NASCIMENTO, 2007). No ano seguinte, o Decreto n. 2.208/97, retorna a ideia de dualidade educacional, regulamentando a educação profissional e o ensino técnico proporcionando “[...] uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho (RAMOS, 2011, p. 237). E o Parecer n. 15/98 do CNE, juntamente com a Resolução n. 3/98, introduz a ideia de BNCC e direciona os currículos por competências e habilidades (SILVA, 2023MR).

De acordo com Silva (2008MR), as mudanças ocorridas a partir dos anos 90 no campo educacional evidenciam a centralidade no currículo, nas teorias tradicionais da competência. “Trata-se de teorias que depositam, ora nos sujeitos, essencialmente, a capacidade, inata ou construída, de adquirir suas competências, ora no ambiente/objeto de conhecimento o fator preponderante de desenvolvimento de competências” (SILVA, 2008MR, p. 145-146). A formação humana passa a ser orientada pela Pedagogia das competências, privilegiando os aspectos instrumental e a “[...] necessidade de adequação da escola às mudanças ocorridas no âmbito da economia” (SILVA, 2008MR, p. 145-146).

Segundo Saviani (2021), o período de 1991 a 2001 foi marcado pelo neoprodutivismo e suas variantes. Nesse sentido, salienta que:

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao Toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2021, p. 442)

Ao assumir o Estado, o governo Lula, em seu primeiro mandato, revoga o Decreto n. 2.208/97, que impedia que a educação integrada pudesse ocorrer durante o ensino médio. No mesmo ano, foi exarado o Decreto n. 5.156/2003 que estabelecia a possibilidade de articulação entre educação profissional e ensino médio. Nesse contexto, busca-se resgatar os conceitos outrora pensados no período de redemocratização do país. Propõe-se o Ensino Médio Integrado, sendo formulado a partir das concepções de escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral. Este sendo incorporado, principalmente, pelos institutos federais de educação por características fecundas para esse modelo de educação (RAMOS, 2017).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar de o Estado brasileiro ter sido assumido pelo governo do Partido dos Trabalhadores em 2003, os conflitos de interesses políticos, econômicos e sociais continuaram intensos. As políticas educacionais formuladas nesse período expressavam “[...] a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

Nos últimos 20 anos, foram diversas disputas travadas em prol da finalidade e organização do ensino médio no Brasil. Surgiram diferentes concepções sobre currículo, conhecimento escolar e juventude expressas em políticas ou programas que pudessem equalizar a problemática do ensino médio, em programas como: o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) – Portaria n. 971/2009; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Lei n. 12.513/2011; o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) – Portaria n. 1.140/2013 (SILVA, 2023MR).

Conforme Ferreti e Silva (2017), essas disputas políticas hegemônicas sobre o controle do ensino médio foram originadas, ainda, no governo de Fernando Henrique Cardoso. E, embora o governo de Lula, com ideias mais progressistas, ter apresentado um projeto contra hegemônico de educação, não conseguiu sustentá-lo.

Contudo, como afirma Silva (2023MR), o NEM não se inicia com uma Medida Provisória. Sua construção teve como ancoradouro o PL n. 6840/2013. Ainda em 2012, foi criada uma Comissão Especial que propusesse um ensino médio que atendesse as alegações de que “[...] o antigo modelo possuía um currículo fragmentado, desarticulado da formação profissional, cansativo e pouco interessante para os estudantes” (BEZERRA; BRITO, 2022, p. 4). Em busca de propostas foram promovidas 19 audiências públicas com representação social bastante heterogênea. Depois das discussões, prevaleceram as seguintes proposições:

[...] a carga horária deveria ser progressivamente estendida para 7 horas-aula diárias, em um total de 1.400 horas anuais e 4.200 horas ao fim do ensino médio. Sobre o ensino noturno, restringiu-se seu acesso apenas para maiores de 18 anos, mantendo a carga horária total do ensino diurno, mas com sua oferta em 4 anos.

Além dessa estrutura geral, o Relatório da Ceensi ainda propôs as seguintes mudanças: realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como requisito para conclusão do ensino médio, portanto, obrigatório; manutenção da obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Sociologia e uma língua estrangeira moderna; trabalho com temas transversais; os cursos de formação de professores visando o ensino médio teriam de ser organizados por áreas do conhecimento; deveria ser priorizada a oferta do ensino profissional em parceria com o setor privado. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013a, *apud* BEZERRA; BRITO, 2022, p. 4.)

Em 2014, com o objetivo de intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei n. 6.840/2013, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)²² “[...] composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e outras representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais” (ANPED, 2022). Conforme Silva (2023MR), o projeto foi engavetado e retomado após o golpe político sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Com a publicação da MP n. 746/2016, o MNDEM uniu-se ao movimento estudantil, entidades de pesquisa e político-organizativas em resistência ao que propunha a MP e o contexto político pelo qual ela foi criada. Além de buscar participação nas 11 audiências públicas, escolas e universidades foram ocupadas em algumas cidades do país. As manifestações explicitavam a preocupação de que a nova política educacional provocasse “[...] fragilização do direito à educação de forma equitativa entre os/as jovens brasileiros/as, a ampliação das desigualdades educacionais e escolares, o uso de recursos públicos por entidades privadas, dentre outros (ANPED, 2022).

²²Composto atualmente pelas entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira De Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que compunha o Portal Diálogos com o Ensino Médio. (ANPED, 2022.)

Conforme expusemos no capítulo anterior, a Lei n. 1.415/2017, a Resolução n. 3/2018 (DCNEM) e a Resolução n. 4/2018 (BNCC-EM), exaradas nesse período, passaram a formar o NEM em todo o país.

A partir do MNDEM, surge, então, a Rede Nacional EMPesquisa – “[...] composta por 23 grupos de pesquisa distribuídos pelas cinco macrorregiões do Brasil” (ANPED, 2022, p. 1). Com a eleição de Lula, em 2022, a Rede participou do GT de transição do governo e apresentou parecer informando sobre os impactos causados na implementação do NEM em várias regiões do país. No dia 4 de abril de 2023, foi publicada a Portaria n. 627, suspendendo os prazos de implementação estabelecidos pela Portaria MEC n. 521/2021, para realização de consulta pública, avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (NEM) e a influência do ENEM na reformulação do ensino médio.

4.2 Distrito Federal: organização e planejamento no processo de implementação do NEM a partir do contexto dos territórios

Seguindo o desejo de modernização do país, “50 anos em 5”, Juscelino Kubitschek, após sua eleição em 1955, começa a implementar as metas de seu governo. “[...] Dentre elas, havia a intenção de criar um sistema educacional em Brasília, que funcionaria de forma inovadora na nova capital e serviria de modelo para todo o país” (WELLER; FERREIRA; BENTO, 2018, p. 23). Ao transferir a capital para região central do Brasil, é criado o Departamento de Educação e Difusão Cultural, responsável pela educação local em caráter emergencial. Mais tarde:

Em 1959, foi instituída no Ministério da Educação, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), pelo Decreto n. 47.472 de 22 de dezembro. Essa Comissão ficou responsável pela administração do sistema educacional do Distrito Federal, que vinha sendo exercido pela NOVACAP. Segundo DOURADO (2014) os integrantes dessa Comissão identificaram dificuldades principalmente na instalação do Ensino Médio. Dentre as dificuldades, DISTRITO FEDERAL (1984) cita a falta de equipamentos e instalações necessárias, bem como a ausência de docentes contratados para esse nível de ensino. A fim de resolver, ou ao menos reduzir os problemas a CASEB realizou concurso nacional para seleção de professores de ensino médio e de ensino primário. (SEEDF/SUPLAV, 2021, p. 12.)

Em 1960, o Decreto n. 48.297 institui a criação da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEEDF). Esta fica responsável por “prestar assistência educacional à população da capital da República, nos níveis elementar e médio” (Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/06/1960, p. 9.237, [Publicação Original]) *apud* GETED/DINFE/SUPLAV/SEEDF, 2021, p. 12). Ficou vinculada à Superintendência Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do DF, e,

por meio da Lei n. 4.545/1964, passou a ser vinculada à Secretaria de Educação e Cultura (SEC).

Nessa ocasião, o educador Anísio Teixeira era o diretor responsável pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e elaborou o Plano de construções escolares de Brasília. Ele “[...] defendia que o subdesenvolvimento do país somente seria vencido por meio da emancipação dos indivíduos. Para o educador, a emancipação exigia a tomada de consciência e mudança de mentalidade” (WELLER; FERREIRA; BENTO, 2018, p. 25). Assim, projetou para a capital um plano de educação inovador. Para o ensino médio, propôs a criação de Centros de Educação Média. Contudo, conforme Weller, Ferreira e Bento (2018), a primeira escola que ofereceu ensino médio foi o Ginásio Caseb, inaugurado em 1960, não tinha o formato de Centro. A segunda, foi inaugurada em 1961, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco, com estrutura muito bem planejada, dividido em departamentos, era dirigido por um Diretor juntamente com um Conselho formado pelos departamentos de diversas áreas do conhecimento.

Desse modo, para Souza (2011), o sonho de Anísio Teixeira em aproximar a escola básica da universidade foi esvaindo-se, devido à dificuldade em manter os departamentos, as atividades extras, as oficinas e as práticas de ensino. No início, os professores trabalhavam em tempo integral e a seleção destes era feita em âmbito nacional. Dois anos depois, a contratação passou a ser apenas para um turno, chegando a ter professores horistas.

Durante o período da Ditadura Cívico-militar, o modelo de educação buscava o controle ideológico dos estudantes no sentido de evitar oposição ao governo e a oferta do ensino obedecia à Lei n. 5.692/71. O número de escolas foi expandindo-se acompanhando o processo migratório que estava acontecendo, chegando a 28 escolas de ensino médio criadas no DF durante a ditadura. Na ocasião, o 2º grau era oferecido no noturno e abrangia os cursos: Curso Normal, Técnico em eletrônica, Contabilidade e Administração, Técnico em Enfermagem e Técnico em Edificações eram os mais ofertados (WELLER; FERREIRA; BENTO, 2018).

Entre os anos 80 e final da década de 90, houve um inchaço população no DF provocando crescimento desordenado das RAs existentes e a criação de novas RAs. Surgiram condomínios fechados de classe média, assim como “[...] ocupações de algumas áreas pela população mais pobre completavam o quadro de crescimento desordenado e a falta de infraestrutura adequada para oferta de serviços públicos nesses novos setores habitacionais” (WELLER; FERREIRA; BENTO, 2018, p. 33). Considerando o que estabelecia a Lei n. 9394/96, houve a criação de novas escolas e expansão da oferta nas escolas que já existiam.

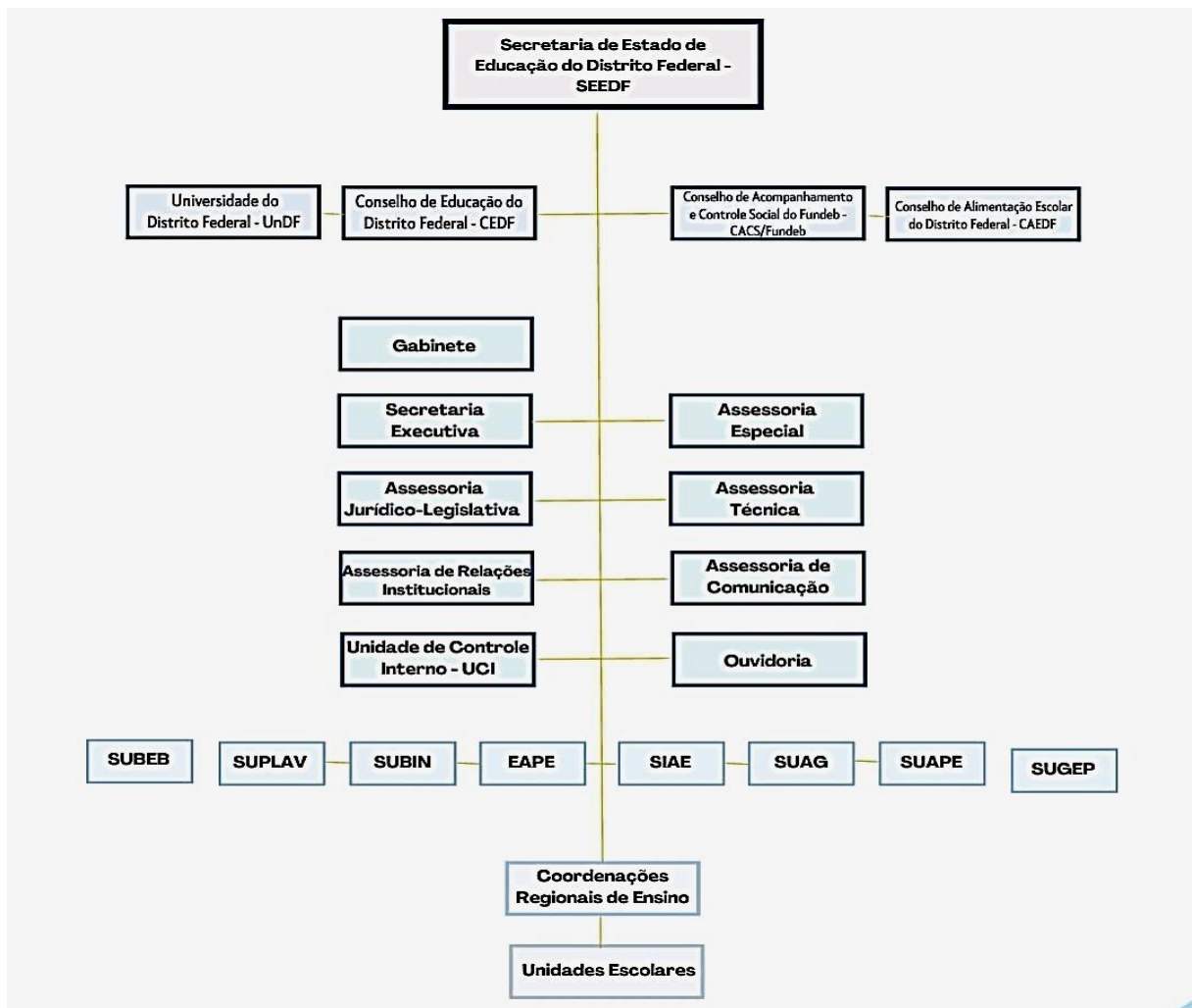
Em 1999, apesar de a Lei n. 2.294/99 extinguir a FEDF, ela continua funcionando até 2003, período em que foi extinta definitivamente pelo Decreto n. 23.877/2003. A partir desse

momento, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) assume a execução das políticas públicas educacionais no DF (DISTRITO FEDERAL, 2022). Desta forma:

O Distrito Federal é a única unidade da Federação com características conjuntas de Estado e de Município. Por isso, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF é responsável por garantir a oferta do Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial (unidades escolares, classes especiais e inclusivas), Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Tecnológica e atende 455.997 estudantes, distribuídos em 688 unidades escolares, excetuando o Centro Interescolar de Línguas – CIL. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 13.)

Em articulação com o nível central (MEC), a SEEDF realiza a organização da gestão do sistema educativo e promove as ações necessárias para concretização de políticas educacionais no DF. Para tanto, organiza-se conforme organograma na Figura 3, logo abaixo.

Figura 3– Estrutura Organizacional da SEEDF



Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 66)

A Rede de Ensino formada pela SEEDF conta com 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) localizadas nas Regiões Administrativas (RA) do DF e realiza um conjunto de ações (estruturais, pedagógicas e administrativas) no sentido de fornecer apoio as 91 Unidades Escolares (UE) de ensino médio. Destas, 68 UEs tiveram jornada de tempo parcial de 5 horas e 23 UEs com jornada de tempo integral durante o ano de 2022. Observamos que o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLIDF) de 2022, em um primeiro momento, informa que são 91 UEs e, ao final do texto informa que são 92 UEs. Optamos por considerar a quantidade expressa no mapa abaixo.

Conforme informamos, anteriormente, nosso estudo de caso está localizado na CRE de Ceilândia e pertence ao grupo das 13 UEs que ofertam o ensino médio na localidade. Podemos perceber pelo mapa que é a CRE com mais UEs disponíveis para esta etapa de ensino por meio da Figura 4.

Figura 4 – Mapa da área da CRE e do Quantitativo de UE de Ensino Médio do DF



Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 15)

Em 2022, a oferta do NEM estava organizada da seguinte forma: 5 UEs ofertaram 1º, 2º e 3º anos; 7 UEs ofertaram 1º e 2º anos e 79 UEs ofertaram 1º ano. Tendo em vista que, em 2020, a implantação iniciou-se em cinco unidades escolares-piloto, com mais 7 novas adesões em 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2022).

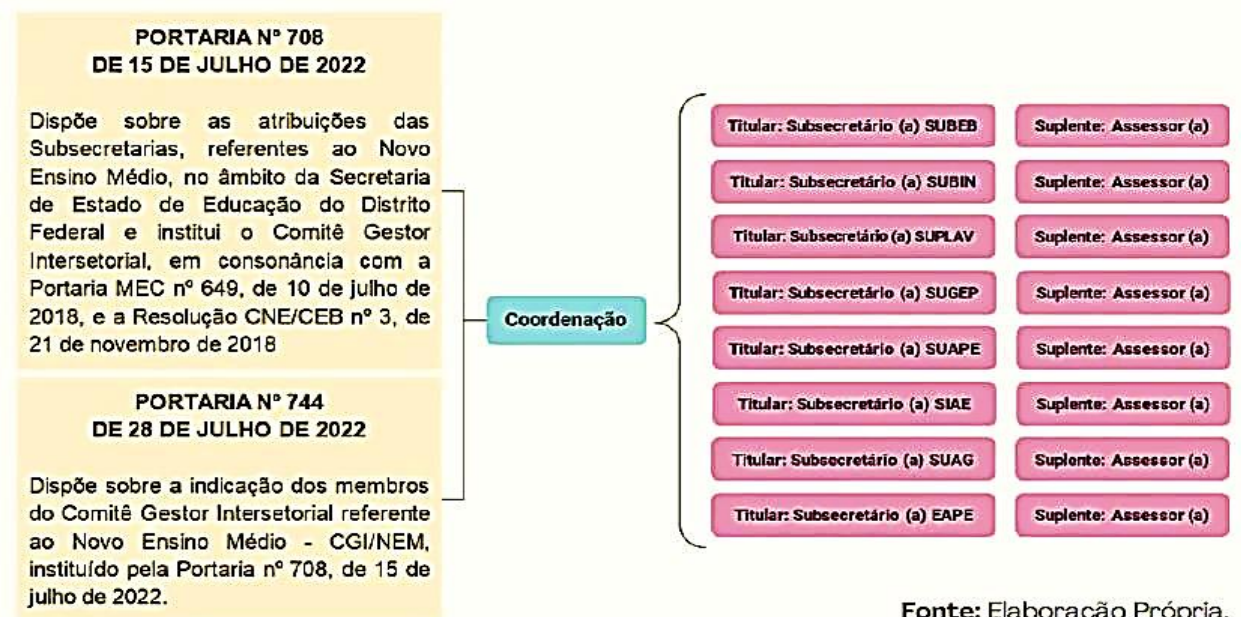
A Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018, em seu art. 6º, dispõe que “o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio é o documento norteador para implantação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais e distrital de ensino”. Nesse sentido, a SEEDF elaborou o PLIDF com o objetivo de apresentar “[...] os processos administrativos, organizacionais e didático-pedagógicos que estruturam o NEM no DF, envolvendo as unidades orgânicas e as

unidades escolares que ofertam Ensino Médio” (PLIDF, 2022, p. 6). No próprio documento, a SEEDF afirma que recebeu contribuição de vários “[...] setores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, unidades escolares, universidades, sindicatos, agremiações estudantis e outras representações da sociedade civil” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 6). Assim:

O PLIDF está organizado em tópicos que se complementam, com vistas a expor o atual panorama de ações, entregas, desafios e projeções de implementação do NEM: Diagnóstico da Rede, Objetivos e metas anuais para a ampliação da carga horária e para a oferta de currículos flexíveis com Itinerários Formativos - IF (por Área do Conhecimento - IFAC, de Formação Técnica e Profissional - IFTP e Integrador - IFI), Arquitetura do Novo Ensino Médio, Formação Continuada, Estrutura da SEEDF, Articulação com parceiros locais, Comunicação para engajamento da comunidade escolar, Mobilização da comunidade escolar, Marcos Legais, Matrizes e Cronograma geral da implementação. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 6.)

Além deste Plano, a SEEDF, por meio da Portaria n. 708/2022, instituiu o Comitê Gestor Intersetorial (CGI) para que este pudesse atender a legislação federal sobre o NEM. “O CGI possui natureza técnica propositiva, mobilizadora, consultiva de assessoramento, acompanhamento e deliberação de ações e questões inerentes ao NEM no âmbito da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 83). Dessa forma, organizou a seguinte estrutura:

Figura 5 - Estrutura organizacional do CGI



Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 82)

De acordo com a Portaria SEEDF n. 180/2023, art. 6º, o CGI possui as seguintes atribuições:

- I - demandar e coordenar as ações relativas à governança, ao monitoramento e à avaliação da implementação do NEM;
- II - acompanhar a execução das ações projetadas para as Subsecretarias no Plano de Implementação do NEM;
- III - promover estudos, recomendar e articular ações relativas à proposição ou às alterações de normas, padrões técnicos, procedimentos e mecanismos institucionais para o desenvolvimento do NEM em toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- IV - analisar semestralmente a efetividade do Plano de Implementação do NEM, emitindo pareceres e/ou notas técnicas, bem como recomendar ações interventivas ou de afirmação das políticas e parcerias envolvendo o NEM, quando for o caso;
- V - apoiar a SEEDF na divulgação das ações relacionadas à implantação, ao aperfeiçoamento e à manutenção do NEM;
- VI - acompanhar a implantação e a gestão dos sistemas informatizados de escrituração, acompanhamento e avaliação das aprendizagens;
- VII - dialogar com o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao NEM, instituído no âmbito do Ministério da Educação, conforme artigo 11 da Portaria nº MEC nº 649, de 2018;
- VIII - articular parcerias com instituições e profissionais para viabilizar e potencializar as ações do NEM;
- IX - fomentar a participação social, em particular da comunidade escolar, em todas as etapas de implementação do NEM;
- X - dirimir dúvidas e deliberar sobre quaisquer questões referentes ao NEM. (DISTRITO FEDERAL, 2023.)

Nesse sentido, a responsabilidade sobre a implementação do NEM foi dividida conforme a estrutura organizacional do CGI somente a partir de 2022. Ou seja, durante os anos de 2020 e 2021, não houve assessoramento e acompanhamento por parte do CGI. Vejamos o Quadro 11:

Quadro 11 – Períodos de implantação e implementação	
Ano	Ação
2020	Implantação em cinco UE na sua totalidade e sete com Projeto de Vida.
2021	Implantação total nas 12 UEP.
2022	Implementação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio em todas as EU da Rede Pública de Ensino do DF, com oferta de EM diurno. Continuidade da formação em larga escala dos professores de EM dá SEEDF. Discussão e proposição da nova Arquitetura Pedagógico-administrativa para o Ensino Médio Noturno.
2023	O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio deverá ser implementado em 50% das UE que ofertam EM noturno. Continuidade da formação em larga escala dos professores de EM dá SEEDF.
2024	Conclusão da implementação do Novo Ensino Médio em todas as turmas de ensino médio diurno da Rede Pública de Ensino do DF. Continuidade da formação em larga escala dos professores de EM e Ensino Fundamental Anos Finais em Projeto de Vida.
2025	Realização da avaliação institucional da Implementação do Novo Ensino Médio, conforme Portaria n.º 21/2020, no DODF n.º 10, de 4/2/2020, páginas 2 e 3 – Edição Extra.

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 88)

Para adesão das UEs no processo de implantação como escola-piloto, houve o convite por meio da Circular SEI-DF n. 184/2019. Conforme o aceite, a UE era visitada pela Diretoria de Ensino Médio (DIEM) para verificação de condições estruturais e recursos humanos. Em sua tese, Pacheco (2022, p. 206) verificou que apesar da chamada pública para participação no

programa, a SEEDF “[...] buscou escolas de referência que já haviam executado outros programas como a semestralidade e o PROEMTI”. E a adesão das 5 primeiras escolas-piloto se deu por várias razões, dentre elas, a maioria apontou a possibilidade de receber recursos financeiros, por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRONEM), para melhoria da estrutura física e compra de equipamentos tecnológicos.

Nesse contexto, a equipe gestora do Canto da Coruja relata que ficou animada porque a proposta apresentada parecia algo que iria melhorar o desempenho dos estudantes na escola e oferecia a possibilidade de receber recursos financeiros. Em 2020, a UE participou da implantação apenas com a parte diversificada, e, somente em 2021, implantou de forma integral, como visto abaixo:

(E2) Quando surgiu a proposta para gente implantar aqui. Eu abracei! Digo eu especificamente porque eu praticamente convenci todo mundo, de conselho escolar a estudante. Porque eu vi na proposta uma oportunidade. Mas, na proposta naquele início de 2019 que me foi apresentada.

Apresentou-se uma proposta brilhante, oportunidades magníficas e tal, inclusive, com uma verba significativa. Foi com essa verba que nós equipamos a escola. A escola hoje, tem um laboratório, por exemplo, de ciências que a gente conseguiu equipar, que não perde nada para nenhuma faculdade particular.

(E1) A gente não pilotou na integralidade, foi só nas PDs. Aquela parte diversificada que nós utilizamos para oferecer pequenos itinerários, assim foi em 2020.

Salientamos que, desde a publicação da Lei n. 13.415/2017, o governo federal estabeleceu programas destinados a apoiar a implementação do NEM, contidos nas portarias: Portaria MEC n. 649/2018; Portaria MEC n. 331/2018 (alterada por 756/2019 e 1371/2019); Portarias MEC n. 727/2017 e 1023/2018; e Portaria MEC n. 1024/2018, exaradas pelo governo federal no sentido de promover orientações e apoio quanto à organização e ao planejamento da implementação, de modo que as ações pudessem ser cumpridas pelos estados e pelo DF, conforme cronograma feito pelo MEC, explicitado na Figura 6.

Figura 6 – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio – MEC



Fonte: BRASIL, 2021

Ao compararmos os dois cronogramas de implementação do NEM, federal e distrital, verificamos que algumas ações foram desenvolvidas de forma tardia, ou nem sequer foram providenciadas pela SEEDF. O CGI, por exemplo, foi instituído no segundo semestre de 2022. Conforme nossos interlocutores, os problemas apresentados em 2022 eram problemas recorrentes ao ano anterior, período correspondente à pilotagem. As demandas mais apresentadas pelos interlocutores desta pesquisa foram:

(E1) falta de formação continuada para os gestores, para os supervisores, para a coordenação e para o professor que está na sala de aula com os itinerários formativos; falta de posicionamento da SEEDF quanto a resolução de problemas.

(E2) não temos professores motivados, professores desmotivados, desmotivam os estudantes; rotatividade de professores de contrato temporário na escola; falta de professores efetivos; modulação da carga horária de professores não atende a organização dos itinerários formativos;

(E4) a questão tecnológica, o sistema de matrícula não atende o processo de escolha dos estudantes, às vezes, tem vinte e oito vagas e tem quarenta alunos querendo fazer aquela eletiva (IF); a questão jurídica, a falta de segurança jurídica em relação às normatizações, a SEEDF nos deixa desamparados ela muda as orientações o tempo todo. Sem contar a questão da escrituração dos diários; como professor, eu pontuaria a questão da diminuição da carga horária da formação geral básica e a forma de pontuar a avaliação. Precisamos implementar as trilhas de aprendizagem e, até hoje, não tivemos formação, não tivemos curso, não há nenhum caderno orientador.

(E3) a falta de uma rede de apoio, porque ela existe apenas na teoria. Os estudantes precisam da saúde, da justiça e da segurança. Às vezes, conduzimos uma situação de violência doméstica e nada acontece.

(E5) eu sinto falta de algo prático, mesmo nas reuniões para coordenadores, a falta de formações práticas; a maioria das dúvidas que a gente tem, não são sanadas; o sistema de escrituração chegou tardiamente e não funciona direito.

(Q2) Por hora me recordo apenas de que precisamos/precisaríamos de: espaço físico satisfatório, curso de formação mais adequado do que foi oferecido, investimentos específicos para os IF's, falta um diário de classe que funcione, é necessário um sistema eficiente para matricular os/as estudantes nas disciplinas, falta formação (inclusive com incentivos financeiros) continuada para os professores e professoras.

A legislação estabelece que a responsabilidade de oferta do ensino médio pertence aos estados e o Distrito Federal. Desta forma, a SEEDF torna-se responsável pela organização e planejamento em nível estadual. Para a diretora da unidade pesquisada, não houve planejamento: *“(E1) Eu acredito que para implementar qualquer projeto que seja, tem que haver um planejamento prévio muito prévio. Não houve organização nesta implementação”*. A vice-diretora salienta que muitos problemas poderiam ter sido evitados no decorrer de 2022 se a SEEDF tivesse considerado o período de pilotagem. Afirma: *“(E2) a Secretaria de educação em todos os níveis, ela não trabalha com planejamento! Então, entregam-se documentos atrás de documento, mas ninguém sentou e ninguém chamou a comunidade para planejar”*.

Depreendemos que no Canto da Coruja o planejamento escolar durante a implementação do NEM ficou fortemente comprometido pela falta de soluções para problemáticas levantadas. De acordo com a equipe gestora, conduzir a implementação sem condições de trabalho, com

problemas estruturais, tecnológicos e de recursos humanos tem sido um grande desafio, tendo em vista que são demandas que prejudicam diretamente a gestão escolar, o trabalho pedagógico e o desempenho do estudante. Isso sem considerar o fato de a implementação ocorrer em um período pós pandemia, relata a diretora:

(E1) O déficit de conhecimento que esses meninos tiveram nesses 2 anos, foi gigantesco. Eles ficaram em casa online, entre aspas, porque alguns deles não tinham computador. O que tinha computador não tinha internet, aquele que não tinha computador nem internet, vinha pegar um material impresso, que às vezes, tinha 15, 20 páginas, levava para casa e tentava pra fazer sozinho com livros, sem ajuda do professor.

Ao buscarmos compreender o NEM a partir do contexto dos territórios, percebemos a desarticulação das instituições no processo de formulação e implementação da política pesquisada. É como se a solução para essa demanda social tivesse sido pensada sem considerar a realidade. *(E6) Eles apresentam um mundo tão cor-de-rosa que a gente pensa isso aí não é a nossa escola, não é a rede pública.* E, sua implementação desprovida de organização e planejamento. *(Q9) Colocar em prática, sem estrutura e investimento, a bela teoria descrita nos documentos. (Q5) Complicado fazer dar certo algo que não foi bem estruturado.* Compreender a relação entre o contexto do NEM nos permite apontar que

O planejamento educacional tornou-se uma arena de disputas antagônicas de poder em que sempre prevalece a força da manutenção da máquina do Estado, por isso que a sociedade, representada na classe trabalhadora, luta por educação de qualidade e esse modelo de educação cada vez mais se distancia das necessidades dessa classe, porque não faz parte do interesse da classe hegemônica que a classe trabalhadora tenha educação de qualidade e que, por isso, quem financia a educação é sempre quem dita as regras (SILVA; SANTOS, 2022, p. 202).

Para Ferreira e Fonseca (2011), com a redefinição do papel do Estado, o planejamento educacional brasileiro assumiu a orientação de organismos internacionais e, “[...] ao acatarem a orientação externa para a construção dos planos e projetos, internalizam também os valores, objetivos e métodos implícitos aos modelos internacionais de planificação” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 72). Logo, adota-se um modelo de gestão sob a perspectiva gerencial transferindo maiores atribuições e responsabilidades às UEs (CARVALHO, 2011).

Vasconcelos (2002) acredita que planejar seja utilizar a capacidade cognoscitiva que temos para transformar a realidade. Ou seja, o planejamento não pode ser uma elucubração, desejo ou intenção, precisa ser algo consciente e intencional, pensado a partir de um diagnóstico prévio sobre a realidade, verificação das contradições, identificação das necessidades reais para alcance dos objetivos propostos. Segundo o autor, “o planejamento é o processo, contínuo e

dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

(E2) Em reunião com a SUBEB, eu mostrei como funcionaria e como não funcionaria, o que daria certo ou não, não só eu, como os outros gestores de escolas-piloto! Batemos várias vezes na mesma tecla e nós, não fomos ouvidos. A modulação da carga horária de professores precisa ser pensada no ano anterior, ainda no remanejamento. A questão do professor em regime de contrato temporário também precisa de atenção. Todo ano recebemos professores despreparados, às vezes, chega professor que nunca trabalhou com o ensino médio. Como fazer um planejamento adequado a nossa comunidade, se não recebemos apoio para isso?

Segundo Libâneo (2018), o planejamento escolar exige condições prévias para sua elaboração. Essas deverão ser pensadas antes e durante o planejamento. O autor acredita que é imprescindível orientar-se pela legislação oficial, compreender as condições anteriores para a aprendizagem, conhecer a realidade da comunidade onde está inserida a escola e saber os objetivos da escola com a gestão democrática²³.

(E4) Começamos o ano sem diário de classe, dá para imaginar o que é isso? O diário chegou agora com prazo para preenchimento. Detalhe, essa data, não foi formalizada em nenhum documento, nenhuma circular. Eu fiz uma devassa no SEI e não encontrei nenhuma orientação sobre isso. Só aparece para a secretaria escolar. Desde o início da implementação não temos um sistema de matrícula que atenda todos os alunos na escolha dos itinerários formativos, às vezes, são 40 alunos para uma eletiva com 28 vagas. Também, tivemos que improvisar o diário de classe porque os pais queriam ver o desempenho dos filhos. Eu sempre tento puxar para o lado pedagógico, mas infelizmente, as demandas tecnológicas e burocráticas tomam o meu tempo e dos professores também. Tudo no novo ensino médio é assim, desorganizado.

Nos últimos 30 anos, norteadas pela Constituição de 1988, “Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988) e pela LDB n. 9394/96, art. 9, os papéis das instâncias ficam claramente definidos dentro da organização educacional. As políticas educacionais tornam-se direcionadas a ofertar o ensino público em regime de colaboração, estimulando a descentralização do poder central. Assim, “Os argumentos em favor da descentralização afirmavam a sua característica inovadora capaz de imprimir autonomia e transferência de poder das autoridades superiores para as autoridades locais” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 79). Usa-se os argumentos de que a descentralização favoreceria a gestão escolar, pois, permitiria

²³Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, como enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. (VEIGA, 1995, p. 19.)

otimização no uso dos recursos financeiros; maior agilidade e transparência; maior controle dos gastos; e, acompanhamento dos processos.

Como menciona Luck (2010), um dos desafios para descentralização é quando ocorre a desconcentração – trata-se de uma descentralização que mantém o poder centralizado, estabelecendo ordens e tarefas, transferindo apenas a responsabilidade para os outros. Ou seja, o órgão central se desresponsabiliza pelas suas obrigações. Por exemplo, ao medir a qualidade da educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁴, a responsabilidade recai sobre a gestão da escola, pois as condições que desfavorecem a qualidade do trabalho pedagógico advindas do poder central e intermediário não aparecem. Dessa forma:

A democracia, revestida de novos significados, é, na verdade, uma manifestação do novo modelo de gestão do ensino público que corresponsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou fracasso da instituição, reforçando a ideia de que a qualidade da educação depende de cada um isoladamente, como sugere o Relatório do Banco Mundial, intitulado Prioridades y Estratégias Para *La Educación*, publicado em 1995. (CARVALHO, 2011, p. 56.)

Conforme pontuou a vice-diretora do Canto da Coruja, infelizmente, quando avaliam uma escola pelo IDEB, não consideram as especificidades e os problemas estruturais que a escola enfrenta. A diretora desabafa: “*com o novo ensino médio estamos andando com o carro e trocando pneu ao mesmo tempo*”.

4.3 Precarização do trabalho docente no ambiente escolar

Ao falarmos sobre a precarização do trabalho docente, faz-se necessário compreendermos as nuances que envolvem a realidade, bem como a complexidade da totalidade que se mostra para nós. De acordo com Cury (1989, p. 35), “[...] A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e suas contradições”.

Nessa perspectiva, entendemos ser relevante adentrarmos na ideia de trabalho, considerando “[...] que a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas” (CURY,

²⁴O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 5 maio 2023.

1989, p. 35). Portanto, o entendimento sobre o contexto da precarização do trabalho docente envolve o contexto histórico da precarização do trabalho.

Para Marx (1989), o trabalho é exatamente aquilo que nos difere dos outros animais, é o alicerce da existência humana. Por meio dele, nos diferenciamos dos outros animais, transformamos a natureza conforme nossas necessidades. E, à medida que transformamos a natureza, também transformamos a nós mesmos e as relações que temos com os outros. Assim:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1989, p. 202.)

Conforme Saviani (2000), o processo de produção dos meios de existência e o processo de aprendizagem estão juntos. O autor salienta que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2000, p.15). Dessa forma, acredita que a educação é aquela que dá os fundamentos técnicos e científicos para transformação da natureza, da sociedade e de si mesmo.

Segundo o autor, com o desenvolvimento da produção industrial, surge a divisão do trabalho, a luta pelo excedente, o surgimento da propriedade privada sobre a terra, a dominação de uma classe sobre a outra. Por conseguinte, “[...] configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários” (SAVIANI, 2007, p. 155), características essenciais nas relações sociais dentro do processo de produção capitalista.

De acordo com Silva (2019AM), a partir da constituição do modo de produção capitalista e da generalização do mundo da mercadoria, o trabalho perde a dimensão do trabalho concreto, constituinte do ser social, perde a questão de ser da essência humana para se tornar trabalho abstrato²⁵. Esse trabalho inserido na lógica capitalista de acumulação de bens não existe sem ser permeado pelas categorias que são inerentes ao capitalismo como a exploração, a expropriação e a precarização.

Dessa maneira, as crises sofridas pelo capitalismo geraram novos arranjos no modo de produção, desencadeando mudanças nas relações sociais e nas relações de produção de capital, provocando mudanças nas relações de trabalho em geral. Por conta disso, a precarização do

²⁵ Trabalho abstrato, uma atividade estranhada e fetichizada, que cria valor-de-troca (SOARES, 2012, p. 3).

trabalho docente não é algo restrito ao campo educacional, mas está inserida num contexto global de precarização do trabalho. Notemos que:

O mundo do trabalho é um jogo de forças comandado pelos interesses dos empregadores que, inserido numa realidade socioeconômica mais desfavorável aos não qualificados, impõe trabalhos precarizados a uma enorme camada da população. Do setor industrial ao setor de serviços, do trabalho formal ao trabalho informal, tanto em espaços privados como em espaços públicos, em especial a educação. Incontáveis sujeitos vivem longe das possíveis vantagens que vêm do núcleo privilegiado do capitalismo. (SOARES, 2012, p. 4.)

A partir da década de 1990, Gonçalves (2022) afirma que houve uma forte influência das políticas neoliberais internacionais sobre a organização das políticas públicas no Brasil, aderindo ao movimento de reforma educacional global pautado pela agenda dos organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO, entre outros. A inserção avassaladora dessas políticas neoliberais instigou também a NGP, que assumiu fortemente o modelo gerencialista de gestão pública.

Dessarte, nos últimos 30 anos, tivemos profundas mudanças no contexto conjuntural brasileiro que aprofundaram o processo de precarização do trabalho em nível nacional atingindo o campo educacional de forma intensa. Nos anos 1990, tivemos um forte avanço do neoliberalismo no país; Reforma Bresser - modificando a gestão pública; terceirização ampliada fortemente dentro das escolas públicas, em substituição aos servidores como porteiros, merendeiras e serventes passam a ser terceirizados; forte utilização do dispositivo de contrato temporário usada de forma permanente; e lei de responsabilidade fiscal (GONÇALVES, 2022). A partir de 2010, a precarização intensifica-se com a Emenda Constitucional n. 95/2016; a reforma trabalhista; a lei da terceirização; o desemprego recorde e a uberização do trabalho (SILVA, 2021AM).

Em conformidade com as autoras anteriores, Oliveira (2021DA) ratifica que a precarização do trabalho docente passa pela precarização do trabalho como um todo. Contudo, acrescenta que a educação pública brasileira tem sofrido um forte ataque das políticas neoliberais que tem se tornado políticas de governo, provocando movimentos que atentam contra a autonomia dos professores e promovem o avanço da privatização da escola pública. Reforça, ainda, que a lógica gerencialista, empresarial levada para dentro das escolas alimenta a ideia de avaliação externa para medir a eficiência e/ou qualidade da educação, tornando-se um ataque frontal ao trabalho docente.

A autora salienta que, ao se organizar uma instituição pública como se fosse uma empresa privada, busca-se a diminuição dos gastos e, conseqüentemente, a redução de investimento naquela instituição. Dessa forma:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140.)

Aliada a essa conjuntura, após o impeachment de Dilma Rousseff e o golpe político de 2016²⁶, observou-se uma retomada do movimento de terceirização, com a aprovação da lei da terceirização²⁷: *(E2) Há uma rotatividade intensa de professores nessa escola! Há vários anos, recebemos contratos temporários em vagas de servidores efetivos. (E1) Eu vou pegar como exemplo, o turno vespertino, 50% dos professores são de contrato temporário, 50%.*

Para Oliveira (2021DA), o discurso político em nome da modernização e flexibilização no serviço público tem diminuído significativamente o número de servidores. E, conseqüentemente, o número de professores efetivos, que são maioria no serviço público. A narrativa reforça também a ideia de concorrência entre os pares, retira-se a ideia de carreira coletiva e instaura o sentimento de que cada professor deverá ser o responsável por sua profissionalização, por seu desenvolvimento e pelo desempenho que deseja ter. Com isso, sindicato e professores ficam enfraquecidos na luta por melhores condições de trabalho, como demonstra o fragmento a seguir:

(E6) Eu fiz dois cursos oferecidos pela EAPE, um havia começado de forma presencial em 2020 e depois foi para o online. Participei de formações com o MEC também. A formação ainda está bem distante da realidade.

(Q4) Por que os profissionais da educação não são tratados como humanos?

(E5) Recebo alunos com uma defasagem gigantesca. Muitos alunos com crise de ansiedade, com problemas na família. Estamos acumulando a função de educador, de psicólogo e disciplinador. São muitas funções para o mesmo profissional.

²⁶Uso casuístico da lei do impeachment e conluio entre aparato judicial e mídia corporativa para legitimar a lisura técnica do golpe. Forças institucionais perpetradoras Congresso Nacional e Aparato judicial composto por STF, Judiciário, MP, Lava Jato. Com objetivo de Reforço da hegemonia política do capital financeiro internacional e da burguesia a ele associada por meio da reivindicação e implementação de uma versão extremada da política neoliberal (MARTUSCELLI, 2020).

²⁷Lei n. 13.429/2017 - Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros (BRASIL, 2017).

Como visto, as reformas educacionais dos últimos 6 anos têm atendido a lógica da educação pautada no tecnicismo, no pragmatismo e na padronização (PCNs, BNCC e BNC - formação), na gestão corporativa e no foco em áreas nucleares do currículo (língua portuguesa e matemática). A reforma do ensino médio promove a desvalorização da formação inicial do professor ao diminuir a carga horária da FGB, obriga os docentes lecionarem disciplinas que não tiveram formação acadêmica e estimula a contratação de professores com apenas o notório saber (GONÇALVES, 2022).

(E2) O professor de ciências humanas com carga horária de 20 horas tem que coordenar na sexta-feira. Só que pela carga horária dele aqui, ele tem itinerário formativo, então, ele dá aula na sexta-feira. Que dia que ele coordena? E se ele virar para mim e falar, não vou coordenar?! Minha coordenação é na sexta! Que respaldo eu tenho para falar não, você tem que coordenar outro dia obrigatoriamente!

(Q6) É um desafio formar os alunos para o conhecimento adequado da leitura, interpretação e compreensão dos cálculos com a redução do tempo de aula destinada para a Formação Geral Básica.

(Q7) Complicado lecionar em área divergente à que fui graduada, sou obrigada a trabalhar com itinerários formativos.

(E6) Quando comecei com o Projeto de vida, ouvi muitas críticas por parte dos colegas. E até desrespeito por parte dos alunos. Sofri muito, pensei em largar o projeto. Recebi apoio da gestão da escola para continuar. Agora, melhorou um pouco, mas, foi muito difícil no início lidar com o descaso de alunos e colegas de trabalho.

(E5) Agora é uma outra problemática que a gente tem é a seguinte, por exemplo, eu tenho professores de projeto de vida que estão aplicando o projeto de vida concomitantemente, tendo que estudar e fazer outros planejamentos, por exemplo, da formação geral básica. Então assim, o professor está quase em parafuso.

Silva (2021AM) destaca que devemos perceber o modo como o capital opera para conformar novas subjetividades ao trabalhador. Acredita que não basta compreendermos que o contexto econômico atinge docentes de forma objetiva em relação à precarização objetiva – condições de trabalho e condições salariais. Precisamos entender também que existe uma precarização subjetiva motivada pelo capital em busca de modelar as subjetividades e adequar o trabalhador as novas formas de controle e organização do trabalho. Destarte:

[...] O caráter do trabalhador pós-moderno, corroído pela instabilidade, torna difícil manter laços solidários e compromissos nas relações interpessoais laborais. (SENNETT, 2009; EHRENBERG, 2010) Ao mesmo tempo, banaliza práticas de competição, de superexploração e de desrespeito à qualidade de vida no trabalho formal, informal, terceirizado, no serviço público, dentre outros. Mesmo os trabalhadores que se encontram em uma situação aparentemente formalizada, experienciam frequentemente a insegurança e a competição, vivendo a “precariedade subjetiva” no trabalho frente a condições de competição, ansiedade e altas cobranças sem apoios organizacionais suficientes (LINHART, 2009). (HASHIZUME, 2017, p. 64.)

Conforme apontamos no início deste capítulo, os dados empíricos nos mostraram que a implementação do NEM, a partir do contexto dos territórios, no Canto da Coruja enfrentou

diversas dificuldades de natureza organizacional, estrutural, tecnológica e de recursos humanos. E, apesar do esforço da equipe gestora em buscar de atenuar os problemas apresentados, percebemos o descontentamento em alguns interlocutores:

(E1) Lidar com os professores sem vontade de trabalhar e sem formação adequada é muito complicado.

(E4) Eu fico frustrado! Porque eu faço uma lista de coisas que eu tenho para resolver, ideias para desenvolver, organizo e planejo. Mas, sou atropelado por questões burocráticas, tecnológicas e jurídicas. O trabalho pedagógico acaba ficando subsumido.

(Q2) É complicado lidar com o descaso dos estudantes com as disciplinas do itinerário formativo, visto que a reprovação só ocorre pela falta nessas matérias.

(Q4) A única facilidade que vejo é enlouquecer logo nos primeiros anos de regência.

(E3) Me preocupo com os estudantes. A comunidade é cheia de problemas, é carente, os alunos têm problemas sociais sérios, problemas que têm muito mais impacto no dia-a-dia do que um projeto de vida na sala de aula. O pensamento do aluno fica em torno da vivência dele. Eu fico tentando apaziguar a relação desse aluno com o professor que não enxerga esse lado ou não consegue alcançar o aluno por falta de formação, pelas demandas do cotidiano ou resistência em mudanças.

(Q10) O NEM da forma que foi imposto trará um atraso ainda maior. Acompanhamos dentro do ambiente escolar uma terrível apatia e desesperança por parte dos envolvidos.

Soares (2012), em suas pesquisas sobre o trabalhador em educação e a precarização do seu trabalho, afirma que, nas sociedades capitalistas, o estímulo ao consumismo é intenso, os produtos produzidos vão tornando-se descartáveis e o valor de uso perde para o valor de troca, sendo as mercadorias descartadas cada vez mais rápido para que novos produtos sejam consumidos. Segundo a autora:

Este processo se materializa no movimento de vida e de rotina do trabalhador em educação que de forma desumana assume, por “determinações”, esta prática social, se tornando também uma mercadoria, onde sua “durabilidade” se mostra nas condições de precariedade do seu trabalho, levando a enfermidades, ou seja, um profissional também descartável [...]O capitalismo traz consigo uma série de contradições, muitas delas relacionadas ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que o trabalho é a fonte de humanização e é o fundador do ser social, sob a lógica do capital se torna degradado e alienado. (SOARES, 2012, p. 4.)

Em vista disso, faz-se importante lembrarmos que o trabalho docente tem sido validado por algo fora de si mesmo, como se fosse uma mercadoria avaliada na hora da compra no mercado. Contudo, a natureza do trabalho docente tem suas especificidades como menciona Saviani (2000, p. 12): “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. Logo, todo o esforço do seu trabalho é consumido imediatamente e posteriormente também.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO

Por meio da organização curricular, ajustamos e direcionamos todo o trabalho pedagógico, elencamos objetivos de ensino, selecionamos conteúdos, escolhemos metodologias que possam favorecer a transmissão e assimilação do conhecimento produzido pela humanidade e possibilitamos “[...] socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 1998, p. 11).

Em atendimento ao objeto de estudo de nossa pesquisa, procuramos descrever a organização curricular e o trabalho pedagógico realizado pelo Canto da Coruja durante o processo de implementação do NEM a partir das narrativas dos atores sociais em contexto local.

Nesse sentido, apresentaremos um entendimento sobre as teorias de currículo e tendências pedagógicas; abordaremos sobre PPP e a organização do trabalho pedagógico no Canto da Coruja e, por último dissertaremos sobre o ambiente escolar e a formação docente.

5.1 Teorias de currículo e tendências pedagógicas

No Brasil, a educação e o labor docente são regidos pela legislação oficial, especificamente pelas políticas públicas educacionais. Este conjunto de legislações normatiza, orienta, direciona e regulamenta o funcionamento do sistema educacional brasileiro em diversos setores, como o fornecimento da merenda escolar e a formação de professores.

Assim, para que o trabalho pedagógico formativo aconteça, faz-se necessária a existência de um currículo a ser seguido. Desse modo, a Lei n. 9394/96 (LDB), ao falar da organização da educação nacional, afirma que:

Art. 9 – A união incumbir-se-á:

IV – estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum; [...] (BRASIL, 1996.)

Em seu art. 26, a LDB menciona ainda que os currículos deverão respeitar a BNCC, instrumento de ação pública que orienta sobre a matriz curricular comum que deverá ser seguida por todas as escolas do país. Além disso, essa norma direciona para que os currículos atendam a uma parte diversificada que considere os conhecimentos locais característicos de uma determinada região e comunidade escolar. No art. 27, salienta:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996.)

Com efeito, o currículo é uma organização pedagógica que não tem apenas o objetivo de trabalhar conceitos (MOREIRA, 1998). Conforme o ser humano foi construindo novas tecnologias, novos conhecimentos, como a linguagem escrita, por exemplo, foi percebendo a necessidade de passar este conhecimento para um número maior de pessoas. Palavra originada “do latim *curriculum*, ‘pista de corrida” (SILVA, 2021TT, p. 15), o currículo surge como um percurso a ser corrido com etapas a serem vencidas.

Na Roma Antiga, o conjunto de atividades honrosas de um sujeito era considerado como *Cursus Honorum*. A carreira de futuro cidadão dependeria do percurso ou caminho considerado significativo socialmente (SILVA, 2020TT). Durante a Idade Média, o currículo era entendido como um programa a ser ensinado, priorizando o saber e a fé, e era dividido em dois momentos: *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), etapa básica para quem estava começando os estudos; e *Cuadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), direcionado para os que finalizassem a etapa inicial, entendido como momento de desenvolvimento, utilização ou aplicação.

Todas as organizações de conhecimento entendidas como caminho a ser percorrido, ocorridas na Antiguidade, Idade Medieval e Idade Moderna são consideradas apenas experiências curriculares. Somente no início do Século XX, nos Estados Unidos, com a crescente urbanização, o fomento a produção fabril e o incentivo a educação em massa, surgem discussões sobre o currículo. Estudiosos como Dewey, Tyler e Bobbit investigam a melhor forma de se fazer o currículo, como deve ser definido e como deve ser trabalhado (SILVA, 2021TT).

Juntamente com os estudos curriculares, nasce a **Teoria Tradicional**, que, com tendência liberal, assume a atividade técnica de fazer com que o currículo promova eficiência no trabalho educativo. Segundo Silva (2021TT, p. 17), baseia-se na transmissão de conteúdos e caracteriza-se por priorizar: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”. Outrossim, Bobbit (*apud* SILVA, 2021TT, p. 24), um dos maiores representantes desta teoria, em seu livro *The Curriculum*, afirma “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”.

A partir da década de 1960 do Século XX, surgem movimentos sociais questionando as sociedades de classes desiguais oriundas do modelo capitalista de produção. Preocupados com a emancipação do sujeito enquanto ser humano que pertence a uma sociedade desigual, vários estudiosos passam a criticar o modelo de organização da Teoria Tradicional, dentre eles destacam-se: Freire, Althusser, Bernstein, Young, Pinar, Apple, Passeron e Giroux. Suas críticas gravitavam em torno do poder ideológico do currículo, produzindo teorias de desconfiança, questionamento e transformação social. Este movimento intelectual gerou o que ficou conhecida como **Teoria Crítica**. Segundo Silva (2021TT, p. 30):

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

A Teoria Crítica entende o currículo como uma construção social. É a “[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (SACRISTAN, 2000, p. 17) e caracteriza-se pela crítica ao currículo tradicional e pelas palavras-chave: “[...] ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2021TT, p. 17).

Existe uma similitude epistemológica entre o campo dos estudos curriculares de olhar mais crítico e a seara da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que, em ambos os casos, a concepção científica emanada na gênese das duas correntes é o marxismo. Portanto, as noções de educação, função social da escola e formação humana se coadunam.

Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica surge em oposição crítica à Teoria Tradicional e ao modelo curricular da Escola Nova, buscando superar os limites das pedagogias tradicionais e das teorias crítico-reprodutivistas, seu método parte da prática social, seguida da problematização, da instrumentalização, da catarse e do retorno à prática social. Para Gasparin (2020), esses 5 passos exigem que o educador organize os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, destacando que este é produzido pela humanidade nas relações sociais de trabalho.

Desse modo, o trabalho pedagógico desenvolvido sob a perspectiva da PHC busca o equilíbrio entre teoria e prática a fim de que possibilite a aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, tornando os educandos participantes ativos de uma educação política e de uma sociedade democrática. Ademais, compreende o homem como um

ser que se constitui historicamente e pontua que o processo educativo deve promover aos indivíduos acesso ao acervo de conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Seu idealizador Dermeval Saviani (2021), orientado pela teoria marxista e pela psicologia histórico-social de Vygotsky, salienta que o trabalho desenvolvido pela escola deve fomentar a subversão da ordem capitalista, de modo que trabalhadores possam apropriar-se intelectualmente dos conhecimentos e das conquistas sociais, tornando-se capazes de compreenderem a sociedade em que vivem. Portanto, a PHC apresenta-se como uma teoria importante para os trabalhadores, pois se constrói como um instrumento político capaz de promover a eles uma possibilidade de libertarem-se do domínio de grupos hegemônicos dentro da sociedade capitalista.

No Século XX, final dos anos 1980, surgem estudiosos oriundos das artes, linguística e literatura, tecendo apontamentos, segundo eles, mais profundos que a Teoria Crítica. Assim, desconsideram a Modernidade, as metas narrativas, o relativismo e o foco no sujeito coletivo; e evidenciam o Pós-estruturalismo, o Pós-colonialismo, o Multiculturalismo, os Estudos culturais e de gênero e o currículo como narrativa étnica/racial (SILVA, 2021TT).

É nesse momento de discussão que surge a chamada **Teoria Pós-Crítica**, fortemente caracterizada pelas questões relacionadas ao multiculturalismo, gênero, raça, etnia, sexualidade, cultura, representação, saber-poder, significação e discurso, subjetividade, identidade, alteridade e diferença (SILVA, 2021TT). Seus principais representantes são: Bhabha, Foucault, Derrida, Deleuze, Fanon, Said, Williams, Hall e MacLaren.

Influenciada pelo mundo fabril de priorizar o planejamento buscando a eficiência, a organização curricular da Teoria Tradicional foi norteadada por ideias que movimentavam o poder econômico, ou seja, o currículo fora sistematizado sob uma perspectiva alheia às dinâmicas da sala de aula (SILVA, 2021TT). Com estudos profundos sob críticas ao modelo tradicional de currículo, a Teoria Crítica salienta a importância do sujeito cognoscente capaz de produzir a si mesmo e mudar sua realidade social. Posteriormente, temos a Teoria Pós-Crítica que chega aprofundando as discussões sobre o sujeito, não mais como ser coletivo, e sim, como sujeito que deve ser respeitado dentro da sua individualidade. Assim:

[...] as teorias de currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2021TT, p. 15.)

Nesse contexto, baseados nas teorias explicitadas, foram surgindo alguns modos de classificar tipos de currículos como: o Tradicional; Racional; Escola Novista ou Progressista; Construtivista; Sociocrítico; Integral ou Globalizado; e o Currículo como produção cultural. Assim, a organização curricular e o trabalho pedagógico são planejados mediante a concepção de educação que se deseja alcançar, ou seja, conforme a escolha da teoria curricular e da tendência pedagógica a ser desenvolvida. Vejamos, explicitadas nos Quadros 12 e 13, as sínteses das tendências pedagógicas desenvolvidas no Brasil a partir dos apontamentos dos autores abordados nesta pesquisa.

Quadro 12 - Tendências liberais ou hegemônicas					
Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Professor X aluno	Aprendizagem
Pedagogia Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimento e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias e cada idade.
Tendência Liberal Renovadora Progressiva	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliar no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas
Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos	Método baseado na facilitação da aprendizagem	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.
Tendência Liberal Tecnicista	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.

Fonte: elaborado pela autora

Ao examinarmos os quadros, percebemos que o papel da escola, os conteúdos trabalhados, a metodologia empregada, os papéis de professores e alunos e o processo ensino-aprendizagem se diferenciam conforme a política curricular direcionada pelo Estado.

Quadro 13 - Tendências mais progressistas ou contra hegemônicas					
Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Professor X aluno	Aprendizagem
Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social	Temas geradores	Grupos de discussão	A relação é de igual para igual, horizontalmente	Resolução da situação problema
Tendência Progressista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário	As matérias são colocadas mas não exigidas	Vivência grupal na forma de autogestão	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres	Aprendizagem informal, via grupo
Tendência Progressista “crítico social dos conteúdos” e/ou “histórico-crítica”	Difusão dos conteúdos	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com Sacristán (2000), ao desenvolver políticas curriculares, o Estado orienta o caminho curricular a ser seguido por meio do “*currículo prescrito*”. Este é apresentado aos professores e transformado em “*currículo modelado*” pela própria escola. Enquanto estiver sendo trabalhado, é chamado de “*currículo em ação*”. E, após sua conclusão, recebe o nome de “*currículo realizado*”. Posteriormente à sua avaliação, é chamado de “*currículo avaliado*”. Assim, segundo Veiga (1995, p. 26-27):

[...] currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Sacristán (2000) nos lembra que mais importante do que delinear as tipificações curriculares é preciso garantir a consolidação dos espaços democráticos de autoria curricular. Considerando as reflexões do autor, defendemos que sejam dadas todas as condições intelectuais e estruturais para que professores/as, atuantes no NEM, sejam autores/as dos seus currículos.

5.2 Projeto Político Pedagógico e a Organização do trabalho pedagógico no Canto da Coruja

Conforme observamos no decorrer desta pesquisa, o campo dos estudos curriculares é permeado por disputas políticas. Sua construção é marcada por relações de poder que envolvem conflitos econômicos, políticos, sociais e culturais que refletem diretamente na organização do trabalho pedagógico das escolas (APPLE, 2000).

Para Silva (2020FT, 2021FT), as políticas educacionais tiveram várias mudanças, principalmente no que diz respeito às políticas curriculares. Essas modificações enfatizam a necessidade de autonomia e formação docente continuada, visto que, como menciona o estudioso:

A evocação de autoria pode ocorrer quando o documento oficial, no caso a BNCC, carece de adaptações aos espaços em que deve ser praticado. Gimeno Sacristán (2000) aponta que o “currículo modelado” ocorre justamente no exercício da autonomia coletiva de professores, coordenadores e gestores das instituições de ensino; portanto, o ato de elaborar os projetos político-pedagógicos (PPP), os planos de ensino e os de aula é a oportunidade ideal para reconstruir e remodelar os “currículos prescritos” – BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – para atender também às especificidades da cultura local. (SILVA, 2021FT, p. 161.)

As escolas de ensino médio possuem um grande desafio pedagógico no processo de implementação do NEM, que perpassa, sobretudo, pelo entendimento da relação entre as políticas curriculares e seus impactos no trabalho docente em cada elemento da organização do trabalho pedagógico e, principalmente, na construção do currículo modelado.

No DF, esse desafio revela-se importante, haja vista o fato de a BNCC apresentar-se distante dos ideais teóricos que orientam o Currículo em Movimento da SEEDF (SILVA, 2021FT). Com efeito, o Currículo em Movimento (CMEMDF) é um documento coletivo, elaborado de forma democrática, baseado nas teorias críticas e pós-críticas de currículo; apoia-se na PHC e na Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky); procura garantir uma educação integral e integrada, propiciando o acesso, a permanência e a qualidade de ensino, enquanto a

BNCC assenta-se numa nebulosa concepção mais neotecnicista e tradicional de ensino, baseada na aquisição de habilidades e competências sem aprofundamento teórico sobre conhecimentos (SILVA, 2021FT).

Além desses dois instrumentos de políticas educacionais, temos outro documento norteador do trabalho pedagógico, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nele, encontram-se os objetivos estabelecidos pela instituição em gestão democrática com a comunidade escolar.

Trata-se de um documento que norteará toda organização pedagógica da escola e da sala de aula. Sua construção deverá prezar pelo planejamento coletivo das ações a serem efetivadas durante todo o ano letivo. Ou seja, é um projeto construído intencionalmente para direcionar o trabalho pedagógico e explicitar o compromisso coletivo assumido por todos durante sua construção (VEIGA, 2013). Conforme a Lei n. 9394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996.)

Nesse sentido, Veiga (2013) salienta que o currículo é uma construção coletiva do conhecimento escolar, algo pensado e decidido por todos e explicitado no PPP. Para que uma escola consiga organizar o seu PPP respeitando a especificidade de sua comunidade e favorecer a organização curricular e o trabalho pedagógico, precisa-se entender as políticas curriculares e ter autonomia para elaboração do seu projeto, uma vez que esse deverá ser materializado no chão da escola como uma construção coletiva que garanta sua identidade.

Portanto, ao elaborar o PPP coletivamente, faz-se necessário refletir sobre várias questões como: a função social da escola; qual a sua missão; o que deseja construir; o que se espera alcançar; em que sociedade está inserida e qual deseja formar; seus objetivos; suas metas; profissionais; necessidades da comunidade; formação dos alunos; avaliação constante; e, principalmente, deve ser revisado e marcado pela interação entre as pessoas. Caso contrário, afirma Veiga (2013), poderá ser engavetado por não fazer sentido para aquela comunidade escolar.

(E6) Todo ano, na semana pedagógica, eram apresentados tanto PPP como todos os projetos que tínhamos, devido às demandas do novo ensino médio, isso não aconteceu aqui na escola. O PPP antigo, eu tenho conhecimento. Agora como foi feita a releitura do PPP desconheço.

(E3) Cheguei na escola este ano pelo remanejamento. Não tem como ajudar construir o PPP sem conhecer a escola. Desenvolvi um plano de ação, da orientação educacional e foi anexado ao PPP.

No ambiente escolar, constatamos que a construção do PPPCCORUJA foi baseada em levantamento realizado na comunidade escolar. Aos professores foi dada a oportunidade de escolher a eletiva em que ele gostaria de estar trabalhando.

(E1) O documento solicitando para refazer nosso PPP, chegou entre um bimestre e outro. Nós, já havíamos realizado um levantamento com todos os estudantes, turma por turma, sobre todos os aspectos que envolvem a escola de natureza social, administrativa e pedagógica. Tudo foi avaliado por eles, desde a cantina, a equipe da gestão, supervisão, professores, projetos e secretaria. Devido a reestruturação do NEM, retiramos projetos que ocorriam anteriormente, para colocar as nossas trilhas e eletivas.

(E2) Nós sempre fomos da coordenação, da conversa e do diálogo. Reelaboramos nosso PP a partir dos índices que tínhamos, sobre perfil de entrada e saída dos estudantes, perfil de professores que estamos recebendo, projetos que seriam possíveis ter continuidade. Infelizmente, as demandas burocráticas acabam nos impedindo de realizar um trabalho melhor, sei que é possível. Mas, neste momento não conseguimos realizar da forma que gostaríamos.

Houve, também, um consenso entre os entrevistados de que o tempo destinado para a construção efetiva do PPP é impossível de ser realizado. Cerca de 90% dos professores que responderam ao questionário disseram não ter participado da elaboração. Os interlocutores das entrevistas semiestruturadas nos trouxeram.

(E4) A reelaboração foi uma demanda muito repentina que precisava de ser cumprida em poucos dias ou semanas. Participei indiretamente, fizemos um levantamento exaustivo, no ano passado, que foi utilizado como subsídio para reformulação. Eu estava atribulado com outras questões do novo ensino médio e a direção me deixou a parte do processo de escrita.

(E5) A gente está cuidando de tantas outras demandas, tudo tem prazo e tudo é urgente. Muitas vezes, fica a cargo da direção mesmo.

De acordo com a gestão, o fato de a escola ter recebido 26 professores de contrato temporário no diurno e 8 no noturno atrapalha muito a construção do PPP da escola. Conforme mencionamos anteriormente, há uma grande rotatividade de professores de contrato temporário na escola, e esses chegam depois da semana pedagógica.

Examinando os PPPs das 12 escolas-piloto em 2021, percebemos que todas as escolas apresentam a organização curricular prioritariamente em consonância com a BNCC. Algo que nos remete ao que o curriculista Silva (2020FT, 2021FT) já havia chamado atenção para o fato de a organização curricular do NEM no DF enfrentar um grande desafio para sua implementação, visto que a BNCCNEM aprovada não se declara como currículo.

Identificamos, ainda, que há uma confusão sobre a função social da escola com sua missão e seus objetivos.

Ao elaborarmos o currículo a ser seguido, intenciona-se alcançar objetivos pré-definidos. Para tanto, é importante ter clareza sobre o perfil do aluno que chega e o perfil do aluno que se espera formar. Em análise documental, a partir do aporte teórico apresentado, observamos que a BNCCNEM apresenta características pertencentes às tendências de educação liberais ou hegemônicas, com forte adesão à teoria tradicional de currículo, que espera receber um estudante protagonista capaz de alcançar as seguintes competências ao final do ensino médio: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural digital; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia; 10. Responsabilidade e cidadania. Essas deverão ser sido desenvolvidas dentro das áreas de conhecimento expostas na Figura 7:

Figura 7 -Áreas do conhecimento BNCCNEM



Fonte: (BRASIL, 2018)

Assim, o currículo proposto pela rede de ensino do DF apresenta a concepção de educação com tendência progressista ou contra hegemônica, declara fortemente adesão as teorias crítica e pós-crítica de educação, espera que o alunado desta etapa chegue com capacidade de “[...] aprofundamento e a consolidação das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 46). Contudo, enfatiza a necessidade de construção de um caminho que integre a teoria e a prática de modo que o estudante saia do ensino médio como “[...] cidadãos conscientes sob a concepção multiculturalista para efetiva *práxis* dos Direitos Humanos e valores sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 46).

No Canto da Coruja, o objetivo geral da instituição “é incentivar os alunos a permanecerem na escola, adotando diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem para os vários anseios, próprios dessa faixa etária” (PPPCCORUJA, 2022, p. 18). Assim, busca recriar o ensino médio, tornando a escola acolhedora e compromissada com a preparação do estudante para o mercado de trabalho e/ou acesso ao ensino superior. No documento, apresenta uma concepção progressista ou contra hegemônica de educação e enfatiza os ideais das teorias crítica e pós-crítica como possibilidade de uma educação emancipatória.

(E1) Meu maior desafio é manter o estudante em sala de aula, fazer com que ele valorize a escola, o professor e os estudos.

(E2) Como professora o maior desafio é conseguir alcançar o estudante desmotivado que vem para a escola porque a mãe obriga.

(Q4) É difícil lidar com o desânimo dos alunos, falta de perspectiva, alma, luz.

(E6) Desenvolver atividades pedagógicas que despertem a vontade e o interesse desse aluno é difícil.

(Q2) Tenho dificuldade em lidar com o descaso dos estudantes com essas disciplinas do itinerário formativo.

(Q7) Meu desafio é trabalhar com a falta de motivação dos alunos.

Seguindo as orientações contidas na legislação federal e estadual, realiza a organização do trabalho pedagógico escolar a partir dos pressupostos teóricos explicitados no Currículo em Movimento²⁸. Ademais, assume a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria da Psicologia Histórico-Cultural como pressupostos teóricos para o fazer pedagógico. Apresenta em seu PPP a organização curricular, explicitada na Figura 7, sendo a Formação Geral Básica (FGB) com 1800h e itinerários formativos (IFs) com 1200h.

De acordo com o PPPCCORUJA (2022, p. 38):

A Formação Geral Básica é composta pelas competências e habilidades da BNCC, a serem organizadas dentro das áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) que devem nortear a (re)elaboração dos currículos das Secretarias de Educação, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, de modo a fortalecer a formação integral dos estudantes.

No PPPCCORUJA (2022), está exposto que os IFs abrangem as 5 áreas do conhecimento, as quais os estudantes puderam escolher e aprofundar seus estudos. Assim, para a escola, os IFs: correspondem ao aprofundamento de estudos na forma de componentes curriculares que privilegiam as experiências interdisciplinares e transdisciplinares nas quatro áreas do conhecimento, por meio da contextualização para apreensão e intervenção na

²⁸Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 2 maio 2022.

realidade; são reorganizados semestralmente pelos alunos de acordo com seus interesses, por meio da inscrição em 06 ou 05 componentes curriculares eletivos orientados por um catálogo de oferta elaborado pelo corpo docente da escola; são ofertados em 02 dias de aula por semana; são de matrícula obrigatória e cursados individualmente por cada aluno(a). (PPPCCORUJA, 2022, p. 39.)

Dessa forma, em 2022, o Canto da Coruja, conforme descrito no PPP, ofereceu, além do componente curricular obrigatório, Projeto de Vida (PV), os seguintes IFs apontados no Quadro 14 e pela Figura 8:

Quadro 14 – Itinerários formativos oferecidos em 2022 e área de conhecimento				
Eletivas	Linguagens e suas tecnologias	Matemática e suas tecnologias	Ciências humanas e sociais aplicadas	Ciência da natureza e suas tecnologias
Música e filosofia	✓		✓	
Mitos em quadrinhos	✓		✓	
Cultura e sociedade			✓	
Cinema, sociedade e cidadania			✓	
Doenças que assolam a humanidade epidemiologia aplicada no cotidiano				✓
Experimentos de física				✓
Astronomia básica				✓
Nutrição				✓
PASseando nas artes – análise das obras do PAS/UNB	✓			
Amarelo – o rap trilhando trajetórias de vida	✓		✓	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na análise documental

Figura 8 – Organização curricular do PPP Canto da Coruja



Fonte: PPPCCORUJA (2022)

Norteados pelo CMEM, o Canto da Coruja segue os seguintes eixos transversais: Educação para diversidade; Cidadania e educação em e para os Direitos Humanos e Educação e Sustentabilidade. Dessa maneira, abraçando os princípios epistemológicos contidos na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-cultural, “[...] objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais, superar as concepções de currículo como prescrição de conteúdos, considerar os saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos e abrir espaços para temáticas de interesses sociais” (PPPCCORUJA, 2022). Assim sendo, conforme descrito no PPP, busca fomentar a aprendizagem por meio da unicidade teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização.

Com isso, propôs-se a realização de duas atividades avaliativas globais, a saber, uma Redação Interdisciplinar, com o intuito de aprimorar a leitura e a expressão escrita do aluno, abrangendo todas as disciplinas do currículo, com temas diversos e atuais e com o repasse do resultado alcançado, para todos os componentes curriculares, ampliando o letramento e uma Avaliação Multidisciplinar, que promoverá a integração das disciplinas, abordando temas correlatos e proporcionando ao educando uma visão ampla do assunto. Essas atividades contribuirão para o desenvolvimento do trabalho coletivo e promoverão uma aprendizagem significativa (PPPCCORUJA, 2022, p. 34).

Para os participantes da entrevista, o trabalho integrado interdisciplinar ocorre de forma insatisfatória e poderia melhorar. Contraditoriamente, para os professores que responderam ao questionário, a integração e interdisciplinaridade ocorre por unanimidade. Na realidade, o que identificamos foi uma inconsistência entre o que está escrito e o que realmente se consegue fazer.

(E1) A gente tenta na medida do possível. A equipe de códigos e linguagens são mais interagidos. Outras áreas têm mais dificuldades.

(E2) Sinceramente, acho que não. Já fomos muito mais alinhados, principalmente na época do PNEM. Interdisciplinar e formativo, são palavras que nos acompanham desde o começo da nossa carreira. Nem todo mundo sabe o que significa, acham que fazendo um trabalho que a nota vai para todos os estudantes é interdisciplinar, não é! Embora tenhamos realizado ações para que isso aconteça, ainda não conseguimos realizar da forma que deveria ser feita.

(E4) Em situações que estão bem ou mal consolidadas pelo PPP, que é o caso das avaliações interdisciplinares e dos projetos. Por exemplo, a avaliação multidisciplinar e o Projeto sobre a Consciência Negra que está envolvendo todo mundo da escola.

(E5) Eu percebo que isso tem acontecido mais no turno vespertino. Temos professores recém-formados que não foram preparados para dar aula. Assim, como temos professores que não querem abandonar a prática que faziam há muitos anos.

Em relação ao PV, também ocorre um conflito de entendimento. 100% dos participantes da entrevista pontuam que o PV não está sendo trabalhado como orienta a legislação. Salientam

que não sabem exatamente como ele está sendo trabalhado, (E2) *na prática, vejo ações isoladas dos professores, não existe um compartilhamento dessas ações enquanto currículo, pois as práticas não são partilhadas com os outros professores.* Já os professores que responderam ao questionário afirmam que o PV tem contribuído para a organização do trabalho pedagógico.

(E1) Ele nos ajuda porque ele está dentro do pacote do trabalho pedagógico. Ele não fica de fora. Mas, ele ainda não se tornou aquilo que a SEEDF e o MEC planejam que eles se tornem um dia.

(E2) Desde o começo eu ouvi falar que o projeto de vida era o carro chefe do novo ensino médio. Na prática, não é assim.

(E4) Nas formações das quais eu participei, pouco ou nada falavam sobre projeto de vida. O projeto de vida necessariamente aparecia nas formações quase que exclusivamente como componente curricular.

(E5) Com os relatos dos professores que estão à frente do projeto de vida, estão sendo trabalhados questões emocionais. Como que você vai atribuir uma nota, por exemplo, para um menino que não tem projeto de vida e que está emocionalmente doente?

Todos os participantes apontaram a coordenação pedagógica como espaço para a integração e interdisciplinaridade do trabalho pedagógico. Contudo, um professor afirmou que esse espaço ocorre de forma mediana e duvidosa. Segundo a direção, existe professor que, no horário da coordenação, está tendo que entrar em sala em virtude da desorganização da carga horária do professor.

(E2) Apenas nos espaços de coordenação. Antigamente, a gente reunia, naqueles dias temáticos, vespertino e matutino, tudo no mesmo horário para alinhamento das atividades. Sabemos que é necessário. Hoje, às vezes parece que estamos em três escolas diferentes.

(E5) Nas coordenações coletivas e nas coordenações por áreas do conhecimento. Porém, a maior parte do tempo é resolvendo questões que vão surgindo.

(E4) Os espaços que temos são os institucionalizados, as coordenações. Estamos aqui no mínimo três vezes por semana para esse trabalho integrado que, às vezes, funciona e, outras vezes não.

Para Silva (2007), a coordenação pedagógica é um espaço extremamente importante. Trata-se de um espaço coletivo capaz de organizar e reorganizar o trabalho pedagógico a partir da compreensão coletiva da realidade. É momento de pensar coletivamente sobre a realização de um trabalho pedagógico capaz de atender as necessidades de aprendizagens dos estudantes. Ressalta que é um momento de formação continuada que possibilita a reavaliação das práticas educativas, bem como a construção da *práxis* pedagógica. Assim:

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal modo que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, [...] (VASCONCELLOS, 2004, p. 87.)

Dessarte, entendemos que, para o alcance de uma educação emancipadora como propõe a PHC, faz-se necessário sair do pensamento do senso comum e assumir uma consciência filosófica, pois somente essa passagem é condição necessária para promover uma educação revolucionária. Essa consciência nos permite perceber que “[...] o empírico e o abstrato são momentos do conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento” (SAVIANI, 2003, p. 5). Isso significa aproveitar os espaços para construção do conhecimento a partir da realidade concreta, a partir das demandas e necessidades da comunidade escolar, assumindo o PPP e a coordenação pedagógica como espaço de transformação social.

5.3 O ambiente escolar e a formação docente

O ambiente educacional é organizado pelo Estado, pelas redes estaduais, distrital, municipais e pelas instituições de ensino ou unidades de ensino (UE). Esse ambiente institucional é composto por uma estrutura complexa para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Apesar de o/a professor/a ser um dos principais elementos para que aconteçam as práticas educativas, o ambiente educacional é extremamente importante e pensado a partir das concepções dominantes dentro da sociedade, bem como de ideias sobre família, valores sociais e comportamentos (PRADO, 2017).

Segundo Libâneo (2015), para que a escola seja um espaço de promoção do ensino-aprendizagem, ela precisa de um ambiente produzido a partir da organização e gestão da estrutura de funcionamento: formas de coordenação e gestão do trabalho, correta utilização dos recursos materiais, financeiros e humanos, visto que se trata de um ambiente composto por pessoas que interagem e se relacionam em prol do desenvolvimento do aluno.

O autor acentua que, independentemente da temporalidade (passado, presente ou futuro), a escola tem a função de ensinar. Isso significa fornecer aos alunos a possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades reflexivas. E, atualmente, apesar das transformações tecnológicas, midiáticas, econômicas e sociais, a escola precisa resistir e manter sua característica precípua do ensinar, organizando seus conteúdos a partir das características de seus alunos e da sua comunidade escolar, tendo como premissa que “[...] o ambiente escolar, o que se faz e o que se diz na escola, influenciam poderosamente os processos de aprendizagem dos alunos e professores” (LIBÂNEO, 2015, p. 2).

Nesse sentido, durante a produção de informações desta pesquisa, a partir do contexto dos territórios, ou seja, das relações humanas no ambiente escolar, identificamos que a falta de formação docente adequada foi uma dificuldade apresentada e que influenciou significativamente

a organização pedagógica no ambiente escolar. Portanto, lembramos o que diz Oliveira (2021DM) ao afirmar que uma política educacional, ao chegar no ambiente escolar, sempre apresentará diferença daquilo que foi idealizado pela legislação oficial, pois está condicionada à subjetividade dos atores envolvidos diretamente na materialidade da política, sejam eles professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as.

O Canto da Coruja apresentou, em 2022, todos os profissionais com formação acadêmica inicial de graduação, inclusive, os que declararam estar trabalhando com eletiva (IF). Apenas um professor dos que responderam ao questionário tem mestrado; 60% estão na escola a menos de um ano; 10% está há cinco anos; e 30% está há dois anos. Todos responderam possuir formação inicial acadêmica em licenciatura.

(E2) Infelizmente a gente não está conseguindo desenvolver um bom trabalho, não só em termos de sistema, mas, principalmente, a nível pedagógico. Porque os professores eles não recebem uma formação adequada. Então, como é que você quer formar estudantes? Tem professor aqui que nunca trabalhou com o ensino médio!

Analisando todas as respostas das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, constatamos que a gestão da escola apresenta maior experiência como professoras e pessoas que trabalham na escola. Notamos, ainda, que 80% dos que responderam à entrevista possuem mais de 10 anos de profissão, sendo o coordenador do ensino médio com maior graduação, doutorado em sociologia.

(E1) Aqui, eu fui aluna. Retornei como professora de língua portuguesa, fui coordenadora e trabalhei com formação continuada do curso Pacto Nacional de fortalecimento do ensino médio oferecido pela EAPE em parceria com a UNB.

(E2) Eu sou bacharel e licenciada em biologia. Estou nesta escola há vinte e um anos incompletos. Já fui coordenadora, formadora e desenvolvi vários projetos na minha área.

(E4) Eu em particular, tenho uma facilidade pessoal. Como o novo ensino médio enseja pesquisa, enseja autoria. Seja para alunos, sobretudo, especialmente, aos professores. Eu me divirto pesquisando!

Segundo a professora de Projeto de Vida (PV), ela tem 25 anos de experiência docente e está com o itinerário formativo PV desde o início da pilotagem, ou seja, desde o momento da experimentação. Afirma ter recebido formação tanto da EAPE (DF) quanto do MEC, e que procurou outras instituições para melhor se preparar: *(E6) Participei das discussões antes da implementação e de várias formações ofertadas pela secretaria. Eu lhe digo, a formação ainda está distante da realidade.*

Outro dado importante é o fato de que 80% dos professores que responderam ao questionário possuem mais de 10 anos de profissão com exceção de dois professores que

iniciaram a carreira a pouco tempo, sendo um com 12 meses e outro com seis meses de experiência.

Quanto a isso, para Vasconcelos (2020), a formação inicial do professor é extremamente importante e deveria ser valorizada tanto quanto a carreira de um médico, com formação de aproximadamente 8 anos, com estágio desde o 1º semestre, com aprendizagem de metodologias e proporcionando aprofundamento em diversos saberes que envolvem a atividade humana como: saberes que englobam a área de humanidades; saberes que envolvem as atividades humanas; saberes das áreas do conhecimento numa perspectiva disciplinar; saberes da profissão docente (legislação, estrutura e responsabilidades); e saberes pedagógicos que envolvem a ciência da educação, saberes didáticos e curriculares.

(E4) Minha formação não me fez sentir preparado para entrar na sala de aula de ensino médio. Eu não tive sociologia antes da graduação. Realizei muita pesquisa e interlocuções com colegas sobre o currículo, os conteúdos trabalhados em cada ano, sobre objetivos de aprendizagens, estudei as provas do PAS e fui construindo um caminho.

(E1) É um desafio lidar com os professores sem vontade de trabalhar e sem formação adequada.

Conforme suas pesquisas, Vasconcelos (2020) ressalta a necessidade de uma formação inicial que aprofunde sobre a história da educação, que estimule o conhecimento sobre as práticas educativas seja no Brasil ou no mundo. Contudo, acentua que as formações nas universidades estão sendo insuficiente, pois estão fora da realidade e que estas reforçam as contradições existentes entre o discurso e a prática docente. Destarte:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1992, p. 12-13.)

Outrossim, conforme Pimenta (2018), um ensino reflexivo e emancipador somente ocorrerá a partir de um docente que tenha sido formado sob a perspectiva de uma formação que tenha como objetivo engendrar um professor profissional crítico reflexivo pesquisador da prática docente. Ou seja, um profissional que consiga desenvolver o seu trabalho tendo como referência tudo aquilo que envolve, interfere, inclui, problematiza, estimula ou impede a realização do ato docente no ambiente escolar. Dessa forma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 12-13.)

Por conseguinte, como menciona Pimenta (2018), faz-se necessário que o curso de licenciatura seja um curso de qualidade com formação teórica sólida para que o futuro docente compreenda as realidades em que atua ou atuará, propondo coletivamente possíveis caminhos que possam favorecer e assegurar o desenvolvimento de seus alunos:

(E2) Quais são os professores que nós estamos recebendo? Quais são os estudantes que nós estamos recebendo? E o que nós estamos formando? Como nós estamos formando essa galera? Tem professor que chega aqui vindo do ensino fundamental, sem saber o que é ensino médio, muito menos, o novo ensino médio. Então, eu vou para a coordenação formar professor, a diretora vai para coordenação formar professor, o coordenador do NEM está fazendo um excelente trabalho junto aos professores. Mas, estamos amarrados em questões burocráticas. Temos muitos professores que estão aqui de passagem, não abraçam a causa. Assim, como temos professores excelentes que, infelizmente, não é a maioria.

De acordo com os estudos de Gatti (2020), a dinâmica materializada no ambiente escolar, muitas vezes, poderá distanciar o professor dos estudos/pesquisas mais atuais sobre o processo ensino-aprendizagem e de outros entendimentos importantes do contexto social. Isto implica que a formação continuada destinada a esses docentes precisa fazer sentido para a realidade experienciada pela escola. Portanto, jamais poderá ser alheia a realidade concreta, pois a formação realizada apenas no campo abstrato se perde com o tempo e deixa de ser significativa.

(E1) Por nos tornamos a única escola-piloto da Ceilândia no período da pandemia. As formações foram online e com natureza mais explicativa quanto a legislação. Neste ano, as formações não atenderam as nossas necessidades práticas, pois estamos no 2º ano de implementação.

(E2) Particpei de inúmeras formações, seja presencial ou online. Existe uma teoria linda e maravilhosa que infelizmente a prática ainda não conseguiu acompanhar. A formação não atinge a prática, ela não chega na prática.

(E5) Recebi formação ano passado, enquanto eu estava em sala de aula. Infelizmente, elas não atingem a prática. Aqui foi escola-piloto, não recebemos formação prática para o segundo ano de implementação.

Os dados produzidos no Canto da Coruja nos apontaram que a maioria dos participantes da pesquisa receberam formação continuada sobre o NEM, com exceção apenas de 3 professores, sendo que 1 dos interlocutores tem mais de 15 anos de profissão docente. *(E4) As formações foram a partir do estudo da legislação, das orientações e regulamentações. Havia*

no programa deles, o intuito de trabalhar a legislação e a parte pedagógica. Chegaram a fazer algo nesse sentido, questiono muito os meios, a eficácia e a forma que conduziram.

Existem formações continuadas ou formações em serviço que não consideram o docente como ser humano composto por subjetividade, neurotransmissores diversos que trabalham em nosso cérebro influenciando nosso comportamento, gostos e motivações. Não passam de formações baseadas na transmissão de informações como se isso fosse o suficiente para realização do trabalho pedagógico (GATTI, 2003). Nesse ponto de vista, reforça:

As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. (GATTI, 2003, p. 92.)

Conforme o direcionamento dado à formação docente, Pimenta (2018) evidencia que os contextos político, econômico e social influenciam significativamente a profissão docente no país, e que, conseqüentemente, interferem na formação docente seja inicial ou continuada. Em suas pesquisas, constatou que o avanço das políticas neoliberais nos últimos 30 anos intensificou fortemente a privatização da educação pública brasileira, principalmente a formação de professores por conglomerados financeiros, que detêm 70% da formação superior sob a incumbência de empresas educacionais que priorizam a prática no lugar da teoria, que concebem o professor como apenas mais uma mercadoria dentro do capitalismo. Portanto, o consideram apenas um executor técnico que cumpre tarefas pré-definidas e não precisa de teoria.

6 PRODUTO TÉCNICO

Conforme regulamento, o PPGEMP tem como objetivo formar profissionais que possam contribuir para a ação educativa transformadora, priorizando a produção de conhecimento acerca da docência, da gestão, da ação técnico-científica e da pesquisa de modo que possa contribuir com o desenvolvimento profissional. Portanto, “[...]desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada e desenvolvimento de produtos técnicos; promoção de atividades de difusão das pesquisas e dos produtos técnicos” (UNB/FE/PPGEMP²⁹, 2019, p. 2).

Nesse sentido, o produto técnico faz parte do programa de pós-graduação em educação, modalidade profissional como uma exigência que deve ser cumprida ao final da pesquisa. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o produto “[...] é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho” (CAPES, 2019, p. 16).

Partindo do entendimento de que a compreensão sobre como o Novo Ensino Médio, uma política educacional, está sendo implementado, o mergulho no universo investigado nos permitiu perceber as lacunas existentes no que se refere ao entendimento das políticas curriculares, Projeto Político Pedagógico, coordenação pedagógica e formação docente. Observamos, ainda, que, apesar de existirem pesquisas excelentes no campo educacional, o conhecimento produzido não apresenta interação efetiva entre universidade e escola. Assim, propomos um curso de aperfeiçoamento que possa ser ofertado como curso de extensão pela Universidade de Brasília ou até mesmo por qualquer outra instituição de educação superior interessada na temática em tela.

Título: Novo Ensino Médio: estratégias para construção de Projetos Político-Pedagógicos em conformidade com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Público-alvo: Equipe gestora, professores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais do Ensino Médio da Educação Básica do Distrito Federal no âmbito da Secretaria de Estado e Educação do DF e da região do entorno.

Carga Horária: 180h.

²⁹ Disponível em: <https://www.fe.unb.br/index.php/pos-grad/home-ppgemp>. Acesso em: 14 jan. 2023.

Objetivo Geral: Promover a criação de estratégias que favoreçam o entendimento sobre a legislação curricular bem como a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda a especificidade de cada escola conforme a Pedagogia Histórico-Crítica.

Objetivos específicos:

- Elaborar um Projeto Político Pedagógico respeitando os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-crítica.
- Compreender criticamente a organização do trabalho pedagógico e seus elementos estruturantes a partir da compreensão da relação trabalho, educação e sociedade.
- Socializar conhecimentos sistematizados e divulgar técnicas nas diversas áreas do conhecimento, com vistas ao aprimoramento do desempenho profissional ou ao manejo mais adequado de procedimentos ou técnicas a partir do conhecimento laboral dos cursistas.

Justificativa:

A proposta de curso de formação continuada surge a partir das observações, experiência laboral e o arcabouço teórico sobre políticas curriculares e organização do trabalho pedagógico no que diz respeito a falta de sintonia entre as políticas públicas curriculares propostas, realidade vivida no ambiente escolar e as lacunas sobre fundamentos epistemológicos e teóricos deixados pela formação inicial. Trata-se de uma proposta metodológica de formação direcionada a equipe gestora, professores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais do Ensino Médio da Educação Básica do Distrito Federal no âmbito da Secretaria de Estado e Educação do DF.

O curso tem como objetivo principal promover a criação de estratégias que favoreçam o entendimento sobre a legislação curricular bem como a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda a especificidade de cada escola conforme a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, busca oferecer pressupostos metodológicos e teóricos que possibilitem a construção de uma *práxis* educativa transformadora que possibilite a emancipação humana.

Metodologia:

A opção metodológica assumida no curso pauta em situações didáticas em que os saberes e as experiências do cursista serão problematizados a partir de sua prática social, com a perspectiva de construir fundamentos teórico-práticos acerca do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Dessa forma, os procedimentos metodológicos contemplam: aulas expositivas dialogadas; problematizações; leituras orientadas; pesquisa; estudos/discussões; debates; seminários; sínteses; entre outras. As aulas serão desenvolvidas a partir da participação e colaboração de todos, sendo assim, o cursista deverá apropriar-se previamente dos textos de modo que os diálogos entre todos, sejam ancoradas pelas ideias desenvolvidas por pesquisadores/as e teóricos do campo educacional.

O curso de aperfeiçoamento está dividido em 3 módulos (I, II e III) cada um com uma carga horária de 60h que poderá ser oferecido em formato híbrido, com encontros presenciais e virtuais. Podendo ser ampliado por mais 60h para desenvolvimento de oficinas destinadas ao trabalho interdisciplinar e integrado. A avaliação do cursista terá função formativa. Serão adotados diversificados procedimentos/instrumentos. Na análise do desempenho global, serão considerados os seguintes aspectos: participação nas aulas; pontualidade; frequência às aulas; responsabilidade na entrega e apresentação dos trabalhos requisitados; aprendizado do conteúdo manifestado através da expressão oral e escrita; participação em debates; leituras; análises; exposição oral pela professora e pelos estudantes; discussão no grande e em pequenos grupos; atividades individuais e coletivas.

Conteúdos:

Quadro 15 - Módulo I
Teorias curriculares, concepções curriculares e finalidades da educação (Carga horária: 60h)
Ementa: o campo do currículo como epistemologia do saber. Teorias, saberes e práticas curriculares. Currículo e formação de profissionais da educação. Finalidades da educação e “modelo de objetivação do currículo”. As políticas curriculares para o Novo Ensino Médio e a sua relação com a BNCC (visão crítica).
Bibliografia: BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T.A REFORMA DA CANETA: REFLEXÕES CURRICULARES ACERCA DO ENSINO MÉDIOPROFISSIONAL NO BRASIL ATUAL. Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências . v. 5, p. 87-100, 2016. SACRISTÁN, Jose. O currículo: uma reflexão sobre a prática . 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. SILVA, Francisco Thiago. Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais . 1.ed. Rio Grande, Pluscom Editora, 2015a. SILVA, F. T.; CASAGRANDE, R. C.; VASCONCELOS, L.A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES DOCENTES. Revista Projeção e Docência . v. 7, p. 1-14, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, p. 70, 2020.

SILVA, FRANCISCO THIAGO. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade**: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. 1. ed. Brasília: Kiron, 2020.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e avaliação no espaço da coordenação pedagógica da escola**. 1. ed. Brasília: Kiron, 2020.

SILVA, F. T.; MACHADO, L. C. **Currículo, Narrativas e Diversidade**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

Quadro 16 - Módulo II

Organização do trabalho pedagógico (Carga horária: 60h)

Ementa: O conceito de OTP. Elementos do currículo, da didática e da avaliação. A OTP e o Novo Ensino Médio (NEM). As práticas didático-pedagógicas no NEM. Avaliação em seus níveis, funções e práticas para o NEM. A política de avaliação de larga escala e os seus impactos para a o OTP.

Bibliografia:

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados. 2005.
- ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (p. 13, 127, 141).
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, M. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. *In*: **Trabalho necessário**. v. 17, n. 32, jan-abr, 2019.
- FERNANDES, C. de O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? *In*: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- SILVA, E. F. A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio. *In*: WELLER, W.; BENTO, A. L. **Ensino médio público no Distrito Federal**. Brasília: Editora UnB, 2018.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, vol. 2, n 1, p. 202 – 226, jan./jun. 2016.
- _____. **A internalização da exclusão**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set./2002.
- _____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Mimeo.
- FREITAS, L.C. e CALDART, R.S. (Orgs.) **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. Páginas: 35/65/105/117/131/137/149/207/309.
- FRERES, H. A.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M. **O papel da educação na sociedade capitalista**: uma análise onto-histórica. s/d.
- HYPÓLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. *Teoria & Educação*, 4, 1991.
- FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10 n. 20, julho/dezembro de 2015.
- HAGE, S. M. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1049-1057, setembro, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- LIMA, J. A. de. Isolamento profissional e colegialidade no ensino. *In*: LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2002.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- _____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- VILLAS BOAS, B. Relações entre trabalho e trabalho pedagógico – o dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. *In*: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**:

interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

Quadro 17 - Módulo III

Projeto Político Pedagógico e a Pedagogia Histórico-crítica (Carga horária: 60h)

Ementa: As características e como se planeja um PPP. O PPP para o NEM; A PHC: história, teoria, método e metodologia. A PHC para o NEM: desafios e possibilidades.

Bibliografia:

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10.ed. p. 168-200, São Paulo, SP: Libertad, 2002.

_____. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15.ed. São Paulo: Libertad, 2013. **Cap. 1: Projeto político pedagógico**: considerações sobre sua elaboração e concretização. p. 15-50.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Projeto Interventivo: mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos 30 anos, após tornar-se etapa obrigatória da educação básica, o ensino médio tem sido alvo de discussões e embates políticos sobre sua função: formar para o mercado de trabalho ou continuação dos estudos no ensino superior. Nesse ínterim, ocorreram várias propostas de projetos para essa etapa. Dentre elas a que tem causado mais discussões recentemente foi a proposta transformada na Lei n. 13.415/2017 que juntamente com BNCCNEM formam o Novo Ensino Médio (NEM).

Sabemos que o campo dos estudos curriculares é permeado, historicamente, desde a sua gênese, por disputas políticas. E padece, vez ou outra, de debates mais aguerridos, principalmente quando o assunto é a implementação de políticas públicas que acarretem impactos diretos ou indiretos nas rotinas de trabalho das instituições responsáveis pela educação formal em diversos países (APLLE, 2003).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender como o NEM foi implementado em uma escola pública do DF. Tratou-se de um estudo de caso único em uma escola de ensino médio, aqui identificada como escola Canto da Coruja, localizada na RA de Ceilândia sob a coordenação da CRE com o maior número de escolas de ensino médio do DF. A escola atende alunos do setor P Norte, em Ceilândia e regiões adjacentes, onde a maioria está sob a responsabilidade da mãe e/ou avó.

O Canto da Coruja encontra-se em uma região considerada, historicamente, periférica, a 26km do Plano Piloto (DF). Apresenta carência de professores efetivos há vários anos e, conforme dados fornecidos pela vice-diretora, responsável pela modulação escolar, recebeu, em 2022, 36 professores de contrato temporário por diversas demandas, sendo a principal a falta de professor efetivo. Durante esse ano, atendeu estudantes no diurno e noturno, na modalidade semestral, ofertando o ensino médio regular para o 3º ano e o NEM para o 1º e 2º ano do diurno. Além das características pontuadas acima, nossa escolha pela instituição deu-se pelo fato de o Canto da Coruja encontrar-se, em 2022, no 2º ano de implementação do NEM.

Em busca de um mapeamento sobre nossa temática, realizamos uma pesquisa inicial por meio do estado da arte, a partir dos termos indutores “Política pública educacional”, “Novo Ensino Médio” e “organização curricular”. Foram analisados 23 estudos. Verificamos, dentre as teses, dissertações, monografias, artigos e dossiê, que as pesquisas orbitaram em torno da política pública educacional e dos instrumentos de ação pública, indicando que tais estudos utilizaram-se, com frequência, da análise documental e da revisão bibliográfica; e que explicitam também maior aprofundamento das discussões na perspectiva da construção da

reforma educacional e sua legislação. Ou seja, os estudos foram predominantes a respeito da agenda, do período de formulação e da avaliação dentro do ciclo de políticas públicas, deixando um pouco de lado a materialidade da implementação.

O estado do arte evidenciou que a política formulada para o ensino médio a partir da MP n. 746/2016, que gerou a Lei n. 13.415/2017, já apresentava contradições antes mesmo de sua implementação. Ressaltou que o NEM tem ratificado o ideário capitalista à medida que incentiva o esvaziamento curricular, o adestramento por habilidades e competências; realiza a mercantilização do ensino médio e do ensino profissional; e ignora a falta de condições de trabalho que as escolas têm sido submetidas. Ademais, demonstrou a desvalorização do professor, as formações inicial e continuada inadequadas, a organização curricular falaciosa, a descaracterização de disciplinas e a fragilização do ensino público brasileiro.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou responder nossa problemática ampliando o olhar sobre a implementação no ambiente escolar, com o entendimento de que todas as dimensões de uma política pública estão articuladas sistemicamente. Assim, nossa principal indagação se instalou na seguinte questão: Como o Novo Ensino Médio está sendo implementado em uma escola pública do Distrito Federal?

Para entender o fenômeno em profundidade, realizamos pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, utilizando como método investigativo o estudo de caso sob a lente teórica do MHD e da PHC. Além do estado da arte, utilizamos a análise documental e a revisão bibliográfica. Para a pesquisa empírica, usamos observações, entrevistas semiestruturadas e questionários. A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), *a priori* realizamos leitura flutuante de todos os dados obtidos por meio da análise documental e aporte teórico. *A posteriori* os dados empíricos (*corpus*) foram categorizados conforme os temas que emergiram a partir do desmembramento temático em busca dos núcleos de sentidos explícitos nos dados produzidos em campo. Conforme o quadro 10, o processo de categorização nos permitiu identificar as seguintes unidades de registro: organização e planejamento, precarização do trabalho docente e formação docente.

Dentro do eixo de pesquisa Política Pública Educacional, buscamos identificar o contexto de formulação do Novo Ensino Médio e os instrumentos de ação pública que o organizam, e discorreremos sobre o papel do Estado, sociedade civil e a governança na educação. Constatamos que o próprio governo federal tem contribuído com as políticas neoliberais ao assumir novas formas de gestão do Estado. Assim, por meio do gerencialismo, a classe dominante tem assumido o poder ideológico favorecendo a construção de políticas educacionais

voltadas para a produção de mão de obra barata, a reprodução social e a perpetuação de sua hegemonia.

Nesse contexto, ao investigar o surgimento de uma política pública educacional no Brasil, nosso estudo mostrou que as políticas voltadas para o ensino médio têm sido orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, sob a alegação de promover a diminuição da pobreza e a contenção da exclusão social (KUENZER, 2000). Essas orientações envolvidas pelas políticas sociais influenciam o modo como a educação tem se estabelecido no país nos últimos 30 anos.

Ainda dentro deste eixo teórico, procuramos compreender a ação pública e o olhar sobre o contexto de implementação de uma política educacional, identificando exatamente o local onde o instrumento de ação pública se materializa, pois esse é momento em que se percebe a mobilização dos diversos atores envolvidos na implementação (OLIVEIRA, 2019AM; OLIVEIRA; ALVES; FICHTER FILHO, 2022), ou seja, é no contexto dos territórios que a política se relaciona com a cotidianidade e as especificidades locais, mostrando suas contradições e determinações.

A partir do eixo teórico Novo Ensino Médio, apreendemos que a história do ensino médio no Brasil apresenta raízes profundas na história da educação brasileira, marcada pela exclusão social e pela seletividade, onde a hegemonia capitalista e a reprodução das classes sociais ganharam forças sobre o pretexto ideológico de desenvolvimento econômico brasileiro. Fica latente que o ensino médio no Brasil, desde sua gênese, ofereceu formações distintas, uma para a classe trabalhadora qualificar-se para mercado de trabalho, outra para a elite ter acesso ao nível superior. Fica evidente que as políticas educacionais direcionadas para essa etapa foram norteadas, e ainda são, pela necessidade de superação das crises sofridas pelo modelo de produção capitalista.

A partir das discussões em torno da implementação da política educacional Novo Ensino Médio no contexto dos territórios, verificamos que, com relação à implementação do NEM na escola Canto da Coruja como projeto-piloto, deu-se em razão da possibilidade de recebimento de recursos financeiros e do discurso ideológico apresentado pelo Estado.

Conforme as informações colhidas com os atores da escola Canto da Coruja, a implementação da política pública ocorreu em descompasso com as orientações do MEC. Evidenciou-se que a organização e planejamento no processo de implementação do NEM não considerou as peculiaridades da comunidade escolar, tão pouco ofereceu condições estruturais para que ocorresse de forma satisfatória.

Antes da execução do projeto-piloto, a escola apresentava dificuldades significativas como: desinteresse por parte dos estudantes para com as próprias possibilidades de aprendizagens; ausência dos pais ou responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos estudantes; desestruturação familiar; índice indesejável de retenção e desistência dos alunos; evasão escolar por necessidade de trabalho e dificuldade de conciliação entre serviço e escola; falta de profissionais que atuem no atendimento psicopedagógico especializado, como psicólogos, psicopedagogos; orientadores educacionais e assistentes sociais; ausência de atividades específicas com os educadores para a prevenção de doenças laborais; ocorrências de roubos na entrada e na saída dos turnos de aula; aumento do consumo de álcool e drogas entorpecentes entre os alunos; incidência de casos de estudantes com depressão; transtornos de ansiedade e síndrome do pânico, dentre outros; dificuldade de sensibilização da comunidade, especialmente, dos próprios alunos, quanto à conservação das instalações e ao zelo pelo patrimônio público, essas demandas não foram sanadas com a chegada do NEM.

Especificamente nos anos de 2020 e 2021, durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, houve certas complexidades no acompanhamento das atividades pedagógicas, sobretudo pelas dificuldades com internet e recursos tecnológicos que a alguns alunos não tinham. A implementação obrigatória do NEM, em 2022, não considerou esse período pandêmico e inusitado para toda sociedade brasileira, apenas acentuou a desigualdade social existente no país.

Destacamos que o período de pilotagem não contribuiu para implementação obrigatória, pois os problemas vivenciados durante a pilotagem não foram solucionados, comprometendo significativamente o planejamento escolar do Canto da Coruja durante a implementação do NEM em 2022. Conforme afirma a equipe gestora, conduzir a implementação sem condições de trabalho, com problemas estruturais, tecnológicos e de recursos humanos tem sido um grande desafio para a instituição, por serem demandas que prejudicam diretamente a gestão escolar, o trabalho pedagógico e o desempenho do estudante.

Identificamos ainda que as dificuldades apontadas pelos atores sociais no contexto local prejudicam a organização do trabalho pedagógico à medida que acentua a precarização do trabalho docente, uma vez que o apoio oferecido pela SEEDF não foi capaz de sanar os problemas pertinentes às atribuições que a competem. Dentre todas as demandas, destacamos: falta de sistema de matrícula dos Itinerários Formativos; modulação da carga horária de professores ineficiente; escrituração escolar inoperante; falta de apoio financeiro para desenvolver os projetos; falta de formação continuada que consiga suprir as lacunas ainda deixadas pela formação inicial; falta de rede de apoio que consiga atender as demandas oriundas

de problemas sociais, econômicos e familiares pelos quais alguns estudantes passam; falta de apoio por parte da SEEDF para a solução de problemas gerados durante a implementação do NEM problemas já repassados no período de experimentação.

Assim, a compreensão da implementação a partir do contexto dos territórios nos possibilitou identificar a desarticulação das instituições no processo de formulação e implementação da política pesquisada. É como se a solução para essa demanda social tivesse sido pensada sem considerar a realidade social da comunidade escolar.

Percebemos que as condições de trabalho ofertadas aos profissionais do Canto da Coruja precariza a organização do trabalho pedagógico escolar e, principalmente, o trabalho docente. As concepções neoliberais de educação geradas pelo sistema capitalista por meio das políticas educacionais evidenciam que a precarização do trabalho docente envolve o contexto histórico da precarização do trabalho dentro do modo de produção capitalista e a necessidade de superação das crises sofridas por ele.

Lembramos que, diferentemente dos outros animais, o ser humano utiliza-se das forças naturais de seu corpo para transformar a natureza e transformar a si mesmo. Com isso, o trabalho torna-se alicerce da própria existência humana (MARX, 1989). Porém, com o estabelecimento do modo de produção capitalista, das relações sociais baseadas nas relações de produção, o trabalho humano perde a questão de ser da essência humana e assume uma condição abstrata, uma atividade estranha e fetichizada podendo ser vendida como se fosse uma mercadoria.

Nesse sentido, atendendo a lógica capitalista de acumulação de bens, não existe trabalho sem as categorias que o circundam tais como a exploração, a expropriação e a precarização. E, conforme o capitalismo busca superar suas crises, desencadeia mudanças nas relações sociais e nas relações de produção do capital, gerando mudanças profundas nas relações de trabalho. Portanto, a precarização do trabalho docente percebida no Canto da Coruja está inserida num contexto global de precarização do trabalho.

Norteados pelo terceiro eixo desta pesquisa, procuramos descrever a organização curricular e o trabalho pedagógico realizado pelo Canto da Coruja durante o processo de implementação do NEM a partir das narrativas dos atores sociais em contexto local. Para tanto, baseados no aporte teórico, na análise documental e nas informações identificadas em campo, apresentamos um entendimento sobre as teorias de currículo e as tendências pedagógicas; abordamos sobre PPP e a organização do trabalho pedagógico no Canto da Coruja e discutiremos sobre o ambiente escolar e a formação docente.

Identificamos que a organização curricular nos possibilita direcionar e ajustar todo o processo pedagógico a ser desenvolvido dentro de uma escola. Por meio dela, expressamos concepções de educação, objetivos de ensino, selecionamos o que deve ser aprendido e metodologias a serem utilizadas na promoção da aprendizagem. Essa organização é controlada pelas políticas curriculares, um conjunto de legislações que normatizam, orientam, direcionam e regulamentam o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

O campo das políticas curriculares é marcado por disputas políticas e relações de poder que envolvem conflitos econômicos, políticos, sociais e culturais que refletem diretamente na organização do trabalho pedagógico das escolas (APPLE, 2000). Assim, ao estabelecer um currículo a ser seguido, o Estado poderá, por meio da educação, reproduzir as relações sociais de exploração ou promover a superação da hegemônica da classe dominante.

Verificamos que a história da educação no Brasil nos mostra a existência de duas tendências educacionais antagônicas: as tendências liberais ou hegemônicas abertamente compromissadas com os ideais capitalistas buscam preparar os indivíduos de modo que as relações de produção na sociedade capitalista se perpetuem; e as tendências mais progressistas ou contra hegemônicas comprometidas com a classe trabalhadora, visando a formação crítica do indivíduo com objetivo de transformação social e superação das desigualdades sociais (SAVIANI, 2021).

Identificamos que o currículo prescrito pelo governo federal coaduna com os ideários das tendências liberais ou hegemônicas de educação, direcionando o ensino para a aprendizagem de competências e habilidades sem aprofundamento teórico dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, a educação é utilizada como mediadora para o mascaramento da exploração na sociedade de classes. Em contrapartida, o currículo proposto pela rede de ensino do DF apresenta uma concepção de educação voltada para as tendências mais progressistas ou contra hegemônicas, fundamentando-se na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky), elaborado de forma democrática procurando garantir uma educação integral e integrada.

Percebemos que o Canto da Coruja apresentou dificuldades para construção coletiva do PPP da escola. Logo, sua execução ocorreu por meio de levantamento na comunidade escolar. Orientado pela legislação federal e estadual, declara seguir os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky). Contudo, entendemos que a escola enfrenta o desafio de conciliar as duas políticas, pois, enquanto Currículo em Movimento, procura garantir uma educação integral e integrada, propiciando o acesso, a permanência e a qualidade de ensino. Ademais, a BNCC ancora-se numa concepção

neotecnicista e tradicional de ensino (SILVA, 2021FT), objetivando produzir mão de obra para o trabalho.

Ao buscar descrever a organização curricular e o trabalho pedagógico no ambiente escolar, verificamos que o ambiente educacional é organizado pelo Estado, pelas redes estaduais, distrital, municipais e pelas instituições de ensino ou unidades de ensino (UE). Para que este ambiente promova ensino-aprendizagem, faz-se necessário que ele seja produzido a partir da organização e da gestão da estrutura de funcionamento. Nesse sentido, evidenciou-se que a implementação do NEM no Canto da Coruja em 2022 foi fortemente prejudicado pela desarticulação no contexto das instituições.

Constatamos ainda que a falta de formação inicial adequada prejudica fortemente a organização curricular e o trabalho pedagógico, pois os professores têm saído das universidades sem conseguir relacionar a teoria com a realidade concreta, reforçando as contradições existentes entre o discurso e a prática docente (VASCONCELOS, 2020). Da mesma forma, a formação continuada oferecida aos atores sociais locais ficou no plano abstrato, alheia à realidade concreta e longe da *práxis* pedagógica, assim prejudicando toda a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Outrossim, as informações produzidas a partir do ambiente escolar ratificaram os resultados encontrados no estado da arte no que diz respeito às controvérsias apresentadas sobre a formulação do NEM, dentre elas: a falta de participação efetiva de estudiosos do campo da educação, gestores, professores, pais e estudantes; a falta de diálogo sobre os problemas apresentados durante o processo de experimentação; a falta de recursos financeiros e recursos humanos; a falta de formação adequada para professores/as; a precarização do trabalho docente; o falso protagonismo do aluno; a negação do direito a uma formação integral que estimule a autonomia e o pensamento crítico ao estudante e o aumento das desigualdades sociais.

Reiteramos que o Estado brasileiro, por meio da superestrutura, tem contribuído para manutenção da classe dominante no poder. A ideologia propagada sobre o NEM evidencia a utilização da educação como uma mediadora dos conflitos sociais existente dentro da sociedade capitalista brasileira. As contradições apresentadas da realidade concreta evidenciam o esforço da classe dominante no sentido de impedir que os dominados tomem consciência dos conflitos existentes e busquem superação destas contradições.

Dessa maneira, consideramos que os conflitos sociais oriundos desta sociedade somente serão superados se a educação for utilizada como mediadora para superação da dominação. Acreditamos ser necessário que todos os envolvidos no campo da educação, principalmente no

ambiente educativo, saiam do pensamento do senso comum e busquem assumir uma consciência filosófica, assumir uma atitude crítica diante das situações problema, a fim de que possam construir o conhecimento a partir da realidade concreta, a partir das demandas e necessidades da comunidade escolar. E, assim, assumir a autonomia na construção de um Projeto Político Pedagógico que tenha identidade própria e seja um espaço de superação e transformação social.

Nesse viés, propomos que a Pedagogia Histórico Crítica seja trabalhada como norteadora do trabalho pedagógico em todas as instâncias, nas escolas de educação básica e, principalmente, nos cursos de licenciatura e pós-graduação, haja vista tratar-se de uma pedagogia com raízes filosóficas e históricas profundas que compreende o homem como um ser que se constitui historicamente. É uma das saídas possíveis e plausíveis para superar as contradições de uma sociedade desigual como é a nossa, e, no campo das políticas públicas e mais especificamente na trincheira do NEM via currículo, sobrepujar os inúmeros desafios que o cenário local nos mostra.

Ademais, a nossa expectativa é que essa síntese tenha lançado algumas luzes e, ao mesmo tempo, conseguido superar alguns dos problemas científicos por nós levantados. Contudo, não temos a intenção de encerrar essas discussões. Ao contrário, pretendemos que essa dissertação possa alargar outras indagações e, também, apontar mais caminhos resolutivos, visto que nos preocupamos em estimular o acesso ao conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, conectado à prática social, evidenciando o tipo de sociedade em que vivemos e possibilitando a superação das desigualdades sociais produzidas pela sociedade organizada sob a égide do capital (SAVIANI, 2003).

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, 2022, 16.34: 89-109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1487/1096>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- ANPED. **Carta do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio ao GT Transição-Educação**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-ao-gt-transicao-educacao>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- APPLE, M. W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. *In: Educação & Sociedade*, v. 24, p. 1019-1040, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WbwBg7PbTjv4jBVwGH66bYh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, V. O.; BRITO, S. H. A. Ensino Médio em Disputa: correlação de forças na conjuntura do projeto de Lei nº 6.840/2013 e da Medida Provisória nº 746/2016. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 22, p. e1803, 2022.
- BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. *In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (org.). Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. p. 57-93. Brasília: Editora UnB, 2017.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/553876/publicacao/15634025>. Acesso em: 19 maio 2021.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 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. [2017a) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022#:~:text=A%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20ser%C3%A1%20iniciada%20no%20ano,do%20ensino%20m%C3%A9dio%20em%202024>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAMPÊLO, S. R. S. **Do discurso midiático ao discurso de adolescentes**: Ceilândia desde uma perspectiva crítica. 2020. 523 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39847>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAPES. **Produção técnica**: grupo de trabalho. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. UNB; FE; PPGEMP. Regulamento do programa de pós-graduação em educação modalidade profissional. Brasília: Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional, abr. 2019.

CARVALHO, E. J. G. de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 11, p. 37–53, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9308>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, 2022, 16.35: 285-293. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTRO, G. A.; MENDES, M. V. Estado do conhecimento em pesquisas de abordagem-qualitativa. [2023] p. 33-34. *In*: SILVA, F. T.; SILVA, C. P. N. (Orgs.) **Pesquisa aplicada a educação**: perspectivas em mapas conceituais. [e-book] Brasília: UniProjeção, 2023.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. **Revista**

eCurriculum, 2019, 17.4: 1587-1603. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000401587&script=sci_arttext. 14 set. 2021.

CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa. Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**, 2008.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. p. 103-112. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação Novo Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIDF.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n. 180**, de 1º de março de 2023. Dispõe sobre as atribuições das unidades orgânicas, referentes ao Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e institui o Comitê Gestor Intersetorial, em consonância com a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5835b90b29b9483abcc32094824c01b4/Portaria_708_15_07_2022.html. Acesso em: 15 abr. 2023.

DOWBOR, M.; CARLOS, E.; ALBUQUERQUE, M. C. As origens movimentistas de políticas públicas: proposta analítica aplicada às áreas de criança e adolescentes, direitos humanos e saúde. **Lua Nova**, São Paulo, v. 105, p. 48-77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-047080/105>. Acesso em: 15 out. 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, R. C. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade**. [2017] Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQKJP>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. In: **Perspectiva**, 29(1), p. 69-96, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Educação & Sociedade**, v. 38,

p. 385-404, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. **Metodologia da pesquisa educacional**, v. 7, p. 69-90, 1991.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2.ed. Chapecó: Argos, 1991.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Cadernos de pesquisa**, 191-204, 2003.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2010.

GATTI, B. A. **Políticas Públicas de Formação: formação continuada no contexto da pandemia**. 15 dez. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5J_uuQ0V7-Q. Acesso em: 03 fev. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMIDES, F. P. *et al.* **Nova reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba**. 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24804/1/FernandaDePaulaGomides_Tese.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GONÇALVES, A. L. M. **A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada**. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/9905/1/Dissertacao%20Adao%20Goncalves.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

GONÇALVES, S. R. **Precarização do trabalho docente**. 30 maio 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/byF5TeNZJYU?feature=share>. Acesso em: 22 set. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma**

abordagem antropológica. 2017.

HOMEM, L. F. **Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS);** 2022 Dissertação - Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/11473/Luciane%20Flores%20Homem_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2022.

HASHIZUME, C. M. A precarização do Trabalho e a Subjetividade do Trabalhador. *In: Journals Bahiana: School of Medicine and Public Health*. [E-book], 2017.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rdeV16i35.1569. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 18 mar. 2023

JANNUZZI, P. M. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, 11.2: 1-12, 2022.

KLEIN, C. **Por que mudar? Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o ensino médio do estado de Rondônia.** 2018. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7228/1/celiaklein.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022. Acesso em: 18 mar. 2023.

KOZAKOWSKI, S. M. M. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos.** 2022.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6201/5/Sandra_Kozakowski2022.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Acesso em: 18 mar. 2023.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologie de l’action publique**. Paris: Armand Colin, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 maio 2022.

LIMA, J. R. **Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio**: o que pensam profissionais da educação profissional. Orientador: Vandr  Gomes da Silva. 2019. 96f. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Cidade de São Paulo. 2019a. Disponível em:

<https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/bitstream/123456789/289/3/JOSE%20ROBERTO%20LIMA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LIMA, J. R. *et al.* **Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “Novo Ensino Médio”**. 2019 Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5716/1/Efeitos%20de%20sentido%20do%20discurso%20do%20sobre%20o%20e2%80%9cNovo%20Ensino%20M%20c3%a9dio%20e2%80%9d.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LIMA, K. F. **Juventudes no contexto do "novo ensino médio"**: a precariza o como reforma. 2018. 20f. Artigo (Gradua o) - Curso de Licenciatura em Sociologia, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integra o Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Reden o, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2281>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LÜCK, H. **Concep es e processos democráticos de gestão educacional**. São Paulo, Editora Vozes Limitada, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educa o**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 2012.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educa o. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acesso em: 13 maio 2022.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. (2020). Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, 20, e020017-e020017. MARX, Karl. **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política** (Grundrisse). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARX, K. **O capital, crítica da economia política**: v. 1. Livro 1. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATOS, E. H. **Organiza o do Trabalho Escolar no Processo de Implementa o da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho**: Limites e Possibilidades (2021) – Disserta o (Mestrado em Educa o) – Centro de Educa o, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25846>. Acesso em: 9 nov. 2022.

MARTUSCELLI, D. E. Polêmicas sobre a definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, 14.2: 67-102, 2020.

MINAYO, C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. p. 9-29. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. (Mesa-Redonda). *In*: **ENDIPE** [Anais] – “OLHANDO A QUALIDADE DO ENSINO A PARTIR DA SALA DE AULA”, 9, 1998, p. 22-37. Águas de Lindóia. Águas de Lindóia, 1998.

MUCH, L. N. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23606>. Acesso em: 13 maio 2022.

MULLER, P. **As políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ed. UFF, 2018. p. 23-84. Disponível em: <https://tinyurl.com/muller2018>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG** Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. *In*: **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 243-256, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

OLIVEIRA, B. R. **A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática**. 2019BR.

OLIVEIRA, B. R. **Interações da implementação da política educacional: políticas públicas**. 26 de maio de [2021BR]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OUtw_nwI220. Acesso em: 05 set. 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *In*: **Educação & Sociedade**, 25: 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A precarização do trabalho docente. *In*: **Mesa para debater as condições de trabalho docente**. 30 nov. [2021DA]. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/-IWVLzxYTxQ?feature=share>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, B. R.; ALVES, M. M. F.; FICHTER FILHO, G. A. Contextos e trajetórias para a análise de Políticas Públicas: Aportes teóricos para o campo da educação. *In*: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2022, 2095-2117.

PACHECO, R. G. **A coexistência das perspectivas de gestão gerencialista e democrática no contexto do novo ensino médio público do Distrito Federal**. 2022. 323 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45097>. Acesso em: 20 set. 2022.

PEREIRA, T. G. *et al.* **Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos**. 2022. TCC (Graduação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/238094/TCC_Thalia_Gon%C3%A7alves_Pereira .pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/238094/TCC_Thalia_Gon%C3%A7alves_Pereira.pdf?sequence=1). Acesso em: 20 set. 2022.

PIMENTA, S. G. **Profissão Docente como prática social**. 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zaJgbDM5PPI>. Acesso em: 20 set. 2022.

PRADO, M. S. M. **Psicologia da educação. O ambiente educacional: fracasso, evasão e a diversidade**. Cruz das Almas, BA: SEAD-UFRB, 2017. 42.; il. **Programa de apoio à implementação da BNCC**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2019/127861-3-mec-seb-marcelo-araujo-apresentacao-programas-de-apoio-novo-ensino-medio-1/file>. Acesso em: 20 jul. 2022.

QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, 2021, 21: e021044-e021044. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659576>. Acesso em: 20 set. 2022.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 229-242, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/19349112/CAPITULO-16-O-Ensino-Medio-ao-longo-do-Seculo-XX-Um-projeto-inacabado-Marise-Nogueira-Ramos>. Acesso em: 4 jul. 2022.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In: Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 1(1), 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 4 jul. 2022.

RAMOS, M. N. **O Ensino Médio Integrado frente à Pedagogia das Competências: que cidadão estamos formando?** 19 de agosto 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VP_w9BLwvww. Acesso em 10 maio 2021.

REIS, I. Governança e regulação da educação: Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 101–118, 2013. Disponível em: 10.34626/esc.vi39.316. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/316>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RIBEIRO, A. M. M. **A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio**. Monografia [Graduação] Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50825>. Acesso em: 15 maio 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, 6.19: 37-50, 2006. Disponível em: <https://docentes.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-pensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da>

arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006. Acesso em: 15 maio 2022.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L.; AGUIAR, R. B. **Políticas Públicas**: Introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223410>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. (2012). A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, 33, 1133-1156, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Penso, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, Campinas, SP: Autores Associados, 2020a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020b.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020c. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 20 abril 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Autores associados, 2021.

SEEDF/SUPLAV. **Histórico das Escolas da Década de 1960**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/A-INSTALAC%CC%A7A%CC%83O-DAS-ESCOLAS-NO-DISTRITO-FEDERAL-De%CC%81cada-de-1960.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, A. M. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, A. M. A Uberização do Trabalho Docente no Brasil: uma Tendência de Precarização no Século XXI. In: **Revista Trabalho Necessário**, 17(34), p. 229-251. [2019AM]. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p380>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, A. M. Precarização do trabalho docente. In: **V Colóquio de Pedagogia Histórico Crítica**. Palestra. [2021AM]. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/yo0Ig5GZeO8?feature=share>. Acesso em: 22 set. 2022.

- SILVA, E. D. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- SILVA, F. T. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 33, n.107, [2020FT]. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4489>. Acesso em: 22 set. 2022.
- SILVA, F. T. **Currículo em Movimento e BNCC**: reflexões e contradições. 4 maio [2021aFT]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hARN_eu-t14&t=4084s. Acesso em: 15 maio 2022.
- SILVA, F. T. **Currículo e Coordenação Pedagógica Espaço de construção da função social da escola**. UNIEB GUARÁ SEDE. 16 ago. [2021bFT]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dDx0yrxfpVc&t=3802s>. Acesso em: 15 maio 2022.
- SILVA, F. T.; SILVA, C. P. N. (Orgs.) **Pesquisa aplicada a educação**: perspectivas em mapas conceituais. [e-book] Brasília: UniProjeção, 2023.
- SILVA, G. A. **A Formação Humana Integral e o Ensino Médio (Integrado) no Contexto das Reformas Educacionais (2016- 2017)**: Uma Parada Do Velho Novo? 2017. 104p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8055/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Guilherme%20Alves%20da%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- SILVA, M. R. A contrarreforma do Ensino Médio. [Entrevista cedida a] Leonara Margotto Tartaglia e Erineusa Maria da Silva. **Linhas Críticas**, v. 25, [2019MR]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19720/31703> Acesso em: 25 jan. 2022.
- SILVA, M. R. **Superlive de domingo especial**: O que fazer com o Novo Ensino Médio? 19 mar. [2023MR]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LyLJV9XDqpA>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo, Autêntica, 2021TT.
- SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, 2018, 43.3: 521-534.
- SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1693-1723, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676735>. Acesso em: 22 set. 2022.
- SILVA, L. A.; SANTOS, I. M. Planejamento educacional no Brasil: os planos de educação como forma de organizar a educação nacional. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, 15(45), p. 187-205, 2022.
- SILVEIRA, E. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista pedagógica**, 2018, 20.43: 101-118. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em:

20 jan. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. In: **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOARES, S. R. Os Trabalhadores da Educação Pública e a Precarização do Seu Trabalho. In: **Anais Eventos Unioeste**. 2012. Disponível em: <https://eventosunioeste.unioeste.br/images/Default/anais/sifedoc/Anais/Eixo%2006/Sonia%20Ribas%20de%20Souza%20Soares.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SOCORRO, E. C.; QUEIROZ, R. L. **A BNCC E A FORMAÇÃO**: Expectativas e Possibilidades Diante da Reforma do Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/ARTIGO%20PARA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O%20-%20REJANE%20LIMA-%20EDUARDO%20CARDOSO.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOUZA, F. H. M. Caseb e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas asas de Brasília – Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. 1. ed. Brasília: UnB, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. p. 145-152. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma *construção* possível. p. 26-27. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus Editora, 2013.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, 62: 221-246, 2008.

VITORINO, K. N. S.; NEVES, B. A. R.; SILVA, C. Barcelos da. Construção da Reforma do Novo Ensino Médio no Cenário Educacional Brasileiro: fragilidades e incoerências. Confluências. In: **Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 24, n. 3, p. 52-71, 1 dez. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366024109_CONSTRUCAO_DA_REFORMA_DO_NOVO_ENSINO_MEDIO_NO_CENARIO_EDUCACIONAL_BRASILEIRO_fragilidades

_e_incoerencias. Acesso em: 20 maio 2022.

WELLER, W.; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio Público no Distrito Federal**: percepções de professores, gestores e estudantes. 2.ed. E-book. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38785>. Acesso em: 10 jan. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>. Acesso em: 10 jan. 2023.

APÊNDICE A– ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo:

- Analisar as políticas públicas educacionais que compõem o Novo Ensino Médio em uma escola pública na região de Ceilândia – Distrito Federal

Documentos:

- Resolução n. 4/2018 (BNCC-NEM)
- Currículo em Movimento do Distrito Federal – etapa ensino médio
- Projeto Político Pedagógico do Canto da Coruja

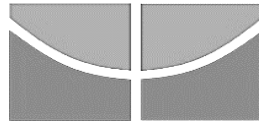
Eixos de análise:

- Política Pública Educacional
- O Novo Ensino Médio
- Organização Curricular e Trabalho Pedagógico

Observando os seguintes pontos dentro de cada eixo:

- Concepção de educação;
- Concepção de currículo ou teorias de currículo;
- Análise da participação ou não da comunidade escolar no processo de implementação do chamado “Novo Ensino Médio” no âmbito da instituição a ser investigada;
- Perfil de entrada e saída dos sujeitos a serem formados pela instituição de ensino médio.

APÊNDICE B–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação–FE

Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGE-MP
Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade
Orientador: Professor Dr. Francisco Thiago Silva

O Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O Novo Ensino Médio em uma escola pública no Distrito Federal: política educacional, organização curricular e trabalho pedagógico (2021/2022).

Nosso objetivo é compreender de que maneira o Novo Ensino Médio está sendo implementado em uma escola pública no Distrito Federal.

A dissertação será defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Modalidade Profissional (PPGE – MP) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais de Educação.

Conhecendo o objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto, desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado, sem autorização.

A pesquisadora responsável estará disposta a qualquer esclarecimento antes, durante e depois da entrevista.

Dados do(a) Participante

Nome:

Assinatura do/a participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável: Marta Vieira Mendes
Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

Telefone: 61 99835 7450

Brasília, de de 2022.

Assinatura da pesquisadora responsável

**APÊNDICE C– ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
GESTORES/AS, COORDENADORES/AS E DOCENTES (APLICADA
INDIVIDUALMENTE)**

Data, local da entrevista:

Objetivos:

- Identificar os perfis profissionais e acadêmicos dos sujeitos da pesquisa;
- Identificar as ações da gestão e professores em relação a organização do trabalho pedagógico na implementação do Novo Ensino Médio.
- Compreender os espaços formativos destinados a implementação do Novo Ensino Médio.

Questões:

- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.

1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?
2. Há quanto tempo exerce esse cargo/função?
3. Você já participou de alguma formação direcionada a implementação do Novo Ensino Médio?
4. Como foi elaborado ou reelaborado a última versão do PPP da instituição de ensino?
5. De que maneira a gestão disponibiliza espaços e horários para que haja integração entre os profissionais da escola?
6. Quais são suas dificuldades e facilidades ao trabalhar na implementação da política pública educacional, Novo Ensino Médio?
7. A instituição de ensino tem conseguido desenvolver os trabalhos pedagógicos de modo interdisciplinar e integrado?
8. O Projeto de Vida tem contribuído com a organização do trabalho pedagógico? Se sim, de que maneira?
9. Em sua opinião, quais foram os maiores desafios para atuar como profissional do ensino médio?

-Agradecimentos pela valiosa colaboração.

Nome:

Cor:

Sexo:

Idade:

Cargo/Função:

Formação:

Tempo de profissão:

APÊNDICE D– ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES

Objetivos:

- Observar como ocorre a interação entre equipe gestora e professores.
- Identificar a atuação de todos os atores envolvidos no processo de implementação do Novo Ensino Médio.

Carne da observação no contexto do espaço escolar e nas das coordenações pedagógicas:

- Reações dos/as professores/as durante as reuniões administrativas e pedagógicas de equipe gestora e dos/as professores/as no que diz respeito a organização do trabalho pedagógico;
- Reações dos/as professores/as durante as reuniões pedagógicas por área de conhecimento, seguindo a lógica curricular determinada na BNCC;
- Interações entre professor/a e professor/a, professor/a e coordenador/a, professor/a e supervisor/a, supervisor/a e coordenador/a;
- Ocorrência de modulação curricular por pares e por blocos, a partir dos momentos de planejamentos;
- Espaços e tempos desses planejamentos;
- A avaliação das ações planejadas realizada por professores/as, coordenadores/as e gestores/as;
- Acolhimento das propostas dos/as professores/as nas reuniões;
- Mudanças nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

APÊNDICE E– QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*

O Senhor (a)
está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O Novo Ensino Médio no Distrito Federal: política educacional, organização curricular e trabalho pedagógico.**

Nosso objetivo é
compreender de que maneira o Novo Ensino Médio tem sido implementado em uma escola pública do Distrito Federal.

A dissertação
será defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Modalidade Profissional (PPGE – MP) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

Orientanda: Marta Vieira Mendes

Conhecendo o
objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente do questionário, podendo, entretanto, desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia
de que terei meu nome preservado, caso deseje, **sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado**, sem autorização.

A pesquisadora
responsável estará disposta a qualquer esclarecimento antes, durante e depois do questionário.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESTA ESCOLA? *

3. VOCÊ PARTICIPOU DA CONSTRUÇÃO DA ÚLTIMA VERSÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

4. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO DIRECIONADA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

5. DE QUE MANEIRA A GESTÃO DISPONIBILIZA ESPAÇOS E HORÁRIOS PARA QUE HAJA INTEGRAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA? *

6. QUAIS SUAS DIFICULDADES EM TRABALHAR COM A POLÍTICA EDUCACIONAL, NOVO ENSINO MÉDIO? *

7. QUAIS SUAS FACILIDADES EM TRABALHAR COM A POLÍTICA EDUCACIONAL, NOVO ENSINO MÉDIO? *

8. A INSTITUIÇÃO DE ENSINO TEM CONSEGUIDO DESENVOLVER O TRABALHO PEDAGÓGICO DE FORMA INTERDISCIPLINAR E INTEGRADO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

9. O PROJETO DE VIDA TEM CONTRIBUÍDO COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

10. EM SUA OPINIÃO, QUAIS FORAM OS MAIORES DESAFIOS PARA ATUAR COMO *
PROFISSIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO?

11. GOSTARIA DE DIZER ALGO QUE NÃO FOI PERGUNTADO? *

12. NOME: *

13. COR: *

14. SEXO: *

15. IDADE: *

16. CARGO/FUNÇÃO: *

17. FORMAÇÃO: *

18. TEMPO DE PROFISSÃO: *

AGRADECEMOS POR SUA PARTICIPAÇÃO!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários